

Evangelische Hochschule Dresden



Studiengang Soziale Arbeit (Bachelor)

Sommersemester 2022

Modul SAM 21

## Bachelorarbeit

Wenn Kinder unter der Trennung der Eltern leiden – Die Chancen der Schulsozialarbeit bei  
der Unterstützung von Kindern aus Trennungsfamilien

- Der rechtliche und sozialpädagogische Auftrag der Schulsozialarbeit  
und das daraus resultierende pädagogische Handeln dargestellt am  
Beispiel von Kindern aus Trennungsfamilien -

Erstgutachter\*in: Prof. Dr. Simone Janssen

Zweitgutachter\*in: Prof. Dr. Constanze Berndt

von

Name: Lisa Landgraf

Matrikelnummer: 3695 (10. Fachsemester)

E-Mail: EHS3695@stud.ehs-dresden.de

Abgabedatum: 02.06.2022

## Inhaltsverzeichnis

I	Abkürzungsverzeichnis	2
1	Einleitung	4
2	Rechtliche Rahmung der Schulsozialarbeit (in Sachsen)	7
2.1	Verankerung im SGB VIII	7
2.1.1	Schulsozialarbeit vor Einführung des § 13a SGB VIII	7
2.1.2	SGB VIII-Reform allgemein	9
2.1.3	§ 13a SGB VIII	10
2.2	Sächsisches Schulgesetz	17
2.3	Weitere Normen mit Relevanz im SGB VIII (§§ 1, 8, 9, 61 ff.)	18
	Zwischenfazit	20
3	Der rechtliche und sozialpädagogische Auftrag der Schulsozialarbeit	21
3.1	Definition der Aufgabe zur Erfüllung des Auftrags gemäß SGB VIII	22
3.2	Zielgruppen und betreffende Angebote der Schulsozialarbeit	26
	Zwischenfazit	29
4	Die Chancen von Schulsozialarbeit bei der Unterstützung von Kindern aus Trennungsfamilien	30
4.1	Trennung/Scheidung der Eltern	31
4.1.1	Phasen der Trennung - Trennung als kritisches Lebensereignis	32
4.1.2	Mögliche Auswirkungen der elterlichen Trennung auf Kinder	34
4.1.3	Schutz- und Risikofaktoren bei elterlicher Trennung	36
	Zwischenfazit	38
4.2	Sozialpädagogisches Handeln der Schulsozialarbeit zur Unterstützung von Kindern aus Trennungsfamilien	39
4.2.1	Konkrete Handlungsmöglichkeiten mit Kind(ern)	40
4.2.2	Weitere konkrete Handlungsmöglichkeiten	42
4.2.3	Sozialpädagogisches Fallverstehen	45
	Zwischenfazit	46
5	Schlussbetrachtung	47
II	Literaturverzeichnis	51
III	Anhang (Anlagen 1-3)	56
IV	Eigenständigkeitserklärung	63

## I Abkürzungsverzeichnis

Abs.	Absatz
AG	Arbeitsgruppe
AGJ	Arbeitsgemeinschaft der Kinder- und Jugendhilfe
AGKJHG	Ausführungsgesetz zum Kinder- und Jugendhilfegesetz
Art.	Artikel
AWO	Arbeiterwohlfahrt
BAG EJSA	Bundesarbeitsgemeinschaft Evangelische Jugendsozialarbeit e.V.
BAGFW	Bundesarbeitsgemeinschaft der Freien Wohlfahrtspflege
BeckOK	Beck'scher Onlinekommentar
BiB	Bundesinstitut für Bevölkerungsforschung
BMFSFJ	Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend
BR	Bundesrat
BRD	Bundesrepublik Deutschland
BT	Bundestag
DDR	Deutsche Demokratische Republik
DIJuF	Deutsches Institut für Jugendhilfe und Familie e.V.
Drucks.	Drucksache
DSGVO	Datenschutzgrundverordnung
e.V.	eingetragener Verein
f./ff.	folgende/fortfolgende
FRL SchuSo	Förderrichtlinie Schulsozialarbeit
gem.	gemäß
GG	Grundgesetz
i.V.m.	in Verbindung mit
Jh.	Jahrhundert
JuFöG	Jugendförderungsgesetz
KJH	Kinder- und Jugendhilfe
KJSG	Kinder- und Jugendstärkungsgesetz
KWG	Kindeswohlgefährdung
LAG	Landesarbeitsgemeinschaft
L.L.	Lisa Landgraf
PSB	Personensorgeberechtigte

RLP	Rheinland-Pfalz
S.	Satz (in Verbindung mit Paragrafen)
SächsSchulG	Sächsisches Schulgesetz
SchuSo	Schulsozialarbeit
SGB VIII	Achtes Sozialgesetzbuch
SH	Schleswig-Holstein
SMS	Sächsisches Staatsministerium für Soziales und Gesellschaftlichen Zusammenhalt
SSA	Schulsozialarbeiter*in/Schulsozialarbeiter*innen
spA	sozialpädagogische Angebote
StGB	Strafgesetzbuch
StPO	Strafprozessordnung
STR	Stadtteilrunde
UAG	Unterarbeitsgruppe
VerwR FRL	Verwaltungsregelung zur Anwendung der Förderrichtlinie für Schulsozialarbeit
VZÄ	Vollzeitäquivalent
z.T.	zum Teil

## 1 Einleitung

Schulsozialarbeit (SchuSo) etabliert sich immer mehr an deutschen Schulen. Die Besonderheit des Handlungsfeldes liegt in der Alltagsnähe der sozialpädagogischen Fachkräfte zu den Schüler\*innen.

*„Schulsozialarbeiter sind bessere Freunde, als es meine Eltern sind.“*

*„Ich kann mit denen über alles reden – auch über Dinge, die ich meinen Eltern nicht erzählen will.“*

*„Sie lösen Ängste.“*

*„In dem Büro hab ich meine Ruhe und hier gibt's leckeren Tee.“*

Das sind die Antworten von vier Schüler\*innen einer Grundschule auf die Frage, was ihnen als Erstes einfällt, wenn sie an ihre Schulsozialarbeiterin denken. Dabei wird deutlich, dass die befragten Kinder eine vertrauensvolle Beziehung zu den sozialpädagogischen Fachkräften in ihrer Schule aufgebaut haben und sie deren Angebote wertschätzend wahrnehmen. Die Präsenz der Schulsozialarbeiter\*innen in den Lebenswelten der Schüler\*innen kann einen erheblichen Gewinn für alle an der Bildungsinstitution beteiligten Menschen darstellen. Dazu gehört auch schon das scheinbar bedeutungslose „Teetrinken“. Wie durch die Aussage des einen Kindes feststellbar kann es für Manche durchaus von großer Bedeutung sein. Schulsozialarbeit ist ein besonders niederschwelliges Angebot der Kinder- und Jugendhilfe und bietet bei der Umsetzung der Ziele des SGB VIII ein enormes Potential zur Unterstützung junger Menschen am Ort Schule.

Allerdings weist dieses Handlungsfeld u.a. aufgrund der lange Zeit fehlenden bundesweiten rechtlichen Grundlage teils große Differenzen bzgl. der Verantwortlichkeit, Adressat\*innen, Finanzierung und Aufgaben auf.<sup>1</sup> Am 10. Juni 2021 ist mit dem neuen Kinder- und Jugendstärkungsgesetz (KJSG) der § 13a des Achten Sozialgesetzbuches (SGB VIII) in Kraft getreten. Damit wird SchuSo auf Bundesebene erstmals als Teil der Kinder- und Jugendhilfe (KJH) verankert.<sup>2</sup> Bis dahin war es allerdings ein langer Weg. In Deutschland wurden Schule und Jugendhilfe lange Zeit voneinander getrennt gedacht (vgl. Just 2016a, S. 17ff. und Rossmeisl/Przybilla 2006, S. 54ff.). Bis in die 1960er Jahre hielt sich die Auffassung, dass sich Jugendhilfe nur an die „auffälligen“ Kinder und Jugendlichen richtet, während die Schule für die „Normalen“ zuständig war (vgl. Olk/Bathke/Hartnuß 2000, S. 18). Kinder und Jugendliche werden

---

<sup>1</sup> Ein Überblick über SchuSo in Deutschland (Stand 2014) befindet sich in Anlage 1. Daraus sind die Vielfältigkeit der Trägerstrukturen und die Unterschiedlichkeit der Finanzierung ersichtlich. Allerdings muss darauf hingewiesen werden, dass in Anlage 1 vorrangig SchuSo durch Finanzierung aus Landesprogrammen oder aus empirischer Erfassung durch Landesstatistiken dargestellt wird.

<sup>2</sup> Allerdings führt dies bzgl. der Aufgaben und Zielgruppen noch nicht zu einem Konsens. Darauf wird in den folgenden Kapiteln eingegangen.

also erst Adressat\*innen der Jugendhilfe, wenn diese in der Institution Schule „auffallen“, indem es zu nachhaltigen Auffälligkeiten, Konflikten und Störungen mit ihnen kommt (vgl. ebd.).<sup>3</sup>

Erst durch die Bildungs- und Schulreform entstand Ende der 1960er Jahren wieder ein öffentliches Interesse am Thema der „Schulsozialarbeit“ (vgl. Just 2016a, S. 19).<sup>4</sup> Hollenstein und Nieslony gliedern die nachfolgenden Jahrzehnte in drei Phasen, die für die Entwicklung der SchuSo ausschlaggebend sind – die „Initialphase“, die „Etablierungsphase“ und die „quantitative und qualitative Konsolidierungsphase“ (vgl. 2012, S. 13ff.).<sup>5</sup>

Durch die §§ 11, 13 und 81 das Kinder- und Jugendhilfegesetz von 1990 konnte SchuSo das erste Mal in Gesetze hineininterpretiert werden, ohne explizit erwähnt zu werden. Somit erhielt sie indirekt eine gesetzliche Grundlage. Aufgrund des Föderalismus, der bis zur SGB VIII-Reform fehlenden bundeseinheitlichen rechtlichen Grundlage und den damit verbundenen Qualitätsstandards wurde die Entwicklung eines kongruenten Professionsverständnisses für die Schulsozialarbeit erschwert bzw. schier nicht ermöglicht.

Trotz der Entwicklung kann auch Anfang der 2000er Jahre noch nicht von „dem“ Handlungsfeld der Schulsozialarbeit gesprochen werden, „da es sich immer noch durch Unübersichtlichkeit an Konzeptions-, Träger- und Kooperationsmodellen auszeichnet“ (Speck, Karsten 2006, S. 24f., zitiert nach Just 2016a, S. 20). In den 1990er und 2000er Jahren haben zahlreiche Verbände, Arbeitsgruppen, Organisationen und Kommissionen eine Empfehlung von Schulsozialarbeit veröffentlicht (vgl. Speck 2020, S. 16). Im Jahr 2010 erlebt die SchuSo im Zusammenhang mit Landesarbeitsgemeinschaften, Fachdiskussionen und bundesweiten Fachkongressen einen Aufwind. Im 16. Kinder- und Jugendbericht von 2020 wird hervorgehoben, dass sich SchuSo mittlerweile nicht mehr nur als Unterstützungsangebot an sozial und individuell benachteiligte und beeinträchtigte Kinder und Jugendliche gemäß (gem.) § 13 SGB VIII richtet. Vielmehr stellt sie ein sozialpädagogisches Angebot für alle Schüler\*innen an einer Schule dar (vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) 2020a, S. 193). Angelika Iser formuliert ganz klar: „Schulsozialarbeit ist ein zugleich expandierendes wie heterogenes Tätigkeitsfeld mit hoch differenzierten Strukturen, Trägerschaften, Arbeitsfeldern und Bezeichnungen. Es gehört zwar zu den am intensivsten erforschten Bereichen der Kinder- und Jugendhilfe [...], zugleich fehlt aber jeglicher gesicherte bundesweite Überblick über den Bestand, die Entwicklungszahlen, Anstellungsverhältnisse und die jeweiligen Qualifikationsstandards“ (2013, S. 47).

---

<sup>3</sup> Schulsozialarbeit stellt sich die Frage, ob Kinder und Jugendliche u.a. durch das bestehende System „Schule“ an sich eingeschränkt und „behindert“ werden. Aufgabe von Schulsozialarbeiter\*innen ist es, dieses System zu Gunsten der Schüler\*innen für mögliche Veränderungen zu öffnen.

<sup>4</sup> Heinz Abels prägte diesen Begriff 1971 durch seinen Aufsatz „Schulsozialarbeit. Ein Beitrag zum Ausgleich von Sozialisationsdefiziten“ (vgl. Just 2016a, S. 19).

<sup>5</sup> Auf Näheres zur Entwicklungsgeschichte des Handlungsfeldes kann an dieser Stelle nicht eingegangen werden. Allerdings wird auf folgende Literatur verwiesen: Olk/Bathke/Hartnuß 2000, S. 11ff., Hollenstein/Nieslony 2012, S. 13ff., Rossmeis/Przybilla 2006, S. 13ff., 24ff., Speck 2020, S. 12ff..

Ziel der vorliegenden Arbeit ist somit eine Untersuchung inwieweit der neue § 13a SGB VIII für mehr Rechtssicherheit sorgen kann. Schwerpunkt dieser Arbeit ist die Herausarbeitung des Auftrages von Schulsozialarbeit. Aus den gewonnen Erkenntnissen sollen darauffolgend die Möglichkeiten von SchuSo zur Unterstützung von Kindern aus Trennungsfamilien abgeleitet werden. Die rechtliche Analyse ist essentiell für die Auftragsklärung und somit für die Ableitung bestehender Handlungsmöglichkeiten. Die Entwicklung der rechtlichen Grundlage soll in Kapitel 2 erörtert werden. Dabei wird der neue § 13a SGB VIII mit dem Landesrechtvorbehalt und der Öffnungsklausel sowie das Sächsische Schulgesetz<sup>6</sup> näher betrachtet. Auf den Auftrag von SchuSo i.V.m. deren Adressat\*innen auf Grundlage des § 13a SGB VIII wird in Kapitel 3 eingegangen. Dabei stellt sich u.a. die Frage, inwieweit Eltern und das pädagogische Personal an Schulen ebenfalls Adressat\*innen von Schulsozialarbeiter\*innen (SSA) sind.

In Kapitel 4 werden schlussfolgernd geeignete Unterstützungsmöglichkeiten für Kinder und Jugendliche aus Trennungsfamilien erörtert. Besonderes Interesse zu diesem Themengebiet entstand während meines achtmonatigen Praktikums in der SchuSo einer Grundschule. Dabei stellte ich fest, dass viele Schüler\*innen mit getrennten Eltern aufwachsen oder eine gerade aufgetretene elterliche Trennung bewältigen müssen. In Abschnitt 4.1 soll das Thema der elterlichen Trennung als kritisches Lebensereignis behandelt werden. Darauffolgend möchte ich zu potentiellen Interventionen der SSA bzgl. der Kinder (und deren Eltern) überleiten. Viele dieser Kinder hatten Gesprächsbedarf aufgrund der vielfältigen Anpassungsaufgaben, die sie meistern mussten. Aber nicht nur Kinder suchten den Kontakt zur SchuSo, sondern z.T. auch deren Eltern. Um professionelles Handeln garantieren zu können, müssen sich SSA stets ihrem Auftrag bewusst sein und diesen neu reflektieren. Schulsozialarbeit ist ein Arbeitsfeld mit multiplen Spannungsverhältnissen – sei es Hilfe versus Kontrolle, Nähe versus Distanz oder Macht versus Symmetrie. Zusätzlich möchten SSA im Schulsystem zu Veränderung beitragen und äußere Impulse setzen, gleichzeitig sind sie aber auf eine Kooperation auf Augenhöhe mit dem pädagogischen Personal am Ort Schule angewiesen. SSA bewegen sich meiner Ansicht nach permanent in einem spannenden Arbeitsumfeld, welches eine große Chance bei der Umsetzung der Ziele der Kinder- und Jugendhilfe bietet. Sie hat die Möglichkeit den defizitorientierten Blick der Schule im Sinne der Kinder und Jugendlichen zu öffnen und zu verändern. Schulsozialarbeit erfordert Mut, weil sie mit ihrem Auftrag oftmals die alleinige Vertreterin an einer Schule ist. Ihre Vorschläge werden nicht immer Zuspruch finden, aber ihre Aufgabe besteht auch darin Standhaftigkeit zu zeigen und die Motivation für neue Vorschläge (trotz möglicher Kritik) nicht zu verlieren.

Die Arbeit endet mit einer Schlussbetrachtung, welche die grundlegenden Erkenntnisse der Ausarbeitung zusammenfassen soll.

---

<sup>6</sup> In dieser Arbeit soll sich die rechtliche Rahmung des Handlungsfeldes aufgrund meiner Praxiserfahrung speziell auf das Bundesland Sachsen beziehen.

Den Aspekt, dass Schulsozialarbeit kein einheitlich ausgeführtes Handlungsfeld der Kinder- und Jugendhilfe darstellt, muss man bei der Literaturrecherche berücksichtigen. Damit ist das Sortieren und Eingrenzen für die Auseinandersetzung mit dem Handlungsfeld besonders bedeutungsvoll. Es bietet sich eine große Spannbreite an Literatur zur Schulsozialarbeit, vor allem in Fachzeitschriften oder Onlinequellen. Allerdings muss man dabei das Gelesene aufgrund der Neuheit der rechtlichen Grundlage auf Gültigkeit prüfen. Da das neue Kinder- und Jugendstärkungsgesetz und damit § 13a SGB VIII erst am 10.06.2021 in Kraft getreten ist, sind aktuelle Literatur, juristische Kommentare und Rechtssprechung recht dürftig vertreten. Hoffnungsvoll, dass dennoch eine tiefgründige rechtliche Analyse der Gesetzesgrundlage gelungen ist, folgt diese in den nächsten Kapiteln.

## 2 Rechtliche Rahmung der Schulsozialarbeit (in Sachsen)

### 2.1 Verankerung im SGB VIII

Wissenschaftler\*innen, Forscher\*innen und bundesweite Verbände der Jugendhilfe forderten schon lange eine gesetzliche Verankerung der SchuSo auf Bundesebene (vgl. Bassarak/Eckert 2021a, S. 467). Bis zur SGB VIII-Reform wurde die Leistung der Jugendhilfe aus verschiedenen Paragraphen des SGB VIII abgeleitet, aber „Schulsozialarbeit“ an sich galt nach Kunkel als „Phantombegriff“, da es nirgends im SGB VIII explizit aufgeführt wurde (vgl. Kunkel 2016, S. 14). Bassarak und Eckert führen in ihrem Beitrag die Hauptmotive für eine gesetzliche Regelung im SGB VIII auf. Das sind zum einen die gewachsene Bedeutung der SchuSo in Verbindung mit der dahinterstehenden erweiterten fachlichen Zuständigkeit als eigenständige Leistung der Jugendhilfe. Und zum anderen intendiert die Verankerung im SGB VIII eine bundeseinheitliche Regelung, bei der sie an die vorhandenen Strukturen, Inhalte, Ziele, Verfahrensweisen sowie Handlungsprinzipien anknüpft, was bei einer Verankerung im Schulrecht so nicht möglich gewesen wäre (vgl. Bassarak/Eckert 2021a, S. 467).<sup>7</sup>

#### 2.1.1 Schulsozialarbeit vor Einführung des § 13a SGB VIII

Bevor Schulsozialarbeit einen eigenen Paragraphen im SGB VIII zugewiesen bekam, wurde das Handlungsfeld aus hauptsächlich aus den §§ 11 (Jugendarbeit) und 13 (Jugendsozialarbeit) SGB VIII i.V.m. den §§ 1 (Recht auf Erziehung, Elternverantwortung und Jugendhilfe) und 81 (Strukturelle Zusammenarbeit mit anderen Stellen und öffentlichen Einrichtungen) SGB VIII abgeleitet (vgl. Just 2016a, S. 41). In der Stellungnahme des BR von 2021 wird festgehalten, dass „Schulsozialarbeit in der Fachliteratur und in landesrechtlichen Ausführungsgesetzen überwiegend als Unterfall der

---

<sup>7</sup> An dieser Stelle werden die Länderöffnungsklauseln des § 13a SGB VIII noch nicht in den Blick genommen. Darauf wird in Kapitel 2.1.3 näher eingegangen.

Jugendsozialarbeit in § 13 SGB VIII angesehen [wird], sie enthält darüber hinaus in der praktischen Umsetzung aber auch Elemente der Jugendarbeit und des erzieherischen Kinder- und Jugendschutzes<sup>8</sup>.“ (BR Drucksache 5/21 (Beschluss), S. 11, grammatikalische Anpassung: L.L.). Nach Wulfers gibt es im SGB VIII über 30 Paragraphen, die für die SchuSo als wichtig angesehen werden (vgl. Wulfers, zit. nach Just 2016a, S. 41). Darüber hinaus gibt es länderspezifische Ausführungsgesetze und Verankerungen der Schulsozialarbeit in verschiedenen Schulgesetzen.<sup>9</sup> Durch das Fehlen klar abgrenzbarer gesetzlicher Grundlagen wurden einige Stimmen für einen eigenen Paragraphen zur Schulsozialarbeit als Profilschärfung laut (vgl. Just 2016a, S. 43). Denn es stellte sich immer wieder die Frage, ob Schulsozialarbeit die Zielgruppe des § 13 oder des § 11 SGB VIII bedient.<sup>10</sup>

Auch in den meisten juristischen Kommentaren wurde SchuSo unter dem § 13 SGB VIII erwähnt. Das impliziert die Adressat\*innengruppe von sozial benachteiligten bzw. individuell beeinträchtigten jungen Menschen. Junge Menschen sind gem. § 7 Abs. 1 Nr. 4 SGB VIII wer noch nicht 27 Jahre alt ist. Dabei soll die schulische Ausbildung und damit die soziale bzw. berufliche Integration gefördert werden (vgl. Nonninger 2011 SGB VIII § 13 Rn. 22f. sowie Schäfer SGB VIII § 13 Rn. 3). Nach Nonninger hat SchuSo die Aufgabe die „vernachlässigten persönlichen Stärken junger Menschen zur Geltung zu bringen, die Persönlichkeitsentwicklung im Sinne einer ganzheitlichen Erziehung zu stärken, die sozialen Kompetenzen zu verbessern und den Bildungsprozess im engeren Sinne ergänzend zu fördern“ (2011 SGB VIII § 13 Rn. 23). Dabei greift das Handlungsfeld auf Beratung und Einzelfallhilfe, Gruppenarbeit und Gemeinwesenarbeit zurück (vgl. ebd. Rn. 24). Meiner Meinung nach erweitert sich der Adressat\*innenkreis in dem Sinne, dass es notwendig ist die jungen Menschen mit einzubeziehen, die nicht direkt von sozialer Benachteiligung betroffen sind, aber bei denen es durch ihr Verhalten potentiell zur Benachteiligung und Diskriminierung anderer kommen kann. Es geht also auch darum präventiv junge Menschen vor individueller Beeinträchtigung und sozialer Benachteiligung zu schützen. Dem stimmt auch Schäfer zu, indem er sagt, dass das fachliche Profil der SchuSo durch die präventiven Angebote deutlich breiter geworden ist (vgl. Schäfer 2013 SGB VIII § 13 Rn. 3). Dennoch war die übliche Praxis von SchuSo als Unterfall von § 13 SGB VIII, bei der alle jungen Menschen am Ort Schule adressiert wurden, rechtswidrig. Dem stimmt auch Kunkel zu, indem er sagt: „Landesrechtliche Regelungen, die nicht auf diesen Adressatenkreis abstellen, sind rechtswidrig, solange die Rechtsgrundlage nicht erweitert worden ist“ (2016, S. 20). Somit ist die rechtliche Grundlage nicht ganz unstrittig gewesen, da

---

<sup>8</sup> Dieser wird in § 14 SGB VIII geregelt.

<sup>9</sup> Im Sächsischen Schulgesetz (SächsSchulG) wird in § 1 Abs. 4 Satz 3 und 4 verankert, dass für alle Schulstufen und Schularten die Ressourcen der SchuSo zur Verfügung gestellt werden sollen. Die örtlichen Träger der öffentlichen Jugendhilfe und der Freistaat Sachsen sollen bzgl. der Umsetzung und Finanzierung der Aufgabe kooperieren. Gem. § 17 Abs. 2 SächsSchulG gilt die Ermöglichung einer schulpсихologischen Beratung, bei der die/der SSA mit einbezogen werden soll. In § 35b Abs. 1 SächsSchulG wird die Zusammenarbeit zwischen Schulen und Trägern der Jugendhilfe und deren Fachkräfte geregelt.

<sup>10</sup> Auf die Zielgruppe des § 13a SGB VIII wird im Kapitel 3.2 näher eingegangen.

die SchuSo in den verschiedenen Bundesländern unterschiedlich genannt, praktiziert und finanziert wurde und es keine bundeseinheitliche gesetzliche Normierung gab. Inwieweit die SGB VIII-Reform mit der Einführung des neuen § 13a SGB VIII den Undifferenziertheiten entgegenwirkt, lässt sich abwarten.

### 2.1.2 SGB VIII-Reform allgemein

Die SGB VIII-Reform war ein langer politischer Prozess mit den Zielen den Kinderschutz zu verbessern, Kinder und Jugendliche in Pflegefamilien und Einrichtungen zu stärken, junge Menschen und deren Eltern und Familien mehr zu beteiligen, Prävention vor Ort zu erhöhen und Kindern und Jugendlichen mit und ohne Behinderung Hilfen aus einer Hand zu gewährleisten (vgl. Böllert/Smessaert 2021, S. 4-9). Bereits in der 18. Legislaturperiode (2013-2017) wurde ein KJSG vom Bundestag (BT) verabschiedet, aber vom Bundesrat (BR) in keiner Sitzung behandelt, womit keine Zustimmung erfolgte (vgl. Struck 2021, S. 260). Somit wurde für die 19. Legislaturperiode die Weiterentwicklung des KJSG im Koalitionsvertrag der CDU, CSU und SPD vereinbart (vgl. Dexheimer 2020, S. 1).

Im Herbst 2018 startete ein Dialog- und Beteiligungsprozess unter dem Motto: „Mitreden – Mitgestalten“ mit dem Ziel der Modernisierung der KJH (vgl. Kepert 2020, S. 18). Karin Böllert von der Arbeitsgemeinschaft der KJH (AGJ) schreibt, dass der vom BMFSFJ initiierte Dialogprozess eine breite Beteiligungsplattform und garantierte Transparenz bot – anders als beim Reformversuch der vorherigen Legislaturperiode (vgl. Böllert 2020, S. 35). Insgesamt nahmen durchschnittlich rund 80 Personen aus Bereichen der Eingliederungshilfe, der Gesundheitshilfe und der KJH unter der Leitung von der parlamentarischen Staatssekretärin Caren Marks an den Sitzungen der Arbeitsgruppe teil (vgl. ebd.).<sup>11</sup> Diskussionsgrundlage waren vom BMFSFJ verfasste Arbeitspapiere, die innerhalb kurzer Zeit von den Mitgliedern kommentiert werden konnten (vgl. ebd.). Am 10.12.2019 wurde der vorläufige Abschlussbericht des Dialog- und Beteiligungsprozesses auf einer Abschlusskonferenz vorgestellt (vgl. ebd.). Danach startete das gesetzgebende Verfahren der SGB VIII-Reform. Fast ein Jahr später, am 05.10.2020 erschien der Referent\*innenentwurf des BMFSFJ zum Kinder- und Jugendstärkungsgesetz (KJSG).<sup>12</sup> Im Januar 2021 legt die Bundesregierung den „Entwurf eines Gesetzes zur Stärkung von Kindern und Jugendlichen“ vor (vgl. BT Drucks. 19/26107). Der BT beriet über diesen Entwurf am 29.01.2021 und leitete ihn an den zuständigen Ausschuss weiter. Dieser berief für den 22.02.2021 eine umfangreiche Expert\*innen-Anhörung ein (vgl. Bassarak/Eckert 2021a, S. 469). Kurz vorher, am 12.02.2021, gab der BR die Empfehlungen seiner zuständigen Ausschüsse bekannt (vgl. BR Drucks.

---

<sup>11</sup> Diese Sitzungen wurden auf der Plattform [www.mitreden-mitgestalten.de](http://www.mitreden-mitgestalten.de) dokumentiert und von der AGJ kommentiert (vgl. Böllert 2020, S. 35).

<sup>12</sup> Der Referent\*innentwurf ist online verfügbar unter: <https://igfh.de/sites/default/files/2020-10/Referentenentwurf%20eines%20Gesetzes%20zur%20St%C3%A4rkung%20von%20Kindern%20und%20Jugendlichen.pdf>, letzter Zugriff am 28.03.2022, 10:54.

5/1/21). Der Bundesrat bestätigte diese Empfehlungen in einem Beschluss (BR Drucks. 5/21 (Beschluss). Anschließend wurde eine politische Prüfung durchgeführt. „Das Ergebnis dieser politischen Prüfung geben die Beschlussempfehlung und der Bericht des federführenden Ausschusses für Familie, Senioren, Frauen und Jugend vom 21.04.2021 wieder“ (Bassarak/Eckert 2021a, S. 470).<sup>13</sup> Am 22.04.2021 verabschiedete der BT das KJSG mehrheitlich und am 07.05.2021 gab der BR seine Zustimmung (vgl. BR Drucks. 319/21). So trat das neue Kinder- und Jugendstärkungsgesetz am 10.06.2021 überwiegend in Kraft. Überwiegend in dem Sinne, weil die inklusive Ausrichtung des SGB VIII mit dem Ziel Jugendhilfeleistungen und Leistungen der Eingliederungshilfe im SGB VIII für alle jungen Menschen zusammenzufassen in drei Stufen erfolgen soll (vgl. Struck 2021, S. 262). Karin Böllert und Angela Smessaert von der AGJ sowie Klaus Esser bedauern in ihren unterschiedlichen Beiträgen, dass der Entwurf nicht mutig genug war einen schnelleren Schritt zur inklusiven Ausgestaltung des SGB VIII zu unternehmen (vgl. Esser 2021, S. 106 sowie Böllert/Smessaert 2021, S. 7). Alle Änderungen des SGB VIII hat das Deutsche Institut für Jugendhilfe und Familienrecht e.V. (DIJuF) in einer vergleichenden Gegenüberstellung der bisherigen und der neuen Fassung des SGB VIII vorgenommen.<sup>14</sup> Bspw. wurde § 1 Abs. 3 Nr. 2 SGB VIII hinzugefügt, welcher u.a. auch den Auftrag der SchuSo als Leistung der KJH bestimmt. Demnach soll die Jugendhilfe „jungen Menschen ermöglichen oder erleichtern, entsprechend ihrem Alter und ihrer individuellen Fähigkeiten in allen sie betreffenden Lebensbereichen selbstbestimmt zu interagieren und damit gleichberechtigt am Leben in der Gesellschaft teilhaben zu können“.

### 2.1.3 § 13a SGB VIII

Nachdem es die Schulsozialarbeit während der ersten Reform-Phase 2017 nicht in den Gesetzesentwurf geschafft hat (vgl. BT Drucks. 18/12330), findet man das Aufgabenfeld der KJH nun doch als § 13a im SGB VIII. Wie kam es dazu? Schulsozialarbeit wurde als Thema in Diskussionsbereich „Prävention im Sozialraum stärken“ in einer Arbeitsgruppe des Dialogprozesses aufgegriffen (vgl. Bassarak/Eckert 2021a, S. 468). Im Abschlussbericht lässt sich feststellen, dass die Expert\*innengruppe SchuSo als „Anknüpfungsorte für präventive Angebote betrachtet, die bisher nicht ausreichend genutzt würden“ (BMFSFJ 2020b, S. 114). Die Mitglieder der Arbeitsgruppe halten den Ausbau von Jugendhilfeangeboten in Schulen für eine effektive sozialräumliche Prävention für essentiell (vgl. ebd.) und empfehlen eine gesetzliche Benennung der Schulsozialarbeit als Leistung der KJH (vgl. ebd., S. 68). Als 2020 der Referent\*innenentwurf erscheint, schlägt die Bundesarbeitsgemeinschaft der Freien Wohlfahrtspflege

---

<sup>13</sup> BT Drucks. 19/28870 vom 21.04.2021.

<sup>14</sup> Diese Synopse ist online ersichtlich unter: [https://igfh.de/sites/default/files/2021-05/DIJuF-Synopse\\_zum%20Entwurf%20eines%20Gesetzes%20zur%20St%C3%A4rkung%20von%20Kindern%20und%20Jugendlichen%20%28Stand%2022.4.2021%29%20%281%29.pdf](https://igfh.de/sites/default/files/2021-05/DIJuF-Synopse_zum%20Entwurf%20eines%20Gesetzes%20zur%20St%C3%A4rkung%20von%20Kindern%20und%20Jugendlichen%20%28Stand%2022.4.2021%29%20%281%29.pdf), letzter Zugriff am 25.03.2022.

(BAGFW) vor, eine eigenständige Norm ins SGB VIII für die Schulsozialarbeit aufzunehmen (vgl. BAGFW 2020, S. 13f.) Als Begründung erläutert sie den vorliegenden Regelungsbedarf in der Praxis, aufgrund unterschiedlicher „Zuständigkeits- und Finanzierungsstrukturen, uneinheitliche Leistungsbeschreibungen und Ausstattungen“ (ebd., S. 14).

Bei der Expert\*innenanhörung am 22.02.2021 setzen sich u.a. die AGJ, die Diakonie Deutschland und der Arbeiterwohlfahrt (AWO) Bundesverband für einen eigenen Paragrafen für die Schulsozialarbeit ein (vgl. Bassarak/Eckert 2021a, S. 469). Der BR bestätigt diese Empfehlungen und schlägt den neuen § 14a SGB VIII für die Schulsozialarbeit vor (vgl. BR Drucksache 5/1/21, S. 12f., BR Drucksache 5/21 (Beschluss), S. 10f.). Damit akzentuiert er die Unverzichtbarkeit der Schulsozialarbeit mit der wichtigen „Scharnierfunktion zwischen Jugendhilfe und Schule“ (Bassarak/Eckert 2021a, S. 469). Daraufhin antwortet die Bundesregierung einen Monat später mit der Gegenäußerung, dass die aufgeführten Forderungen bereits ausreichend durch die §§ 13 Abs. 1 SGB VIII und 81 SGB VIII beachtet werden (vgl. BT-Drucks. 19/27481, S. 77). Durch eine anschließende politische Prüfung stellt sich der neue § 13a SGB VIII für die Schulsozialarbeit heraus (BT Drucks. 19/28870, S. 23).

Satz 1 „Schulsozialarbeit umfasst sozialpädagogische Angebote nach diesem Abschnitt, die jungen Menschen am Ort Schule zur Verfügung gestellt werden.“

In diesem Absatz wird die primäre Zielgruppe benannt sowie die Aufgabe der Schulsozialarbeit. Bassarak und Eckert stellen in ihrem Beitrag heraus, dass „die weite Definition von Schulsozialarbeit als ein breit angelegtes Spektrum sozialpädagogischer Angebote [...] die Vielfalt der Jugendhilfeleistungen (siehe § 3 SGB VIII) [spiegelt], wie sie sich in der Praxis in den letzten Jahrzehnten entwickelt und in unterschiedlichem Umfang etabliert hat (siehe §§ 11 bis 14 SGB VIII).“ (Bassarak/Eckert 2021a, S. 470, grammatikalische Anpassung: L.L.). Meysen schreibt, dass die Festlegung der SchuSo als eigenständige Leistung der KJH aus Initiative der Länder erfolgt ist. Sie wollen herausstellen, dass Angebote nach den §§ 11, 13 und 14 SGB VIII Angebote der SchuSo sein können (vgl. 2022, S. 112 Rn. 7). Bassarak und Eckert deuten darauf hin, dass die breite Bündelung als rechtlicher Rahmen annähernd alle Jugendhilfeleistungen am Ort Schule umfasst (vgl. 2021a, S. 470). Ich möchte es allerdings eingrenzen auf nahezu alle Leistungen des ersten Abschnitts des zweiten Kapitels im SGB VIII (Jugendarbeit, Jugendsozialarbeit, erzieherischer Kinder- und Jugendschutz<sup>15</sup>). Es stellt sich bereits an dieser Stelle die Frage, inwieweit der neue Paragraf für mehr Klarheit und Rechtssicherheit bei den Jugendhilfeträgern sorgen kann, wie es der BR ursprünglich anstrebte.<sup>16</sup> Zumal die Sätze 3 und 4 zusätzlich zu einer „Verwässerung“ des Aufgabenbereichs beitragen können.

---

<sup>15</sup> Darauf wird in Kapitel 3 kurz eingegangen.

<sup>16</sup> „Vor dem Hintergrund der wachsenden Bedeutung dieser jugendhilferechtlichen Leistung ist eine klarstellende Regelung zur Schulsozialarbeit im SGB VIII erforderlich, um Rechtssicherheit für die Jugendhilfeträger zu schaffen.“ (BR Drucksache 5/21, S. 11).

Satz 2 „Die Träger der Schulsozialarbeit arbeiten bei der Erfüllung ihrer Aufgaben mit den Schulen zusammen.“

Dass die Träger der öffentlichen Jugendhilfe mit der Schule zusammenarbeiten sollen, ist bereits im § 81 Nr. 4 SGB VIII festgehalten. Allerdings findet an dieser Stelle keine Bindung der Träger der freien Jugendhilfe statt (Strickelmann 2011, S. 740). Somit unterstreicht diese Konkretisierung die Notwendigkeit der Zusammenarbeit zwischen allen Trägern und Schule für eine fruchtbare und qualitätsvolle SchuSo (vgl. Bassarak/Eckert 2021a, S. 471). Hervorzuheben ist an dieser Stelle ebenso, dass der/die Gesetzgeber\*in davon ausgeht, dass die Träger von SchuSo nicht Teil des Schulwesens sind (vgl. Schön 2022, SGB VIII § 13a Rn. 4).

Satz 3 „Das Nähere über Inhalt und Umfang der Aufgaben der Schulsozialarbeit wird durch Landesrecht geregelt.“

Aufgrund des Föderalismus erlässt der Bund in diesem Absatz einen **Landesrechtsvorbehalt**. Das führt dazu, dass die bisherige Praxis nahezu unverändert fortgeführt werden kann, womit „der bekannte Flickenteppich von Schulsozialarbeit in Deutschland“ bleibt (Bassarak/Eckert 2021a, S. 471). Es wird keine bundeseinheitlichen Qualitätsstandards, sowie Bundesmittel geben, womit die regional teils schwierigen und überwiegend befristeten und unzureichenden Finanzierungsmodelle erhalten bleiben (vgl. ebd.). Für eine bessere Beziehungsarbeit und damit verbindliches und verlässliches Angebot der Schulsozialarbeit wären festgeschriebene, einheitliche Qualitätsstandards und verbindliche Budgets vorteilhaft bzw. notwendig. Das würde auch die Chancen- und Bildungsgerechtigkeit verbessern (vgl. ebd., S. 472).

Satz 4 „Dabei kann durch Landesrecht auch bestimmt werden, dass Aufgaben der Schulsozialarbeit durch andere Stellen nach anderen Rechtsvorschriften erbracht werden.“

Dieser Satz greift die reale Situation der bisherigen Ausführung der SchuSo auf, bei der diese auch außerhalb der KJH verortet ist – bspw. als schulrechtliche Leistung und Aufgabe (vgl. BR Drucksache 5/21 (Beschluss), S. 11), wie in Niedersachsen oder Nordrhein-Westfalen<sup>17</sup> (vgl. Bassarak/Eckert 2021a, S. 472). **Die Öffnungsklausel** stellt den Versuch dar die Institution Schule in die Jugendhilfe zu integrieren (vgl. ebd.). Andererseits besteht dadurch die Gefahr der Uneindeutigkeit der Zuständigkeit. Außerdem bestätigen Erfahrungen aus der Praxis, dass SchuSo in schulischer Trägerschaft mehr die Anliegen der eigenen Institution verfolgt und erfüllt, als ein selbstständiges, auf die Bedürfnisse der Schüler\*innen ausgerichtetes sozialpädagogisches Angebot zu schaffen (vgl. ebd.). Im folgenden Abschnitt soll der Landesrechtsvorbehalt gem. § 13a Satz 3 und die Öffnungsklausel gem. Satz 4 SGB VIII näher betrachtet werden.<sup>18</sup>

---

<sup>17</sup> Durch den Erlass „Beschäftigung von Fachkräften für Schulsozialarbeit in Nordrhein-Westfalen“ und Erlass „Soziale Arbeit in schulischer Verantwortung“ in Niedersachsen.

<sup>18</sup> Meysen schreibt von einem doppelten Landesrechtsvorbehalt (vgl. Meysen 2022, S. 112 Rn. 9). Markus Schön differenziert § 13a S. 3 SGB VIII als Landesrechtsvorbehalt und § 13a S. 4 SGB VIII als Öffnungsklausel (vgl. 2022, SGB VIII § 13a Rn. 7, 9). In der vorliegenden Arbeit wird diese Differenzierung beibehalten.

a) Landesrechtsvorbehalt und Öffnungsklausel in § 13a SGB VIII

Haben Länder die Befugnis der Gesetzgebung, dürfen diese gem. Art. 31 GG bestehendes Bundesrecht nicht brechen – es muss also mit diesem vereinbar sein. Zum Verständnis wird an dieser Stelle kurz auf die Gesetzgebungskompetenz gem. Art. 70ff. und 30f. GG eingegangen. Nach der Föderalismusreform<sup>19</sup> sind die Länder gesetzgebungskompetent (vgl. Art. 30 GG i.V.m. Art 70 Abs. 1 GG), soweit dem Bund nicht durch das Grundgesetz die Gesetzgebungsbefugnis erteilt wurde. Dabei unterscheidet man in erster Linie<sup>20</sup> zwischen der ausschließlichen Gesetzgebungs- (Art. 71 GG i.V.m. Art. 73 GG) und der konkurrierenden Gesetzgebungskompetenz des Bundes (Art. 72 GG i.V.m. Art. 74 GG) (vgl. Art. 70 Abs. 2 GG). In Art. 73 GG werden die Gegenstände der ausschließlichen Gesetzgebungskompetenz des Bundes aufgelistet. Dazu gehören bspw. die Gesetzgebungen über das Währungs- oder Postwesen. Länder haben für diese Bereiche nur eine Gesetzgebungskompetenz, wenn der Bund ihnen diese gem. Art. 71 GG in den Bundesgesetzen ausdrücklich erteilt.

Im Falle einer konkurrierenden Gesetzgebung i.S.v. Art. 72 GG haben die Länder eine Gesetzgebungskompetenz, wenn gem. Art. 72 Abs. 3 und 4 GG eine Abweichungsmöglichkeit vorhanden ist<sup>21</sup> oder laut Art 72 Abs. 1 GG solange und soweit der Bund nicht durch Gesetz von seiner konkurrierenden Gesetzgebungszuständigkeit Gebrauch gemacht hat. Hat er Gebrauch gemacht, tritt eine sogenannte Sperrwirkung für die Länder ein (vgl. Uhle 2021, GG Art. 72 Rn. 78).<sup>22</sup> In Art. 74 GG sind die Gegenstände der konkurrierenden Gesetzgebung aufgelistet.

Darunter zählt gem. Art. 74 Abs. 1 Nr. 7 GG die öffentliche Fürsorge (ohne Heimrecht). Die KJH zählt zur öffentlichen Fürsorge, somit auch der § 13a SGB VIII – die Schulsozialarbeit. Damit fällt sie unter die konkurrierende Gesetzgebung. Der Bund hat von seiner Kompetenz Gebrauch gemacht, welche er allerdings durch § 13a Satz 3 und 4 SGB VIII nicht in vollem Umfang nutzt. Ein Landesrechtsvorbehalt über Inhalt und Umfang der in den §§ 11 – 14 SGB VIII geregelten Leistungen ist bereits durch § 15 desselben Buches garantiert. § 13a Satz 3 SGB VIII ist demnach meiner Meinung nach überflüssig. Es stellt sich die Frage, weshalb der Gesetzgeber es dennoch explizit im § 13a S. 3 SGB VIII erwähnt. Vermutlich möchte er einen deutlichen Appell an die Länder richten, dass diese ihre Gesetzgebungskompetenzen nutzen, um die Regelungen zu konkretisieren und Lücken zu füllen (vgl. Struck 2022, SGB VIII § 15 Rn. 1). Allerdings müssen sie sich hierbei an die Vorgaben auf Bundesebene halten, da sonst Art. 31 GG greifen würde (vgl. Winkler 2022, BeckOK Sozialrecht SGB VIII § 15 Rn. 1). Struck betont, dass aufgrund Art. 84 Abs. 1 Satz 2 GG Länder bzgl. der Regelungen zum

---

<sup>19</sup> Diese trat am 01.09.2006 in Kraft.

<sup>20</sup> Es gibt bspw. noch die ungeschriebene Gesetzgebungskompetenz des Bundes – z.B. Kompetenz kraft Sachzusammenhang (vgl. Jarass/Pieroth 2020, GG Art 70 Rn. 5ff.).

<sup>21</sup> Für Art 72 Abs. 3 GG gilt Art. 31 GG nicht, sondern Art 72 Abs. 3 Satz 3 GG.

<sup>22</sup> Über den Umfang, Beginn und Ende der Sperrwirkung gibt es verschiedene Kommentare und Auslegungen (vgl. Uhle 2021, GG Art. 72 Rn. 103ff.).

Verwaltungsverfahren und der Organisation das Recht haben, bundesrechtlich abweichende Regelungen zu treffen. Die ausdrückliche Erwähnung des Landesrechtsvorbehaltes gem. § 13a S. 3 SGB VIII hat deshalb eher jugendpolitischen Charakter, da der Gesetzgeber eine ergänzende Gesetzgebung durch die Länder für ausdrücklich wünschenswert hält (vgl. 2022, SGB VIII § 15 Rn. 2f.).

#### Ausführungsgesetze zum KJHG (Landesrechtsvorbehalt)

Die Länder dürfen hinausreichende Regelungen bzgl. des § 13a SGB VIII treffen. Dabei dürfen diese aber nicht die Tatbestandsseite des Paragraphen betreffen, sondern nur die Rechtsfolgenseite (vgl. Kunkel 2016, S. 20). Tatbestandsmerkmale des § 13a SGB VIII sind beispielsweise der Adressat\*innenkreis („junge Menschen am Ort Schule“) und Inhalt der Leistung (= Aufgabe: „sozialpädagogische Angebote“).

„Landesrechtliche Regelungen, die über das Bundesrecht hinausgehen, existieren für den Bereich der §§ 11 bis 14 inzwischen in den Ausführungsgesetzen der meisten Länder [...]“ (Struck 2022, SGB VIII § 15 Rn. 5). Struck weist aber auch darauf hin, dass die meisten Länder ihre Regelungsspielräume nicht ausreichend nutzen würden (vgl. ebd.). Der Wunsch nach Erhöhung der Verbindlichkeit für den örtlichen Träger kann durch die Landesgesetze nicht erfüllt werden (vgl. Nonninger 2011, SGB VIII § 15 Rn. 16). Die Stärke der Landesausführungsgesetze liegt eher darin, dass die Leistungen differenziert beschrieben werden und eine Schwerpunktsetzung erfolgen kann (vgl. ebd.). Die Länder können demnach die Ziele, Angebotsformen, Zielgruppen sowie die Förderung konkretisieren (vgl. Nonninger 2011, SGB VIII § 15 Rn. 2). Jedes Bundesland hat ein Ausführungsgesetz zum SGB VIII (AGKJHG) auf Grundlage von § 69 SGB VIII. Des Weiteren haben die Bundesländer weitere Ausführungsgesetze<sup>23</sup> in unterschiedlichem Maße erlassen.<sup>24</sup>

#### Schulgesetze

„Die schulgesetzlichen Regelungen haben [...] die allgemeine Funktion, die Kooperation von Jugendhilfe und Schule auf der Seite der Schulen rechtlich abzusichern, zu fördern und zu stabilisieren“ (Speck 2020, S. 68). Alle Schulgesetze der einzelnen Bundesländer Deutschlands verpflichten die Schule zu einer Kooperation mit dem Jugendamt (vgl. Kunkel 2016, S. 23) - sozusagen als gesetzlicher Hinweis an das in der Schule tätige Personal, dass diese mit dem angestellten sozialpädagogischen Personal kooperieren müssen. In den meisten Schulgesetzen wird „Schulsozialarbeit“ nicht explizit erwähnt.<sup>25</sup>

---

<sup>23</sup> In Sachsen das Landesjugendhilfegesetz (LJHG).

<sup>24</sup> Beispielhaft zu nennen sind hier das Landesgesetz zur Förderung der Jugendarbeit und Jugendsozialarbeit von Rheinland-Pfalz. Auf dem Jugendhilfeportal kann man die einzelnen Landesgesetze unter folgendem Link einsehen: <https://jugendhilfeportal.de/services/recht/gesetze-des-bundes-und-der-laender>, letzter Zugriff am 24.05.2022, 14:55.

<sup>25</sup> Zum Beispiel findet sich in § 5b des Berliner Schulgesetz der Begriff „schulbezogene Jugendsozialarbeit“. Dabei soll sich diese an „alle Schülerinnen und Schüler, Lehrkräfte der Schule, sowie Erziehungsberechtigte“ richten (§ 5b Abs. 2 Satz 3 SchulG Berlin). Anmerkung auch hier, dass der Begriff „schulbezogene Jugendsozialarbeit“ stark an § 13 SGB VIII erinnert, auch wenn inhaltlich eher „Schulsozialarbeit“ nach § 13a SGB VIII zutreffend wäre.

Beispiele, bei denen Erwähnung erfolgt, sind Sachsen<sup>26</sup>, Thüringen (§ 35a ThürSchulG) und Rheinland-Pfalz (§ 19 Nr. 1 SchulG RLP). In Schleswig-Holstein wird SchuSo sogar ausdrücklich als Angebot der Schule postuliert (§ 6 Abs. 6 SchulG SL).<sup>27</sup> Für Fachkräfte sozialpädagogischer Arbeit in Anstellung bei Schulbehörden sind neben den Schulgesetzen u.a. auch Schulverwaltungs- und Schulmitwirkungsgesetze, als auch Verwaltungsvorschriften, Runderlasse und Richtlinien der Länder zur Beschäftigung von sozialpädagogischem Personal aussagekräftig (vgl. Speck 2020, S. 68).

#### b) Grundsätzliche Bedeutung/Inhalt von § 13a S. 3 und 4 SGB VIII

Der Bund übergibt in den Sätzen 3 und 4 die primäre Verantwortung für die Rahmung und Einordnung von SchuSo an die Länder (vgl. Meysen 2022, S. 112 Rn. 9). Das betrifft u.a. Inhalt sowie Umfang der Aufgaben (Satz 3) und die organisatorische Verortung (Satz 4) (vgl. ebd.). Wie bereits in Abschnitt 2.1.3 erwähnt, führt Satz 3 dazu, dass die bisherige Praxis der Umsetzung von SchuSo nahezu unverändert fortgeführt werden kann. Damit wird gewährleistet, dass die Unterschiedlichkeit und Vielfalt der SchuSo erhalten bleibt und es in naher Zukunft wohl kein einheitlicheres Berufsbild geben wird, da jedes Bundesland spezielle Schärfungen bzgl. des Handlungsfeld vornehmen kann. Darunter verstehen sich nicht nur spezifische Landesgesetze, sondern auch Erlasse, Satzungen, Verordnungen und sonstige Vorschriften (vgl. Schön 2022, SGB VIII § 13a Rn. 8), wie bspw. der Erlass zur Beschäftigung von Fachkräften für Schulsozialarbeit von Nordrhein-Westfalen. Daraufhin können Lehrer\*innenplanstellen von einer sozialpädagogischen Fachkraft für SchuSo von der Schule besetzt werden (vgl. Abschnitt 1 Nr. 1.1 Erlass zur Beschäftigung von Fachkräften für Schulsozialarbeit Nordrhein-Westfalen).

§ 13a S. 4 SGB VIII ermöglicht durch die Öffnungsklausel, dass die Verortung von Schulsozialarbeit auch außerhalb der KJH möglich ist (und bleibt).<sup>28</sup> Der/die Gesetzgeber\*in wollte damit ermöglichen, dass bereits bestehende Schulsozialarbeit unter Anstellung des Schulträgers erhalten bleibt. SchuSo ist damit als schulrechtliche Leistung und Aufgabe im Rechtskreis der Schulministerien und deren Schulgesetzen normiert (vgl. Bassarak/Eckert 2021a, S. 472 sowie Schön 2022, SGB VIII § 13a Rn. 9). Markus Schön kommentiert, dass demzufolge der Landesgesetzgeber entscheiden kann, ob SchuSo eine schulische Leistung darstellt oder sie weiterhin als Leistung der KJH gewährleistet wird (2022, SGB VIII § 13a Rn. 9). Der Freistaat Sachsen wünscht sich explizit durch Abschnitt II Absatz 1 Verwaltungsregelung zur Anwendung der Förderrichtlinie für Schulsozialarbeit (VerwR FRL), dass Schulträger nicht gleichzeitig Träger der SchuSo sein sollen, um sich klar vom Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule

---

<sup>26</sup> Auf das Sächsische Schulgesetz wird im Abschnitt 2.2 näher eingegangen.

<sup>27</sup> Das bietet meiner Meinung nach Diskussionsbedarf. Denn wenn SchuSo explizit im Schulgesetz als schulrechtliche Aufgabe normiert ist, könnte § 10 SGB VIII als Kollisionsnorm greifen. Ebenso, da schulrechtliche Angelegenheiten explizit von den Ländern geregelt werden dürfen (auch keine konkurrierende Gesetzgebung). Das könnte bedeuten, dass sich die an der Schule angestellten SSA nicht an die Grundsätze des SGB VIII halten müssten, woraufhin sich die Frage nach dem Mehrwert ergibt.

<sup>28</sup> „So ist in einigen Ländern Schulsozialarbeit außerhalb der Jugendhilfe normiert, insbesondere als schulrechtliche Aufgabe und Leistung.“ (BR Drucks. 5/21 (Beschluss), S. 11).

abzugrenzen. Außerdem ist die Gewährleistung und Umsetzung der Grundprinzipien des KJH bei der schulischen Anstellung einer Fachkraft für Schulsozialarbeit gefährdet. Das liegt u.a. daran, dass in diesem Falle die Schulleitung als „fachfremdes Personal“ die Personalverantwortung und Fachaufsicht innehat (vgl. Kunkel 2016, S. 28). Zusätzlich sind bei einer Anstellung beim Schulträger schulgesetzliche Grundlagen, Vorschriften, etc. von größerer Bedeutung als es bei einer Anstellung bei einem Träger der Jugendhilfe wäre.

Meysen fasst weitere Vor- und Nachteile bei einer Anstellung einer/eines SSA im System des SGB VIII oder in Schulen zusammen. Dabei betont er bei einer schulischen Verortung der Verantwortung der SchuSo den Vorteil der Erweiterung der sozialpädagogischen Kompetenz des internen Teams (vgl. Meysen 2022, S. 112f. Rn. 9). Es besteht die Möglichkeit einer besseren Einbeziehung in das tägliche Schulgeschehen. Außerdem kann eine Anstellung der SSA zu einer größeren Akzeptanz im Kollegium der Schule führen, weil diese dem Team angehören. Allerdings stellt sich für mich trotzdem die Herausforderung der Verfolgung unterschiedlicher Aufträge heraus. Während Lehrer\*innen primär einen Bildungsauftrag verfolgen, sollen SSA in erster Linie die Lebenssituation junger Menschen nach § 1 Abs. 3 Nr. 1, 3 u. 4 SGB VIII nachhaltig verbessern, indem ihre individuelle und soziale Entwicklung gefördert wird und Benachteiligung abgebaut oder vermieden wird. Als SSA ist man oft (je nach Anzahl der Schüler\*innen und Bedarf) mit diesem Auftrag allein in der Schule. Inwieweit dem Gefühl der „Ablehnung“ bei einer Anstellung von SSA direkt in der Schule entgegengewirkt werden kann, kann ich nicht beurteilen. Auf der anderen Seite besteht allerdings bei einer Anstellung in der Schule die Gefahr, dass SchuSo für die Defizite des Systems an sich zweckentfremdet wird, bspw. um bei Personalmangel den fortwährenden Unterricht zu gewährleisten (vgl. Meysen 2022, S. 112 Rn. 9). Des Weiteren kann durch eine schulische Verankerung die Selbstständigkeit und Autonomie von freien und öffentlichen Trägern der KJH nicht mehr gewahrt werden (vgl. Schön 2022, SGB VIII § 13a Rn. 9).

Liegt dagegen die Verantwortung im Bereich der Träger der öffentlichen oder freien KJH kann sich das Potential einer vertrauensvollen Beziehungsgestaltung zu den Schüler\*innen erhöhen, da die SSA vermutlich nicht in direkte Verbindung mit schulischen „Problemen“ gebracht werden kann und diese der Schweigepflicht unterliegen. Meysen betont allerdings, dass es durch die Nichtanstellung an Schulen zu Reibungen kommen kann. Während er diesen Aspekt als Nachteil aufweist, empfinde ich es als Vorteil. Durch die Tatsache, dass man als SSA eine\*n andere\*n Arbeitgeber\*in hat, schafft das eine gewisse Freiheit bzgl. der Gestaltung seiner/ihrer Arbeit. Da, wo Spannungen entstehen, herrscht Potential für Veränderung, Entwicklung, Wachstum und eine tiefgreifende Zusammenarbeit. Mögliche Meinungsverschiedenheiten zwischen SSA und den Angestellten an einer Schule sind durch die verschiedenen Arbeits- bzw. Lebenswelten gewiss und auch notwendig, damit es zu einem Austausch kommt, der für alle zu einer Bereicherung führen kann – in erster Linie für die Schüler\*innen. Da bei

einer Verortung in der Jugendhilfe zusätzlich der Austausch mit einem anderen Team als das der Schule gewährleistet ist, wird damit ein stärkerer Rückhalt für SSA garantiert. Die Bestärkung von anderen Sozialpädagog\*innen ist von großer Bedeutung, wenn es darum geht neue Ideen umzusetzen und mit einem anderen Blick auf die Schüler\*innen zu schauen. Ich erlebte es des Öfteren, dass am Kind orientierte Ideen abgelehnt wurden, einfach weil „ich es schon immer so mache“ oder weil „Sie mich jetzt in meinen letzten Arbeitsjahren nicht mehr verbiegen werden“ (Zitate Lehrerin). Wenn dann der Austausch mit Menschen fehlt, die denselben Auftrag verfolgen, dann kann die Gefahr bestehen, dass sich ein Gefühl von Verzweiflung und Machtlosigkeit einstellt. Psychohygienisch betrachtet und auftragsbedingt empfinde ich die Bereitstellung von SSA von Trägern der KJH als vorteilhaft. Markus Schön appelliert in seiner Kommentierung ebenfalls an die Institution Schule, dass diese zur Erfüllung der Schulsozialarbeit Fachkräfte von freien oder öffentlichen Trägern der Jugendhilfe engagieren, damit die Arbeitsweisen und Methoden der KJH gewahrt werden (vgl. 2022, SGB VIII § 13a Rn. 9).

Trotz der Sätze 3 und 4 in § 13a SGB VIII sind für die Ausführung von Schulsozialarbeit unabhängig des Trägers meiner Meinung nach folgende Paragraphen von Bedeutung: § 203 Strafgesetzbuch (StGB), § 1, 11, 13, 14, 80, 81 SGB VIII und §§ 61ff. SGB VIII i.V.m. § 35 SGB I und §§ 67 bis 85a SGB X. Darauf wird z.T. kurz in Abschnitt 2.3 eingegangen.

Präzisere Auswirkungen des Landesrechtsvorbehaltes in § 13a S. 3 und der Öffnungsklausel in S. 4 SGB VIII auf den möglichen Adressat\*innenkreis werden im Abschnitt 3.2 fokussiert.

## 2.2 Sächsisches Schulgesetz

Schulsozialarbeit wurde in Sachsen bereits im Sächsischen Schulgesetz (SächsSchulG) verankert noch bevor das Handlungsfeld auf Bundesebene gesetzliche Erwähnung fand. In § 1 Abs. 4 Satz 3 SächsSchulG wird auf „Schulsozialarbeit im Rahmen der Kinder- und Jugendhilfe nach dem Achten Buch Sozialgesetzbuch Kinder- und Jugendhilfe [...]“ verwiesen, ohne dass es vor Einführung des § 13a SGB VIII einen eindeutigen Konsens zur gesetzlichen Grundlage bzw. Verortung des Handlungsfeldes gab. Ebenso betont das Sächsische Staatsministerium für Soziales und Gesellschaftlichen Zusammenhalt (SMS): „Schulsozialarbeit im Freistaat Sachsen ist ein eigenständiges Handlungsfeld der Kinder- und Jugendhilfe am Lern- und Lebensort Schule, das für alle allgemeinbildenden Schulen – insbesondere für Oberschulen – im Sächsischen Schulgesetz verankert ist.“ (SMS, Schulsozialarbeit – Landesprogramm Schulsozialarbeit).

In § 1 Abs. 4 Satz 3 SächsSchulG wird seit dem 01.08.2017 der Anspruch festgehalten, dass für alle Schulstufen und Schularten die Ressourcen der SchuSo zur Verfügung gestellt werden sollen. Gem. § 17 Abs. 2 SächsSchulG ist seit dem 01.08.2004 rechtlich geregelt, dass SSA bei der schulpsychologischen

Beratung von Eltern und Schüler\*innen zur Hilfe bei der Lebensbewältigung und zur Unterstützung der Erziehung mit einbezogen werden. In § 35b Abs. 1 S. 1 SächsSchulG wird die Zusammenarbeit von Schulen geregelt, wozu auch nach Absatz 1 Satz 2 die Kooperation mit Schulsozialarbeiter\*innen zählt.<sup>29</sup> Bei der Umsetzung und Finanzierung der Aufgabe arbeiten die örtlichen Träger der öffentlichen Jugendhilfe und der Freistaat Sachsen unter Einbeziehung der Schulträger zusammen (vgl. § 1 Abs. 4 Satz 4 SächsSchulG).

Um eine fortwährende Etablierung der Schulsozialarbeit in Sachsen zu gewährleisten wurden eine Richtlinie zur Förderung von Schulsozialarbeit (FRL SchuSo), Verwaltungsregelung zur Anwendung der FRL und eine Fachempfehlung<sup>30</sup> im Freistaat Sachsen vom Sächsischen Staatsministerium für Soziales und Gesellschaftlichen Zusammenhalt (SMS) erarbeitet.<sup>31</sup>

### 2.3 Weitere Normen mit Relevanz im SGB VIII (§§ 1, 8, 9, 61ff.)

Inwieweit die weiteren Normen des SGB VIII für alle SSA bindend sind, wird im folgenden Zwischenfazit dieser Arbeit diskutiert. Sind die Grundprinzipien des SGB VIII bindend, so spielen verschiedene Paragraphen für die Erbringung von Schulsozialarbeit als Leistung der KJH eine Rolle. Dieser Abschnitt soll einen kurzen Überblick über Beispiele relevanter Paragraphen geben.

Gem. § 1 Abs. 1 SGB VIII wendet sich die KJH an alle jungen Menschen. Junger Mensch ist gem. § 7 Abs. 1 Nr. 4 SGB VIII, wer noch nicht 27 Jahre alt ist. Schulsozialarbeit ist laut § 2 Abs. 2 Nr. 1 SGB VIII Leistung der KJH. Somit richtet sie sich an alle jungen Menschen, solange in der Rechtsnorm keine Eingrenzung stattfindet.<sup>32</sup>

§ 8 Abs. 3 SGB VIII ermöglicht Kindern und Jugendlichen einen Anspruch auf vertrauliche Beratung (auch bei einem Träger der freien Jugendhilfe) ohne Kenntnis der Personensorgeberechtigten (PSB) als möglichst niederschwelliges Angebot.<sup>33</sup>

Des Weiteren ist § 8a Abs. 4 SGB VIII von großer Bedeutung für SchuSo. Er regelt den Schutzauftrag bei Kindeswohlgefährdung (KWG). Dabei ist von Fachkräften, die Leistungen nach diesem Buch erbringen, bei Bekanntwerden gewichtiger Anhaltspunkte für eine KWG eine Gefährdungseinschätzung unter Hinzuziehung einer insoweit erfahrenen Fachkraft, des Kindes oder Jugendlichen und der PSB

---

<sup>29</sup> Zwischen Schule, Schulverwaltungsamt und Jugendhilfeträger gibt es eine Kooperationsvereinbarung zur Schulsozialarbeit, in der die Angelegenheiten für eine gelingende Zusammenarbeit geregelt sind.

<sup>30</sup> Fachempfehlung online verfügbar unter:  
[https://jugendinfoservice.dresden.de/de/fachkraefteportal/service/foerderung/SSA\\_Fachempfehlung\\_2016\\_05\\_24.pdf](https://jugendinfoservice.dresden.de/de/fachkraefteportal/service/foerderung/SSA_Fachempfehlung_2016_05_24.pdf),  
letzter Zugriff am 11.04.2022, 15:48.

<sup>31</sup> Es wird darauf hingewiesen, dass bisher weder die FRL, die VerwR FRL oder die Fachempfehlung nach Einführung des § 13a SGB VIII erneuert wurden.

<sup>32</sup> In § 13a SGB VIII findet eine Eingrenzung auf junge Menschen am Ort Schule statt.

<sup>33</sup> Vor Inkrafttreten des KJSG 2021 hatten junge Menschen nur Anspruch auf Beratung ohne Kenntnis der PSB beim Jugendamt und nur in Not- und Konfliktlagen (vgl. Wapler 2022, SGB VIII § 8 Rn. 41).

vorzunehmen, soweit Letzteres den Schutz des Betroffenen nicht infrage stellt. SSA sollen auf Inanspruchnahme von Hilfen hinwirken bzw. das Jugendamt informieren, wenn die Gefährdung nicht anders abgewendet werden kann.

§ 9 SGB VIII konkretisiert grundlegende Prinzipien des GG für den Bereich des SGB VIII. U.a. sind das die Beachtung der Religionsfreiheit und die Förderung von Gleichberechtigung junger Menschen unterschiedlichen Geschlechts und Orientierung (vgl. Wiesner 2022, SGB VIII § 9, Rn. 1). Sie sind bei Erbringung der Leistungen gem. SGB VIII zu berücksichtigen (vgl. ebd., Rn. 2).

Es sollen für die SchuSo gem. § 13a S. 1 SGB VIII Angebote nach diesem Abschnitt zur Verfügung gestellt werden. Damit wird Bezug auf §§ 11 bis 14 genommen. Inwieweit diese Paragraphen eine Rolle spielen wird in Abschnitt 3.1 prägnant erläutert.

Bei der Verortung von SchuSo in der KJH spielt auch das Thema des Datenschutzes eine bedeutende Rolle. Für SSA sind die §§ 61ff. SGB VIII relevant, um den Schutz von Sozialdaten zu gewährleisten. Damit verbunden sind die §§ 35 SGB I und 67 bis 85a SGB X. In § 67 SGB X folgt eine Ergänzung der Begriffsbestimmungen der Datenschutzgrundverordnung (DSGVO) auf Bundesebene. Die §§ 67a – 85a SGB X regeln die Voraussetzungen unter denen bestimmte Daten erhoben, gespeichert und übermittelt werden dürfen und erläutern die Rechte der Betroffenen bzgl. ihrer eigenen Daten (vgl. Winkler 2022, BeckOK Sozialrecht SGB VIII § 61 Rn. 1b). Im § 61 Abs. 1 SGB VIII i.V.m. § 35 Abs. 1 Satz 1 SGB I (Sozialgeheimnis) folgt die Definition des Schutzbereiches (vgl. Sächsisches Staatsministerium für Soziales und Verbraucherschutz 2016, S.17). Man ist sich nicht einig, ob die §§ 61ff. SGB VIII auch für die Träger der freien Jugendhilfe anzuwenden sind (vgl. Winkler 2022, BeckOK Sozialrecht SGB VIII § 61 Rn. 18). Auf Grundlage der §§ 67b Abs. 1 und 67c SGB X und § 63 SGB VIII sind personenbezogene Daten verschlossen aufzubewahren. Die Fachkraft muss nach dem Grundsatz der Zweckgebundenheit arbeiten. Soweit keine Relevanz mehr besteht, müssen die Daten vernichtet werden. Es gäbe noch Weiteres bzgl. des Datenschutzes auszuführen. Das würde aber den Rahmen der Arbeit sprengen.

Als letzten relevanten Paragraphen für SchuSo möchte ich § 203 StGB erwähnen. Er ist außerhalb des KJHG verortet, weshalb er auch für alle SSA gem. § 203 Abs. 1 Nr. 6 StGB gilt. Er beinhaltet die Strafbarkeit der Offenbarung von Privatgeheimnissen.<sup>34</sup> Möchte ein\*e SSA Daten weitergeben, dann benötigt diese\*r von der betreffenden Person eine Schweigepflichtentbindung. Ich empfinde die Thematik des Datenschutzes und der Schweigepflicht im Handlungsfeld der SchuSo äußerst spannend. Meiner Meinung nach agiert sie des Öfteren im Graubereich, weil sie durch die starke Vernetzung und Kooperationsabhängigkeit (innerhalb des Schulsystems) in unterschiedlichem Maße vom Austausch

---

<sup>34</sup> Außer Angestellte einer Schwangerschaftskonfliktberatungsstelle und Berater\*innen für Fragen der Betäubungsmittelabhängigkeit haben SSA im Strafprozess kein Zeugnisverweigerungsrecht im Sinne des § 53 Abs. 1 Strafprozessordnung (StPO).

abhängig ist. Der adäquate Umgang mit den datenschutzrechtlichen Bestimmungen innerhalb der Schulsozialarbeit und die damit verbundene Frage, inwieweit dieser rechtmäßige Umgang Schulsozialarbeiter\*innen bei der Erfüllung ihres Auftrags hindern kann, wäre eine spannende Frage für eine weitere wissenschaftliche Arbeit.

### Zwischenfazit

Es stellt sich die Grundsatzdebatte heraus, ob SchuSo ausdrücklich ein fachliches Angebot der Jugendhilfe ist oder auch der Schule sein kann. Dem kann mit der SGB VIII-Reform entgegen gewirkt werden. Denn seit dem 10.06.2021 ist die SchuSo mit dem § 13a Bestandteil im Kinder- und Jugendhilfegesetz. Karsten Speck beschreibt, dass SchuSo auf Bundesebene fachpolitisch „weitgehend unstrittig als ein kontinuierliches, präventives und sozialpädagogisches Angebot der Jugendhilfe am Ort Schule für grundsätzlich alle Kinder und Jugendlichen verstanden [wird]“ (2020, S. 17).

Allerdings bietet § 13a Satz 4 SGB VIII die Möglichkeit, dass die Aufgaben der SchuSo durch andere Stellen nach anderen Rechtsvorschriften erbracht werden können. Kritiker\*innen sehen darüber die Möglichkeit SchuSo nicht als Jugendhilfeleistung anzusehen. Da aber in § 2 Abs. 2 Nr. 1 SGB VIII Angebote der Schulsozialarbeit explizit als Leistung der Jugendhilfe erwähnt werden, schließe ich daraus, dass die originäre Aufgabenverantwortung im SGB VIII verankert bleibt und die Länderöffnungsklausel nur auf die Aufgabenerbringung an sich anwendbar ist. Als andere Stelle der Aufgabenerbringung können bspw. die Schulträger angesehen werden. Die Aufgabenerbringung nach anderen Rechtsvorschriften gem. § 13a S. 4 SGB VIII können weitere schulrechtliche Ausfertigungen von Relevanz sein. Dennoch ist es meine Meinung, dass Art. 31 GG Anwendung finden muss. Demnach muss bundesrechtlichen Regelungen Vorrang gewährt werden, d.h. dass Schulsozialarbeit explizit eine Leistung der Kinder- und Jugendhilfe ist und daraus folgt, dass eine sozialpädagogische Fachkraft auch bei einer Verortung der Schule den Grundprinzipien und fachlichen Grundsätzen der KJH folgen muss. Daraus würde sich erschließen, dass SSA auch bei einer Anstellung beim Schulträger bspw. dem Adressat\*innenkreis des SGB VIII Folge leisten (junge Menschen gem. § 1 Abs. 1 und 3 Nr. 1 SGB VIII i.V.m. § 13a SGB VIII „am Ort Schule“), sowie den Schutz von Sozialdaten gem. der §§ 61ff. SGB VIII i.V.m. § 35 SGB I und den §§ 67 bis 85a SGB X gewährleisten muss. Inwieweit das in der Praxis bei einer Verortung außerhalb der KJH umsetzbar ist, ist fraglich.

Es wird also weiterhin unterschiedliche Modelle<sup>35</sup> der Länder von SchuSo geben und damit auch unterschiedliche Meinungen und Interpretationen in der Fachwelt bzgl. der Rechtmäßigkeit.

---

<sup>35</sup> Drei Modelle der Ausführung der SchuSo sind für die lesende Person in der Anlage 2 veranschaulicht.

Ich plädiere dafür, dass die Länder in den Schulgesetzen Schulsozialarbeit als originäre Leistung der KJH anerkennen, so wie es in § 2 Abs. 2 Nr. 1 SGB VIII beschrieben ist. Denn nur so können deren Grundsätze, Verfahren, Methoden, Grundprinzipien, d.h. die fachlichen Standards der KJH für alle Schulsozialarbeiter\*innen bindend sein, unabhängig der letztendlichen Verortung in den Landesgesetzen. **Die restlichen Ausführungen dieser Arbeit gründen auf diesem Verständnis von Schulsozialarbeit.**

Es lässt sich also feststellen, dass der bisherige Teil dieser Arbeit mehrere Themen aufgedeckt hat, die auf eine kritische Auseinandersetzung warten. Bspw. sind hier die Fragen nach dem Mehrwert des § 13a SGB VIII, nach der Verortung von Schulsozialarbeit in der KJH oder in der Schule, die allgemeinen Bedeutungen von Satz 3 und 4 des § 13a SGB VIII, die Frage nach der Finanzierung und des Datenschutzes in der Schulsozialarbeit und was es für eine gelingende Praxis der SchuSo rechtlich gebraucht hätte, anzubringen. Eine für mich äußerst spannende Angelegenheit ist die Untersuchung, inwieweit SchuSo das defizitäre und meiner Meinung nach dringend reformierbedürftige Schulsystem zu Veränderung bewegen kann, ohne die notwendige Kooperationsbereitschaft von Schule für eine gelingende Zusammenarbeit zu gefährden – im Gegenzug aber auch nicht dazu beizutragen, das veränderungsbedürftige System zu unterstützen und die Entwicklung unnötig hinauszuzögern. Schulsozialarbeit ist in der Praxis multiplen Spannungsverhältnissen ausgesetzt.<sup>36</sup> Einige werden in den Erläuterungen des Auftrages, welcher im nächsten Kapitel dargestellt werden soll, deutlich.

### 3 Der rechtliche und sozialpädagogische Auftrag der Schulsozialarbeit

Für dieses Kapitel ist ein kurzer Überblick über die verwendeten Begrifflichkeiten (Auftrag, Aufgabe, Methoden/Leistungen, Arbeitsprinzipien) und das Verständnis in dieser Arbeit notwendig. Der Auftrag der Schulsozialarbeit ergibt sich aus der primären rechtlichen Grundlage – und zwar aus der Verankerung der Schulsozialarbeit im SGB VIII. Da Schulsozialarbeit nach § 2 Abs. 2 Nr. 1 SGB VIII eine Leistung der KJH ist, hat sie u.a. gem. § 1 Abs. 3 Nr. 1 und 4 SGB VIII den Auftrag die individuelle und soziale Entwicklung junger Menschen zu fördern sowie Benachteiligungen abzubauen oder zu vermeiden, die Lebenswelt junger Menschen zu verbessern und das Wohl Kinder und Jugendlicher zu schützen (§ 8a Abs. 4 SGB VIII). Zur Erfüllung dieses Auftrages soll sie gem. § 13a S. 1 SGB VIII sozialpädagogische Angebote (= Aufgabe SchuSo) am Lebensort Schule zur Verfügung stellen. Dafür bedient sich SchuSo verschiedener Methoden (=Arbeitsformen/Leistungen: Was wird getan?). Dazu

---

<sup>36</sup> Weitere Antinomien in der SchuSo sind bspw. die der Nähe und Distanz, der Macht der SSA (z.B. KWG, Meldung ASD) und der angestrebten Symmetrie der Beziehungsarbeit mit Eltern, Freiwilligkeit der Angebote und Handlungsdruck bzgl. Schutzauftrag gem. § 8a Abs. 4 SGB VIII, das Doppelmandat (Hilfe versus Kontrolle). Zu jedem dieser Spannungsverhältnisse trifft „Aushalten“ zu, als essentieller Bestandteil der Haltung in der Sozialen Arbeit. Werner Helsper führt noch weitere antinomische Strukturen im pädagogischen Handeln auf (vgl. Helsper 2002, S. 70ff.).

gehören bspw. Einzelfallhilfe, Gruppenarbeit, Gemeinwesenarbeit, Projektarbeit, Netzwerkarbeit und Kooperationsarbeit<sup>37</sup>. Um diese Methoden geeignet umzusetzen beachten SSA wichtige Arbeitsprinzipien (Wie wird es getan?). Dazu gehören u.a. die Prinzipien der Freiwilligkeit, Niederschwelligkeit, Verschwiegenheit, damit verbunden der Vertrautheit und Transparenz, der Partizipation, Ressourcen-, Lebenswelt- und Gemeinwesenorientierung und der Vernetzung (vgl. SMS 2016, S. 8ff.). All das spielt eine wichtige Rolle bei der Umsetzung der Aufgabe und somit der Erfüllung des Auftrages. Im nächsten Abschnitt soll näher darauf eingegangen werden. Von essentieller Bedeutung bzgl. der Aufgabe ist die Frage nach dem Adressat\*innenkreis. Darauf soll im zweiten Abschnitt dieses Kapitels Bezug genommen werden.

### 3.1 Definition der Aufgabe zur Erfüllung des Auftrags gemäß SGB VIII

*Schulsozialarbeit umfasst sozialpädagogische Angebote nach diesem Abschnitt, die jungen Menschen am Ort Schule zur Verfügung gestellt werden. Die Träger der Schulsozialarbeit arbeiten bei der Erfüllung ihrer Aufgaben mit den Schulen zusammen. [...] (§ 13a S. 1 und 2 SGB VIII).* Somit erhält SchuSo die Aufgabe sozialpädagogische Angebote (spA) am Ort Schule in Kooperation mit dieser bereitzustellen.

#### a) Definition sozialpädagogische Angebote

Zur Klärung dieser Begriffe muss man unweigerlich den Begriff der Sozialpädagogik klären. Der Wortursprung stammt aus dem Altgriechischen „paideia“ (παιδεία) und bedeutet Erziehung, Bildung<sup>38</sup> und dem lateinischen Begriff „socialis“, welches den Bezug zur Gesellschaft herstellt. Sozialpädagogik kann als Teilbereich der Pädagogik verstanden werden, welcher sich mit Angelegenheiten der außerschulischen Erziehung und Sozialisation auseinandersetzt (vgl. Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache (DWDS), Sozialpädagogik). Böhnisch bezeichnet die Sozialpädagogik als „gesellschaftliche Reaktion auf die Bewältigungstatsache“ (1999, zit. nach Niemeyer 2012, S. 146). Demnach stellt sie die pädagogische Reflexion aus lebensweltorientierter Perspektive des Spannungsverhältnisses zwischen Sozialintegration und Lebensbewältigung dar (vgl. Niemeyer 2012, S. 146). Anzubringen ist hier § 1 Abs. 1 SGB VIII, nach dem junge Menschen das Recht auf Förderung ihrer Entwicklung und Erziehung zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen<sup>39</sup> Persönlichkeit haben. Gem. § 1 Abs. 3 SGB VIII soll die KJH zur Verwirklichung dieses Rechts u.a. die Lebenssituation junger Menschen nachhaltig verbessern, ihre individuelle und soziale Entwicklung fördern, es ermöglichen gleichberechtigt am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen. SpA sind meiner Auffassung

---

<sup>37</sup> Damit meine ich bspw. die notwendige Kooperation mit den PSB oder Lehrer\*innen.

<sup>38</sup> Das Wissen stammt aus meinem Lehramtsstudium, in dem ich Altgriechisch belegt habe.

<sup>39</sup> Sozialpädagogik greift neben der Eigenverantwortlichkeit auch die Verantwortung einer Person gegenüber ihren Mitmenschen auf.

Angebote, die dazu beitragen diese Ziele zu erreichen. Nach meinem Verständnis versucht Sozialpädagogik Menschen dazu zu befähigen, einen Platz in der Gesellschaft einzunehmen, an dieser teilzuhaben und sich mit dieser reflexiv auseinanderzusetzen. Dabei möchte Schulsozialarbeit zur Chancengleichheit im Bildungsprozess beitragen und sich auf die individuellen Lebenslagen von Kindern und Jugendlichen ausrichten (vgl. Landesarbeitsgemeinschaft (LAG) SchuSo Sachsen e.V. 2021). SpA sollen u.a. delinquentem oder sonstig deviantem Verhalten bspw. aufgrund von Überforderung durch gesellschaftliche Ansprüche und Entwicklungen entgegenwirken. Daher wirkt SchuSo präventiv aber auch intervenierend.

In § 13a S. 1 SGB VIII werden spA nach diesem Abschnitt benannt. Dabei handelt es sich um den ersten Abschnitt des zweiten Kapitels des SGB VIII. Darunter fallen die §§ 11 bis 15 SGB VIII. Meysen konstatiert, dass die Länder im Zuge der SGB VIII-Reform die Anerkennung vom Bundesgesetzgeber forderten, dass Angebote der §§ 11, 13 und 14 SGB VIII auch Angebote der SchuSo sein können (vgl. 2022, S. 112).

So sind spA gem. § 11 Abs. 1 SGB VIII Angebote, die die Entwicklung junger Menschen fördern, sie zur Selbstbestimmung befähigen, ihr soziales Engagement wecken und ihr gesellschaftliches Verantwortungsbewusstsein anregen.

Jugendsozialarbeit richtet sich an junge Menschen, die gem. § 13 Abs. 1 SGB VIII zum Ausgleich sozialer Benachteiligungen oder zur Überwindung individueller Beeinträchtigungen in erhöhtem Maße auf Unterstützung angewiesen sind. Folglich sind spA nach § 13 Abs. 1 SGB VIII Angebote, die soziale Benachteiligung abbauen und individuelle Beeinträchtigungen überwinden, um soziale Integration zu fördern (insbesondere im Hinblick auf Schule und Lebenswelt).

Gem. § 14 Abs. 2 Nr. 1 SGB VIII sind sozialpädagogische Angebote ebenso Maßnahmen, die junge Menschen dazu befähigen sich vor gefährdenden Einflüssen zu schützen, sie in ihrer Kritik- und Entscheidungsfähigkeit stärken und sie zur Eigenverantwortlichkeit sowie zur Verantwortung gegenüber ihren Mitmenschen führen. Sozialpädagogische Angebote sind also Angebote, die oben genannten Ziele verfolgen und anstreben. Sie wirken auch in dem Sinne präventiv oder intervenierend, indem SSA versuchen alle jungen Menschen am Ort Schule zu erreichen und zu bestimmten Themen zu sensibilisieren.<sup>40</sup> Allein schulbegleitende Angebote<sup>41</sup> sind nicht ausreichend (vgl. Winkler 2022, BeckOK Sozialrecht SGB VIII § 13a Rn. 2). Aus dem erläuterten rechtlichen Verständnis spA erschließt sich unvermeidlich der sozialpädagogische Auftrag der SchuSo. Zur Umsetzung bedient sich SchuSo u.a. den

---

<sup>40</sup> Damit sind Themen gemeint, von denen Schüler\*innen nicht direkt betroffen sein müssen, aber sie als Teil der Gesellschaft sensibilisiert werden sollten (bspw. Menschen mit Behinderungen, Extremismus in unserer Gesellschaft, Krieg, Verständnis menschlicher Diversität).

<sup>41</sup> Darunter versteht sich bspw. Hausaufgabenbetreuung.

klassischen Arbeitsmethoden der Sozialen Arbeit (z.B. Einzelfallhilfe, sozialpädagogische Gruppenarbeit) und speziellen Arbeitsprinzipien (z.B. Freiwilligkeit, Transparenz, Akzeptanz, Partizipation).

Galuske erläutert, dass sozialpädagogische Angebote im Gegensatz zu Eingriffen auf Machtausübung verzichten (vgl. 2013, S. 196). Sie sind mehr als Vorschläge zu verstehen, was das Arbeitsprinzip der Freiwilligkeit unterstreicht. Es ist die Herausforderung des/der SSA die Angebote qualitativ überzeugend zu unterbreiten, sodass diese angenommen werden und ihre Wirkung entfalten (vgl. ebd.).

Wie Eingangs bereits erwähnt haben SSA gem. § 8a Abs. 4 SGB VIII einen Schutzauftrag. Man darf als SSA Angebote unterbreiten, weswegen dem Handeln an dieser Stelle Grenzen gesetzt werden und es zu einem Spannungsverhältnis zwischen Hilfe und Kontrolle (Doppelmandat) und der Reflexion über ethische und moralische Grundprinzipien (Triplemandat) kommen kann.<sup>42</sup>

#### b) Methoden<sup>43</sup> der Schulsozialarbeit

Karsten Speck beschreibt die Kernleistungen der SchuSo als organisierte Begleitung und (oftmals auch spontaner) Beratung einzelner Schüler\*innen zu bspw. schulischen, beruflichen, sozialen oder persönlichen Problemen (Einzelfallhilfe), sozialpädagogische Gruppenarbeit, offene Kontakt-, Gesprächs- und Freizeitangebote, Mitgestaltung an schulischen Gremien und Unterrichtsprojekten, Beratung von Lehrer\*innen und PSP<sup>44</sup>, Zusammenarbeit mit Lehrer\*innen und Vernetzung und Kooperation im Gemeinwesen und Sozialraum (vgl. 2020, S. 83f.). Er betont, dass es sich hierbei um „Pflichtaufgaben“ der SchuSo handelt und diese weiter auszubauen und zu erweitern seien (vgl. ebd., S. 84).

Hospitationen im Unterricht (oder im Hort) sind für SSA methodisch ebenfalls bedeutsam (vgl. ebd., S.38), um Dynamiken einer Klasse oder einzelner Schüler\*innen zu beobachten, um den sozialpädagogischen Bedarf besser zu beurteilen. Diese Beobachtungen könnten darauffolgend eine Grundlage für explizite Einzelfall- oder themenspezifische Gruppen- bzw. Projektarbeit darstellen. Ebenso ist es essentiell, dass die Schüler\*innen anfangs den/die Schulsozialarbeiter\*in kennenlernen, um eine Basis für eine vertrauensvolle Beziehung herzustellen (vgl. ebd.).

Weitere Methoden der SchuSo sind Netzwerk- und Gemeinwesenarbeit, welche von Kooperation und Beteiligung geprägt sind. SSA nehmen an verschiedenen Gremien wie bspw. an der Arbeitsgruppe (AG) SchuSo, Unterarbeitsgruppe (UAG), Stadtteilrunde (STR) oder an sozialräumlichen

---

<sup>42</sup> Es soll an dieser Stelle aufgrund der begrenzten Seitenzahl nicht näher auf dieses Spannungsverhältnis eingegangen werden.

<sup>43</sup> Wie bereits geschrieben ist der Begriff „Methoden“ gleichzusetzen mit „Leistungen“ oder „Arbeitsformen“ der SchuSo. Diese Methoden werden angewandt, um die Aufgabe gem. § 13a SGB VIII umzusetzen und dementsprechend den Auftrag/die Ziele des SGB VIII zu erreichen.

<sup>44</sup> Inwieweit PSB zu den Adressat\*innen der SchuSo zählen wird im nächsten Abschnitt erläutert.

Planungskonferenzen<sup>45</sup> teil. Dabei können zugleich terminierte oder dauerhafte, solide, produktive Kooperationen entstehen. SSA beteiligen sich ebenso an Hilfeplangesprächen (§ 36 SGB VIII) wenn dafür die Schweigepflichtentbindung der PSB vorliegt. Sie können aber auch bei der Feststellung des Hilfebedarfs außerhalb des Hilfeplanverfahrens mitwirken, ebenso mit anderen Stellen (z.B. Erziehungsberatungsstellen) kooperieren (vgl. Kunkel 2016, S. 18, 22). Es ist also festzustellen, dass die Arbeit von SSA zur Erfüllung ihres Auftrages von Kooperationen und Netzwerken geprägt ist. Sei es die Zusammenarbeit mit dem pädagogischen Personal in der Schule, den PSB, mit dem Jugendamt oder die Vernetzung mit multiplen Gremien der Schulsozialarbeit.

### c) Handlungsansätze und Arbeitsprinzipien der Schulsozialarbeit

Bei der Beantwortung der Frage, wie die Methoden umgesetzt werden, spielen die grundlegenden Arbeitsprinzipien der SchuSo eine Rolle.

SchuSo basiert auf einer vertrauensvollen und stabilen Beziehung zwischen den sozialpädagogischen Fachkräften und den Adressat\*innen. Unentbehrlich dafür ist die von Respekt, Verlässlichkeit, Wertschätzung, Transparenz und Vertraulichkeit geprägte professionelle Haltung (vgl. SMS 2016, S. 8). Die/der SSA ergreift Partei für die jungen Menschen am Lebensort Schule und vertritt deren Interessen. Dabei soll sie fachlich unabhängig von Schule sein, um sich von deren (leistungsorientierten) Anforderungen abzugrenzen und somit eine vertrauensbasierte Beziehung zu den Schüler\*innen aufbauen zu können. SSA arbeiten subjekt- und lebensweltorientiert (vgl. ebd., S. 9), sowie ressourcen- und lösungsorientiert und geschlechterreflektiert (vgl. Bundesarbeitsgemeinschaft Evangelische Jugendsozialarbeit e.V. (BAG EJSA) 2017, Arbeitsprinzipien). SchuSo bezieht sich auf den Handlungsansatz des Empowerments, um eine Kompetenzstärkung der Adressat\*innen zu erreichen. Dabei ist die Anerkennung der Subjektautonomie unentbehrlich (vgl. Baier 2011, S. 138). Folglich ist ebenso die Gewährleistung der Partizipation der Schüler\*innen von Bedeutung. SchuSo fördert damit die intrinsische Interessenvertretung der Schüler\*innen und die Beteiligung an politischen und demokratischen Prozessen (vgl. SMS 2016, S. 8). Basis der Angebote von SchuSo sind Freiwilligkeit und Vertraulichkeit. Durch die kontinuierliche Präsenz am Lebensort Schule, was die Alltagsorientierung unterstreicht, soll SchuSo ein niederschwelliges Angebot sein (vgl. SMS 2016, S. 8). Damit bietet sie eine Verlässlichkeit ihrer Erreichbarkeit (vgl. Speck 2020, S. 92). Speck führt weitere grundlegende Arbeitsprinzipien wie die präventive Arbeitsausrichtung, den Vorrang der Rechte der PSB und eine flexible und beteiligungsorientierte Angebotsplanung und deren Durchführung auf (vgl. ebd., S. 92). Letzteres möchte ich besonders betonen, denn die Notwendigkeit dieser Kompetenz ist mir während

---

<sup>45</sup> Für die Stadt Dresden findet man Informationen dazu unter: <https://jugendinfoservice.dresden.de/de/fachkraefteportal/jugendhilfeplanung/planungskonferenzen.php>, letzter Zugriff am 20.04.2022, 15:26.

meiner Arbeit verstärkt bewusst geworden. Als SSA muss man in der Lage sein aufgrund spontan auftretender Ereignisse und Veränderungen innerhalb kurzer Zeit neue Gegebenheiten und Aufträge anzupassen, sich zu fokussieren und Prioritäten zu setzen.

Schulsozialarbeiter\*innen werden in ihrer Arbeit mit diversen sozialen, familiären, strukturellen und politischen Inhalten konfrontiert. Es bedarf ausdauernder Weiterbildung<sup>46</sup>, Supervision, Reflexion und Kommunikation. Um professionelles Handeln gewährleisten zu können, arbeitet ein\*e SSA selten allein. Sie ist auf eine Zusammenarbeit in einem multiprofessionellen Team angewiesen und sie sollte gut vernetzt sein, um die Adressat\*innen an für sie geeignete und notwendige Unterstützungssysteme weiterzuleiten (vgl. SMS 2016, S.9). An dieser Stelle spielt Auftragsklärung und Auftragsannahme eine entscheidende Rolle. Aufgrund der vielseitigen Aufträge innerhalb des Handlungsfeldes besteht stets Orientierungs- Limitierungs- und Legitimierungsbedarf (vgl. Geiling 2018, S. 47). SSA können an diesem Punkt die Vermittler\*innenrolle einnehmen.

### 3.2 Zielgruppen und betreffende Angebote der Schulsozialarbeit

Wie bereits erwähnt bedient sich SchuSo u.a. der klassischen Methoden der Sozialen Arbeit. Diese Methoden wendet sie zur Bereitstellung ihrer Angebote, d.h. zur Erfüllung ihrer Aufgabe an. Gemäß § 13a S. 1 SGB VIII sind diese an junge Menschen am Lebensort Schule zu richten. In den folgenden Abschnitten möchte ich die Tätigkeiten einer sozialpädagogischen Fachkraft im Handlungsfeld der SchuSo in Bezug zu (möglichen) Adressat\*innen erläutern. Währenddessen werde ich den Versuch unternehmen die Frage nach einer rechtlichen Legitimierung bzgl. einer möglichen Erweiterung des Adressat\*innenkreises zu beantworten.

#### a) *junge Menschen am Ort Schule (Schüler\*innen)*

Folglich kann gesagt werden, dass primär allen am Schulstandort lernenden jungen Menschen sozialpädagogische Angebote zur Verfügung gestellt werden sollen. „Es richtet sich an alle Kinder und Jugendlichen in der Schule“ (Meysen 2022, S. 112 Rn. 8). Junge Menschen sind gem. § 7 Abs. 1 Nr. 4 SGB VIII wer noch nicht 27 Jahre alt ist. SpA können präventiv oder intervenierend gestellt werden. Sie sollen die Entwicklung und soziale Integration junger Menschen fördern, Benachteiligung abbauen oder verhindern, sie zur Selbstbestimmung befähigen, gesellschaftliches Verantwortungsbewusstsein und soziales Engagement wecken sowie sie dazu befähigen sich vor gefährdenden Einflüssen zu schützen. Junge Menschen sollen ermutigt werden sich mit ihrer Identität und ihrer eigenen Person auseinanderzusetzen. Darunter versteht sich bspw. die Wahrnehmung des Selbst, die Reflexion

---

<sup>46</sup> Weiterbildungen und Seminare zu Themen wie Medienkonsum, Sucht, Gewalt gegenüber Kindern und Jugendlichen, (sexueller) Missbrauch, psychischen Störungen, Mobbing und vieles mehr.

individueller Ressourcen, das Schaffen von Selbstvertrauen und Selbstwirksamkeit und die Akzeptanz der eigenen Meinung und der Anschauung Anderer (vgl. SMS 2016, S. 7). Außerdem soll die Erlangung des Schulabschlusses unterstützt werden, indem persönliche Ziele der Schüler\*innen erarbeitet und sie bei Leistungsdruck und Schulstress beraten werden sowie schulische Übergänge von ihnen mitgestaltet werden können (vgl. ebd.).

An dieser Stelle möchte ich darauf hinweisen, dass die Normierung der Schulsozialarbeit in § 13a SGB VIII in dem Sinne einen Gewinn darstellt, indem sie die Adressat\*innengruppe explizit auf alle jungen Menschen erweitert hat. Vor der SGB VIII-Reform gab es in der Literatur z.T. die Auffassung, dass die Leistungen auf Grundlage des § 13 SGB VIII auf benachteiligte oder beeinträchtigte junge Menschen begrenzt waren. Nonninger schreibt, dass der Landesrechtsvorbehalt den §§ 11 bis 14 „Raum für eine Konkretisierung der Ziele, der Zielgruppen, der Angebotsformen sowie der Förderung und ggf. auch für flankierende Regelungen“ lässt (2011, SGB VIII § 15 Rn. 2). Demzufolge ist sie der Auffassung, dass durch die Länderöffnungsklausel eine Schwerpunktsetzung der Zielgruppe des § 13a SGB VIII erfolgen kann - d.h. dass eine Fokussierung der Zielgruppe auf sozialbenachteiligte Kinder und Jugendliche am Ort Schule nicht gegen das Bundesrecht verstößt und somit Art. 31 GG keine Anwendung finden würde. Als Beispiele der Praxis sind hier das Jugendförderungsgesetz (JuFöG) Rheinland-Pfalz (RLP) sowie das Jugendförderungsgesetz Schleswig-Holstein (SH) anzubringen. Ersteres betont bspw. in § 2 Abs. 4 JuFöG RLP die besondere Beachtung der Jugendarbeit für Mädchen und junge Frauen. In § 11 JuFöG SH werden besonders benachteiligte junge Menschen als Zielgruppe von Jugendarbeit benannt. Es muss nach meinem Verständnis aber darauf geachtet werden, dass prinzipiell durch das Landesrecht geregelt wird, dass SchuSo allen jungen Menschen am Ort Schule zur Verfügung gestellt wird. In weiteren Ausführungen könnte man sich dann auf besondere Angebote für bspw. junge benachteiligte Menschen fokussieren. Es stellt sich tatsächlich die Frage in welchem Maß so eine Fokussierung rechtsgültig ist bis Art. 31 GG greifen würde.

In Sachsen wird im Schulgesetz ausdrücklich auf Schulsozialarbeit nach dem SGB VIII verwiesen, weswegen hier die Regelungen des KJHG greifen – demzufolge auch, dass es an alle Kinder und Jugendliche am Ort Schule gerichtet ist.

#### b) Eltern/PSB

Es lässt sich darüber streiten, inwieweit die PSB und pädagogisch tätiges Personal an Schulen Adressat\*innen der SchuSo sein dürfen, da sie in der Norm nicht erwähnt werden. Auch hier gibt es keine eindeutige Klärung und sorgt für eine unterschiedliche Praxis. Bassarak und Eckert schildern, dass durch den Ausbau von SchuSo „eine erweiterte fachliche Zuständigkeit von Schulsozialarbeit hin zu einer primär präventiv ansetzenden sozialpädagogischen Unterstützung und damit ein freiwilliges Angebot nicht nur für alle Schülerinnen und Schüler, sondern auch für damit involvierte Adressat\*innen“

verbunden ist (2021b, S. 1). Bei der Entwicklung von Schüler\*innen involviert sind stets die PSB. Meiner Meinung nach sind diese ebenso als Adressat\*innen von SchuSo anzusehen, wenn die Adressierung für Erfüllung des Auftrags unentbehrlich ist. Der Deutsche Bundestag hat bei der Erläuterung des Sachstandes u.a. zu den rechtlichen Rahmenbedingungen der Schulsozialarbeit in den Bundesländern angegeben, dass diese „in der Regel das Umfeld der Schülerinnen und Schüler – insbesondere die Eltern – mit in die Beratung und Hilfen“ einbeziehen (WD 8 – 3000 – 059/19, S. 4, 7). Auch Nonninger und Kunkel erläutern, dass Angebote der Schulsozialarbeit auch von Eltern in Anspruch genommen werden können (vgl. Nonninger 2011 SGB VIII § 13 Rn. 24, Kunkel 2022, S. 129). In der Fachempfehlung für Schulsozialarbeit in Sachsen werden PSB als wichtige Kooperationspartner\*innen bzw. als sekundäre Adressat\*innen der SchuSo deklariert (SMS 2016, S. 6). Zu den Tätigkeiten eines/einer SSA zählt also auch die Beratung von PSB bspw. bei Erziehungsfragen oder –problemen<sup>47</sup>, und zu Jugendschutzfragen (Filme, Internet, Sucht/Konsum) vgl. § 14 SGB VIII) (vgl. Kunkel 2016, S. 22, Speck 2020, S. 66). Ebenso ist es wünschenswert, dass die PSB über das zuständige Unterstützungssystem aufgeklärt, informiert und ggf. weitergeleitet werden. Außerdem können sich SSA an themenspezifischen Elternabenden beteiligen, um sich u.a. vorzustellen und auf gewisse Themen und Aspekte aufmerksam zu machen bspw. bei der Erstellung eines Kinderschutzkonzeptes. Auch Schön beschreibt Elternarbeit als Teil des Aufgabenfeldes von SchuSo (vgl. 2022, SGB VIII § 13a Rn. 2). Eltern können SSA auch als Begleitung eines Elterngesprächs mit Lehrer\*innen in Anspruch nehmen. Die Teilnahme eines/einer SSA kann bspw. bei einer vorbelasteten und negativ konnotierten Beziehung zwischen PSB und Lehrer\*in von Vorteil sein. Auch könnten Lehrer\*innen den/die SSA bitten an den Gesprächen teilzunehmen. Dabei ist aber stets darauf zu achten, wie die PSB den/die SSA wahrnehmen, damit dies nicht zu einer gefühlten Unterlegenheit seitens der Eltern führt.<sup>48</sup>

### c) Pädagogische Fachkräfte an der Schule

Als pädagogische Fachkräfte einer Schule werden die Lehrer\*innen und Erzieher\*innen (Hort) verstanden. Sie sind zentrale Kooperationspartner\*innen bei der Lösung bestimmter Herausforderungen und bei der Bearbeitung individueller Anliegen der Schüler\*innen (vgl. Speck 2020, S.65). „Die Zusammenarbeit mit den Lehrkräften ist wegen des häufigen Zusammenhangs der Einzelfallhilfen mit schulbezogenen Leistungen, Problemsituationen oder Konflikten unerlässlich“ (Pötter/Segel 2009, S.37). Das pädagogische Personal ist an der Verhaltenseinschätzung der

---

<sup>47</sup> SSA können hier zumindest „Ersthelfer\*innen“ sein. Es ist dann deren Aufgabe über die Auftragsannahme zu entscheiden und ggf. an geeignete Stellen (Erziehungsberatungsstelle) weiterzuleiten.

<sup>48</sup> Manche Lehrer\*innen wollen SSA für ihre Zwecke „missbrauchen“. An einem erlebten Beispiel möchte ich das verdeutlichen. Eine Schülerin der 2. Klasse störte nach Aussagen der Klassenlehrerin ständig den Unterricht und konnte bisher weder richtig lesen noch schreiben. Die Lehrerin drängte darauf das Kind zurückzustufen. Da die Noten aber nicht die erforderliche Mangelhaftigkeit nachwiesen, musste sie die Eltern davon überzeugen. Dafür lud sie die SSA der Schule zum Elterngespräch ein. Da die Eltern zuvor schon engen Kontakt mit der SSA hatten, erlebten sie ihre Anwesenheit nicht als schulische „Übermacht“, weil sie wussten, dass sie Partei für das Kind ergreift und möglichst objektiv urteilt und sich nicht für rein schulische Interessen instrumentalisieren lässt.

Schüler\*innen zu beteiligen (vgl. Speck, Karsten 2020, S.66). Eine produktive Kooperation ist auch bei Projektplanungen und –durchführungen der/des SSA von großer Bedeutung. Zur Zielgruppe von SchuSo gehört das pädagogische Personal in dem Sinne, dass SSA dieses für die diversen Lebenswelten der Kinder sensibilisieren möchte, um so Benachteiligungen vorzubeugen und indirekt die Persönlichkeitsentwicklung der Schüler\*innen zu fördern. Dabei unterbreitet sie den Lehrer\*innen durch die gute Vernetzung ständig Angebote für Weiterbildungen, Fachvorträge, Online-Kurse und Seminare (vgl. Just 2016b, S. 38). Auch möchten SSA bei Konflikten zwischen Schüler\*innen und dem pädagogischen Personal unterstützen. Kunkel fasst es als Beratung bei Problemlagen mit einzelnen Schüler\*innen zusammen (vgl. 2016, S. 22). Die/der SSA wirkt hier als Berater\*in, Vermittler\*in und Informant\*in zwischen den Beteiligten. Ebenso wie die Eltern benennen Nonninger und Kunkel in ihren Kommentaren das Lehrpersonal als Adressat\*in von SchuSo (vgl. Nonninger 2011, SGB VIII § 13 Rn. 24, Kunkel 2022, S. 129).

### Zwischenfazit

Kennzeichnend für die SchuSo ist die Vielfalt der Aufgaben, die sich aus ihrem Auftrag zur Erfüllung der Ziele nach dem SGB VIII ergeben (vgl. Just 2018, S. 48). Man muss als SSA den Auftrag und die daraus resultierenden Angebote und Aufgaben klar für sich definieren, um einer gewissen „Allzuständigkeit“ entgegenzuwirken (vgl. Just 2018, S. 48). Dabei kommt es u.a. zum Spannungsverhältnis zwischen der Auftragsvielfalt und der eigenen Leistbarkeit (vgl. Just 2018, S. 48f.). „Unübersichtliche Strukturen und die uneindeutige Gesetzeslage erschweren die klare Formulierung eindeutiger Auftragsgestaltungen.“ (vgl. Just 2018, S. 49). Daraus resultiert die Frage, ob PSB und pädagogisches Personal in Schulen tatsächlich rechtlich legitimiert als Adressat\*innen der SchuSo angesehen werden können. Und wenn ja – in welchem Umfang. Wie erläutert werden diese in dieser Arbeit ebenfalls als Zielgruppe des Handlungsfeldes betrachtet. Allerdings muss sich in der Praxis immer gefragt werden, wie weit der Auftrag reicht. Oftmals besteht dieser darin erste\*r Ansprechpartner\*in bspw. für Eltern zu sein und diese dann an geeignete und zuständige Stellen zu verweisen. Es stellt sich heraus, dass SchuSo ein Handlungsfeld mit multiplen Aufgabenbereichen ist, bei der die Gesetzeslage nicht unbedingt Klarheit geschaffen hat. Es ist aber ein Gewinn, dass im § 13a SGB VIII eindeutig von Angeboten für alle jungen Menschen am Ort Schule die Rede ist, weswegen man sich bei der Praxis und ursprünglichen Legitimierung durch § 13 SGB VIII nicht mehr im rechtswidrigen Raum bewegt (vgl. Kunkel 2016, S. 20). Allerdings stößt man unweigerlich auf die Problematik des Satzes 4 in § 13a SGB VIII. Und zwar in welchem Maße Länder durch die Öffnungsklausel Schulsozialarbeit nach anderen Rechtsvorschriften erbringen können. Ist es gestattet, wenn bspw. in Schulgesetzen Schulsozialarbeit explizit für den Adressat\*innenkreis von § 13 SGB VIII gewährleistet werden soll? Oder würde hier Landesrecht gegen

Bundesrecht gem. Art 31 GG verstoßen? Oder legitimiert § 13a S. 4 SGB VIII genau eine solche Formulierung nach anderen Rechtsvorschriften in Verbindung mit § 10 SGB VIII, nachdem schulrechtliche Regelungen gegenüber dem SGB VIII Vorrang haben? Aufgrund der begrenzten Seitenzahl möchte ich an dieser Stelle nicht intensiver auf dieses spannende Thema eingehen.

In der Praxis benötigen SSA eine nicht zu unterschätzende Fähigkeit – die der Flexibilität. In dem Handlungsfeld ist Vieles nicht planbar. Sei es ein Streit auf dem Schulhof, spontane Gespräche mit Schüler\*innen, bei denen manchmal ernstere Themen wie Gewalt im Elternhaus thematisiert werden, eine Trennung der Eltern oder eine schlechte Schulnote, die für einige Kinder Hausarrest darstellen kann oder ein Todesfall in der Familie. Man darf nicht vergessen, dass Schüler\*innen ein Leben außerhalb der Schule haben, welches sie in verschiedener Weise beschäftigen oder gar belasten kann. Nur müssen sie im leistungsorientierten Unterricht aufmerksam zuhören und dürfen sich nicht ablenken lassen oder müssen eine benotete Leistung erbringen, wovon womöglich ihre Zukunft abhängig ist. Umso wichtiger ist es, dass es in diesem System eine Person gibt, die für die Dinge, für die sonst kein Platz ist, ein offenes Ohr hat und Partei für sie ergreift.

Wie bereits kurz angedeutet kann ein aufkommendes Thema für Schüler\*innen und demzufolge auch für Schulsozialarbeiter\*innen die Trennung der Eltern sein. Was dieses Ereignis für junge Menschen bedeuten kann und wie SSA diese in solch einer Situation unterstützen können, soll im nächsten Kapitel erläutert werden.

#### 4 Die Chancen von Schulsozialarbeit bei der Unterstützung von Kindern aus Trennungsfamilien

Während meines Praktikums stellte sich heraus, dass viele Eltern der Schüler\*innen getrennt leben. Schätzungsweise kann ich behaupten, dass an meiner Praxisschule ca. jedes dritte Kind von einer elterlichen Trennung betroffen ist. Die Kinder erleben diese Situation auf unterschiedlichste Weise. Während Einige schon von Säuglingsalter an in dieser Situation und Konstellation aufgewachsen sind und es für sie eine gewisse Normalität darstellt, verändert sich für Andere das Leben vollumfänglich, weil sie eine akute elterliche Trennung erleben.<sup>49</sup> Manche Kinder suchten geradeswegs den Kontakt zur SSA, um ihr von der elterlichen Trennung zu berichten. Andere wiederum zogen sich zurück und waren noch nicht für Gespräche über das Thema bereit. Mit Gewissheit kann ich allerdings sagen, dass ich in der Praxis bei allen Kindern, bei denen sich akut eine elterliche Trennung ereignet hat, Veränderungen in ihrem Verhalten festgestellt habe. Natürlich spielt die Art und Weise wie die Eltern die Trennung

---

<sup>49</sup> Die Beobachtungen ergeben sich aus meiner Praxiserfahrung an einer Grundschule. Die Schüler\*innen sind im Alter von 6 bis 11 Jahren.

vollziehen eine entscheidende Rolle für das Erleben der Kinder. In meiner Praxisschule waren mir drei getrennte Elternpaare bekannt, die durch hohe Konflikthaftigkeit einer gelingenden Kommunikation untereinander außer Stande waren. Die SSA der Schule stand im engen Kontakt mit den Eltern und den jeweiligen Erziehungsberatungsstellen. Dennoch stellte es sich für mich als Herausforderung dar, die betroffenen Kinder zu stärken und vermittelnd zur Seite zu stehen, denn oftmals beziehen diese die bestehenden Konflikte der Eltern auf sich und stehen im Loyalitätskonflikt. Die Erfahrung, dass man in der SchuSo sehr oft mit Kindern aus Trennungsfamilien in Kontakt kommt, weckte das Interesse mich intensiver mit diesem Thema auseinander zu setzen. In den nächsten Abschnitten wird der Begriff „Kinder“ verwendet. Damit wird sich nicht auf die gesetzliche Altersbegrenzung im Sinne von § 7 Abs. 1 Nr. 1 SGB VIII bezogen, sondern auf die Semantik der familiären Nachkommen. In den folgenden Abschnitten soll es darum gehen die Trennung der Eltern als Prozess zu beschreiben, dem die Kinder ausgesetzt sind. Dabei werden die möglichen Auswirkungen dieses Ereignisses auf die betroffenen Kinder erläutert. Ableitend daraus soll beschreiben werden, was man unter einem kritischen Lebensereignis versteht und ob eine elterliche Trennung als solches verstanden werden kann. Schließlich wird dann der Versuch unternommen sozialpädagogische Handlungsmöglichkeiten der SSA zur Unterstützung der Kinder aus den gewonnen Erkenntnissen zu schlussfolgern.

#### 4.1 Trennung/Scheidung der Eltern

In diesem Abschnitt soll zu Beginn hervorgehoben werden, dass in der Literatur oft von „Scheidungskindern“ die Rede ist. Da eine Scheidung allerdings eine Heirat der Eltern voraussetzt, soll betont werden, dass in dieser Arbeit allgemein von Trennungskindern gesprochen wird, um auch die Kinder mit einzubeziehen, deren Eltern als Lebensgemeinschaft zusammen lebten. Das spiegelt die gegenwärtige und vergangene Entwicklung bzgl. des Familienverständnisses wider, in der Kinder heutzutage in verschiedenen Lebenskonstellationen aufwachsen (vgl. Deutscher Bundestag 2018, WD 9 – 053/18, S. 4). Aufgrund der Meldungen der Justizgeschäftsstelle des Familiengerichtes über Scheidungen, ist es verhältnismäßig einfach eine statistische Darstellung über die Anzahl von Scheidungskindern zu generieren. Da aber in diesen Erhebungen die Trennungskinder aus nichtverheirateten Lebensgemeinschaften nicht inbegriffen sind, ist es nur schwer einen Überblick zu gewinnen wie viele Kinder in Deutschland tatsächlich von einer elterlichen Trennung betroffen sind (vgl. ebd., S. 5). Laut Bundesinstitut für Bevölkerungsforschung (BiB) leben in Deutschland 2018 rund 1,5 Mio. Alleinerziehende mit minderjährigen Kindern (vgl. BiB 2018, Alleinerziehende mit minderjährigen Kindern nach Geschlecht und ihr Anteil an den Familien (1996-2018)). Laut Statistik wachsen 2018 ca. 2,1 Mio. Kinder bei nur einem Elternteil auf (vgl. BiB 2018, Minderjährige Kinder in Familien nach Lebensform in Deutschland (1996-2018)). Allerdings müsste laut meiner Interpretation die Zahl der

Kinder, deren leiblichen Eltern getrennt leben, höher sein. Und zwar werden die Kinder von der Statistik nicht erfasst, deren Elternteil aufgrund von Wiederheirat oder erneuter unehelichen Lebensgemeinschaft nicht mehr als alleinerziehend gilt.

Außerdem muss man bei den Zahlen beachten, dass auch minderjährige Kinder dazu zählen, bei denen bspw. ein Elternteil verstorben ist. In meiner Arbeit soll es um den elterlichen Trennungsaspekt gehen, bei dem sich die Eltern oder ein Elternteil bewusst für eine Trennung entscheiden bzw. entscheidet und ein Elternteil aus dem gemeinsamen Haushalt auszieht. Im folgenden Abschnitt werden die Phasen einer Trennung näher betrachtet, um nachvollziehbar zu veranschaulichen welche Herausforderungen und Bewältigungsaufgaben die betroffenen Kinder überwinden müssen.

#### 4.1.1 Phasen der Trennung - Trennung als kritisches Lebensereignis

Die elterliche Trennung ist ein Prozess, der in unterschiedliche Phasen unterteilt werden kann: die Vortrennungsphase, die Trennungsphase und die Nachtrennungsphase (vgl. Sabas 2021, S. 33ff.). Jeder betroffene Mensch erlebt diese Phasen sehr individuell, weswegen das Durchlaufen wenige Monate oder mehrere Jahre dauern kann (vgl. ebd., S. 33). Die Charakteristika dieser Phasen wird kurz erläutert.

Die Vortrennungsphase wird auch Ambivalenzphase genannt. Sie ist geprägt von Unzufriedenheit und damit verbundener Desillusionierung bzgl. des Partners/der Partnerin. Erwartungen, Hoffnungen und Wünsche werden enttäuscht und die negativen Seiten des Partners/der Partnerin scheinen zu überwiegen. Man ist weniger kompromiss- und gesprächsbereit, was zu einem gegenseitigen Rückzug führt und den Beginn einer zunehmenden Entfremdung darstellt (vgl. ebd., S. 34). Die gemeinsamen Kinder nehmen die zwischenmenschliche Spannung durchaus wahr, auch wenn es zu keiner offensiven Auseinandersetzung zwischen den Eltern kommt. Sie bemerken eine Veränderung aber oftmals wird mit den Kindern nicht über „Erwachsenenprobleme“ gesprochen. Wenn Kinder älter sind und sie ihre Eltern auf ihre Wahrnehmung und Beobachtungen ansprechen und diese ausweichend antworten, beginnen manche Kinder an ihrer Wahrnehmungsfähigkeit zu zweifeln (vgl. ebd.). Typisch für die Ambivalenzphase ist, dass sich der/die Partner\*in auf der einen Seite sicher ist, dass eine Trennung die beste Entscheidung wäre. Aber auf der anderen Seite er/sie genau diese Entschlossenheit in Frage stellt. Die Person erlebt ein gefühlsintensives Spannungsfeld - hin und hergerissen von ihren eigenen Bedürfnissen und Wünschen und der Verantwortung den gemeinsamen Kindern gegenüber. Die betroffenen Eltern könnten nun aufgrund der Bewältigung der vielseitigen Sorgen und Zukunftsgedanken weniger Zeit für ihre Kinder haben, obwohl diese die Aufmerksamkeit ihrer Eltern aufgrund der wahrgenommenen Spannungen und daraus resultierenden Sorgen nun umso mehr bräuchten (vgl. ebd.).

In der Trennungsphase steht der Entschluss der Trennung fest. Für das Kind ist der Zeitpunkt der Mitteilung über die Trennung von Bedeutung. Den Entschluss über die Trennung sollten Eltern aufgrund von Angst und Schuldgefühlen nicht unnötig vor ihren Kindern verschweigen. Das würde bei ihnen Ungewissheit und Unsicherheit auslösen und das Vertrauen gegenüber den Bezugspersonen erschüttern (vgl. Bauers 1997, S. 48). Wurden die Schwierigkeiten der Elternbeziehung zuvor vor den Kindern versucht geheim zu halten, kann die Entscheidung der Trennung für sie sehr überraschend sein. Es besteht die Gefahr das Kind mit seinen Gefühlen und Gedanken zu vernachlässigen, weil die betroffenen Eltern meist selbst Schuldgefühlen, Unsicherheiten und Ängsten ausgesetzt sind (noch mehr als in der Vortrennungsphase) (vgl. ebd., S. 49). Die Trennungsphase verlangt von allen Familienmitgliedern sehr viel innere und äußere Anpassung zur Bewältigung der aufkommenden Aufgaben (vgl. Sabas 2021, S. 35). Kinder fühlen sich oft hilflos der Situation ausgeliefert und entwickeln spezielle Bewältigungsstrategien. Dazu können u.a. delinquentes oder aggressives Verhalten zählen, weil das Kind das Erleben von Hilflosigkeit verdrängen oder verhindern möchte (vgl. Bauers 1997, S.49). Es kann auch zu einer Regression auf frühere Entwicklungsstufen kommen (vgl. ebd., S. 52). Zu dieser Phase gehört auch die Konsequenz der Trennung, nämlich der Auszug eines Elternteils. Diese räumliche Trennung erleben Kinder oft als sehr schmerzhaft (vgl. Sabas 2021, S. 35). Das Kind ist damit konfrontiert, die Beziehung zum abwesenden Elternteil neu gestalten und den Verlust bewältigen zu müssen (vgl. ebd.), womit es sich dann in der Nachtrennungsphase intensiver auseinandersetzen muss.<sup>50</sup> Der Übergang zwischen der zweiten und dritten Phase ist nicht scharf abgrenzbar und gekennzeichnet von einem diffusen Übergang.

Die dritte Phase ist die Nachtrennungsphase. Sie kann durch vielseitige Konflikte gekennzeichnet sein, welche sich z.B. aus den Trennungsfolgen (wie die Veränderung der Lebensumstände generieren) (vgl. Bauers 1997, S. 52f.). Dazu gehört bspw. die finanzielle Situation der alleinerziehenden Person, die sich in den meisten Fällen verschlechtert und somit ein sozialer Abstieg drohen kann. Ebenso kann sich das soziale Netzwerk aufgrund von Umzug oder Schulwechsel destabilisieren (vgl. ebd.; Sabas 2021, S. 35). Außerdem können Konflikte resultierend aus einer unzulänglichen Verarbeitung der Trennung auftreten (vgl. Bauers 1997, S. 52). Das Kind muss die veränderte Beziehung zu seinen Eltern verarbeiten sowie den Verlust eines Elternteils auf Dauer bewältigen (vgl. ebd., S. 53). Dabei erfährt es eine ausgeprägte Ambivalenz, weil ein Elternteil zwar abwesend aber dennoch real und existent ist. Dadurch kann sich das Kind wertlos und verzweifelt fühlen und Wut und Hilflosigkeit empfinden (vgl. ebd., S. 54). Die letzte Phase endet erst, wenn die psychische Trennung vollzogen ist und die Eltern ihre Trennung verarbeitet haben. Bei manchen Eltern kann das Erreichen dieses Zustandes mehrere Jahre dauern und bei anderen auch nie erreicht werden (vgl. Sabas 2021, S. 37). Durch das Vollziehen der psychischen Trennung ist es

---

<sup>50</sup> Auf die Auswirkungen und mögliche Reaktionen der Kinder auf eine elterliche Trennung wird im nächsten Abschnitt näher eingegangen.

den Eltern wieder möglich auf der Elternebene mit emotionalem Abstand zu kommunizieren. Oftmals spielen in dieser Phase auch wieder neue Partner\*innen eine entscheidende Rolle, womit sich bspw. eine Stief- oder Patchworkfamilie generieren kann.

An dieser Stelle soll nochmals darauf verwiesen werden, dass die Phasen individuell verschieden und in unterschiedlicher Ausprägung erlebt werden. Es gibt Eltern und Kinder, die eine hochstrittige Trennung über mehrere Jahre bewältigen müssen und Eltern, denen es recht gut möglich ist zeitnah zwischen der gescheiterten, emotionalen Paarebene und der von Verantwortung geprägten Elternebene zu unterscheiden. Festzuhalten ist, dass der Entschluss der Trennung zu einer einschneidenden Veränderung der Lebensumstände aller Beteiligten führt. Dieser Aspekt ist ausschlaggebend für die Definition der elterlichen Trennung als kritisches Lebensereignis (vgl. Krammer 2021, S. 12). Ein solches Ereignis impliziert beträchtliche Anpassungsprozesse, welche viel Energie benötigen, um sich in der neuen Situation einfinden zu können. Wichtig ist, dass „das daraus entstandene Leid oder die Beeinträchtigung der betroffenen Person sowie deren Umfeld im Ausmass und in der Zeit begrenzt ist“ (ebd., S. 13). Die elterliche Trennung kann verschiedene Auswirkungen auf deren Kinder haben. Darauf wird im folgenden Abschnitt eingegangen.

#### 4.1.2 Mögliche Auswirkungen der elterlichen Trennung auf Kinder

Man kann zwischen (in Relation gesehen) kurzfristig auftretenden Auswirkungen bei gerade bekanntgewordener elterlicher Trennung und sogenannten „Langzeitfolgen“ unterscheiden. In der Arbeit wird sich primär auf Ersteres bezogen. Kinder, die eine elterliche Trennung erleben, müssen verschiedene Herausforderungen bewältigen. Sei es die erlebte Hilflosigkeit bzgl. des Trennungsentschlusses und damit verbunden möglicherweise Schuldgefühle und Selbstzweifel oder die veränderten Lebensumstände mit dem Wegfall oder der Verringerung des Umgangs mit einem Elternteil. Es gibt verschiedene Faktoren, die die Auswirkungen beeinflussen können. Da sind bspw. das Alter des Kindes, welches die Trennung erlebt, die familiäre Situation während der Beziehung (z.B. wie offen die Konflikte der Eltern vor den Kindern ausgelebt wurden oder ob häusliche Gewalt ein Thema war) sowie gewisse Schutz- und Risikofaktoren. Der Umfang dieser Arbeit ermöglicht es leider nicht auf alle Eventualitäten adäquat einzugehen. Ich möchte aber den Versuch einer kompakten Darstellung unternehmen. Deswegen erfolgt bei den anschließenden Schilderungen eine Eingrenzung auf Kinder im Schulalter (6 bis 18 Jahre).

Während Viele die Trennung der Eltern eben auch als solche sehen, empfinden Kinder oft, dass ein Elternteil sie verlässt (vgl. Figdor 2012, S. 34). Es kann dazu kommen, dass sie sich für nicht wichtig und liebenswert erachten, weil ihre bloße Existenz nicht ausreicht, dass ihr geliebter Elternteil bei ihnen bleibt (vgl. ebd.). Diese Hilflosigkeit ruft die Gefühle der Trauer und Wut hervor. Manche Kinder richten ihre Wut an beide Elternteile. Andere wiederum identifizieren sich mit Einem und richten ihre

Aggression gegen den Anderen. Bspw. kann es durch die unbewusste Vorstellung, dass der Elternteil bei dem die Kinder überwiegend leben (häufig Mutter) den Anderen „vertrieben“ hat zu Aggressionen gegenüber dem verbliebenen Elternteil kommen (vgl. ebd., S. 30). Bei den meisten Kindern verbirgt sich hinter diesen Schuldzuweisungen das Gefühl selbst für die Trennung der Eltern verantwortlich zu sein (vgl. ebd., S. 35). Das kann die Entwicklung des Selbstwertgefühls beeinträchtigen (vgl. ebd.). Gerade jüngere Schulkinder, die noch über ein ausgeprägtes egozentrisches Weltbild verfügen, geben sich schnell die Schuld an der Trennung (vgl. Sabas 2021, S. 49). Als Folge kann es zu einer Überanpassung kommen, indem die Kinder durch besonders positives Verhalten versuchen die Trennung rückgängig zu machen. Gelingt das nicht, spüren sie vermehrt Hilflosigkeit und Enttäuschung, was nicht selten in aggressives Verhalten umschlägt (vgl. ebd., S. 52). Der Weggang eines Elternteils kann von jüngeren Kindern (ca. 6 Jahre) auch als Liebesentzug betrachtet werden (vgl. ebd., S. 50). Aus Angst den anderen Elternteil auch noch „zu verlieren“ kann es dazu kommen, dass das Kind sehr anhänglich wird. Wenn Eltern dieses Verhalten deuten können, fällt es ihnen leichter entsprechend zu reagieren und dem Kind wieder mehr Sicherheit zu geben (vgl. ebd.). Bei manchen Kindern kann sich auch eine ambivalente Beziehung zum verbliebenen Elternteil entwickeln, da sie einerseits Angst vor dem Verlassen-Werden haben, sich aber auch vor zu viel Nähe schützen möchten (vgl. Bauers 1997, S. 54).

Als häufige Folge einer Trennung wird der Loyalitätskonflikt mancher Kinder beschrieben. Dabei haben sie das Gefühl sich für ein Elternteil entscheiden und für diesen Partei ergreifen zu müssen (vgl. Sabas 2021, S. 52). Es kann dazu kommen, dass Eltern ihre Kinder instrumentalisieren, um ihrem/ihrer Expartner\*in zu schaden. Kinder allerdings haben den Drang sich mit ihren Eltern identifizieren zu wollen und ordnen sich somit meist den Wertvorstellungen und Ansichten der Eltern unter. Unterscheiden sich diese nach der Trennung stark, kann es dazu führen, dass sich das Kind zwischen seiner Treue und Liebe zum Vater und zur Mutter zerrissen fühlt (vgl. Staub 2018, S. 33). Oftmals haben Kinder auch den Wunsch Kontakt zum abwesenden Elternteil herzustellen oder aufrechtzuerhalten – unabhängig wie die Beziehung vorher zwischen den beiden war (vgl. ebd., S. 30).

Als weitere Auswirkung der elterlichen Trennung auf Kinder kann der Begriff der Parentifizierung genannt werden. Es kann sein, dass ein Elternteil in seiner Traurigkeit und Enttäuschung Trost bei seinem Kind sucht. Das kann zu einem Rollenwechsel zwischen Kind und Eltern führen, bei dem das Kind Verantwortung für das Wohl eines Elternteils übernimmt (vgl. Staub 2018, S. 25).<sup>51</sup> Die Gefahr besteht vor allem bei älteren Kindern.

Jugendliche erleben die Trennung ihrer Eltern ebenfalls als schmerzhaft. Sie befinden sich mitten im Ablöseprozess vom Elternhaus und sind größtenteils durch die Pubertät mit sich selbst beschäftigt (vgl.

---

<sup>51</sup>Aus psychologischer Sicht bedeutet eine solche Rollenumkehr eine Störung der familiären Hierarchie und der Generationsgrenzen“ (vgl. Staub 2018, S. 25).

Staub 2018, S. 32). Kommt es zur elterlichen Trennung, wird der Ablöseprozess gestört und sie fühlen sich oft für einen Elternteil verantwortlich (meist dem, den es schlechter geht) (vgl. ebd.). Andere mögliche Reaktionen Jugendlicher können Rückzug, Zorn oder überstürzte Ablösungsversuche sein (vgl. ebd.). Ebenso kommt es bei älteren Kindern und Jugendlichen oft zu Schamgefühlen gegenüber Gleichaltrigen bzgl. der Trennung ihrer Eltern (vgl. Sabas 2021, S. 54).

Allgemein kann ein starkes Überforderungsgefühl entstehen, wenn sich für die Kinder zu viel zur gleichen Zeit verändert und nur wenige Konstanten erhalten bleiben. Nachweislich kann eine Trennung aber auch zu einer Entlastung der Kinder führen, da starke Elternkonflikte innerhalb des Beziehungsgefüges auch erhebliche Auswirkungen auf die kindliche Entwicklung haben und einen Stressfaktor darstellen können (vgl. Walper/Fichtner 2013, S. 96). Eine Trennung kann zur „Entschärfung“ beitragen.

#### 4.1.3 Schutz- und Risikofaktoren bei elterlicher Trennung

In diesem Abschnitt werden mögliche Schutz- und Risikofaktoren bei der Bewältigung der Veränderungsprozesse der elterlichen Trennung beschrieben. Entscheidend für das Erleben der Trennung der Eltern ist das Verhältnis zwischen sogenannter Stressoren (auch Risikofaktoren genannt) und Ressourcen (auch Schutzfaktoren genannt) (vgl. Walper/Fichtner 2013, S. 99). Aus der Trennung resultierende Stressoren können fortwährende elterliche Konflikte, Spannungen, Kontakteinschränkungen oder –abbrüche bspw. zu einem Elternteil oder der Verwandtschaft, Umzüge, Schulwechsel und damit verbunden der Wechsel des Freundeskreises oder bspw. des Sportvereins sein (vgl. ebd.). Ein oftmals unterschätzter Risikofaktor ist die Veränderung der wirtschaftlichen Verhältnisse. In den meisten Fällen verschlechtert sich die finanzielle Situation des alleinerziehenden Elternteils. Die damit einhergehenden physischen und psychischen Belastungen des Elternteils können ebenfalls einen Stressor darstellen, da dieser möglicherweise gezwungen ist seine Arbeitszeit zu erhöhen und damit dem Kind weniger Aufmerksamkeit zugewendet werden kann. Durch finanzielle Unsicherheiten kann sich bspw. auch die Reizbarkeit des Elternteils erhöhen, was für Kinder ebenfalls als belastend erlebt werden kann.

Die Folgen dieser Risikofaktoren sind davon abhängig über welche sozialen, strukturellen und personellen Ressourcen die Eltern bzw. das Kind verfügen (vgl. ebd.). Die Schutzfaktoren der Eltern und der Kinder bedingen sich gegenseitig. Fühlen sich die Eltern besser, so überträgt sich diese innere Stärkung auch auf die Kinder und andersherum. Solche Schutzfaktoren können bspw. die Persönlichkeit des Kindes, der Entwicklungsstand oder die Interpretation der Trennung sein (vgl. ebd.). Nennenswert ist auch die Unterstützung aus dem Umfeld. Als alleinerziehende Person hat man einen höheren

Betreuungsaufwand (abhängig vom Alter des Kindes). Pfl egt man eine gute Beziehung zu Nachbarn oder zu Großeltern, die möglichst in der Nähe wohnen, kann man durch deren Unterstützung Entlastung erfahren. Geschwister können durchaus auch einen Schutzfaktor für die Kinder darstellen, aufgrund der Tatsache, dass sie nicht allein die Situation erleben und bewältigen müssen (vgl. Buchholz 2008, S. 37, 52). Für ältere Kinder und Jugendliche spielt auch der Freundeskreis eine entscheidende Rolle. Dieser kann einen stabilen Rückzugsort darstellen. In einem Interview schildert ein 15 jähriges Mädchen, dass sie viel Zeit mit ihren Freunden verbringt, „weil die nicht so viel fragen“ und man auch einfach traurig sein könne ohne reden zu müssen (vgl. Buchholz 2008, S. 65). Gerade diese Altersgruppe erfährt oft eine Parentifizierung, bei der sie dem scheinbar schwächeren Elternteil nicht zur Last fallen möchte und für diesen Verantwortung übernimmt.

Wie bereits kurz im vorherigen Abschnitt erwähnt kann ein sicheres Einkommen und damit eine geringere psychische Bürde als eine Ressource der Eltern erlebt werden. Besonders ausschlaggebend ist meiner Meinung nach auch die Reflexionskompetenz beider Eltern. Vor allem bei einer kürzlich vollzogenen Trennung ist es wahrscheinlich, dass bei mindestens einem Elternteil verletzte Gefühle, möglicherweise verletzter Stolz und Wut eine Rolle spielen. Es obliegt der Verantwortung der Eltern diese negativen Gefühle gegenüber dem anderen Elternteil nicht vor dem Kind zu kommunizieren oder dieses sogar mit diesem zu identifizieren und Dinge äußert wie: „Du bist so stur wie dein Vater!“. Die mit einer Trennung einhergehenden Aufgaben und Herausforderungen finden auf unterschiedlichen Ebenen zwischen unterschiedlichen Akteur\*innen statt. Eltern mit einer erhöhten Reflexionsbereitschaft gelingt es womöglich eher diese auseinander zu halten und einen zusätzlichen Risikofaktor für das Kind zu verhindern. Walper und Fichtner legen nahe, dass die elterlichen Konflikte eine Art Schlüsselfunktion innehaben. Diese erhöhen das Risiko, dass andere Stressoren hinzukommen oder sich verschärfen (vgl. 2018, S. 99). Als Beispiel nenne ich hier die erhöhte Bereitschaft eines Umzuges an einen weiter entfernten Wohnort, was somit zusätzlich den Kontakt zwischen Kind und anderen Elternteil weiter einschränken würde (vgl. ebd.).

Als letzten Schutzfaktor möchte ich natürlich noch verschiedene Hilfen erwähnen, die Eltern und Kinder in Anspruch nehmen können. Darunter zählt auch die Schulsozialarbeit. Die Bereitschaft der Eltern oder eines Elternteils zur Hilfesuche stellt eine wertvolle Ressource dar. Sei es das Aufsuchen einer Beratungsstelle oder des Jugendamtes zur Unterstützung der Umgangsregelungen oder die Kontaktherstellung zur Schulsozialarbeit. In der Praxis habe ich erlebt, dass Eltern die zuständige SSA kontaktiert haben, um diese von der Trennung in Kenntnis zu setzen. Somit ist es der SSA möglich das Gespräch mit dem betroffenen Kind zu suchen bzw. im Bedarfsfall anzubieten.

## Zwischenfazit

„Die Kinder sind zwar nicht gemeint, aber sie sind betroffen. In den meisten Fällen wollen die Kinder die Scheidung ihrer Eltern nicht, aber sie müssen mit ihr zurechtkommen.“ (Niesel 2015, Die Zeit des Zweifels kann nützlich sein). Oft wird eine elterliche Trennung als Problem betrachtet. Aus systemischer Sicht kann sie aber als Lösungsversuch verstanden werden (vgl. Grabbe 2002, S. 82).

Eine Trennung ist keine spontane Entscheidung aus einer Laune heraus. Es ist ein Prozess, der viel Kraft und Auseinandersetzung mit seinen Vorstellungen, Wünschen und Gefühlen und Verantwortungen gegenüber seinen Kindern und sich selbst beansprucht. Der Entschluss einer Trennung wird dann vollzogen, wenn man davon überzeugt ist, dass es allen Beteiligten nach der Anpassungszeit an die neuen Lebensverhältnisse besser geht. Die Dauer dieser Anpassungszeit ist individuell verschiedenen und bspw. von den vorher erläuterten Faktoren abhängig. In der Fachliteratur bezeichnet man die Auffälligkeiten und Reaktionen der Kinder nach einer Trennung als akute Trennungsreaktionen (vgl. Staub 2018, S. 28). Zusammenfassend sind diese u.a. Reizbarkeit, Impulsivität, Aggressionen, Einsamkeitsgefühle, Weinerlichkeit, Rückzug, Überanpassung, Wutausbrüche oder Stehlen (vgl. ebd.). Häufig äußern sich die nach außen gerichteten Reaktionen im Schulalltag. Außerdem folgen meist Konzentrationsschwierigkeiten, Leistungsabfall und auffälliges Verhalten durch Missachtung geltender Regeln (vgl. ebd.). Oftmals klagen Kinder auch über körperliche Beschwerden wie Bauchschmerzen oder Übelkeit. Ursache könnte der psycho-somatische Zusammenhang sein. Ausschlaggebend für eine mögliche Gefährdung der Kinder ist meiner Meinung nach vor allem die nachfolgende Beziehung zwischen den Eltern und deren Umgang mit der Trennung. Systemisch betrachtet müssen Kinder mit einer drastischen Veränderung zurechtkommen. Während Familie vor der Trennung aus dem Mikrosystem Mutter, Vater<sup>52</sup> und Kind(ern) bestand, verändert sich das System insoweit, dass sich das Mikrosystem „Familie“ für das Kind in zwei Subsysteme teilt, bei denen nun u.a. unterschiedliche Regeln, Abläufe und Lebensumstände (z.B. Wohnung, Umfeld, neue Partner\*innen) eine Rolle spielen. Das Kind braucht Zeit sich zwischen diesen zwei Systemen zurecht zu finden.<sup>53</sup> Dabei ist u.a. eine stabile Kommunikation zwischen den Systemen hilfreich. Dennoch stellt die elterliche Trennung mehr oder minder einen Verlust für die Kinder dar, der als Reaktion betrauert werden muss (vgl. Staub 2018, S. 27). Liselotte Staub fasst die Trauerphasen mit den dazugehörigen Gedanken und Gefühlen der Kinder in einer Tabelle zusammen (siehe Anlage 3). Eine typische Trauerreaktion ist Wut gegen einen oder beide Elternteil(e). Je nach Alter und Persönlichkeitsentwicklung fällt den Kindern der Umgang mit ambivalenten Gefühlen schwer. Es ist wichtig, dass sie erfahren beide Eltern gleichzeitig lieben und

---

<sup>52</sup> Bei gleichgeschlechtlichen Lebensgemeinschaften auch Mutter und Mutter oder Vater und Vater möglich.

<sup>53</sup> Je nach angestrebtem Umgangsmodell befindet sich das Kind mehrheitlich bei einem Elternteil oder verbringt Zeit zu gleichen Teilen bei seinen getrenntlebenden Eltern. Dementsprechend könnte das System mit dem Elternteil, bei dem das Kind deutlich weniger Zeit verbringt auch eine untergeordnete Rolle spielen.

dennoch Wut gegenüber diesen empfinden zu können (vgl. ebd., S. 39). Manchmal haben sie auch Angst einen Elternteil verlieren zu können wenn sie den anderen lieben, obwohl die Eltern sich untereinander möglicherweise nicht mehr gern haben (vgl. ebd.). Es steht und fällt mit der Kommunikation der Eltern untereinander und zum Kind. Es ist essentiell, dass die Kinder spüren, dass beide Eltern sie bedingungslos lieben.

Alles in Allem sind die Folgen einer Trennung für die Kinder davon abhängig in welchem Verhältnis die Stressoren und die Schutzfaktoren stehen. Am Ende des letzten Abschnitts wurde erwähnt, dass u.a. Schulsozialarbeit für Kinder, die eine Trennung erleben, eine wichtige Ressource sein kann. Darauf soll im folgenden Kapitel näher eingegangen werden.

#### 4.2 Sozialpädagogisches Handeln der Schulsozialarbeit zur Unterstützung von Kindern aus Trennungsfamilien

Durch den rechtlichen Auftrag ist festgehalten, dass SchuSo sozialpädagogische Angebote jungen Menschen am Ort Schule zur Verfügung stellt. Daraus erschließt sich wie in Kapitel 3.2 dargestellt wurde, dass Schüler\*innen primäre Zielgruppe der SchuSo sind, die Hinzuziehung der PSB aber für die Erfüllung des Auftrags notwendig sein kann. In diesem Kapitel möchte ich die Möglichkeiten der SSA darlegen, inwiefern diese einen Beitrag dazu leisten können das Risiko beeinträchtigender Folgen für Trennungskinder zu minimieren.

Bei allen Handlungsmöglichkeiten der SSA ist es von Vorteil, wenn diese den systemischen Blick berücksichtigen.<sup>54</sup> Winfried Büschges-Abel fasst wichtige systemische Leitprinzipien der Interventionsmöglichkeiten wie folgt zusammen (vgl. 2016, S. 268ff.): Es ist wichtig die Autopoiesis (=Selbsterhaltung und –erschaffung) eines Systems zu beachten. SSA müssen sich bei Eingriffen bewusst sein, dass sie dabei möglicherweise die Chancen der Selbstorganisation verringern, welche durch intrinsische Motivation von Nachhaltigkeit geprägt ist (vgl. ebd., S. 268). Des Weiteren sind bei den Adressat\*innen die Wechselwirkungen als zirkuläre Einheit zwischen Lebenslage (=Umfeld) und Lebensweise (=Verhalten) zu berücksichtigen (vgl. ebd., S 269). Von großer Bedeutung sind die Ressourcen- und Lösungsorientierung. Es ist eine Kunst der Gesprächsführung durch gezieltes und überlegtes Fragen herauszufinden, was für die Adressat\*innen eine Lösung darstellen könnte. Daraus folgt die Notwendigkeit der Anerkennung und des Respekts vor der Selbstorganisation des Systems. Nicht selten ist es der Fall, dass Klient\*innen Lösungen für sich kreieren bzw. entdecken, die für SSA möglicherweise auf dem ersten Blick nicht bedacht wurden oder nicht besonders viel Erfolg versprechen (vgl. ebd., S. 270). Klient\*innen sind die Expert\*innen ihrer Lebenswelt. Die Gesprächsführung muss also

---

<sup>54</sup> Literaturverweis: Just, Annette (2017): Systemische Schulsozialarbeit. Heidelberg: Carl Auer Verlag.

eine gewisse Offenheit bzgl. der Lösungsfindung vorweisen, um diese Ressource ausschöpfen zu können und den Auftrag von SchuSo in adäquater Weise zu erfüllen (das Recht junger Menschen auf Erziehung zu einer eigenverantwortlichen Persönlichkeit und die Förderung des selbstbestimmten Interagierens gem. § 1 Abs. 1 und Abs. 3 Nr. 2 SGB VIII).

Ebenso hilfreich für die Herstellung einer produktiven Arbeitsbeziehung kann die klient\*innenzentrierte Gesprächsführung nach Carl Rogers sein. Ein helfendes Gespräch (mit Erwachsenen oder Kindern) nach Rogers weist drei Basisvariablen auf: Authentizität, Empathie und unbedingte Wertschätzung (vgl. Santos-Stubbe/Noyon 2016, S. 166).<sup>55</sup>

Festzuhalten ist auch, dass SchuSo ein freiwilliges Angebot darstellt, womit ihrem Handeln auch Grenzen gesetzt werden. Damit die Angebote der SchuSo auch als Ressource wahrgenommen werden können, sollte auf dieses Arbeitsprinzip geachtet werden. Möglicherweise stellt der Schulalltag für Trennungskinder eine Art Rückzugsmöglichkeit dar, in der das Thema der Trennung der Eltern nicht thematisiert wird. Trennungskinder können es als Erleichterung erleben, indem sich eine Konstante im Leben nahezu unverändert fortsetzt. Dennoch kann es hilfreich sein, wenn Schulsozialarbeiter\*innen niederschwellig bspw. auf dem Schulhof ein unverfängliches Gespräch mit dem betroffenen Kind beginnen, um sich einen Eindruck von diesem zu verschaffen und Präsenz zu zeigen. Es kann auch vorkommen, dass SSA von dem pädagogischem Personal direkt angesprochen werden, weil das Kind Auffälligkeiten o.ä. zeigt (bspw. Leistungsabfall, Konzentrationsstörungen, Verhaltensauffälligkeiten oder für das Kind untypisches Verhalten wie Aggressionen, Diebstahl, vermehrte Traurigkeit, Abwesenheit oder sozialen Rückzug). In der Praxis arbeitete ich zum einen mit Trennungskindern, die die Anpassungsherausforderungen aufgrund einer gerade auftretenden elterlichen Trennung meistern mussten und zum anderen mit Kindern, bei denen die elterliche Trennung schon vor geraumer Zeit stattfand, diese aber unter dem schwierigen Verhältnis der Eltern untereinander leiden. In der nachfolgenden Darstellung der Handlungsmöglichkeiten und –methoden der Schulsozialarbeit wird versucht beides zu berücksichtigen. Schulsozialarbeiter\*innen können, wenn auch begrenzt, Einfluss auf das Verhältnis zwischen Risiko- und Schutzfaktoren nehmen, indem sie u.a. gemeinsam mit den Betroffenen versuchen die Stressoren zu minimieren und die Ressourcen zu stärken.

#### 4.2.1 Konkrete Handlungsmöglichkeiten mit Kind(ern)

Als Erstes zu nennen ist hier die klassische Einzelfallhilfe. Wie bereits erwähnt kann man als SSA den Kontakt zum betroffenen Kind suchen und sich vorsichtig nach dem allgemeinen Wohlbefinden erkunden. Das Kind hat so die Möglichkeit freiwillig das Thema der elterlichen Trennung anzusprechen,

---

<sup>55</sup> An dieser Stelle wird auf die in Kapitel 3.1 genannten Arbeitsprinzipien zur Umsetzung der Angebote von SchuSo verwiesen.

wenn es das möchte. Man kann als SSA auch weitere Gesprächsangebote unterbreiten, falls Bedarf seitens des Kindes bestehen sollte. In manchen Fällen suchen Schüler\*innen selbstständig den/die SSA auf, um mit ihm/ihr ins Gespräch zu kommen. Immer von Vorteil sind die ständige Präsenz der SchuSo und eine möglicherweise bereits bestehende vertrauensvolle Beziehung, um eine niederschwellige Hilfesuche zu ermöglichen. Je nach Anliegen und Bereitschaft des Kindes wird die Arbeit in Beratungen fortgesetzt. In erster Linie ist es wichtig, das Kind in seiner Persönlichkeit zu bestärken und Ressourcen zu erschließen. Essentiell sind das aktive Zuhören und das Ausräumen bestehender Selbstzweifel, bei denen sich das Kind möglicherweise die Schuld an der Trennung gibt. Es ist von Bedeutung, dass es erfährt, dass beide Eltern es lieb haben und es auch gleichzeitig beide Eltern lieb haben darf, auch wenn sich diese möglicherweise nicht mehr so gut verstehen (vgl. Bauers 1997, S. 57). Damit können SSA die Entwicklung der Ambivalenzfähigkeit der Kinder unterstützen (vgl. Staub 2018, S. 40).

Es kann auch sein, dass das Kind starke Gefühle wie Wut äußert und zeigt. Auch hier ist es wichtig Verständnis und Akzeptanz zu zeigen, dass Wut und Enttäuschung normale Reaktionen sind. SSA können dabei auf Arbeitsmethoden wie Skulpturarbeit oder speziell auf Trennungskinder ausgerichtete Bücher, die sie gemeinsam mit ihnen anschauen, zurückgreifen. Während des Begleitungsprozesses ergeben sich individuell sehr differenzierte Möglichkeiten zur Unterstützung des Kindes. Bspw. machte ich in meinem Praktikum die Erfahrung, dass ein Kind einen Brief an seine Eltern gemeinsam mit der SSA schreiben wollte. Daraufhin hat die Kindsmutter das Gespräch mit der SSA gesucht, um mit ihr gemeinsam nach Lösungsmöglichkeiten für eine Entlastung des Kindes zu suchen.

Kinder erleben die Trennung oftmals voller Unsicherheiten. SSA können mit den betroffenen Kindern gemeinsam erläutern, was an Sicherheit bleibt (bspw. Sportverein, Musikstunden, Freundeskreis), um Ängste zu mindern (vgl. Seifert 1995, S. 90). Während eines solchen Beratungsgesprächs können einige Aspekte dazu beitragen, dass sich das betroffene Kind oder der/die Jugendliche der sozialpädagogischen Fachkraft anvertrauen kann. Dazu zählt bspw. eine angenehme Atmosphäre als geschützter Raum (vgl. Santos-Stubbe/Noyon 2016, S. 172). Es bietet sich an, dass SSA einen eigenen, einladenden Raum im Schulgebäude zur Verfügung gestellt bekommen. Es kann außerdem für Schüler\*innen erleichternd sein, wenn SSA die gleiche Augenhöhe einnehmen (vgl. ebd.). Gerade für Grundschulkindern kann das dazu beitragen, dass diese sich besser öffnen können. Im Falle, dass man als SSA den/die Schüler\*in zu sich einlädt, ist es hilfreich wenn das Ziel zu Beginn des Gespräches besprochen wird, da Schüler\*innen oftmals denken etwas falsch gemacht zu haben (vgl. ebd., S. 173). Vor allem jüngeren Kindern sollte man während einer Beratung Raum zum Schweigen geben (vgl. ebd.). Das Aushalten dieser Stille kann von SSA als Herausforderung wahrgenommen werden. Erwachsene können dazu neigen die Sätze der Kinder zu ergänzen und damit zu interpretieren. Das kann zu Fehlinterpretationen führen, wodurch sich das Kind letztendlich nicht verstanden fühlt und als Folge die Gesprächsmotivation abnimmt (vgl. ebd.,

S. 172). Vor allem jüngere Kinder benötigen des Öfteren längere Denkpausen, um sich zu sortieren. Schweigen kann aber auch ein Ausdruck von Hilflosigkeit, Verweigerung oder das Fehlen geeigneter Worte sein (vgl. ebd., S. 173). Als Fachkraft sollte man das Schweigen aushalten und den Grund dafür erfragen oder erlösend eingreifen<sup>56</sup>

Manche Kinder schämen sich auch dafür ein Trennungskind zu sein. SSA kann gemeinsam mit dem Kind das Ideal der „perfekten Familie“ in Frage stellen und andere Lebensformen positiv konnotieren (vgl. Gerth 1997, S. 295). Mithilfe der Methode der sozialpädagogischen Gruppenarbeit kann SchuSo im Zusammenhang eines Projektes ebenfalls dazu beitragen, dass Kinder über die Vielfalt der gesellschaftlichen Lebensformen in Kenntnis gesetzt werden. In meiner Praxis erlebte ich während eines Projektes in der SchuSo zum Thema Identitätsentwicklung, dass in einer Kleingruppe der überwiegende Teil der Schüler\*innen in Eineltern- oder Patchworkfamilien aufwächst. Als die Kinder sahen, dass sie als Trennungskinder mehrheitlich vertreten waren, begannen sie selbstständig über ihre familiäre Situation zu sprechen. Man konnte Erleichterung bei den Schüler\*innen über die vielen Gemeinsamkeiten untereinander feststellen. Ulrich Gerth beschreibt, dass betroffene Kinder häufig äußerten, dass sie mit Keinem über ihre Situation reden. Das könnte an der Tabuisierung des Themas liegen, welchem man als SSA bspw. durch solche Projekte entgegenwirken kann (vgl. 1997, S. 295). Ein solcher Austausch kann ebenso als Ressource wahrgenommen werden.

Äußert das betroffene Kind während einer Beratung den Wunsch, dass die/der SSA die Eltern oder einen Elternteil kontaktiert, so muss die Fachkraft diesen Wunsch selbstverständlich reflektieren. Es kann durchaus hilfreich sein, wenn die Eltern wissen, dass sich ihr Kind Hilfe sucht, weil es offenbar Gesprächsbedarf hat oder mit der Situation überfordert ist. Vor allem wenn die Eltern mit ihrer eigenen Trennung und der Neuordnung ihres Lebens beschäftigt sind, kann es sein, dass sie ihre Kinder mit ihren Gefühlen und Gedanken vernachlässigen (vgl. Bauers 1997, S. 49). Es kann der notwendige Anstoß im System Familie sein, der zur Veränderung beiträgt.

#### 4.2.2 Weitere konkrete Handlungsmöglichkeiten

##### a) mit getrennten Eltern

Es wurde bereits im Kapitel 3.2 festgestellt, dass Eltern in dieser Arbeit ebenso zum Adressat\*innenkreis der SchuSo gehören, wenn deren Adressierung zur Umsetzung des Auftrags für jungen Menschen beitragen kann. In erster Linie handelt es sich nach meinem Verständnis bei der Unterstützung von Trennungskindern durch Adressierung der Eltern oftmals eher um eine Begleitung als um dauerhafte

---

<sup>56</sup> Im Sinne von bspw. „Kannst du mir beschreiben, was in solchen Momenten genau passiert?“ (vgl. Santos-Stubbe/Noyon 2016, S. 173).

Beratung. Annette Just nimmt eine ausführliche Präzisierung vor. Wohingegen eine professionelle Ausübung sozialpädagogischer Beratung eine zusätzliche Ausbildung erfordert, benötigt man für eine sozialpädagogische Begleitung primär Verweisungswissen. Dabei kann ein\*e SSA das Verhältnis zwischen seinem/ihrer Auftrag und dem, wofür andere Professionen oder Stellen zuständig sind, einschätzen (vgl. Just 2016b, S. 19). „Die schulsozialpädagogische Begleitung dient der Erfassung und Klärung der Probleme, Fähigkeiten und Ressourcen der Ratsuchenden. Sie ist eine Gesamtbeschreibung der aktuellen Situation“ (ebd., S. 27). Es ist möglich, dass die Eltern<sup>57</sup> die/den zuständige\*n SSA selbstständig kontaktieren und um einen Gesprächstermin bitten. Während dieses Gesprächs ist festzustellen worin das Anliegen besteht und welche Handlungsmöglichkeiten bzgl. zur Unterstützung des Kindes in Frage kommen. Die Eltern (oder den Elternteil) betreffend ist es oft notwendig über spezielles Verweisungswissen zu verfügen, da deren Auftrag oftmals nicht Auftrag der SchuSo ist, sondern bspw. einer Erziehungs- oder Familienberatungsstelle. Hier ist es immer hilfreich Visitenkarten oder Flyer geeigneter Stellen griffbereit zu haben. Es bietet sich auch an nach dem Termin eine E-Mail zu verfassen, in der die Inhalte des Gesprächs noch einmal zusammengetragen werden. Diese Inhalte differieren sehr stark je nach Anliegen der Eltern.

Bei dieser Art sozialpädagogischer Begleitung durch freiwillige Inanspruchnahme der/des SSA kann es auch hilfreich sein über spezielle typische Trennungsreaktionen aufzuklären. Das ist ebenso der Fall, wenn die zuständige Fachkraft die Eltern oder einen Elternteil zum Gespräch einlädt, weil das Kind darum bittet oder diese es aufgrund verschiedener Verhaltensauffälligkeiten oder Äußerungen des Kindes in der Schule für notwendig hält. Als Beispiel möchte ich kurz näher auf den Loyalitätskonflikt, unter dem ein Trennungskind leiden kann, eingehen. Erfahrungsgemäß kann es hilfreich sein den Eltern naheulegen, sich nach der Trennung beiderseits zu akzeptieren und ihre Kinder nicht in Koalitionen gegen den jeweils anderen Elternteil einzubinden oder schlecht über diesen zu reden, damit diese dem Kind gleichfalls als Identifikationsperson zur Verfügung stehen (vgl. Sabas 2021, S. 53). Bei einer Trennung besteht die Gefahr, dass der verbleibende Elternteil das Kind mit dem „bösen“ Ex-Partner vergleicht, von dem es sich getrennt hat („Du bist wie dein Vater!“ oder „Du bist wie deine Mutter!“) (vgl. Bauers 1997, S. 54). Erwachsen gewordene Scheidungskinder äußern, dass sie das als „schlimmste und schmerzhafteste Entwertung ihrer Selbst-Identität erlebt“ haben (Bauers 1997, S. 54). Um dieser Entwertung zu entgehen, kann das Kind die Identifikation mit dem abwesenden Elternteil vermeiden. Dabei muss es aber einen Teil seiner auf Mutter und Vater gegründeten Identität verleugnen (vgl. Bauers 1997, S. 54).

Es gibt Einiges, worüber ein\*e SSA mit den Eltern bzgl. deren Trennung und deren Auswirkungen auf das Kind sprechen könnte. Aber wie bereits erwähnt muss es im Ermessen der Fachkraft liegen,

---

<sup>57</sup> Oftmals ist es auch nur ein Elternteil.

inwieweit sich diese der Aufgabe annimmt und wann sie ihr Vermittlungswissen einsetzt. Diese Grenze zu finden impliziert professionelles Handeln.

Eine Besonderheit stellt die Adressierung der Eltern durch die SchuSo dar, wenn der/dem SSA gewichtige Anhaltspunkte einer Kindeswohlgefährdung (KWG) bekannt werden. Die Fachkraft ist gem. § 8a Abs. 4 SGB VIII verpflichtet eine Gefährdungseinschätzung vorzunehmen, dabei eine insoweit erfahrene Fachkraft hinzuzuziehen und die PSB und das Kind oder den Jugendlichen mit einzubeziehen. Die sozialpädagogische Fachkraft soll zur Abwendung der KWG auf die Inanspruchnahme von Hilfen hinwirken. Wenn die KWG nicht abgewendet werden kann, muss die/der SSA das Jugendamt darüber informieren. Für die schulsozialarbeitende Person kann es eine Herausforderung darstellen die PSB zur Inanspruchnahme anderer Hilfen zu bewegen, da ihr Angebot auf Freiwilligkeit beruht. Außerdem kann die Macht, die der sozialpädagogischen Fachkraft zuteilwird, dazu führen, dass keine symmetrische Arbeitsbeziehung zustande kommt.

#### b) mit pädagogischem Personal an Schule

Da typische Trennungsreaktionen vor allem im schulischen Bereich auffallen können, bspw. durch Leistungsabfall, Konzentrationsschwierigkeiten oder delinquentes oder deviantes Verhalten (vgl. Staub 2018, S. 28), kann es hilfreich sein das pädagogische Personal bzgl. dieser Trennungsreaktionen zu sensibilisieren, um den bereits herrschenden Druck auf die Kinder nicht zusätzlich zu erhöhen. Lehrer\*innen und Horterzieher\*innen können ebenfalls über die systemische Sichtweise aufgeklärt werden, um sogenannte Verhaltensauffälligkeiten nicht als „negativ konnotiertes Verhalten“, sondern als „sinnvolles Verhalten“ zu verstehen (Büschges-Abel 2016, S. 267). In der Praxis haben Lehrer\*innen des Öfteren kundgetan, dass sie in einem Spannungsverhältnis stehen. Es stellt für sie eine Herausforderung dar, inwieweit man vor den anderen Kindern rechtfertigen kann, dass es in Ordnung ist, dass Kind X zunehmend aggressiv reagiert, aber trotzdem am Unterricht teilnehmen darf (wohingegen Kind Y dem Unterricht verwiesen wurde). Man sollte hier klar trennen, dass die elterliche Trennung keine Legitimierung für aggressives Verhalten darstellt. Vielmehr kann den Schüler\*innen vermittelt werden, dass Überforderungen zum menschlichen Sein dazugehören und dass auch in der leistungsorientierten Institution Schule versucht wird dieses Verhalten nicht als „böse“ abzustempeln, sondern gemeinsam an einer Lösung gearbeitet wird.

SSA können auch auf Teamtagen oder während Dienstberatungen auf spezielle Themen hinweisen oder einen Input leisten. Ebenso können sie involvierten Lehrer\*innen Onlineseminare oder Literatur empfehlen.

Allgemein kann der fachliche Austausch zwischen Lehrer\*innen und ggf. Horterzieher\*innen zum aktuellen Stand bzgl. des betroffenen Kindes für den weiteren Prozess hilfreich sein.

Man erkennt, dass sich SSA in einer Komplexität von Auftrag, Adressat\*innen und Möglichkeiten bewegen. Diese Auftragsvielfalt und z.T. Unübersichtlichkeit der Zuständigkeiten kann zu einer Überforderung seitens der/des SSA führen. Für die Fachkraft kann es hilfreich sein verschiedene fallanalytische Vorgehensweisen hinzuzuziehen. Darauf soll im nächsten Abschnitt kurz eingegangen werden.

#### 4.2.3 Sozialpädagogisches Fallverstehen

Burkhard Müller schildert: „ein Fall wird erst dadurch zum Fall, dass ihn Professionelle bearbeiten.“ (2017., S. 39). In der Schulsozialarbeit besteht durch die Auftragsvielfalt die Herausforderung der Klärung der Zuständigkeit und demnach der Auftragsannahme. An dieser Stelle würde es sich anbieten näher auf das professionelle Handeln in der Schulsozialarbeit einzugehen. Durch die begrenzte Seitenanzahl soll nur darauf verwiesen werden, dass die Merkmale des professionellen Handelns als Wissen, Können, Haltung und die berufliche Identität, die Wissen, Können und Haltung in einen Zusammenhang setzt, verstanden werden können (vgl. Hollenstein/Nieslony 2018, S. 382). Für professionelles Handeln in der Sozialen Arbeit allgemein spielt das Fallverständnis eine entscheidende Rolle. Hilfreich für die Auftragsklärung können verschiedene fallanalytische Vorgehen sein. Es gibt in der wissenschaftlichen Literatur unterschiedliche Methoden. Beispielhaft zu nennen sind hier das standardisierte Vorgehen nach Britta Haye und Heiko Kleve (6 Schritte helfender Kommunikation)<sup>58</sup> oder das teilstandardisierte Vorgehen nach Burkhard Müller (multiperspektivische Fallarbeit)<sup>59</sup>. Durch die Fallarbeit wird versucht die verschiedenen Sichtweisen aller an einem Fall beteiligten Personen deutend und verstehend einzubeziehen (vgl. Engelke/Spatscheck/Borrmann 2016, S. 352f.). Dabei soll die Komplexität und Vielschichtigkeit eines Falls beachtet und dennoch ein strukturiertes Vorgehen ermöglicht werden (vgl. ebd., S. 353). Fallanalytisches Vorgehen kann eine klare Definierung der Aufgaben und Angebote durch Selektion und Ordnen ermöglichen, um der bereits in Kapitel 3 erläuterten Gefahr der „Allzuständigkeit“ entgegenzuwirken und damit Überforderung und Überlastung seitens der Fachkraft vorzubeugen (vgl. Just 2018, S. 48).

---

<sup>58</sup> Literaturverweis: Kleve, Heiko/Haye, Britta/Hampe, Andreas/Müller, Matthias (2021): Systemisches Casemanagement. Falleinschätzung und Hilfeplanung in der Sozialen Arbeit. 6. Auflage, Heidelberg: Carl Auer Verlag.

<sup>59</sup> Literaturverweis: Müller, Burkhard (2017): Sozialpädagogisches Können. Ein Lehrbuch zur multiperspektivischen Fallarbeit. 8. Auflage aktualisiert und erweitert von Ursula Hochuli Freund, Freiburg im Breisgau: Lambertus Verlag.

## Zwischenfazit

Eine Trennung stellt für die betroffene Familie eine neue Herausforderung dar (vgl. Naudiet 2018, S. 504). Für Kinder und Jugendliche bedeutet dies einen Einschnitt in die Biografie und erfordert somit eine hohe Anpassungsleistung (vgl. ebd.). Ein Gesprächstermin bei dem/der zuständigen SSA kann für alle Beteiligten eine Unterstützung darstellen, indem die sozialpädagogische Fachkraft mit ihnen gemeinsam neue Perspektiven erörtert, Ängste abbaut und auf Lösungen hinarbeitet. Bzgl. der Eltern stellt sich heraus, dass SSA diese je nach konkreter Situation mit einbeziehen (müssen).<sup>60</sup> Dabei kommt den Fachkräften hingegen eher eine Vermittlungsrolle zuteil, indem sie abhängig vom Fall an zuständige Stellen verweisen. Das ist vor allem der Fall wenn Kinder unter einer konfliktreichen Beziehung der Eltern leiden, die sich nach der Trennung fortsetzt oder verschlimmert. Für alle Beteiligten kann ein\*e SSA eine erste Hilfe darstellen, indem er/sie ein offenes Ohr für die Adressat\*innen aufbringt. Oftmals ist es für Betroffene einfacher eine Hilfe in Anspruch zu nehmen, bei der die Fachkraft den Schüler\*innen und Eltern bspw. durch Elternabende oder Projekte bekannt ist. Dennoch müssen SSA stets die Frage nach der Zuständigkeit des Auftrags klären und reflektieren in welchem Umfang ihre Angebote bzgl. der betreffenden Kinder notwendig und hilfreich sind (u.a. auch die Einbeziehung der Eltern oder der Lehrer\*innen). Hinzu kommt, dass ihrem pädagogischen Handeln auch Grenzen gesetzt sind u.a. durch die Wahrung der Freiwilligkeit der Annahme ihrer Angebote. Die ständige Präsenz in der Schule bietet eine gute Basis für eine vertrauensvolle Beziehung zwischen SSA und Schüler\*innen. SchuSo kann zweifellos als Chance bei der Unterstützung von Kindern aus Trennungsfamilien betrachtet werden, da die Kinder eine\*n Ansprechpartner\*in haben, welche unabhängig vom leistungsfordernden Schulsystem agiert. Dabei kann sie einen Rückzugsort darstellen, bei dem keine Anforderungen an sie gestellt werden – anders als in der Schule und zuhause, in dem sie möglicherweise ihre Gefühle verbergen, um den Eltern nicht zur Last zu fallen oder gar für sie eine Stütze sein und Verantwortung übernehmen wollen oder müssen.<sup>61</sup> SSA ergreifen Partei für die jungen Menschen und stehen ihnen bei der Bewältigung des kritischen Lebensereignisses vermittelnd und beistehend zur Seite.

---

<sup>60</sup> Das ist bspw. bei Erfüllung des Schutzauftrages gem. § 8a Abs. 4 SGB VIII der Fall.

<sup>61</sup> Bspw. weil sie vermehrt Fürsorge für ihre Geschwister oder des Öfteren Aufgaben im Haushalt übernehmen müssen.

## 5 Schlussbetrachtung

Die vorliegende Arbeit hat gezeigt, dass Schulsozialarbeit über viel Potential zur Umsetzung der Ziele des SGB VIII verfügt und dementsprechend zurecht auf Bundesebene explizit im KJHG verankert wurde. Die Frage nach dem Auftrag der Schulsozialarbeit wurde beantwortet. Demnach soll sie jungen Menschen am Ort Schule eine gewisse Chancengerechtigkeit ermöglichen und die Bildungsteilhabe verbessern (vgl. SMS 2016, S.6), indem sie bspw. bessere Lern- und Lebensbedingungen ermöglicht und die Sozial- und Lebenskompetenzen fördern und stärken soll. Weitere Ziele sind die Stärkung der Persönlichkeit junger Menschen und die Erschließung ihrer Ressourcen. Junge Menschen sollen in ihrer Kommunikations- und Konfliktfähigkeit unterstützt werden, um sich künftig selbstständig um ihre Bedürfnisse zu kümmern und eine konstruktive Konfliktlösung zu finden. Dazu gehört auch die Förderung ihrer Selbstreflexionsfähigkeit und der Übernahme ihrer Eigenverantwortung. Als weiteres Ziel kann die Sensibilisierung der Kinder für die Vielfalt unserer Gesellschaft benannt werden, um Ausgrenzung und Diskriminierung Vorbeugung zu leisten. Für eine vertrauensvolle Beziehung ist es essentiell, dass SSA vom leistungsorientierten Schulsystem unabhängig erachtet werden. Außerdem soll sie zur Erhöhung der Bildungschancen, zum Abbau von Stigmatisierung und zur Umsetzung von Inklusion beitragen. Politisches Einmischen bspw. bei jugendhilfespezifischen Zielen und das Weiterentwickeln pädagogischer Qualität, indem sie bspw. die Schulentwicklung unterstützt, sind ebenfalls eine Aufgabe der SchuSo (vgl. Just 2018, S.48). SSA wirken also nicht nur indem sie jungen Menschen am Ort Schule sozialpädagogische Angebote zur Verfügung stellen, sondern auch indem sie durch aktive Netzwerkarbeit langfristig und effizient zur Verbesserung der Lebens- und Lernbedingungen Beitrag leisten. Aus dem SGB VIII ergibt sich eine Auftragsvielfalt, die eine gefühlte Allzuständigkeit der SSA hervorrufen kann. Daher ist es unabdingbar, dass sie stets die eigene Leistbarkeit in Frage stellen und ihr Vermittlungswissen einsetzen.

Die Arbeit stellt allerdings auch weiteren Diskussionsbedarf fest, vor allem bei der Beantwortung der Frage, ob der § 13a SGB VIII für mehr Rechtssicherheit sorgt. Speziell § 13a S. 3 und 4 SGB VIII ermöglichen einen Interpretationsspielraum bzgl. der Aufgabenerbringung und der damit verbundenen Verbindlichkeit der Grundprinzipien des SGB VIII.

Für mich ergibt sich die Frage, was speziell mit dem Ausdruck „nach anderen Rechtsvorschriften“ in Satz 4 des § 13a SGB VIII gemeint ist. In den Darlegungen des Bundesrates wird beschrieben, dass § 13a S. 4 SGB VIII eine Öffnungsklausel enthält, „die den bestehenden Angebotsstrukturen Rechnung trägt. So ist in einigen Ländern Schulsozialarbeit außerhalb der Jugendhilfe normiert, insbesondere als schulrechtliche Aufgabe und Leistung.“ (BR Drucks. 5/21 (Beschluss), S. 11). In der Hierarchie muss sich die Gesetzgebung an der Verfassung (GG) orientieren und muss verfassungsrechtlich mit ihr vereinbar sein. Demzufolge darf Landesrecht nicht gegen Bundesrecht verstoßen (Art. 31 GG). Was aber, wenn

das Bundesrecht den Ländern erlaubt, gegen Bundesrecht zu verstoßen? Meiner Auffassung nach kann es auch so interpretiert werden, dass die Öffnung des § 13a SGB VIII so weit geht, dass Schulsozialarbeit tatsächlich keine explizite Leistung der KJH darstellt. Somit wäre es legitimiert, dass SchuSo als schulrechtliche Leistung nach anderen Rechtsvorschriften erbracht werden kann, die gegen das Bundesrecht verstoßen. Inwieweit ein bundesgesetzlicher Paragraf den Ländern erlauben darf gem. Art 31 GG gegen das Bundesrecht zu verstoßen, übersteigt mein juristisches Verständnis.

Wäre dies der Fall, würden für SSA die Grundprinzipien des SGB VIII nicht mehr gelten und das wäre meiner Ansicht nach fatal. Somit hätte der Bund mit dem neuen § 13a SGB VIII seine Chance für mehr Rechtssicherheit und Qualität im Handlungsfeld der Schulsozialarbeit vertan, da die fördernden und schützenden Regelungen des KJHG nicht zwingend bindend wären. Ebenso gibt es Unstimmigkeiten, was der Fall wäre, wenn § 10 SGB VIII als Kollisionsnorm Anwendung findet. Denn wenn SchuSo wie in BR Drucks. 5/21 (Beschluss) beschrieben „insbesondere als schulrechtliche Aufgabe und Leistung“ außerhalb der KJH normiert ist, dann hätten die damit verbundenen Regelungen Vorrang gegenüber dem SGB VIII (S. 11). Meiner Meinung nach hat der neue § 13a SGB VIII die bisherigen verschiedenen Ausführungen von SchuSo in einer Rechtsnorm manifestiert und somit die Uneindeutigkeit schlicht legitimiert. Das führt dazu, dass noch immer keine Einigkeit bzgl. des Aufgabenbereiches, der Zielgruppen und des Auftrags herrscht. Verschiedene Autor\*innen kamen bisher zu verschiedenen Erschließungen des Handlungsfeldes. Selbst die Begriffsbezeichnung „Schulsozialarbeit“ wird nicht einheitlich verwendet. Neben „Soziale Arbeit an Schulen“ und „Schulsozialpädagogik“ werden noch viele andere Bezeichnungen genutzt (vgl. Speck 2020, S. 35ff.). Das erschwert(e) den fachlichen Austausch, die notwendige Profilschärfung und Durchsetzung und Transparenz in der Öffentlichkeit (vgl. ebd., S. 36).

Des Weiteren hat sich für mich in den ersten Kapiteln herausgestellt, dass es durch die Historie des Handlungsfeldes allerhöchste Zeit wurde für eine Verankerung auf Bundesebene zu sorgen. Meiner Meinung nach hätte der/die Gesetzgeber\*in durchaus konsequenter sein und Satz 4 des § 13a SGB VIII weglassen können. Dadurch hätten sich zwar einige bestehende SSA umorientieren müssen, aber ich finde einen „harten“ Einschnitt bzw. Richtungswechsel, der für klare Verhältnisse und mehr Rechtssicherheit sorgt, besser als den fortwährenden Flickenteppich. Damit wären die Länder auch zu einer intensiveren Auseinandersetzung mit dem Handlungsfeld gezwungen worden. Fraglich ist für mich der Zweck von § 13a S. 4 SGB VIII. Außer Schulen und Träger der KJH sind mir keine Stellen bekannt, die Schulsozialarbeit zur Verfügung stellen. Wenn SchuSo in schulrechtlichen Ausführungen als schulische Aufgabe definiert wird, hätte der Wegfall von § 13a S. 4 SGB VIII keine Änderung der Rechtsfolge, da Schulangelegenheiten ausschließlich Ländersache sind. Inwieweit der neue Paragraf für mehr Rechtssicherheit sorgen wird, bleibt wohl abzuwarten. Immerhin wurde dadurch die Bezeichnung des

Handlungsfeldes gefestigt. Ebenso wie der Wille, dass SchuSo nun für alle jungen Menschen am Ort zur Verfügung gestellt werden soll. Denn bisher hat sich die Praxis, wie Kunkel beschreibt, oftmals im rechtswidrigen Raum bewegt, da u.a. § 13 SGB VIII als rechtliche Grundlage angesehen wurde (vgl. 2016, S. 20).

Eine weitere Frage, die sich aus der rechtlichen Analyse ergibt, ist, weshalb § 13a und nicht wie vom Bundesrat vorgeschlagen § 14a SGB VIII (oder ein Vorschlag von mir: § 11a) für die SchuSo statuiert wurde. Vermutlich wollte der Bundesgesetzgeber dahingehend Bezug zu der Adressat\*innengruppe des § 13 SGB VIII nehmen. Dagegen spräche allerdings, dass in § 13a SGB VIII explizit die Rede von allen jungen Menschen am Ort Schule ist.

Es wurde deutlich, dass dem Handlungsfeld der Schulsozialarbeit bei der Unterbreitung ihrer Angebote Grenzen gesetzt werden. Aber auch, dass sie viel für die Kinder und Jugendliche an einer Schule beitragen kann. Ihre Wirkungsfähigkeit betrifft, wie herausgestellt, auch die Unterstützungsmöglichkeiten bei Kindern aus Trennungsfamilien. Ich glaube man muss sich als Schulsozialarbeiter\*in bewusst sein, dass man nicht allen das Leben ermöglichen kann, wie sie es verdient hätten oder es ihnen zustehen würde.

In Bezug auf Trennungskinder spielt es meiner Meinung nach eine entscheidende Rolle als *unabhängige\*r, vertrauensvolle\*r Gesprächspartner\*in* in der Schule präsent und erreichbar zu sein, niederschwellige Gespräche anzubieten und die Kinder in ihrem Selbstvertrauen zu bestärken. Dabei bedient SchuSo u.a. die klassischen Handlungsmethoden der Einzelfallhilfe und sozialpädagogischer Gruppenarbeit. Sie arbeitet präventiv und intervenierend. Sie berät und begleitet die betroffenen Kinder aber auch deren Eltern. Vor allem bei Letzteren müssen Schulsozialarbeiter\*innen ihr Verweisungswissen einsetzen, denn an dieser Stelle setzt der Auftrag Grenzen in ihrem sozialpädagogischen Handeln. Bei der Herausarbeitung der Möglichkeiten der SchuSo zur Unterstützung von Trennungskindern stellte sich heraus, dass eine differenzierte, tiefgründige Bearbeitung aufgrund des begrenzten Rahmens der Bachelorarbeit nicht möglich war. Es wurde versucht dem/der Lesenden einen Überblick zu verschaffen. In dem sozialpädagogischen Teil wurden außerdem verschiedene Themen für weitere wissenschaftliche Ausführungen sichtbar. Bspw. versprechen verschiedene Antinomien der (Schul-)Sozialarbeit bzgl. der professionellen Haltung buchstäblich eine spannende Auseinandersetzung. Dazu gehört ebenso die Erörterung des Triple-Mandats der Sozialen Arbeit. Es gibt verschiedene Faktoren, die zu einer Wirksamkeit von SchuSo beitragen, ebenso bzgl. der Arbeit mit Trennungskindern. Auch dabei unterliegen SSA gewissen Spannungsverhältnissen, z.B. das der „lockeren Ernsthaftigkeit“ (Baier 2018, S. 95). In diesem Sinne möchte ich ein zu Beginn erwähntes Zitat hervorheben: „Schulsozialarbeiter sind bessere Freunde, als es meine Eltern sind.“ Schulsozialarbeiter\*innen müssen ihre Rolle klar für sich definieren – sie sollten u.a. entspannt,

zugänglich, authentisch, warmherzig und humorvoll sein und dennoch ernst genommen werden, um als seriöse\*r Gesprächspartner\*in in Anspruch genommen zu werden.

Sowohl die rechtliche Untersuchung des Auftrags der Schulsozialarbeit als auch die Herausarbeitung der Handlungsmöglichkeiten in Bezug auf Trennungskinder wären eigenständige Themen einer Bachelorarbeit gewesen. Aber mir ist es als angehende Sozialarbeiterin wichtig, das Rechtliche mit dem Sozialpädagogischen zu verbinden. Dadurch konnte aufgrund des begrenzten Rahmens der zweite Teil der Arbeit nicht in der notwendigen Tiefgründigkeit erläutert werden. Ich empfinde das Rechtliche als Fundament, auf dem das sozialpädagogische Handeln aufbauen kann. Durch den Bewegungsspielraum, der sich durch klare rechtliche Bestimmung abgrenzt, kann und darf ich handeln. Abgrenzung ist ein wichtiges Stichwort. Speziell im Handlungsfeld der Schulsozialarbeit mit schwammigen Anforderungen und multiprofessionellen Teams muss man seinen Auftrag stets hinterfragen und Grenzen für seinen/ihren Zuständigkeitsbereich ziehen. Dabei ist fundamentales Rechtswissen essentiell.

Trotz aller offenen Fragen und Unstimmigkeiten kann gesagt werden, dass Schulsozialarbeit einen großen Beitrag zur Umsetzung der Ziele des SGB VIII leistet und weiterhin leisten kann. Schulsozialarbeit steht weiterhin inmitten eines Entwicklungs- und Schärfungsprozesses. Es ist zu hoffen, dass der § 13a SGB VIII trotz seiner Öffnungsklausel und seines Landesrechtsvorbehaltes die Länder dazu bewegt die Fachdiskussion voranzutreiben.<sup>62</sup>

---

<sup>62</sup> Zu kritisieren ist jedoch, dass fast ein Jahr nach Inkrafttreten des KJSG die Fassung der Fachempfehlung für SchuSo im Freistaat Sachsen noch nicht aktualisiert wurde.

## II Literaturverzeichnis

**Ausschuss für Familie, Senioren, Frauen und Jugend** (2021): Beschlussempfehlung und Bericht. Online verfügbar unter: <https://dserver.bundestag.de/btd/19/288/1928870.pdf>, letzter Zugriff am 28.03.2022, 14:34.

**Baier, Florian** (2011): Schulsozialarbeiterischer Habitus oder Ethik und Moral in den Grundhaltungen und Grundmustern der Praxisgestaltung. In: Baier, Florian/Deinet, Ulrich: Praxisbuch Schulsozialarbeit. Methoden, Haltungen und Handlungsorientierungen für eine professionelle Praxis. 2. erweiterte Auflage, Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 135-158.

**Baier, Florian** (2018): Beratung in der Schulsozialarbeit. Clear-Box Forschung zu wirkungsvollen Praxiselementen. 2. Auflage, Wiesbaden: Springer-Verlag.

**Bassarak, Herbert/Eckert, Dieter** (2021a): Erfüllt sich für die Schulsozialarbeit ein Traum? Was ändert sich für die Schulsozialarbeit durch den neuen § 13a SGB VIII? In: jugendhilfe, 59. Jahrgang, Heft 5, S. 466-472.

**Bassarak, Herbert/Eckert, Dieter** (2021b): Der neue § 13a SGB VIII Schulsozialarbeit – Fortschritt für die Kinder- und Jugendhilfe?. Online verfügbar unter: [https://www.awo.org/sites/default/files/2021-11/Eckert\\_Bassarak\\_der%20neue%20%C2%A7%2013a%20SGB%20VIII%20Schulsozialarbeit\\_1.pdf](https://www.awo.org/sites/default/files/2021-11/Eckert_Bassarak_der%20neue%20%C2%A7%2013a%20SGB%20VIII%20Schulsozialarbeit_1.pdf), letzter Zugriff am 09.04.2022, 14:01.

**Bauers, Bärbel** (1997): Psychische Folgen von Trennung und Scheidung auf Kinder. In: Menne, Klaus/Schilling, Herbert/Weber, Matthias (Hrsg.) (1997): Kinder im Scheidungskonflikt. Beratung von Kindern und Eltern bei Trennung und Scheidung. Weinheim und München: Juventa-Verlag, S. 39-62.

**BiB** (2018): Alleinerziehende mit minderjährigen Kindern nach Geschlecht und ihr Anteil an den Familien (1996-2018). Online verfügbar unter: <https://www.bib.bund.de/DE/Fakten/Fakt/L31-Alleinerziehende-Geschlecht-ab-1996.html?nn=9994230>, letzter Zugriff am 27.04.2022, 11:53.

**BiB** (2018): Minderjährige Kinder in Familien nach Lebensform in Deutschland (1996-2018). Online verfügbar unter: <https://www.bib.bund.de/DE/Fakten/Fakt/L38-Lebensform-Kinder-ab-1996.html?nn=9754814>, letzter Zugriff am 27.04.2022, 12:13.

**Böllert, Karin** (2020): Ein Jahr im Dialog – aus Sicht der Arbeitsgemeinschaft für Kinder und Jugendhilfe – AGJ. In: jugendhilfe, 58. Jahrgang, Heft 1, S. 35-39.

**Böllert, Karin/Smessaert, Angela** (2021): Meilenstein erreicht, aber die Kinder- und Jugendhilfe hat noch lange nicht fertig! – SGB VIII-Reform aus AGJ-Perspektive. In: Forum Jugendhilfe, 2021, Heft 4, S. 4-9).

BR Drucks. 319/21 vom 07.05.2021.

BR Drucks. 5/21 (Beschluss) vom 12.02.2021.

BR Drucks. 5/1/21 vom 01.02.2021.

BT Drucks. 18/12330 vom 15.05.2017.

BT Drucks. 19/26107 vom 25.01.2021.

BT Drucks. 19/27481 vom 12.03.2021.

BT Drucks. 19/28870 vom 21.04.2021.

**Buchholz, Yvonne** (2008): Belastungsfaktoren bei Kindern und Jugendlichen durch die Trennung der Eltern. eine qualitative Interviewstudie. Saarbrücken: Verlag Dr. Müller.

**Bundesarbeitsgemeinschaft der Freien Wohlfahrtspflege (BAGFW)** (2020): Stellungnahme der BAGFW zum Entwurf eines neuen Gesetzes zur Stärkung von Kindern und Jugendlichen. Online verfügbar unter:

[https://www.bagfw.de/fileadmin/user\\_upload/Veroeffentlichungen/Stellungnahmen/2020/2020-10-26\\_Stellungnahme\\_St%C3%A4rkung\\_von\\_Kindern\\_und\\_Jugendlichen\\_KJSG.PDF](https://www.bagfw.de/fileadmin/user_upload/Veroeffentlichungen/Stellungnahmen/2020/2020-10-26_Stellungnahme_St%C3%A4rkung_von_Kindern_und_Jugendlichen_KJSG.PDF), letzter Zugriff am 28.03.2022, 13:05.

**Bundesarbeitsgemeinschaft Evangelische Jugendsozialarbeit e.V. (BAG EJSA)** (2017): Arbeitsprinzipien. Broschüre. Online verfügbar unter:

[https://www.bagejsa.de/fileadmin/Fachverband/JSA\\_und\\_Schule/Standortbestimmung\\_Schulsozialarbeit\\_final.pdf](https://www.bagejsa.de/fileadmin/Fachverband/JSA_und_Schule/Standortbestimmung_Schulsozialarbeit_final.pdf), letzter Zugriff am 21.04.2022, 11:53.

**Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ)** (2020a): 16. Kinder- und Jugendbericht. Förderung demokratischer Bildung im Kindes- und Jugendalter. Online verfügbar unter: <https://www.bmfsfj.de/resource/blob/162232/27ac76c3f5ca10b0e914700ee54060b2/16-kinder-und-jugendbericht-bundestagsdrucksache-data.pdf>, letzter Zugriff am 23.04.2022, 12:28.

**Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ)** (2020b): Abschlussbericht. Mitreden – Mitgestalten. Die Zukunft der Kinder- und Jugendhilfe. Online verfügbar unter: <https://www.mitreden-mitgestalten.de/sites/default/files/downloads/abschlussbericht-mitreden-mitgestalten-die-zukunft-der-kinder-und-jugendhilfe-data.pdf>, letzter Zugriff am 28.03.2022, 11:43.

**Büschges-Abel, Winfried** (2016): Systemisches Arbeiten und systemische Interventionskunst. In: Kilb, Rainer/Peter, Jochen (Hrsg.): Methoden der Sozialen Arbeit in der Schule. 2. überarbeitete und erweiterte Auflage, München, Basel: Ernst Reinhardt Verlag, S. 265-271.

**Dexheimer, Andreas** (2020): Ein Jahr im Dialog – wo steht die SGB VIII-Reform? In: jugendhilfe, 58. Jahrgang, Heft 1, S. 1.

**Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache (DWDS)**: Sozialpädagogik. Online verfügbar unter: <https://www.dwds.de/wb/Sozialp%C3%A4dagogik>, letzter Zugriff am 14.04.2022, 16:51.

**Ebert, Günter** (2018): Schulsozialarbeit. In: Bassarak, Herbert (Hrsg.): Lexikon der Schulsozialarbeit. Baden-Baden: Nomos-Verlagsgesellschaft, S. 423-424.

**Engelke, Ernst/Spatscheck, Christian/Borrmann, Stefan** (2016): Die Wissenschaft Soziale Arbeit. Werdegang und Grundlagen. 4. Auflage, Freiburg im Breisgau: Lambertus-Verlag.

**Esser, Klaus** (2021): Die Chance nutzen: mit dem SGB VIII- Reformentwurf die Weichen grundlegend richtig stellen. Wie die „große Lösung“ verwirklicht werden kann und wie den jungen Erwachsenen endlich echte Zukunftschancen mitgegeben werden können. In: unsere Jugend, 73. Jahrgang, Heft 3, S. 98-109.

**Figdor, Helmuth** (2012): Kinder aus geschiedenen Ehen: Zwischen Trauma und Hoffnung. Wie Kinder und Eltern die Trennung erleben. Gießen: Psychosozial-Verlag.

**Galuske, Michael** (2013): Methoden der Sozialen Arbeit. Eine Einführung. 10. Auflage. Weinheim: Beltz Juventa Verlag.

**Geiling, Wolfgang** (2018): Auftragsklärung. In: Bassarak, Herbert (Hrsg.): Lexikon der Schulsozialarbeit. Baden-Baden: Nomos-Verlagsgesellschaft, S. 47-48.

- Gerth, Ulrich** (1997): Familiäre Ressourcen zur Bewältigung der Trennungskrise. In: Menne, Klaus/Schilling, Herbert/Weber, Matthias (Hrsg.) (1997): Kinder im Scheidungskonflikt. Beratung von Kindern und Eltern bei Trennung und Scheidung. Weinheim und München: Juventa-Verlag, S. 293-298.
- Grabbe, Michael** (2002): Familie als System – Systemische Grundgedanken für Entscheidungen in Scheidungsverfahren. In: Bergmann/Jopt/Rexiluis (Hrsg.): Lösungsorientierte Arbeit im Familienrecht. Intervention bei Trennung und Scheidung. Köln: Bundesanzeiger Verlag, S. 77-87.
- Gutschmidt, Gunhild** (1997): Kinder in Einelternfamilien. Positive Aspekte einer Lebensform. In: Menne, Klaus/Schilling, Herbert/Weber, Matthias (Hrsg.) (1997): Kinder im Scheidungskonflikt. Beratung von Kindern und Eltern bei Trennung und Scheidung. Weinheim und München: Juventa-Verlag, S. 299-305.
- Helsper, Werner** (2002): Lehrerprofessionalität als antinomische Handlungsstruktur. In: Kraul/Marotzki/Schwepper (Hrsg.): Biographie und Profession. Bad Helbrunn: Julius Klinkhardt Verlag, S. 64-102.
- Hollenstein, Erich/Nieslony, Frank** (2018): Professionelles Handeln. In: Bassarak, Herbert (Hrsg.): Lexikon der Schulsozialarbeit. Baden-Baden: Nomos-Verlagsgesellschaft, S. 381-382.
- Hollenstein, Erich/Nieslony, Frank** (2012): Profession Schulsozialarbeit: Entwicklung und Standort. Historische Bezüge. In: Hollenstein/Nieslony (Hrsg.): Handlungsfeld Schulsozialarbeit. Profession und Qualität. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 8-38.
- Iser, Angelika** (2013): Statistik der Schulsozialarbeit. Forschungsstand und Forschungsprojekt. In: Iser, Angelika/Kastirke, Nicole/Lipsmeier, Gero (Hrsg.): Schulsozialarbeit steuern. Vorschläge für eine Statistik zur Sozialen Arbeit an Schulen. Wiesbaden: Springer Verlag, S. 47-58.
- Jarass, Hans/Pieroth, Bodo** (2020): Kommentierung Art. 70 GG. In: Jarass/Kment (Hrsg.): Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland. Kommentar. 16. Auflage, München: C. H. Beck.
- Just, Annette** (2016a): Beratung in der Schulsozialarbeit. Eine kritisch-konstruktive Analyse. Münster: Waxmann Verlag.
- Just, Annette** (2016b): Handbuch Schulsozialarbeit. 2. Auflage, Münster: Waxmann Verlag.
- Just, Annette** (2018): Auftragsvielfalt. In: Bassarak, Herbert (Hrsg.): Lexikon der Schulsozialarbeit. Baden-Baden: Nomos-Verlagsgesellschaft, S. 48-49.
- Kepert, Jan** (2020): Die SGB VIII-Reform. Anmerkungen aus Sicht der Rechtswissenschaft. In: Jugendhilfe, 58. Jahrgang, Heft 1, S. 18-34.
- Krammer, Sandy** (2021): Alleinerziehend. E-Book, Springer-Verlag, online verfügbar unter: <https://doi.org/10.1007/978-3-662-63158-4>, letzter Zugriff am 02.05.2022, 13:55.
- Kunkel, Peter-Christian** (2016): Gesetzliche Verankerung von Schulsozialarbeit. Expertise von Prof. em. Peter-Christian Kunkel. Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW), online verfügbar unter: [http://www.kv-schulsozialarbeit.de/Gesetzliche\\_Verankerung\\_von\\_SchuSoz.pdf](http://www.kv-schulsozialarbeit.de/Gesetzliche_Verankerung_von_SchuSoz.pdf), letzter Zugriff am 10.04.2022, 18:21.
- Kunkel, Peter-Christian** (2022): Jugendhilferecht. 10. Auflage, Baden-Baden: Nomos-Verlagsgesellschaft.

**Landesarbeitsgemeinschaft (LAG) SchuSo Sachsen e.V.** (2021): Schulsozialarbeit in Sachsen „kompakt und konkret“. Online verfügbar unter: [https://www.schulsozialarbeit-sachsen.de/upload/thumbs/Online\\_LAG\\_Flyer.PDF](https://www.schulsozialarbeit-sachsen.de/upload/thumbs/Online_LAG_Flyer.PDF), letzter Zugriff am 19.04.2022, 13:58.

**Menne, Klaus/Schilling, Herbert/Weber, Matthias** (Hrsg.) (1997): Kinder im Scheidungskonflikt. Beratung von Kindern und Eltern bei Trennung und Scheidung. Weinheim und München: Juventa-Verlag.

**Meysen, Thomas** (2022): Schulsozialarbeit als Auftrag an die Länder. In: Meysen/Lohse/Schönecker/Smessaert (Hrsg.): Das neue Kinder- und Jugendstärkungsgesetz - KJSG. Baden-Baden: Nomos Verlag, S. 111-113.

**Müller, Burkhard** (2017): Sozialpädagogisches Können. Ein Lehrbuch zur multiperspektivischen Fallarbeit. 8. Auflage, aktualisiert und erweitert von Ursula Hochuli Freund, Freiburg im Breisgau: Lambertus-Verlag.

**Naudiet, Silke** (2018): Trennungs- und Scheidungsberatung. In: Bassarak, Herbert (Hrsg.): Lexikon der Schulsozialarbeit. Baden-Baden: Nomos-Verlagsgesellschaft, S. 504-505.

**Nave-Herz, Rosemarie** (1997): Trennungs- und Ablöseprozesse der Kinder von ihren Eltern. Ein historischer Vergleich. In: Menne, Klaus/Schilling, Herbert/Weber, Matthias (Hrsg.) (1997): Kinder im Scheidungskonflikt. Beratung von Kindern und Eltern bei Trennung und Scheidung. Weinheim und München: Juventa-Verlag, S. 25-38.

**Niemeyer, Christian** (2012): Sozialpädagogik, Sozialarbeit, Soziale Arbeit – „klassische“ Aspekte der Theoriegeschichte. In: Thole, Werner (Hrsg.): Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch. 4. Auflage, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 135-150.

**Niesel, Renate** (2015): Elterliche Verantwortung in der Vorscheidungs-Phase. Online verfügbar unter: <https://www.familienhandbuch.de/familie-leben/schwierige-zeiten/trennung/elterlicheverantwortungindervorscheidungsphase.php>, letzter Zugriff am 28.04.2022, 16:44.

**Nonninger, Sybille** (2011): Kommentierung § 13, 15 SGB VIII. In: Kunkel, Peter-Christian (Hrsg.): SGB VIII. Kinder- und Jugendhilfe. Lehr- und Praxiskommentar. 4. Auflage, Baden-Baden: Nomos-Verlagsgesellschaft.

**Olk, Thomas/Bathke, Gustav-Wilhelm/Hartnuß, Birger** (2000): Jugendhilfe und Schule. Empirische Befunde und theoretische Reflexionen zur Schulsozialarbeit. Weinheim und München: Juventa Verlag.

**Pötter, Nicole/Segel, Gerhard** (Hrsg.) (2009): Profession Schulsozialarbeit. Beiträge zu Qualifikation und Praxis der sozialpädagogischen Arbeit an Schulen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

**Rossmeißl, Dieter/Przybilla, Andrea** (2006): Schulsozialpädagogik. Denken und Tun als Weg zum mündigen Menschen. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag.

**Sabas, Nathalie** (2021): Zerrüttete Beziehungen – Verletzte Kinderseelen. Das Erleben von Trennung und Scheidung der Eltern aus der Perspektive der Kinder. Wiesbaden: Springer Verlag.

**Santos-Stubbe, Chirly dos/Noyon, Alexander** (2016): Methoden der Gesprächsführung. In: Kilb, Rainer/Peter, Jochen: Methoden der Sozialen Arbeit in der Schule. 2. überarbeitete und erweiterte Auflage, München, Basel: Ernst Reinhardt Verlag, S. 166-177.

**Sächsisches Staatsministerium für Soziales und Verbraucherschutz (SMS)** (2016): Fachempfehlung zur Schulsozialarbeit im Freistaat Sachsen. Online verfügbar unter:

[https://jugendinfoservice.dresden.de/de/fachkraefteportal/service/foerderung/SSA\\_Fachempfehlung\\_2016\\_05\\_24.pdf](https://jugendinfoservice.dresden.de/de/fachkraefteportal/service/foerderung/SSA_Fachempfehlung_2016_05_24.pdf), letzter Zugriff am 20.04.2022, 15:48.

**Sächsisches Staatsministerium für Soziales und Gesellschaftlichen Zusammenhalt** (2021):

Schulsozialarbeit – Landesprogramm Schulsozialarbeit. Online verfügbar unter:

<https://www.familie.sachsen.de/schulsozialarbeit-5669.html>, letzter Zugriff am 05.04.2022, 15:45.

**Schäfer, Klaus** (2013): Kommentierung § 13 SGB VIII. In: Münder/Meysen/Trenczek (Hrsg.): Frankfurter Kommentar zum SGB VIII. Kinder- und Jugendhilfe. 7. Auflage, Baden-Baden: Nomos-Verlagsgesellschaft.

**Schön, Markus** (2022): Kommentierung § 13a SGB VIII. In: Wiesner/Wapler: SGB VIII Kinder- und Jugendhilfe Kommentar. 6. Auflage, München: C. H. Beck.

**Seifert, Mechthild** (1995): Elterliche Trennungsphasen. Das kritische Lebensereignis nicht-normativer Art im Kindesalter. Diplomarbeit, Katholische Fachhochschule NRW.

**Siebert, Elisa** (2008): Schulsozialarbeit. Anspruch und Wirklichkeit. Hochschule Esslingen. Online verfügbar unter: <https://d-nb.info/1071377159/34>, letzter Zugriff am 22.03.2022, 12:17.

**Speck, Karsten** (2020): Schulsozialarbeit. Eine Einführung. 4. Auflage, München: Ernst Reinhardt-Verlag.

**Staub, Liselotte** (2018): Trennung mit Kindern – was nun? Ratgeber für betroffene Eltern. Bern: Hogrefe Verlag.

**Stengel/Rödde** (2020): Schulsozialarbeit – Aufgabe verwässert. GEW (Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft). Online verfügbar unter: <https://www.gew.de/aktuelles/detailseite/aufgabe-verwaessert>, letzter Zugriff am 31.03.2022, 14:51.

**Stickelmann, Bernd** (2011): Schulsozialarbeit. In: Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge e.V. (Hrsg.): Fachlexikon der sozialen Arbeit. 7. Auflage, Baden-Baden: Nomos Verlag, S. 739-740.

**Struck, Norbert** (2021): Das Kinder- und Jugendstärkungsgesetz. Ein Überblick. In: Forum Erziehungshilfen, 27. Jahrgang, Heft 5, S. 260-264.

**Struck** (2022): Kommentierung § 15 SGB VIII. In: Wiesner/Wapler: SGB VIII Kinder- und Jugendhilfe Kommentar. 6. Auflage, München: C. H. Beck.

**Uhle** (2021): Kommentierung Art. 72 GG. In: Dürig/Herzog/Scholz (Hrsg.): Grundgesetz Kommentar. Band 1, München: C. H. Beck.

**Walper, Sabine/Fichtner, Jörg** (2013): Zwischen den Fronten. Psychosoziale Auswirkungen von Elternkonflikten auf Kinder. In: Walper/Fichtner/Normann (Hrsg.): Hochkonflikt hafte Trennungsfamilien. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 91-110.

**Wapler, Frederike** (2022): Kommentierung § 8 SGB VIII. In: Wiesner/Wapler: SGB VIII Kinder- und Jugendhilfe Kommentar. 6. Auflage, München: C. H. Beck.

**Winkler** (2022): Kommentierung § 13a, 15 SGB VIII. In: Rolfs/Giesen/Meßling/Udsching (Hrsg.): BeckOK Sozialrecht. 64. Edition, München: C. H. Beck.

**Wiesner, Reinhard** (2022): Kommentierung § 9 SGB VIII. In: Wiesner/Wapler: SGB VIII Kinder- und Jugendhilfe Kommentar. 6. Auflage, München: C. H. Beck.

### III Anhang (Anlagen 1-3)

**Anlage 1:** Übersicht Schulsozialarbeit in Deutschland aus dem Jahr 2014

Quelle: Speck, Karsten (2020): Schulsozialarbeit. Eine Einführung. 4. Auflage, München: Ernst Reinhardt-Verlag., S. 22-30.

**Tab. 4:** Überblick über Schulsozialarbeit in Deutschland (Stand 2014); vorrangig die Schulsozialarbeit, die im Rahmen von Landesprogrammen gefördert oder Landesstatistiken empirisch erfasst wird (Quellen: Literatur- und Internetrecherche, Kleine und Große Anfragen, Kinder- und Jugendberichte, Anfragen bei Ministerien, Landesjugendämtern, wissenschaftliche Begleitungen und Landesarbeitsgemeinschaften der Länder)

<p><b>Baden-Württemberg</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ das Land beteiligt sich seit 2012 zu einem Drittel an den Kosten der Schulsozialarbeit; ab dem Haushaltsjahr 2014 stehen hierfür jährlich 25 Millionen EUR für die Schulsozialarbeit zur Verfügung (Stand 2013)</li> <li>■ zum Ende des Schuljahres 2012/13 gab es <b>1.041 Schulsozialarbeiterstellen</b> und 1.556 Beschäftigte in der Schulsozialarbeit (Stand 2013)</li> <li>■ Schulsozialarbeit gab es im Jahr 2013 an 778 Grundschulen, 660 Werkreal-/Hauptschulen, 330 Realschulen und 173 Gymnasien (Stand 2014); darüber hinaus gab es an Berufsbildenden Schulen 95 Vollkraftstellen für Schulsozialarbeit (Stand 2013)</li> <li>■ in den letzten Jahren fand ein systematischer Ausbau statt (2011: 802 Stellen; 2012: 826 Stellen; 2013: 1.041 Stellen); im Jahr 2013 gab es an 2.600 Schulen Schulsozialarbeit, so dass an mindestens jeder zweiten Schule Schulsozialarbeit angeboten wird (Stand 2014)</li> </ul>
<p><b>Bayern</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ das Land fördert die Schulsozialarbeit im Rahmen einer Festbetragsfinanzierung mittels einer Förderrichtlinie zur Jugendsozialarbeit an Schulen (Stand 2014)</li> <li>■ im Jahr 2014 gab es Schulsozialarbeit im Umfang von <b>642 Vollzeitstellen</b> mit mindestens 886 Fachkräften (Stand 2014)</li> <li>■ Mitte 2014 existierte an 886 Schulen, davon an 502 Mittelschulen, 176 Grundschulen, 131 Förderschulen, 70 Berufsschulen und 7 Realschulen Schulsozialarbeit (Stand 2014)</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>die Schulsozialarbeit wird seit vielen Jahren zielgerichtet und systematisch ausgebaut; bis 2019 soll – so ein Beschluss des Bayerischen Ministerrates von 2009 – ein Ausbau auf 1.000 Stellen erfolgen (Stand 2014)</li> </ul>
<b>Berlin</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>das Land fördert die Schulsozialarbeit über den Landeshaushalt im Rahmen des Programms Jugendsozialarbeit an Schulen (Stand 2014)</li> <li>im Jahr 2014 kamen in der Schulsozialarbeit <b>256 Vollzeitstellen</b> mit 368 SozialpädagogInnen an 248 Schulen zum Einsatz (inklusive von einzelnen bezirksübergreifenden Projekten Stand 2014)</li> <li>im Jahr 2014 wurden mit Schulsozialarbeit 121 Grundschulen (121 Stellen), 57 Integrierte Sekundarschulen (58 Stellen), 42 Förderzentren (28 Stellen), 19 Berufliche Schulen (16 Stellen) und 9 Gymnasien (9 Stellen) erreicht; zusätzlich stehen 11 Stellen für „besondere Aufgaben“ und 13 für Koordinierungsaufgaben zur Verfügung (Stand 2014)</li> <li>die Schulsozialarbeit wird seit vielen Jahren zielgerichtet und kontinuierlich ausgebaut (Stand 2014)</li> </ul>
<b>Brandenburg</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>das Land fördert anteilig die Personalkosten für SchulsozialarbeiterInnen im Rahmen des sogenannten 510-Stellen-Programms (Stand 2014)</li> <li>im Jahr 2013 wurden im Rahmen des Personalkostenprogramms des Landes rund <b>177 Vollzeitstellen</b> für Schulsozialarbeit im Umfang von rund 1,7 Millionen EUR gefördert; darüber hinaus fördern die Landkreise und Kommunen die Schulsozialarbeit und andere Kooperationsformen von Jugendhilfe und Schule (Daten hierzu liegen jedoch nicht vor) (Stand 2013)</li> <li>der Koalitionsvertrag zwischen SPD und Die Linke (2009–2014) sieht vor, das 510-Stellen-Programm für Jugendarbeit und Jugendsozialarbeit fortzuführen</li> </ul>
<b>Bremen</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Schulsozialarbeit wurden in Bremen in den letzten Jahren u. a. über Mittel im Kontext des Bildungs- und Teilhabeabpaktes des Bundes finanziert (Stand 2014)</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>2014 wurde beschlossen, für die Jahre 2014/2015 insgesamt <b>55 Stellen</b> für Schulsozialarbeit innerhalb des Haushaltes des Landes zu finanzieren (45 in der Stadtgemeinde Bremen, 10 in der Seestadt Bremerhaven); es entstehen ab 2015 jährlich Kosten in Höhe von 2,8 Millionen EUR; ab 2016 soll die Schulsozialarbeit als kommunale Aufgabe in den Haushalten der beiden Stadtgemeinden veranschlagt werden (Stand 2014)</li> <li>die 55 Stellen wurden auf die Grundschulen (22 Stellen), die weiterführenden allgemeinbildenden Schulen (15,5 Stellen) sowie die berufsbildenden Schulen (7 Stellen) verteilt; eine halbe Stelle wurde für die Koordination der Schulsozialarbeit eingesetzt (Stand 2014); die Auswahl der Schulen erfolgt anhand von Sozialindikatoren (Stand 2014)</li> </ul>
<b>Hamburg</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>eine spezielle Verwaltungsvorschrift für Schulsozialarbeit liegt nicht vor und ist auch nicht geplant (Stand 2013)</li> <li>im Jahr 2013 waren an ca. 60 Schulen SozialpädagogInnen mit unterschiedlichen Wochenarbeitszeiten in einem Umfang von ca. <b>53,55 Stellen</b> beschäftigt (Stand 2013)</li> <li>besonders den Stadtteilschulen wurden SozialpädagogInnen zugewiesen; von den 60 Schulen mit SozialpädagogInnen sind 41 Stadtteilschulen, 11 Stadtteilschulen mit Grundschulen und 8 Grundschulen (Stand 2013)</li> <li>es gibt zudem 13 regionale Bildungs- und Beratungszentren (ReBBZ) mit SchulpsychologInnen, LehrerInnen und SozialpädagogInnen (Stand 2014)</li> </ul>
<b>Hessen</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>die Förderung der Schulsozialarbeit erfolgt über unterschiedliche Formen: 1. Drittförderung zwischen Land, Landkreis und Kommune in ausgewählten Landkreisen, 2. Förderung von Projekten durch Kommunen/Landkreise, 3. Förderung von zehn Schulen in sechs Schulträgerbereichen durch das Land in einer Höhe von 400.000 EUR (Stand 2013)</li> <li>zusätzlich können alle Schulen auf der Hälfte ihrer freien Lehrerstellen, die über die 100 %ige Lehrerversorgung hinausgehen, sozialpädagogische Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter für die „unterrichtsunterstützende sozialpädagogische Förderung“ beschäftigen (Stand 2013)</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ das Landesschulamt verfügt <b>nicht über detaillierte Informationen</b>, welche Personen, mit welchen Aufgaben, in welchem Umfang in den Schulen tätig sind (Stand 2014)</li> <li>■ der Koalitionsvertrag zwischen CDU und Bündnis90/Die Grünen (2014–2019) sieht vor, dass Schulen die zusätzlichen Stellen über den Sozialindex für den Einsatz von SozialpädagogInnen und einen Teil der Lehrerversorgung, der über 100 % hinausgeht, für die Einstellung von SozialpädagogInnen nutzen können</li> </ul>
<b>Mecklenburg-Vorpommern</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ das Land fördert seit 1999 über die „Landesinitiative Jugend- und Schulsozialarbeit“ Personal im Handlungsfeld Schulsozialarbeit (Stand 2014)</li> <li>■ im Jahr 2013 wurden 216 SchulsozialarbeiterInnen mit ESF-Mitteln und weitere 78 Fachkräfte über Mittel für Schulsozialarbeit im Kontext des Bildungs- und Teilhabepaketes gefördert, d. h. insgesamt 294 Fachkräfte für Schulsozialarbeit (Stand 2013)</li> <li>■ im Jahr 2013 standen 3,40 Millionen EUR und im Jahr 2014 4,28 Millionen EUR für die Schulsozialarbeit zur Verfügung (jeweils ESF-Budget); die gleiche Förderung stellt das Land den Landkreisen und Städten auch für die Jahre 2015 bis 2017 in Aussicht (Stand 2014)</li> <li>■ in 2014 gab es insgesamt 308 Fachkräfte der Schulsozialarbeit, <b>davon 206 über das ESF-Programm, die Gemeinden oder Kreise finanziert</b>, und 102 über Mittel im Kontext des Bildungs- und Teilhabepaketes finanziert (BuT) (Stand 2014)</li> <li>■ von den Fachkräften für Schulsozialarbeit (ESF und BuT) sind 117 an regionalen Schulen, 47 an Grundschulen, 36 an Gymnasien, 35 an Förderschulen, 28 an Grundschulen, 23 an Gesamtschulen, 6 an Schulstationen und 20 an mehreren Schulen (Stand 2014)</li> <li>■ die Verstärkung der Schulsozialarbeit hat seit langem eine hohe politische Priorität im Land; im Koalitionsvertrag von SPD und CDU (2011–2016) wurde vereinbart, die Schulsozialarbeit weiter abzusichern</li> </ul>

<b>Niedersachsen</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ SchulsozialarbeiterInnen bzw. (sozial-)pädagogische Fachkräfte in Schulen sind über unterschiedliche Programme und Träger beschäftigt (Stand 2014)</li> <li>■ im Jahr 2013 kamen im Landesdienst u. a. a) SchulsozialarbeiterInnen an sogenannten Brennpunktschulen (ca. 25 Stellen), b) SozialpädagogInnen im Ganztagsbereich (ca. 200 Stellen), c) sozialpädagogische Fachkräfte an allen BBS mit Berufsvorbereitungsjahr (ca. 100 Stellen) sowie d) SozialpädagogInnen an Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung, z. T. auch an allgemeinen Schulen (ca. 70 Stellen), zum Einsatz (<b>mind. 395 Stellen</b>) (Stand 2014)</li> <li>■ im Jahr 2014 waren ferner in Schulen SozialpädagogInnen bei Schulträgern (Kommunen) oder freien Trägern angestellt und wurden über a) eine Förderrichtlinie zur Durchführung sozialpädagogischer Maßnahmen zur Berufsorientierung und Berufsbildung (ehem. Hauptschulprofilierungsprogramm mit <b>500 Stellen</b>) (jährlich 13,5 Millionen EUR bis 2016), b) kommunale Förderungen oder c) sonstige Fördermittelgeber (z. B. Arbeitsagentur, Stiftungen, Bildungs- und Teilhabepaket) finanziert (Stand 2014)</li> <li>■ die Koalitionsvereinbarung zwischen SPD und Bündnis90/Die Grünen (2013–2018) sieht eine Bestandsaufnahme für ein schulisches Beratungs- und Unterstützungssystem sowie den Ausbau der schulischen Sozialarbeit vor</li> </ul>
<b>Nordrhein-Westfalen</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Schulsozialarbeit wird a) auf der kommunalen Ebene im Rahmen des SGB VIII, b) durch das Land mit 593 Zuschlagsstellen zur Grundstellenzahl bzw. Tarifstellen, c) durch einen Runderlass „Beschäftigung von Fachkräften für Schulsozialarbeit in NRW“ gefördert</li> <li>■ im Rahmen des Runderlasses können SchulsozialarbeiterInnen auf Lehrerstellen eingestellt werden, wenn die Kommune/der Kommunalverband bzw. die örtlichen/freien Träger der Jugendhilfe in gleichem Umfang sozialpädagogisches Personal an den Schulen bereitstellen (Stand 2014)</li> <li>■ in 2011 gab es in NRW insgesamt 1.352 SchulsozialarbeiterInnen auf <b>1.088 Stellen</b>, davon 939 Fachkräfte auf 762 landesfinanzierten Stellen und 413 Fachkräfte auf 326 örtlich finanzierten Stellen; im Jahr 2012 stieg die Zahl der landesfinanzierten Stellen auf 837,2 (Stand 2012)</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ in 2011 wurde 1.217 Schulen (= 21,1 %) mit Schulsozialarbeit versorgt; die größte Versorgungsquote hatten die Gesamtschulen (98,1 %), die Hauptschulen (81,2 %) und die Berufskollegs/Weiterbildungskollegs (21,1 %) (Stand 2012)</li> <li>■ im Jahr 2012 wurden im Kontext des zeitlich befristeten Bildungs- und Teilhabepaketes zusätzlich insgesamt 1.419 Fachkräfte für Schulsozialarbeit beschäftigt; deren Weiterfinanzierung nach 2013 prekär war (Stand 2014)</li> <li>■ in 2012 waren die 837,2 landesfinanzierten Stellen für Schulsozialarbeit an Hauptschulen (316,1 Stellen) und Gesamtschulen (268,1 Stellen), aber auch an Berufskollegs (90 Stellen), Grundschulen (44,6 Stellen), Förderschulen (39,0 Stellen), Realschulen (37,5 Stellen) sowie Gymnasien (21,6 Stellen), Weiterbildungskollegs (13,3 Stellen) und Sekundarschulen (6,6 Stellen) tätig (Stand 2012)</li> </ul>
<b>Rheinland-Pfalz</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Schulsozialarbeit wird vom Land an allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulen gefördert; es gibt zusätzlich Schulsozialarbeit durch die Kommunen</li> <li>■ in 2012 wurden vom Land <b>204,87</b> Stellen für Schulsozialarbeit gefördert, davon 100,75 Stellen an Realschulen plus, 47,12 an Berufsbildenden Schulen, 32,25 an Integrierten Gesamtschulen, 18,75 an Hauptschulen, 3,5 an Förderschulen und 2,5 an Grundschulen (Stand 2012)</li> <li>■ in 2012 lag ein hoher Versorgungsgrad mit Schulsozialarbeit (Durchschnitt = 21,4 %) – bezogen auf die öffentlichen Schulen – an a) Berufsbildenden Schulen (98,6 %), b) Hauptschulen (88,9 %), c) Integrierten Gesamtschulen (88,7 %) und d) Realschulen vor (78,5 %).</li> <li>■ Ende 2013 förderte das Land an a) 163 der 201 Realschulen plus, b) 48 der 55 Integrierten Gesamtschulen und c) 60 der 64 öffentlichen Berufsbildenden Schulen Schulsozialarbeit (Stand 2014)</li> <li>■ der Koalitionsvertrag zwischen SPD und Bündnis90/Die Grünen (2011–2016) sieht einen landesweiten Ausbau der Schulsozialarbeit und eine Unterstützung der Landkreise und kreisfreien Städte dabei vor</li> </ul>

<b>Saarland</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ im Saarland gibt es – neben kommunalen Projekten – seit längerem ein landesweites Programm „Schoolworker“, welches auf die Förderung der Kooperation von Jugendhilfe und Schule abzielt, wobei die SchoolworkerInnen an mehreren Schulen tätig sind (Stand 2014)</li> <li>■ innerhalb des Programms werden die Personalkosten hälftig vom Land und von den Kreisen finanziert; im Jahr 2013 wurden 1.603.000 EUR im Landeshaushalt für die SchoolworkerInnen bereitgestellt (Stand 2013)</li> <li>■ im Jahr 2012 bestanden landesweit <b>60 Personalstellen</b> mit 89 SchoolworkerInnen tätig an 200 Schulen im Saarland, davon 111 an Grundschulen, 17 an Förderschulen Lernen und 72 an weiterführenden Schulen (Stand 2013)</li> <li>■ im Jahr 2013 waren landesweit 85 SchoolworkerInnen mit 60 Personalstellen an 200 Schulen im Saarland tätig (Stand 2013)</li> <li>■ der Koalitionsvereinbarung zwischen CDU und SPD (2012–2017) enthält ein klares Bekenntnis zu einem dauerhaften Netz an Schulsozialarbeit sowie SchoolworkerInnen</li> </ul>
<b>Sachsen</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ der Einsatz von SozialpädagogInnen in Schulen wird gefördert über a) die kommunale Jugendpauschale, b) eine Richtlinie zur Weiterentwicklung der Kinder- und Jugendhilfe und das Konzept „Chancengerechte Bildung“, c) eine ESF-geförderte Richtlinie für „sozialpädagogische Vorhaben zur Kompetenzentwicklung von Schülerinnen und Schülern“, d) eine Richtlinie für die sozialpädagogische Betreuung im Berufsvorbereitungsjahr sowie e) Modellvorhaben zur Koordinierung von Projekten im Bereich, Kompetenzentwicklung für Schülerinnen und Schüler“ (Stand 2014)</li> <li>■ im Juli 2011 waren insgesamt 190 SchulsozialarbeiterInnen an 238 sächsischen Schulen mit einem Umfang von <b>149 Vollzeitstellen</b> beschäftigt; (Stand 2011); aktuellere Daten lagen 2014 nicht vor</li> <li>■ im Koalitionsvertrag von CDU und FDP (2009–2014) wurde formuliert, dass bedarfsgerechte Angebote zur Schulsozialarbeit in Zusammenarbeit mit den Kommunen angestrebt und die Kinder- und Jugendhilfe mit der Schulsozialarbeit verzahnt werden sollen</li> </ul>

<p><b>Sachsen-Anhalt</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ die Förderung der Schulsozialarbeit erfolgte in Sachsen-Anhalt in erster Linie über das ESF-Programm „Projekte zur Vermeidung von Schulversagen und zur Senkung des vorzeitigen Schulabbruchs“ des Landes und kommunale Projekte</li> <li>■ im Rahmen des ESF-Programms wurden seit 2008 Projekte der Schulsozialarbeit gefördert (Stand 2014); die Fortführung der Schulsozialarbeit über 2015 hinaus wird vorbereitet (Stand 2014)</li> <li>■ im Schuljahr 2011/2012 wurden 265 SchulsozialarbeiterInnen auf <b>293,1 Vollzeitstellen</b> über das ESF-Programm gefördert (inklusive der Netzwerkstellen) (Stand 2012)</li> <li>■ im Schuljahr 2011/2012 gab es an 211 Schulen Schulsozialarbeit über das ESF-Programm, davon an 125 Sekundarschulen, 41 Förderschulen, 20 Berufsbildenden Schulen, 14 Grundschulen, 7 Gesamtschulen und 4 Gymnasien (Stand 2012)</li> <li>■ in 2013 wurden zudem 229 sozialpädagogische Fachkräfte auf 190,275 Stellen über Mittel im Kontext des Bildungs- und Teilhabepaktes finanziert (Stand 2013)</li> <li>■ im Koalitionsvertrag von CDU und SPD äußern beide Partner, dass sie bestrebt sind, die Schulsozialarbeit auch über den EU-Förderzeitraum bis 2013 hinaus zu fördern</li> </ul>
<p><b>Schleswig-Holstein</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Schulsozialarbeit wurde seit Mitte der 2000er Jahre deutlich ausgebaut und wird in erster Linie über Landesmittel und kommunale Mittel finanziert</li> <li>■ nach dem § 6 Abs. 6 Schulgesetz kann das Land „Angebote der Schulträger fördern, die der Betreuung, Beratung und Unterstützung der Schülerinnen und Schüler dienen (Schulsozialarbeit)“; vom Land wurden 2012 1,7 Mio. EUR und 2013 4,6 Mio. EUR für Schulsozialarbeit bereitgestellt (Stand 2014)</li> <li>■ einer Befragung des Landesrechnungshofes zufolge, bestanden im Jahr 2009 landesweit 148 Vollzeitstellen mit 114 SozialpädagogInnen; im Kontext des Bildungs- und Teilhabepaktes wurden 106,5 Stellen in Voll- und Teilzeit für Schulsozialarbeit neu geschaffen und weitere Stellen verstetigt oder aufgestockt (= mind. <b>201,25 Vollzeitstellen insgesamt</b>) (Stand 2012);</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ künftig stellt das Land den Kreisen und kreisfreien Städten jährlich 17,7 Mio. EUR für die Schulsozialarbeit zur Weiterleitung an die Schulträger zur Verfügung, auch um die Stellen über das Bildungs- und Teilhabepaket abzusichern (Stand 2014)</li> <li>■ im Koalitionsvertrag von SPD/Bündnis, 90/Die Grünen und Südschleswigschen Wählerverband (2012–2017) wurde das Ziel formuliert, dass Schulsozialarbeit „normaler Teil von Schule wird“ und Finanzierungslösungen für die Schulsozialarbeit mit dem Bund und Ländern gesucht werden sollen</li> </ul>
<p><b>Thüringen</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Schulsozialarbeit wird in erster Linie über ein Landesprogramm (seit 2013) und kommunale Mittel (örtliche Jugendförderung, kommunale Mittel) finanziert</li> <li>■ im Haushalt des Landes wurden für 2013 3 Mio. EUR und für 2014 10 Mio. EUR für Schulsozialarbeit bereitgestellt, um 200 neue Schulsozialarbeitsstellen zu schaffen (Stand 2014)</li> <li>■ im Land Thüringen bestanden im Schuljahr 2013/2014 insgesamt <b>223,45 Vollzeitstellen</b> mit insgesamt 286 SchulsozialarbeiterInnen (Stand 2014)</li> <li>■ die SchulsozialarbeiterInnen sind an Grundschulen, Gemeinschaftsschulen, Regelschulen, Förderschulen/-zentren, Gymnasien, Berufsschulen tätig (Stand 2014)</li> <li>■ in der Koalitionsvereinbarung zwischen CDU und SPD (2009–2014) wurde eine Stärkung der Schulsozialarbeit und Förderung der Schulsozialarbeit im Rahmen eines Landesprogramms vereinbart</li> </ul>

**Anlage 2:** Drei beispielhafte Modelle der Ausführung der Schulsozialarbeit

Möglichkeit 1:

- SSA über feien oder örtlichen Träger der KJH an Schule beschäftigt
- es gelten Grundsätze, Grundprinzipien usw. der KJH (SGB VIII) → Verbindlichkeit

Möglichkeit 2:

- SSA beim Schulträger angestellt
- schulischer Träger ist Arbeitgeber\*in und somit weisungsbefugt
- es gelten primär schulrechtliche Regelungen
- wird allerdings im jeweiligen Schulgesetz geregelt, dass Schulsozialarbeit nach dem SGB VIII erbracht werden soll → gelten die Rechtsvorschriften dieses Buches (allerdings schwer im schulischen Rahmen umsetzbar<sup>63</sup>)

Möglichkeit 3:

- SSA beim Schulträger angestellt (s. Möglichkeit 2)
- SchuSo wird im betreffenden Schulgesetz explizit als Aufgabe der Schule erwähnt
- im Schulgesetz keine Bezugnahme zur SchuSo zum SGB VIII → es gelten primär die Regelungen der schulrechtlichen Regelungen (Schulgesetz, Erlasse, Vorschriften, usw.)<sup>64</sup>

---

<sup>63</sup> Denn damit unterstehen SSA der Schulleitung „und könnten womöglich für Zwecke jenseits der originären Sozialarbeit instrumentalisiert werden“ (Stengel/Rödde 2020, Schulsozialarbeit – Aufgabe verwässert).

<sup>64</sup> Bei Modell 3 ergibt sich eben die Frage inwieweit die Vorschriften des SGB VIII gelten, wenn SchuSo in schulrechtlichen Regelungen explizit als schulische Aufgabe verstanden wird und § 10 SGB VIII greifen würde.

**Anlage 3:** Trauerphasen mit den dazugehörigen Gefühlen und Gedanken der Kinder

Quelle: Staub, Liselotte (2018): Trennung mit Kindern – was nun? Ratgeber für betroffene Eltern. Bern: Hogrefe-Verlag, S. 28.

**Tabelle 2–1:** Trauerphasen mit den dazugehörigen Gefühlen und Gedanken der Kinder

<b>Phase 1</b>	Schock Verleugnung Nicht-wahrhaben-Wollen	„Mama und Papa werden schon wieder zusammenfinden.“
<b>Phase 2</b>	Ärger Wut	„Wie können meine Eltern mir das antun? Sie haben mich betrogen! Ich brauche doch beide Eltern! Wenn sie mich wirklich lieb hätten, würden sie zusammenbleiben!“
<b>Phase 3</b>	Verhandlung Versuch der Einflussnahme	„Wenn ich ganz brav bin, werden sie wieder zusammenkommen. Ich muss mich nur anstrengen.“
<b>Phase 4</b>	Depression Trauer	„Ich kann nichts tun, dass mein Vater wieder zurückkommt. Ich bin so verzweifelt.“
<b>Phase 5</b>	Akzeptanz Versöhnung Neuorientierung	„Meine Eltern werden nicht wieder zusammenkommen, aber das Leben geht weiter. Ich kann meinen Vater trotzdem noch sehen und lieb haben. Ich bin nicht das einzige Kind, das die Trennung der Eltern erlebt.“

## IV Eigenständigkeitserklärung

Ich, ..... **Landgraf, Lisa** .....,  
Name, Vorname

versichere für die vorliegende Bachelorarbeit mit dem Thema/Titel:

Wenn Kinder unter der Trennung der Eltern leiden – Die Chancen der Schulsozialarbeit bei der Unterstützung von Kindern aus Trennungsfamilien  
- Der rechtliche und sozialpädagogische Auftrag der Schulsozialarbeit und das daraus resultierende pädagogische Handeln dargestellt am Beispiel von Kindern aus Trennungsfamilien - .....

dass ich:

- diese selbständig verfasst,
- keine anderen Quellen und Hilfsmittel als die angegebenen benutzt und
- die Stellen der Arbeit, die anderen Werken – auch elektronischen Medien – dem Wortlaut oder Sinn nach entnommen wurden, auf jeden Fall unter Angabe der Quelle als Entlehnung kenntlich gemacht habe.

Ich erkläre, dass ich das Thema der Arbeit noch nicht in einer anderen Prüfung bearbeitet habe. Für den Fall, dass ich ein ähnliches Thema in einer anderen Prüfung bearbeitet habe, erkläre ich, dass ich relevante Passagen kenntlich gemacht und als Selbstzitate angegeben habe.

Die digitale Version dieser Arbeit ist mit der Druckversion identisch.

Ich bin einverstanden/ nicht einverstanden\*, dass meine Bachelorarbeit in der Bibliothek der ehs veröffentlicht wird.

Datum und Unterschrift