

HSD SK

STUDIES
IN SOCIAL
SCIENCES
AND
CULTURE

Sozialpädagogik in der dänischen
Folkeskole: Working Paper zu einer
explorativen Forschungsreise nach
Dänemark

Kathrin Gräßle

AUS DER
FORSCHUNG
DES FACH
BEREICHS

DER HSD

SOZIAL-
UND
KULTUR
WISSEN
SCHAFTEN

ABSTRACT

Schulsozialarbeit ist aus verwaltungs- und organisationswissenschaftlicher Sicht ein herausfordernder Bereich der Sozialen Arbeit. Denn wie im Doppelbegriff bereits angelegt, müssen für die Schulsozialarbeit sowohl die Verwaltungsstrukturen der Schule als auch die der Kinder- und Jugendhilfe miteinander kooperieren. Wie diese Zusammenarbeit im Nachbarland Dänemark praktiziert wird, war die zugrundeliegende Fragestellung einer Forschungsreise. Die daraus gewonnenen Erkenntnisse werden in diesem Working Paper dargestellt. Dabei geht es um schulgesetzliche Rahmungen, die Rolle der Kommunen für Schule und Jugendhilfe, spezielle Institutionen für die Soziale Arbeit an Schulen und die sozialpädagogische Arbeit in den Schulen selbst.

INHALT

1 Hintergrund – Schulsozialarbeit zwischen Schule und Jugendhilfe ..	7
2 Die <i>Folkeskole</i> – Die dänische, allgemeinbildende, öffentliche Schule.....	9
2.1 <i>Folkeskoleloven</i> – Sozialpädagogik in der Schulgesetzgebung	9
2.2 Akteursgruppen – Beteiligte an schulischer Sozialpädagogik.....	10
2.3 Organisation – Kommunale Rahmung für die schulische Sozialpädagogik	13
3 Dänisches Modell – Schulische Sozialpädagogik in den unteren Klassen.....	16
4 Ergänzende Institutionen – Zusammenarbeit Schule und Sozialbehörde	18
5 Hinweise – Vom dänischen Modell lernen	22
5.1 Bedenkenswertes	22
5.2 Kritische Anmerkungen	23
6 Schlussfolgerungen – Rolle der Kommunen.....	25
Literatur	26

Sozialpädagogik in der dänischen Folkeskole: Working Paper zu einer explorativen Forschungsreise nach Dänemark

Kathrin Gräßle

1 HINTERGRUND – SCHUL- SOZIALARBEIT ZWISCHEN SCHULE UND JUGENDHILFE

2019 tagte in Nordrhein-Westfalen eine ministerielle Arbeitsgruppe aus den Ressorts Schule, Soziales, Kinder und Jugend, um über die Fortentwicklung der Schulsozialarbeit zu beraten (Landesregierung NRW 2019). Die Landesarbeitsgemeinschaft Schulsozialarbeit, ein Verein zur Förderung und Vernetzung der in der Schulsozialarbeit Tätigen, erarbeitet derzeit „Qualitätsstandards für die Schulsozialarbeit in NRW“ (Landesarbeitsgemeinschaft Schulsozialarbeit NRW e.V. 2019). Auch in den Kommunen wie beispielsweise in Düsseldorf wird politisch über die Situation der Schulsozialarbeit diskutiert (Verwaltung der Stadt Düsseldorf JHA 2019). Dabei ist den an der Schulsozialarbeit in Nordrhein-Westfalen Beteiligten klar, dass das bestehende System einer grundlegenden Systematisierung bedarf. Hier ist auch die Entwicklung der Offenen Ganztagschulen (OGS) zu berücksichtigen. In einer solchen Situation kann es zweckdienlich sein, sich nach alternativen, bereits bestehenden Konzepten umzusehen, um daraus Erkenntnisse für die eigene Situation zu gewinnen.

Eine solche Perspektiverweiterung verspricht auch der Blick in Schul- und Betreuungssysteme anderer europäischer Nachbarländer. Inhaltliche Gründe für den Blick auf das dänische System sind vielschichtig. Zum einen bietet das dortige landesweite Gesamtschulangebot bis zur 9. Klasse eine gute Ausgangssituation für eine systematische Schulsozialarbeit. Zum anderen gibt das 2014 reformierte dänische Schulgesetz samt seiner Novellierung im Jahr 2017 konkreten Anlass, sich dem Modell unserer nördlichen Nachbarn zuzuwenden. Die Schulreform sieht unter anderem vor, dass die Sozialpädagogik in das Schulgeschehen einbezogen wird (Rasmussen 2015).

Mittels einer explorativen Forschungsreise wurde im August 2019 das Feld erkundet. Dabei wurden Gespräche mit Akteur*innen der sozialpädagogischen

Arbeit an den sogenannten *Folkeskoler*¹ (wörtlich übersetzt ‚Volksschulen‘) geführt, das heißt mit Schulleitungen (*Skoleleder*), Vertreter*innen der Pädagogen-Gewerkschaft namens *BUPL* (*Børn- og Ungdomspædagogernes Landsforening*), des Unterrichtsministeriums (*Børne- og Undervisningsministeriet*) und von Kommunalverwaltungen (*Kommunalforvaltning*). Gespräche mit Sozialpädagog*innen, Lehrkräften und der Lehrgewerkschaft konnten nicht realisiert werden. Die Kontakte wurden bis auf ein Gespräch durch Kollegen zweier sogenannter *Professionshøjskoler* (wörtlich übersetzt ‚Berufshochschule‘, vergleichbar den deutschen Fachhochschulen) hergestellt. Diese Vermittlungen erwiesen sich zur leichten Kontaktaufnahme und zur Vertrauensbildung als sehr hilfreich, beeinflussten aber gleichzeitig die Auswahl der Gesprächspartner*innen. Mit diesen in Gesprächen und Besuchen gewonnenen Informationen und einschlägiger Literatur wird im Folgenden der Frage nachgegangen, welche Impulse sich für die Situation in Nordrhein-Westfalen aus dem dänischen Modell der schulischen Sozialpädagogik in den unteren Klassen und insbesondere für die Zusammenarbeit von Schule und Kinder- und Jugendhilfe ergeben. Darüber hinaus wird festgestellt, welcher weitere Informations- und Forschungsbedarf sich ableiten lässt.

1 Kursiv gesetzte Wörter in Fließtext und Klammern verweisen auf dänische Originalbegriffe.

2 DIE FOLKESKOLE – DIE DÄNISCHE, ALLGEMEINBILDENDE, ÖFFENTLICHE SCHULE

Die dänischen *Folkeskoler* sind allgemeinbildende Schulen der öffentlichen Hand (Undervisningsministeriet, Danmark 2017). Sie bieten allen Kindern und Jugendlichen Unterricht von der sogenannten 0. Klasse (Vorschulklasse) bis zur 9. Klasse. An einigen *Folkeskoler* gibt es auch noch ein 10. Schuljahr. Eine Differenzierung in weiterführende Schul- bzw. Ausbildungsformen findet erst nach der *Folkeskole* in Klasse 11 statt. Träger dieser Schulform sind die Kommunen (Børne- og Undervisningsministeriet 2018), die die Schulen auch finanzieren. Neben der *Folkeskole* gibt es auch Privatschulen.²

2.1 FOLKESKOLELOVEN – SOZIALPÄDAGOGIK IN DER SCHULGESETZGEBUNG

Das zugrundeliegende Gesetz für die *Folkeskole* ist das *Folkeskolelov* (wörtlich übersetzt ‚Volksschulgesetz‘), das 2014 grundlegend reformiert und 2017 nochmals novelliert wurde (Folkeskolelov).

Eine der im Zusammenhang mit der Schulsozialarbeit wichtigen Änderungen im *Folkeskolelov* bezieht sich auf die Möglichkeit, dass Sozialpädagog*innen (*pædagoger*) in den Klassen 1-3 Unterricht begrenzt übernehmen können (§ 29a Folkeskolelov). Daneben sind sie maßgeblich für die 0. Klasse zuständig (§ 29 Folkeskolelov), in der allerdings auch Lehrkräfte eingesetzt werden können (§ 29a Folkeskolelov). Sozialpädagog*innen können auch unterstützende Unterrichtsaufgaben (*understøttende undervisningsopgaver*) übernehmen (§ 30 Folkeskolelov).

Die gesetzliche Regelung sieht zudem vor, dass die Betreuung der Schüler*innen der 0. bis meistens zur 3. Klasse, die sogenannte *SFO* (*Skolefritidsordning*), in der Schule selbst organisiert wird (§ 3 Stk 7 Folkeskolelov). Daraus folgt wiederum, dass die Schulleitung zugleich Vorgesetzte der Lehrkräfte wie auch des Betreuungspersonals ist. Die Serviceleistung der Betreuung im Rahmen der *SFO* muss von den Erziehungsberechtigten zum großen Teil selbst

2 Diese werden in dieser Untersuchung nicht berücksichtigt.

bezahlt werden, für einkommensschwache Familien gibt es Unterstützungsmöglichkeiten. Der Schulbesuch als solcher ist gebührenfrei.

Die Gesetzesnovelle hat nach Aussage verschiedener Gesprächspartner*innen zu großem Widerstand bei vielen Lehrer*innen und der sie vertretenden Lehrer*innen-gewerkschaft *DLF (Danmarks Lærereforening)* geführt, bis hin zu einem öffentlichkeitswirksamen Streik der Lehrenden im Jahr 2013. Dieser richtete sich insbesondere gegen die Verlängerung der Arbeitszeit für die Lehrkräfte. Mit der längeren Arbeits- bzw. Anwesenheitszeit in der Schule selbst war auch die Idee einer Ganztagschule verbunden, in der die Bildung und Betreuung gemeinsam durch professionsübergreifende Zusammenarbeit (*tværprofessionel samarbejde*) geregelt werden sollte. Somit ließe sich der damalige Widerstand gegen das geplante Gesetz auch als ablehnende Haltung gegenüber einer gleichberechtigten Zusammenarbeit zwischen den Berufsgruppen der Lehrer*innen und den Sozialpädagog*innen verstehen.

Die Intention des Gesetzes umzusetzen und die besonderen Kompetenzen der sozialpädagogischen Fachkräfte in der Schule zu nutzen, gestaltet sich schwierig. Zwar setzt die Gesetzgebung einen Rahmen, durch die kommunale Trägerschaft der Schulen liegt die Verantwortung für die Umsetzung der Vorgaben jedoch bei den Kommunen. Die Ausgestaltung dessen verantworten wiederum, zumindest in den beiden besuchten Städten, die jeweiligen Schulleitungen selbst, so dass sich zwischen den Einrichtungen Unterschiede in der Handhabung ergeben (können).

Durch die Neuregelung ergibt sich ein verstärkter Bedarf zur Zusammenarbeit zwischen den Berufsgruppen an den Schulen. Diese Kooperation stellt nach Angaben verschiedener Gesprächspartner*innen alle Akteursgruppen der *Folkeskoler* nach wie vor vor Herausforderungen (vgl. auch Højholdt 2015).

2.2 AKTEURSGRUPPEN – BE- TEILIGTE AN SCHULISCHER SOZIALPÄDAGOGIK

2.2.1 SOZIALPÄDAGOGISCHES PERSONAL

Im Gespräch mit Vertreter*innen der Pädagogen-Gewerkschaft *BUPL* wurde die Situation der Sozialpädagog*innen an den *Folkeskoler* wie folgt dargestellt: Aufgaben der Sozialpädagog*innen an den Schulen sind nach dem neuen *Folkeskolelov* von 2014 und dessen Reform von 2017 unter anderem die Betreuung der unteren Klassen. Die frühere Kindertagesbetreuung wird durch die Verlängerung des Schultages zum Teil in die Schule integriert. Die Gewerkschaft

BUPL sieht darin zwar eine verbesserte Situation ihrer Mitglieder und eine pädagogisch sinnvolle Neuerung, doch die tatsächliche Umsetzung wird nach Auffassung der Gewerkschaft durch eine unzureichende Finanzierung stark beeinträchtigt. Dies führe zu einer Konkurrenz zwischen den Lehrkräften und den Sozialpädagog*innen, insbesondere, wenn die sozialpädagogischen Mitarbeitenden für die unteren Klassen ebenfalls Unterricht übernehmen. Sowohl Lehrkräfte als auch Sozialpädagog*innen sind organisatorisch der Schulleitung unterstellt und zum größten Teil kommunale Angestellte. Die Höhe der Eingruppierung der Sozialpädagog*innen allerdings liegt unter der der Lehrkräfte. Daraus folgt seitens der Lehrkräfte die Sorge, dass „Lehrerstunden“ zu Gunsten der günstigeren „Sozialpädagogenstunden“ eingespart werden könnten.

Im Verlauf des Gespräches wurde zudem deutlich gemacht, dass es große kulturelle Unterschiede zwischen Unterricht und sozialpädagogischen Aufgaben gebe. Dabei sind sich *BUPL* und Lehrer*innen-gewerkschaft *DFL* gänzlich uneinig, was den Aufgabenbereich der Sozialpädagog*innen angeht.

Nach Auffassung der *BUPL*-Gesprächspartner besteht ein von Sozialpädagog*innen zu bearbeitendes, großes Problem der Kinder und Jugendlichen darin, dass sie sich einsam fühlen und sich Erwachsenen gegenüber nicht anvertrauen. Eine der Aufgaben für Sozialpädagog*innen sei folglich, eine vertrauensvolle Beziehung zu den Kindern aufzubauen, was durch das professionelle Zusammensein über den ganzen Tag, in Unterrichts- und Betreuungszeiten, grundsätzlich begünstigt werde.

Insgesamt wird von einem Paradigmenwechsel gesprochen, wonach neuerdings vermehrt Vorgaben für Unterricht und Betreuung durch die staatlichen Financiers gemacht werden, statt strukturelle Rahmen zu gestalten. Dies führe dazu, monieren die Gesprächspartner*innen, dass die inhaltlichen, professionell begründeten Einschätzungen der Sozialpädagog*innen ignoriert und stattdessen Zielvorgaben nach der Prämisse formuliert würden, dass sie quantitativ erfassbar sind.

2.2.2 SCHULLEITUNG

Die Gespräche mit drei verschiedenen Schulleitungen zeigten, dass diese jeweils große Gestaltungsmöglichkeiten in ihrer Schule haben (vgl. auch Qvortrup 2015). Sie nutzen diese jeweils mit unterschiedlicher Schwerpunktsetzung, um die Zusammenarbeit der ihnen unterstellten Lehrkräfte und sozialpädagogischen Mitarbeitenden zu fördern. Alle drei Schulleitungen bekundeten ihr Interesse an einer Integration der sozialpädagogischen Expertise in den Schulalltag. Das Ziel aller drei Schulleitungen, dem einzelnen Kind gerecht zu werden, sehen sie mit Hilfe der sozialpädagogischen Fachkräfte unterstützt.

Vor diesem Hintergrund schaffen sie strukturelle Bedingungen, um die beiden Berufsgruppen in eine konstruktive Zusammenarbeit zu bringen. So wurde von einer Gesprächspartner*in beispielsweise darauf hingewiesen, dass die Leitung

des sozialpädagogischen Bereichs, die der Schulleitung unterstellt ist, ihr Büro direkt im Schulleitungstrakt hat. Die ehemaligen Lehrer*innenzimmer wurden in „Personalraum“ umbenannt und stehen allen Berufsgruppen zur Verfügung. Auch das kreisförmig angelegte Organigramm einer der Schulen versinnbildlicht das Bemühen der Schulleitungen um Zusammenarbeit und Gleichrangigkeit über unterschiedliche Verantwortungsgrade und Ausbildungen bzw. Professionsgrenzen hinweg.

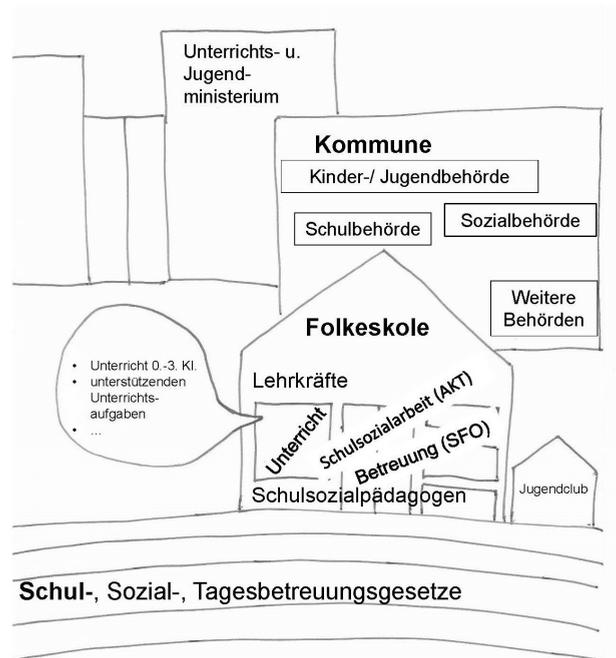


Abb. 1: Akteur*innen der dänischen *Folkeskole* (eigene Darstellung)

Ebenfalls von der Schulleitung können die Beschäftigungsmodalitäten der Sozialpädagog*innen beeinflusst werden. Hier äußerten einige der Gesprächspartner*innen, dass sie es geschafft hätten, die sozialpädagogischen Mitarbeitenden auf Vollzeitstellen bzw. mit einem möglichst hohen Stundenumfang zu beschäftigen. Daraus ergeben sich eine höhere Planungssicherheit für jeden Einzelnen sowie mehr Kapazität für gemeinsame Koordinationstreffen, um den Austausch untereinander zu fördern. Außerdem sei auf diesem Weg die Attraktivität der Stelle gegenüber Teilzeitangeboten gestiegen und folglich die Rekrutierung von guten Mitarbeitenden einfacher. Auch auf eine qualifizierte Ausbil-

dung legen die interviewten Schulleitungen Wert, welche im Betreuungsbereich nicht selbstverständlich sei.

Die statusmäßige Einschätzung der sozialpädagogischen Mitarbeitenden im Vergleich zu den Lehrkräften durch die Schulleitung scheint ein konfliktreiches Thema zu sein. Sie ist allerdings durch die hier angewandte Erhebungsmethode der Wiedergabe von Gesprächsinhalten nicht ausreichend belegbar. Bei einigen Gesprächspartner*innen konnten jedoch Anzeichen für eine Hierarchisierung der Berufsgruppen zuungunsten der Sozialpädagog*innen wahrgenommen werden.

Hinzu kommen Hinderungsgründe, die im Strukturellen liegen. So bereiten etwa die unterschiedlichen Arbeitszeiten der beiden Berufsgruppen Schwierigkeiten, gemeinsame Sitzungen zu organisieren. Die Betreuungskräfte arbeiten morgens bereits vor Unterrichtsbeginn, zum Teil im Unterricht und dann nach Unterrichtsschluss, während die Lehrkräfte maßgeblich den Unterricht gestalten. Die Schulleitungen sehen es als ihre Aufgabe an, hier Zeitfenster festzulegen, in denen alle gemeinsam Besprechungen abhalten können.

Das in den Gesprächen formulierte Verständnis der Schulleitungen von den sozialpädagogischen Aufgaben ist divers. Es zeigt sich eine Bandbreite von strukturierten Handlungsplänen, ähnlich wie dies im Unterrichtsgeschehen Praxis ist, auch für die sozialpädagogische Arbeit bis hin zur Aussage, die Aufgaben wenig konkret zu formulieren, um bedarfsgerecht flexibel sein zu können. Hier zeigen sich also große Unterschiede, die direkte Auswirkungen auf das konkrete Handeln der sozialpädagogischen Fachkräfte haben.

Über das Aufgabenverständnis der Lehrkräfte auch hinsichtlich ihrer Unterstützung in der 0. Klasse äußerte sich keine der drei Schulleitungen. In einem Gespräch mit Kommunalangestellten wurde dies jedoch thematisiert. Dabei wurde kritisch angemerkt, dass das Engagement der Lehrkräfte für das Wohlergehen der Schüler*innen über den fachlichen Unterricht hinaus noch deutlicher eingefordert werden sollte.

2.3 ORGANISATION – KOMMUNALE RAHMUNG FÜR DIE SCHULISCHE SOZIALPÄDAGOGIK

Die Kommunen in Dänemark sind sowohl für die *Folkeskoler* und für Kinder- und Jugendhilfe (präventive Kinder- und Jugendhilfe) als auch in der Sozialbe-

hörde (*socialforvaltningen*) für Kinder, Jugend und Familien (intervenierende Kinder- und Jugendhilfe) zuständig. Die einzelnen Kommunen als Schulträgerinnen übertragen den Schulleitungen Verwaltungsaufgaben und Budgetverfügungsrechte. Die genaue Umsetzung differiert allerdings von Kommune zu Kommune.

Die Kommunen selbst gestalten ihren **organisatorischen Aufbau** ebenfalls recht autonom. So entschied eine besuchte Kommune³, dass die Aufgabenbereiche Schule und Jugendhilfe aufgeteilt in drei regionale Distrikte unter einer Dezernatsleitung geführt werden. Grund für diese Organisationsentscheidung ist, für Kinderangelegenheiten möglichst kurze Entscheidungswege und ortsnahe Unterstützungsangebote zu schaffen. Dies gelingt einerseits durch die örtliche Nähe der Verantwortlichen und andererseits durch die Personalunion von Jugendamts- und Schulamtsleitung. Darüber hinaus bildet diese Struktur die Grundlage für eine systematische Arbeit, die auf die Schaffung günstiger Entwicklungsbedingungen für Kinder abzielt. Die dafür notwendige Zusammenarbeit aller kommunalen Einrichtungen, vom Kindergarten über die Schule bis hin zu einem sogenannten „Familienhaus“⁴, wird nicht nur durch die kommunale Leitung im kombinierten Schul-, Kinder- und Jugenddezernat, sondern auch durch eine dafür geschaffene Präventionsinstitution ermöglicht. Diese Einrichtungen erfüllen eine Funktion, die als „erweiterte Bemühung“ (*fremskudt indsats*) im Hinblick auf präventive Kinder- und Jugendhilfe bezeichnet wird. Dort stehen multiprofessionelle Teams, bestehend aus Gesundheitspfleger*innen, Psycholog*innen, Sozialarbeitenden und anderen Fachkräften, Kindern und ihren Familien im Bedarfsfall unterstützend zur Verfügung.⁵ Diese neue Organisationsstruktur wird derzeit von externer Seite evaluiert.

Neben Organisationsstrukturmaßnahmen steuern die Kommunen durch **spezifische Regelungen** den Schulbetrieb. Ein Beispiel für eine Regelungsmaßnahme der Kommune A ist etwa die Einführung von abgesicherter E-Mail-Kommunikation zwischen Schule und Behörde, so dass auch sensible Daten über Kinder und ihre Familien verschickt werden können. Daneben besteht eine weitere Regelung der Kommune A in der Verpflichtung einer Schule, sich bei Verwaltungsproblemen in einem ersten Schritt hilfesuchend an eine andere Schule zu wenden, um dort kollegiale Beratung zu erhalten. Nur wenn die partnerschaftliche Hilfe nicht ausreicht, soll die Kommune selbst angefragt werden.

Eine andere Kommune⁶ fördert die Zusammenarbeit zwischen den Sozialarbeitenden der Sozialbehörde der Kinder- und Jugendhilfe und den Schulen durch

³ ca. 56.000 Einwohner verteilt auf eine Stadt mit ca. 20.000 Einwohner*innen und umliegende Gemeinden (Danmark Statistik - statistikbanken.dk o.J.), im Folgenden als „Kommune A“ bezeichnet.

⁴ Mit Angeboten für Mütter nach der Entbindung, physio- und ergotherapeutischen Anwendungen für Kinder mit besonderem Bedarf, Familienpflege, Beratung für Pflegefamilien und anderem mehr unter einem Dach.

⁵ s. ausführlich Kapitel 4.

⁶ ca. 600.000 Einwohner*innen (Danmark Statistik - statistikbanken.dk o.J.), im Folgenden als „Kommune B“ bezeichnet.

die Entsendung von sogenannten Schulsozialratgebenden (*skolesocialrådgiver*), die regelmäßig an den Schulen anwesend sind (z.B. Københavns Kommune 2019).⁷

Die **Finanzierung** der Sozialpädagogik an den Schulen erfolgt mit Mitteln der Kommune und für die Betreuung (*SFO*) mit von den Erziehungsberechtigten erhobenen Gebühren. Die Kommunen selbst haben umfangreiche kommunale Steuereinnahmequellen, neben der Grundsteuer zum Beispiel auch Anteile an der Einkommenssteuer, die ihnen direkt zustehen (Økonomi- og Indenrigsministeriet 2014).

Die Schulleitungen der besuchten Kommunen bekommen ein Budget für die Schule und eines für die Betreuung, womit sie auch das Personal finanzieren. Diese Konten sind nach Aussagen eines Schulleiters gegenseitig nicht deckungsfähig. Die finanzielle Eigenständigkeit sowohl der Kommune als auch der Schulleitung zeigt sich beispielsweise darin, dass die durch den Schulstreik eingesparten Lehrer*innengehälter in einer Kommune der Schule weiter zur Verfügung gestellt wurden, um die Umsetzung des neuen Gesetzes zu finanzieren.

Innerhalb der Schule ist, wie bereits erwähnt, die Schulleitung verantwortlich und weisungsbefugt. Dies ist sie nicht nur gegenüber den Lehrkräften, sondern ebenso gegenüber den sozialpädagogischen Mitarbeitenden. Für diese gibt es aber in den besuchten Schulen jeweils noch eine gesonderte Leitung, die der Schulleitung untersteht. Die tatsächliche Zusammenarbeit wird in unterschiedlichen Besprechungsrunden und Teams geklärt.⁸

⁷ s. ausführlich Kapitel 4.

⁸ s. Abb. 2: „Organigramm einer Folkeskole“

3 DÄNISCHES MODELL - SCHULISCHE SOZIALPÄDAGOGIK IN DEN UNTEREN KLASSEN

Das Modell der dänischen Sozialpädagogik in den unteren Klassen der *Folkeskole*, wie es sich im Rahmen dieser explorativen Forschungsreise darstellte, kann wie folgt beschrieben werden.

In den *Folkeskoler* arbeiten zusätzlich zu den Lehrkräften Sozialpädagog*innen in unterschiedlichen Arbeitsfeldern. Diese Arbeitsfelder, die allesamt als schulische Sozialpädagogik verstanden werden können, umfassen Betreuung (*Sko-lefritidsordning, SFO*) und Schulsozialarbeit (*Aktivitet-Kontakt-Trivelsen (AKT)*) (*Folkeskolelov*). Im sozialpädagogischen Bereich liegt auch die Berufsorientierung⁹, die mit einem Unterrichtsfach ab der 7. Klasse an den *Folkeskoler* in Kooperation mit der außerschulischen Berufsberatung durchgeführt wird (§§ 7 u. 7a *Folkeskolelov*).

Allen Bereichen, Schule, Schulsozialarbeit und Betreuung gemeinsam ist, dass sie den Kommunen unterstehen und von diesen finanziert werden, wobei für die Betreuung zusätzlich ein einkommensabhängiger Elternbeitrag zu entrichten ist.

Die Betreuung beginnt meist schon vor dem Unterricht und setzt nach dem Vormittag, wenn der Unterricht beendet ist, wieder ein. Die Betreuungszeiten sind unterschiedlich. Speziell an diesem Angebot ist, dass auch die Sozialpädagog*innen diese Altersgruppe zum Teil unterrichten (Bjerrøsgaard und Rasmussen 2017).

Die schulgesetzliche Regelung der Verbindung von Betreuungsangebot mit der Schule und darüber hinaus des Einsatzes von sozialpädagogischen Mitarbeitenden im Unterrichtsgeschehen – immer bezogen auf die ersten drei bis vier Jahre in der *Folkeskole* – verändert die Primärpädagogik nachhaltig. Insbesondere sollen die sozialpädagogischen Mitarbeitenden im unterstützenden Unterricht (*understøttende undervisning*) mit den Lehrkräften zusammenarbeiten (vgl. Pors 2015). Die Integration der Betreuung in das schulische Geschehen erfordert intensive Zusammenarbeit der verschiedenen Professionsgruppen. Die Gesprächspartner*innen weisen jedoch darauf hin, dass die Entwicklung der Zusammenarbeit unterschiedlicher Berufsgruppen ein Prozess sei, der noch nicht abgeschlossen ist.

Zusätzlich zu Lehrkräften und Sozialpädagog*innen in der Betreuung gibt es an manchen Schulen die Schulsozialarbeiter*innen (*skolepædagoger in AKT*). Deren Aufgabenbereich umfasst ergänzende Angebote zum Unterricht, Bera-

tung und Maßnahmen zum sozialen Miteinander an der Schule (*AKT - Aktivitet-Kontakt-Trivelsen*).

Das Organigramm einer *Folkeskole* verdeutlicht die Integration der Sozialpädagogik in den Schulzusammenhang. Es fällt durch seine kreisförmige Darstellungsweise und die Farbgebung in sonnengelb vor himmelblauem Hintergrund auf. Im Zentrum stehen die Kinder, für die die Schule arbeitet. Auf der linken Seite sind die pädagogischen Teams und die zugehörigen Professionen sowie Funktionen dargestellt, wobei die sozialpädagogischen Mitarbeitenden in drei der insgesamt vier Teams vertreten sind. Das Bemühen, die flachen hierarchischen Beziehungen darzustellen, zeigt sich neben den elliptischen Elementen auch an der Nennung der Leitungen am Ende der Aufzählungen. Andererseits könnte die Anordnung der Kreiselemente oben bzw. unten in der Schullellipse auf dennoch vorhandene Statusunterschiede schließen lassen.

Die durch das *Folkeskolelov* angestoßene Reform konzentriert sich auf das pädagogische Geschehen, Bildung und Erziehung in der Schule, wozu sozialpädagogische Kompetenzen genutzt werden sollen. Die im Verständnis der Schulsozialarbeit enthaltene präventive, aber auch die Vermittlung von intervenierender Kinder- und Jugendhilfe (Haase 2017) wird in diesem Modell nicht systematisch erfasst, gleichwohl führen die Gesprächspartner*innen Institutionen der intervenierenden Kinder- und Jugendhilfe an, die der Schule zur Seite stehen.

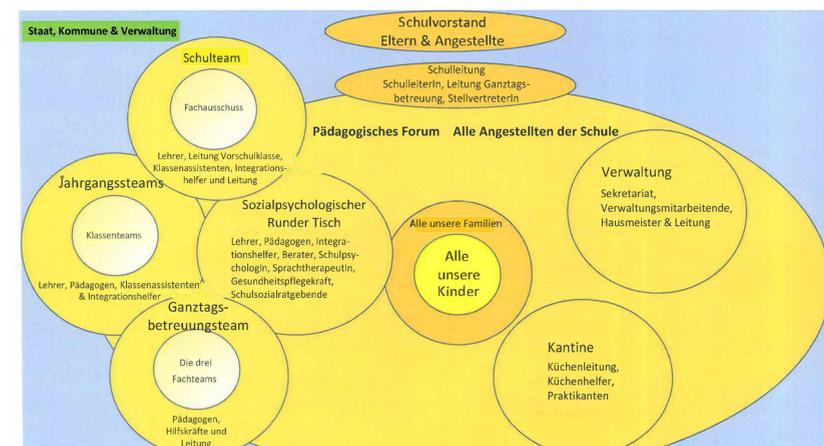


Abb. 2: Organigramm einer *Folkeskole* (Grafik: Maria Bælum Mauria, Schulleiterin)

⁹ Dem Aspekt der Berufsorientierung wurde auf der hier dargestellten Forschungsreise nicht nachgegangen.

4 ERGÄNZENDE INSTITUTIONEN – ZUSAMMENARBEIT SCHULE UND SOZIALBEHÖRDE

Dadurch, dass sich das dänische Modell auf die sozialpädagogische Arbeit in der Schule konzentriert, fehlt ihm die konzeptionelle Anbindung an die Sozialbehörde außerhalb der Schule. Vergleichbar mit der Situation in Deutschland, da sich auch hierzulande die Jugendämter mit ihrem Image auseinandersetzen (vgl. Bode und Turba 2015), besteht auch in Dänemark ein Problem mit der Hilfestellung durch die Sozialbehörde. Deren Maßnahmen und mögliche Interventionen bis hin zur Fremdunterbringung von Kindern lösen bei Familien Ängste aus.

In den bereisten Kommunen werden für diese Verbindung von Schule und Sozialbehörde, wie bereits angesprochen, zwei verschiedene Ansätze verfolgt. Der Ansatz von Kommune A liegt in der Schaffung einer Präventionsinstitution als „erweiterte Bemühungen“ für Kinder und Jugendliche mit ihren Familien (*fremskudt indsats*). Im Fall von Kommune B wird der Besuch von Schulsozialratgebern der Sozialbehörde (*skolesocialrådgiver*) institutionalisiert.

Beiden Ansätzen ist gemeinsam, dass die dort tätigen Sozialarbeitenden keine behördlich-hoheitlichen Maßnahmen durchführen. Sie vermitteln lediglich im Bedarfsfall an die Sozialbehörde, die sich des Falles auf Grundlage des Sozialgesetzes (*Serviceoven*) dann in Form einer spezifischen kindbezogenen Untersuchung (*børnefaglig undersøgelse*, gemäß § 50 *Serviceoven*) annimmt. Diese Trennung von Unterstützungs- und Behördenaufgabe (präventiver und intervenierender Jugendhilfe), darauf verweisen verschiedene Gesprächspartner*innen, dient dem Vertrauensaufbau und -erhalt zu den Betroffenen.

Die Präventionsinstitution wurde als kommunales Konzept geschaffen, um das Angebot der Kinder- und Jugendhilfe möglichst niedrigschwellig zu gestalten. In dieser Einrichtung, die über stadtteilnahe Räumlichkeiten verfügt, arbeiten Sozialarbeitende, Psycholog*innen, zum Teil auch Gesundheitspflegekräfte. Deren Beratung und kurzfristige Hilfsangebote stehen Kindern, Jugendlichen und ihren Familien, aber auch Lehrkräften, schulischen Sozialpädagog*innen, Nachbarn und Freunden offen. In Gesprächen, die das Umfeld der betroffenen Kinder bzw. Jugendlichen mit einbeziehen und so einen systematischen Blick ermöglichen, sollen Lösungen gemeinsam erarbeitet werden. Stellt sich dabei heraus, dass es einer behördlichen Untersuchung des Kindes nach dem Sozialgesetz (*Serviceoven*) bedarf, wird in Kommune A der dafür notwendige Bericht gemeinsam geschrieben, so dass Kindern und Erziehungsberechtigten transparent ist, welche Informationen an die Behörde weitergeleitet werden. Eine Gesprächspartnerin bzw. ein Gesprächspartner der Kommune hebt her-

vor, dass durch das gemeinsame Verfassen des Berichtes die Eltern auch positive Eigenschaften ihres Kindes erfahren. Problematisiert wird an dieser Stelle, dass das Angebot nicht zielgenau die bedürftigen Familien adressiert, sondern von vielen Familien der Kommune unabhängig von ihrem tatsächlichen Unterstützungsbedarf in Anspruch genommen wird. Dies wird als Kehrseite des offenen und niedrigschwelligen Ansatzes gewertet.

Diese Präventionsinstitution ist Teil eines Kinder-, Jugend- und Familienhilfekonzeptes von Kommune A.

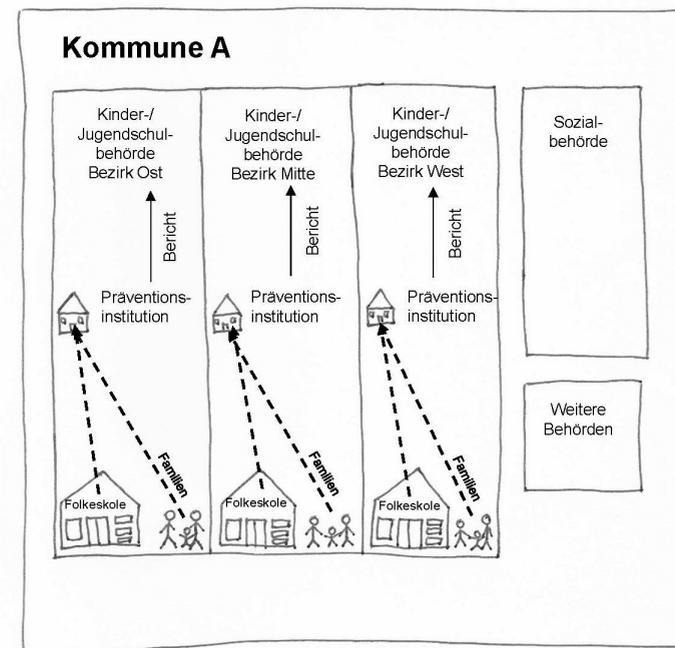


Abb. 3: Zusammenarbeit *Folkeskole* und Sozialbehörde in Kommune A – Präventionsinstitution (eigene Darstellung)

Der Ansatz zur Verbindung von Schule und Sozialbehörde von Kommune B wird durch die Institutionalisierung regelmäßiger Anwesenheit von Schulsozialratgebern in den Schulen verfolgt (§ 11 *Serviceov*). Obwohl diese Schulsozialratgebern Angestellte der Sozialbehörde und nicht der Schulbehörde sind, übernehmen sie dennoch keine hoheitlichen Aufgaben, wie etwa das Eröffnen eines Verfahrens (*sag*). In ihren Schulsprechstunden stehen sie Lehrkräften, Erziehungsberechtigten und auch den Kindern und Jugendlichen zur Verfügung. Sie sind außerdem Teil eines runden Tisches (*Ressourcecenter*).

Dieser findet in den Schulen unter Einbeziehung verschiedener Professionen statt. Dort werden Fälle einzelner, hilfebedürftiger Kinder besprochen.

Die Zielsetzung dieses Ansatzes ist spezifischer als in der Präventionsinstitution von Kommune A. Hier geht es insbesondere darum, den Schulbesuch zu sichern. Die Hauptzielgruppe der Dienstleistung sind Kinder und Jugendliche, die bereits als Fall (*sag*) bei der Sozialbehörde geführt werden. Die Schulsozialratgebenden in den Schulen sollen dem Schulabsentismus vorbeugen bzw. für einen geregelten Schulbesuch sorgen. Dazu kontrollieren sie die Schulbesuchszahlen regelmäßig. Außerdem geht es darum, präventiv weitere Fälle im sozialbehördlichen Sinne zu vermeiden. Die Entscheidung, in wessen Zuständigkeit die Hilfe für ein Kind fällt, legt die Finanzierung der Hilfe fest. Wenn das Kind in einem sozialamtlichen Verfahren geführt wird, muss die Sozialbehörde die Kosten für die Hilfe tragen. Benötigt das Kind hingegen nur spezielle Hilfen für den Unterricht, muss die Schule etwa für sonderpädagogische Angebote aufkommen. Als Instrument zur Entscheidungsfindung benutzen Schule und Sozialbehörde dieselbe Skala, das sogenannte *trivelsen-lineal* (wörtlich übersetzt ‚Lineal des Befindens‘), mit dessen Hilfe das Befinden des Kindes eingeschätzt wird.

Für den Fall, dass ein Kind in seiner Entwicklung bedroht ist, besteht in Dänemark eine Meldepflicht. Ein solches Verfahren wird meist durch eine Meldung in Gang gesetzt, die häufig von der Schule getätigt wird. Da das darauffolgende Verfahren jedoch vertraulich stattfinden muss, gibt es Kommunikationsprobleme zwischen der meldenden Schule und der Sozialbehörde. Während die Schule darauf wartet, dass Hilfe für das Kind kommt, benötigt die Sozialbehörde Informationen von der Schule über das Kind, darf sich aber unter Umständen zum Verfahrensstand nicht äußern. Erschwerend kommt hinzu, dass sich in Kommune B anders als in Kommune A Schul- und Sozialamt in getrennten Organisationseinheiten befinden. Den Schulsozialratgebenden in den Schulen kommt folglich eine wesentliche Vermittlerrolle zwischen Schule und Sozialbehörde zu. Diese Zusammenarbeit wird durch eine kommunale Ordnung (*Skole-socialrådgiverordning*) geregelt (Nielsen 2017).

Die Zusammenarbeit der Schulen mit der Behörde und damit auch den Schulsozialratgebenden erfolge meist über die Lehrkräfte und weniger über die Sozialpädagog*innen der Schule, so die Einschätzung der Gesprächspartner*innen.

Kritisch wird in den Gesprächen zu diesem Konzept angemerkt, dass es auf eine strikte Entscheidung hinausläuft, wer Hilfe durch die Sozialbehörde bekommt. Es könne ein Dilemma entstehen. Aus Gründen fehlender Ressourcen könne die Sozialbehörde möglichst geringe Fallzahlen anstreben. Ihr Ziel sei es, die Problemlösung möglichst durch präventives Vorgehen bei der Schule zu belassen. Dass die Schulen wiederum ebenso unter Ressourcenknappheit und zugleich großen Anforderungen leiden können, wird von Seiten eines kommunalen Vertreters eingeräumt.

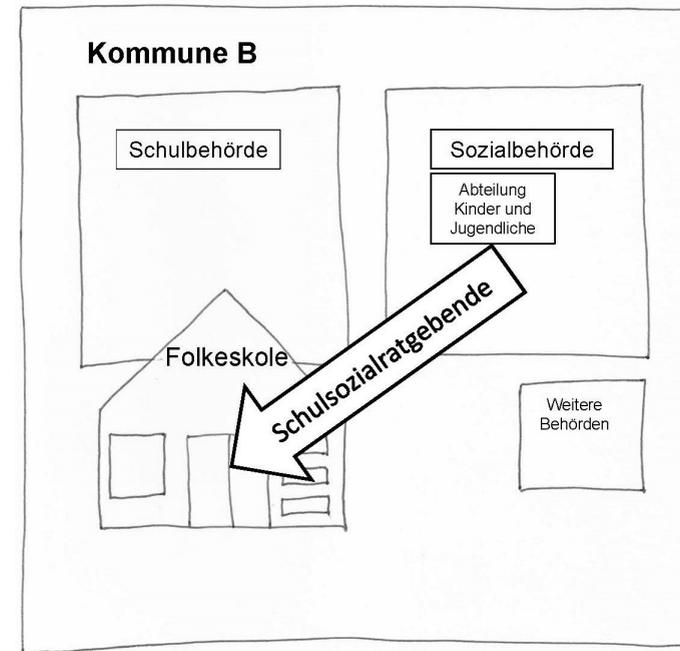


Abb. 4: Zusammenarbeit *Folkeskole* und Sozialbehörde in Kommune B – Schulsozialratgebende (eigene Darstellung)

5 HINWEISE – VOM DÄNISCHEN MODELL LERNEN

Wenn aus den Berichten von den dänischen Schulen und Kommunen Schlüsse für die Schulsozialarbeit in Nordrhein-Westfalen gezogen werden sollen, muss deutlich differenziert werden.

Dadurch, dass in Dänemark die Kommunen relativ eigenständig das Schulwesen und die Kinder- und Jugendhilfe regeln und gestalten können, besteht ein großer Unterschied zu Nordrhein-Westfalen. In Deutschland sind diese Zuständigkeiten auf Landes-, Bundes- und kommunaler sowie schulischer Ebene aufgeteilt. Aus der politischen Zuständigkeit heraus ergeben sich auch die Trägerstrukturen und Finanzierungsmodalitäten (Zankl 2017).

In Dänemark liegen *Folkeskole* und die Betreuung der jungen Kinder in der Trägerschaft der Kommunen. Ebenso sind die Kommunen für die Jugendfreizeiteinrichtungen für die älteren Kinder und Jugendlichen zuständig, wobei diese eigenständige Institutionen sind und lediglich mit den Schulen kooperieren. Die Kommunen finanzieren die sozialpädagogischen Einsätze in den Schulen. Die reine Betreuungsarbeit (*SFO*), die außerhalb des Unterrichtsgeschehens stattfindet, wird in der Regel von den Erziehungsberechtigten bezahlt (§ 50 Folkeskolelov Undervisningsministeriet, Danmark 2017)

Trotz der sozialstaatlichen Strukturunterschiede lassen sich Hinweise auf die Rolle der Kommunen, die Organisation der Zusammenarbeit, die Aufgabenbereiche der Sozialpädagog*innen sowie auf die grundsätzliche Einstellung gegenüber Kindern ableiten, die hierzulande durchaus für Impulse sorgen können.

5.1 BEDENKENSWERTES

Für das Gelingen einer am Kind orientierten Pädagogik, verstanden als gemeinsame Schul- und Sozialpädagogik, bedarf es der Zusammenarbeit auf verschiedenen Ebenen. Denn unabhängig davon, wie die Zuständigkeiten strukturell zugeordnet sind, sind immer Schnittstellen zwischen verschiedenen Bereichen vorhanden.

Für diese Zusammenarbeit bedarf es, so zeigte sich bei der Auseinandersetzung mit den Strukturen im skandinavischen Nachbarland, einer organisationalen Rahmung. Hierfür ist zunächst die schulgesetzliche Regelung für die Sozialarbeitenden eine wichtige Basis. Des Weiteren ist der Blick auf die **Rolle der Kommune** zu richten. Den Kommunen als Träger kommt die Aufgabe zu,

sowohl durch ihre Finanzierungsmodalitäten als auch durch die Übertragung der Ausgestaltung auf die einzelnen Schulen die professionellen Kompetenzen aus der Sozialpädagogik in das Schulgeschehen einzubinden. Die konkrete Umsetzung wird von der Kommune an die Schulleitung delegiert. Daraus wiederum folgt die zentrale Stellung der Schulleitung für eine gelingende Umsetzung. Die Schulleitung muss in ihrer Schule für günstige **Zusammenarbeitsbedingungen** sorgen. Dies wird bereits in der dänischen Wissenschaftsliteratur festgehalten (Qvortrup 2015; Højholdt 2015). Ein Artefakt für die Zusammenarbeit zwischen den Professionen ist der gemeinsame Personalraum für alle Beschäftigten der Schule. Im Subtext mancher Gespräche wird als Gefahr, die in der interprofessionellen Herangehensweise liegt, darauf hingewiesen, dass es statt konstruktiver Zusammenarbeit zu Verantwortungsdelegation kommen kann.

Im Hinblick auf die Klärung der **Aufgabenbereiche für die Schulsozialarbeit** liegt im dänischen Modell der Schwerpunkt auf der kindlichen Entwicklung, die dem sozialpädagogischen Kompetenzprofil zugeschrieben wird. Deren Fokus liegt darauf, dass die Sozialpädagog*innen eine ganzheitliche Persönlichkeitsentwicklung der Kinder mit fördern sollen, was über die rein unterrichtliche Bildungsarbeit hinausgeht. Dazu werden an einigen Schulen Betreuung und Unterricht in Co-Teaching und enger Abstimmung zwischen Lehrkräften und Sozialpädagog*innen organisiert. Bei dem hier betrachteten dänischen Modell geht es um die sozialpädagogische Mitgestaltung des Primarschulbereichs.

Bemerkenswert ist die **Einstellung** der Interviewpartner*innen **gegenüber Kindern**, die im Zentrum aller Bemühungen rund um die Schule stehen. Ihr Wohlbefinden (*Trivelsen*) wird als Ziel für die Bildungs- und Erziehungsarbeit angesehen, wofür die Kompetenzen der sozialpädagogischen Mitarbeitenden im Zusammenwirken mit den Lehrkräften als besonders wertvoll gelten, auch wenn die Zusammenarbeit nicht immer reibungslos verläuft und zudem als fortlaufender Prozess angesehen wird.

5.2 KRITISCHE ANMERKUNGEN

Der Fokus der dänischen Sozialpädagogik in der *Folkeskole* liegt eher auf Unterricht und Erziehungsarbeit, weniger auf der präventiven und intervenierenden Kinder- und Jugendhilfe. Die Zusammenarbeit der Schulen mit der sozialbehördlichen Jugendhilfe muss gesondert organisiert werden. Die beiden Konzepte, Präventionsinstitution und Schulsozialratgebende, sind dafür Beispiele. Sie erfordern weitere Koordinations- und Kooperationsarbeit. Außerdem sind sie abhängig von den jeweiligen Kommunen, Schulen und Jugendhilfebehörden. Der Grund für diese institutionellen Schnittstellen liegt in der schulgesetzli-

chen Regelung der Betreuungs- und Sozialpädagogikdienstleistung im Primarbereich. Die Kinder- und Jugendhilfe ist hier nicht integriert.

Dass es zur Integration von Sozialbehörde und Schule so unterschiedliche Ansätze gibt, liegt an der kommunalen Autonomie in Dänemark. Sie bewirkt, dass jede Kommune eigene Lösungswege entwickelt, was aufwändig erscheint, Chancengleichheit verhindern und auch bei Umzug von Familien in eine andere Kommune eine Rolle spielen kann.

Kritisch zu sehen ist auch eine von Kommune zu Kommune sehr unterschiedlich angebotene Betreuung für ältere Kinder ab der 4. Klasse, die meist außerhalb der Schule durchgeführt wird. Für ältere Kinder und Jugendliche gibt es zumeist Angebote vergleichbar mit Jugendzentren (*klub*), in denen Betreuung unverbindlich geleistet wird. Die befragten Schulleitungen geben zu bedenken, dass auch einige Kinder nach der Schule allein zu Hause sind. Hier fehlt eine systematische Fortführung des Betreuungsangebots auch für ältere Kinder und Jugendliche, die aus sozialpädagogischer Sicht vor dem Hintergrund zunehmender Vereinsamung bei Kindern und Jugendlichen erforderlich erscheint.

Das Binnenverhältnis zwischen Lehrkräften und Sozialpädagog*innen an den Schulen konnte im Rahmen dieser explorativen Forschungsreise nicht geklärt werden. Andeutungen und der häufig geäußerte Kommunikationsweg über die Lehrkräfte zu den Sozialbehörden statt über die sozialpädagogischen Mitarbeitenden lassen die Gleichrangigkeit des Status und daraus folgend eine reibungslos funktionierende interprofessionelle Zusammenarbeit fraglich erscheinen.

6 SCHLUSSFOLGERUNGEN – ROLLE DER KOMMUNE

Ziel der explorativen Forschungsreise nach Dänemark war es, Anregungen für die Schulsozialarbeit in Nordrhein-Westfalen und Hinweise auf weiteren Forschungsbedarf zu erhalten.

Das dänische Modell der Sozialpädagogik in der *Folkeskole* zeigt, wie wirkungsvoll eine **schulgesetzliche Regelung** die Entwicklung von Schulsozialarbeit befördert. Dabei bedarf die Implementierung von sozialpädagogischen Elementen in den Schulunterricht einer **langfristigen Entwicklung**, da sie zunächst gesetzlich gerahmt, kommunal und schulisch umgesetzt und dann im beruflichen Alltag der Akteur*innen verankert werden muss. Folglich kommen **Leistungs- und Teamstrukturen** in den Schulen für die Zusammenarbeit der Schulsozialarbeitenden und Lehrkräfte eine wesentliche Rolle zu.

Zugleich wird deutlich, dass sich mit der Einordnung in das schulische System die Ausrichtung der sozialpädagogischen Zusammenarbeit in der Schule am Unterricht orientiert.

Der schulgesetzliche Ansatz bringt daher auch eine Schwierigkeit mit sich, nämlich die konzeptionell fehlende Verbindung zwischen Schule und **Sozialbehörde**. Diese Verbindung muss durch ergänzende Einrichtungen, wie die Präventionsinstitution oder die Schulsozialratgebenden, hergestellt werden. Die Schnittstellenproblematik zwischen intervenierender Jugendhilfe durch die Sozialbehörde und Schule bleibt im dänischen Modell bestehen und ist an dieser Stelle vergleichbar mit der Situation in Nordrhein-Westfalen.

In Dänemark wird die Schnittstellenproblematik in den **Kommunen** bearbeitet. Auf der kommunalen Ebene kommen die Systeme von sozialbehördlicher Kinder- und Jugendhilfe sowie Schule zusammen. Daher schaffen die dänischen Kommunen die ergänzenden Einrichtungen und lösen einen Teil des Problems durch die fachliche Zusammenlegung von Kinder- und Jugend- mit der Schulbehörde.

Diese Erkenntnisse auf Nordrhein-Westfalen bezogen führen zur Frage, wie die organisatorisch-strukturellen Bedingungen in den Kommunen für die Schulsozialarbeit hier konzipiert sind. Genauer geht es um die Frage, wie die Verbindung von Sozialpädagogik und Kinder- und Jugendhilfe in der Schulsozialarbeit auf Ebene der Kommune förderlich gerahmt werden kann, um günstige strukturelle Bedingungen für die Schulsozialarbeit zu schaffen, die Kinder- und Jugendhilfe als integralen Bestandteil in Schule einbringt.

LITERATUR

Bjerresgaard, Helle/ Rasmussen, Bo Morthorst (2017): Både lærere og pædagoger underviser og opdrager. In: Hans Henrik Hjermitsev, Thomas R.S. Albrechtsen & Bo Morthorst Rasmussen (Hrsg.): Professionsdannelse på tværs: Samarbejde og faglighed i og omkring den nye folkeskole. København: Djøf. 157–180.

Bode, Ingo/Turba, Hannu (2015): Warum wird das „ganz normale Chaos“ zum Problem? Jugendämter als Hybridorganisationen mit Souveränitätsverlust. In: Maja Apelt & Konstanze Senge (Hrsg.): Organisation und Unsicherheit, Band 20. Wiesbaden: Springer VS.105–121.

Børne- og Undervisningsministeriet Danmark (2018): Kommunens ansvar. Zugriff am 25.09.2019. Verfügbar unter: <https://www.uvm.dk/folkeskolen/organisering-og-ledelse/den-kommunale-opgave/kommunens-ansvar>.

Børne- og Undervisningsministeriet Danmark (2019): SFO. Zugriff am 25.09.2019. Verfügbar unter: <https://www.uvm.dk/sfo-klub-og-fritidshjem/sfo>.

Danmark Statistik - statistikbanken.dk (o.J.): Befolkning og valg. Zugriff am 18.11.2019. Verfügbar unter: <https://www.statistikbanken.dk/statbank5a/default.asp?w=1536>.

Haase, Katrin (2017): Das berufliche Selbstverständnis in der Schusozialarbeit. Zu Gast in einem fremden Haus? In: Soziale Arbeit, 9, S. 339–345.

Højholdt, Andy (2015): En pædagog tilsættes, og skolen udvikles ...? In: Jens Rasmussen, Claus Holm & Andreas Rasch-Christensen (Hrsg.): Folkeskolen - efter reformen. København: Hans Reitzel. 229–246.

Københavns Kommune (2019): Opgavebeskrivelse for skolesocialrådgiverne i Borgercenter Børn og Unge (2019). Zugriff am 27.09.2019. Verfügbar unter: https://www.kk.dk/sites/default/files/uploaded-files/opgavebeskrivelse_for_skolesocialraadgiverne_2019.pdf.

Landesarbeitsgemeinschaft Schulsozialarbeit NRW e.V. (2019): Quo vadis Schulsozialarbeit. Zugriff am 25.09.2019. Verfügbar unter <https://www.schulsozialarbeit-nrw.de/aktuelles/quo-vadis-schulsozialarbeit/>.

Landesregierung NRW (2019): Antwort Kleine Anfrage 2108 des Abgeordneten Dr. Dennis Mälzer (SPD). Ist die Schulsozialarbeit kein Thema für das Familienministerium? Drucksache 17/5598, 25.09.2019.

Nielsen, Helle Schjellerup (2017): Skolesocialrådgiverordningen. Tidlig indsats i forhold til børn, der vækker bekymring. In: Cecilie K. Moesbz-Jensen: Når professioner samarbejder – praksis med udsatte børn og unge. o.O.:Samfundslitteratur. 189–211.

Økonomi-og Indenrigsministeriet Danmark (2014): Kommuner og regioner – opgaver og finansiering. København. Zugriff am 18.11.2019. Verfügbar unter: <https://sim.dk/media/12339/kommunernes-og-regionernes-budgetter-2014.pdf>.

Pors, Justine Grønbæk (2015): Understøttende undervisning. In: Jens Rasmussen, Claus Holm & Andreas Rasch-Christensen (Hrsg.): Folkeskolen – efter reformen. København: Hans Reitzel. 157–170.

Qvortrup, Lars (2015): Skoleledelse efter folkeskolereformen. In: Jens Rasmussen, Claus Holm & Andreas Rasch-Christensen (Hrsg.): Folkeskolen – efter reformen. København: Hans Reitzel. 61–79.

Rasmussen, Jens (2015): Folkeskolereform 2014. In: Jens Rasmussen, Claus Holm & Andreas Rasch-Christensen (Hrsg.): Folkeskolen – efter reformen. København: Hans Reitzel. 9–44.

Verwaltung der Stadt Düsseldorf (2019): Antworten der Verwaltung zu JHA/016/2019. Anfrage der SPD-Ratsfraktion; hier: Schulsozialarbeit an städtischen Schulen in Düsseldorf. Unter Mitarbeit von Stadtdirektor Hintzsche, JHA 03.09.2019.

Zankl, Philipp (2017): Die Strukturen der Schulsozialarbeit in Deutschland. Forschungsstand und Entwicklungstendenzen. München: Schriftenreihe des DJI (DJI).

ÜBER DIE AUTORIN

Kathrin Gräble ist Erziehungswissenschaftlerin und Professorin für Verwaltung und Organisationswissenschaften der Sozialen Arbeit. Sie forscht unter anderem im Bereich der Schulsozialarbeit und ihren strukturellen Bedingungen. Dabei sucht sie den internationalen Vergleich unter anderem mit Dänemark. Teile ihres Studium absolvierte sie an Københavns Universitet und ihr Hauptpraktikum an einer dänischen Heimvolkshochschule.

IMPRESSUM

Hochschule Düsseldorf
University of Applied Sciences

Fachbereich Sozial- und Kulturwissenschaften
Münsterstraße 156
40476 Düsseldorf

Informationen zur Publikationsreihe:
<http://soz-kult.hs-duesseldorf.de/forschung/publikationen/Seiten/studiesinsocialsciencesandculture.aspx>
ISSN 2509-6958

Studies in Social Sciences and Culture. Aus der Forschung des Fachbereichs Sozial- und Kulturwissenschaften der HSD, Nr. 9
DOI 10.20385/2509-6958/2020.9
URN urn:nbn:de:hbz:due62-opus-24042

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.



Fachbereich Sozial- und Kulturwissenschaften der
HSD 2020

Dieses Werk steht unter der Creative-Commons-Lizenz »Namensnennung – Weitergabe unter gleichen Bedingungen« (CC BY-SA 4.0). Der Text kann bei Namensnennung der Autor*innen beliebig vervielfältigt, verbreitet und öffentlich wiedergegeben (z. B. online gestellt) werden. Bearbeitungen sind gestattet, die Veröffentlichung ist jedoch an die Bedingung geknüpft, dass sie unter den gleichen oder vergleichbaren Lizenzbestimmungen erfolgt. Wenn eine Bearbeitung vorgenommen wird, muss auf die Übernahme des Ursprungswerks und die hieran vorgenommenen Änderungen hingewiesen werden.

Zitation:

Gräble, Kathrin (2020): Sozialpädagogik in der dänischen *Folkeskole* – Working Paper zu einer explorativen Forschungsreise nach Dänemark (Studies in Social Sciences and Culture. Aus der Forschung des Fachbereichs Sozial- und Kulturwissenschaften der HSD, Nr. 9). Düsseldorf: Hochschule Düsseldorf. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.20385/2509-6958/2020.9>

