

Schulsozialarbeit als Profession- Theoretische Ansätze und international vergleichende Analyse zur Professionalisierung (Modul 1 und 2)

**Im Auftrag des
Bundesministeriums für Bildung**



Endbericht

Barbara Schörner, Christine Würfl

Wien, 31.03.2017

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung.....	3
2. Diskurs zum Professionsverständnis von Soziale Arbeit und Schulsozialarbeit	6
3. Begriffsbestimmungen	9
3.1. Beruf, Profession, Semiprofession	9
3.2. Professionalisierung	11
3.3. Professionalität.....	12
4. Theoretische Ansätze zur Professionalisierung.....	14
4.1. Professionalisierungsansätze auf Makroebene.....	14
4.1.1. Merkmalskatalogverfahren	14
4.1.2. Prozessuale Ansätze	15
4.1.3. System- und strukturfunktionalistisch orientierte Theorien.....	15
4.1.4. Interaktionistische Modelle.....	16
4.1.5. Machttheoretische Perspektiven	17
4.2. Professionalisierungsansätze auf Mikroebene.....	18
4.2.1. Wissens- und Kompetenzorientierte Ansätze.....	18
4.2.2. Subjektbezogene-berufsbiographische Konzepte.....	19
4.3. Professionalisierungsindikatoren	20
5. International vergleichende Länderanalyse zur Schulsozialarbeit.....	23
5.1. Länderauswahl	24
5.2. Analysekriterien.....	29
5.3. Länderspezifische Betrachtung	31
5.3.1. Deutschland.....	31
5.3.2. Frankreich.....	34
5.3.3. Norwegen	36
5.3.4. Spanien	38
5.3.5. United Kingdom/England	40
5.3.6. United States/USA.....	43
5.4. Professionalisierungsgrad im Ländervergleich.....	45
6. Zusammenfassung.....	48
Literaturverzeichnis	50
Abbildungs- und Tabellenverzeichnis.....	58
Anhang	59

1. Einleitung

Obwohl Schulsozialarbeit in Österreich bereits in den 1990er Jahren thematisiert wurde, fand eine Umsetzung zunächst nur punktuell statt. Bildungspolitische Bestrebungen als auch die Sorge um Zunahme von Verhaltensauffälligkeiten, Gewalt und Konfliktlagen an Schulen führten seit der Jahrtausendwende dazu, dass der Einsatz von Schulsozialarbeit verstärkt diskutiert wurde. Eine erste österreichweite Bestandaufnahme von 2008 identifizierte neun Schulsozialarbeitsprojekte in der Sekundarstufe I mit recht heterogenen Qualitätsansprüchen (vgl. Riepl/Kromer 2008: 2ff). Abgrenzungsproblematiken und Versuche einer „Konsolidierung der schulinternen Unterstützungssysteme“ (Melinz 2012: 18) charakterisierten das Arbeitsfeld Schulsozialarbeit in dieser Entwicklungsphase. Zwei Jahre später offerierten bereits 15 Trägerorganisationen Sozialarbeit an insgesamt 160 österreichischen Schulen mit einer Präsenzzeit zwischen 3 und 40 Stunden pro Woche (vgl. Gspurning et al. 2011: 89ff).

Waren bis 2009 Schulsozialarbeitsprojekte im Pflichtschulbereich vereinzelt verortet, so wurden mit dem Projekt „Schulsozialarbeit in Österreich“ erstmals bundesweit Best Practice-Modelle pilotiert. Mit dem Ziel, den Phänomenen Schulverweigerung und Schulabsentismus entgegenzuwirken, sind die Projekte konzeptionell in der Sozialen Arbeit zu positionieren, auf bestehende Unterstützungssysteme abzustimmen und inner- und außerhalb der Schule im Sinne aufsuchender Sozialarbeit zu verankern (vgl. BMUKK 2010: 3ff).

Mit der Unterstützung durch den Europäischen Sozialfonds übernimmt seit 2010 das Bundesministerium für Bildung¹ eine koordinierende Rolle bei der Entwicklung der österreichischen Schulsozialarbeit. Vor dem Hintergrund des österreichischen Schulsystems ist Sozialarbeit primär an Hauptschulen, Neuen Mittelschulen und vereinzelt an Volksschulen, Sonderschulen und polytechnischen Schulen angesiedelt (vgl. LBI 2015: 19). Trotz der Vielfalt an Initiativen und projektbezogenen Evaluierungen ist die aktuelle Situation der Schulsozialarbeit in Österreich nur marginal dokumentiert (vgl. Heimgartner/Sting 2013: 122ff). Der letzten bundesweiten Evaluierung 2011 zufolge, waren 131 Schulsozialarbeitende an ca. 4% der Schulen tätig (vgl. LBI 2011: 18ff). Obwohl in allen Bundesländern verankert, ist Schulsozialarbeit regional unterschiedlich dicht vertreten und organisiert.

2015 wurde eine neue Phase des Projektes „Schulsozialarbeit in Österreich“ eingeleitet, als neben dem Schwerpunkt auf Schulabbrüchen und der Abstimmung mit den psychosozialen Unterstützungssystemen an und für Schulen, nunmehr ein bundesweit einheitliches Modell von Schulsozialarbeit an Schulstandorten mit hohem Anteil an sozial benachteiligten Schüler/innen entwickelt werden soll (vgl. BMBF 2016). Rechtlich unterliegt Schulsozialarbeit dem Bundes-Kinder- und Jugendhilfegesetz 2013, dessen Ausgestaltung den einzelnen Bundesländern zufällt. Damit fehlt eine übergeordnete verpflichtende Rahmenverankerung von Schulsozialarbeit und deren Leistungen. Dies mag mit ein Grund sein, dass Schulsozialarbeitende als schulferne Personen wahrgenommen

¹ Von 2007-2014 BM für Unterricht, Kunst und Kultur, von 2014-2016 BM für Bildung und Frauen, seit 01.07.2016 BM für Bildung

² Sekundäre Professionalisierung meint „einen bestimmten Modus der Neukonstitution eines wissenschaftlichen Faches, einer wissenschaftlichen Disziplin. Diese wissenschaftliche Disziplinbildung führt -

werden, und dies zu Unsicherheiten im professionellen Selbst- und Rollenverständnis führt (vgl. Heimgartner/Sting 2013: 123). Trotz der gestiegenen Bedeutsamkeit der Schulsozialarbeit in der öffentlichen Wahrnehmung, sind die Praxis und der fachpolitische Diskurs von Standardisierungsbemühungen, Qualitätssicherungs- und Professionalisierungsdebatten geprägt. Die neue Entwicklungspartnerschaft sieht daher in der Schärfung des Professionsbildes von Schulsozialarbeit und in der Entwicklung eines einheitlichen Qualitätsrahmens zentrale Herausforderungen (vgl. BMBF 2016). Dies ist umso dringlicher, als die Ausgangslage des Handlungsfeldes mit ihrem permanenten Legitimationsdruck eine schulsozialarbeiterische Professionalisierung besonders notwendig erscheinen lässt, da diese eine Orientierung nach außen (Positionierung und Abgrenzung) und innen (Klarheit für die eigene Haltung und fachliche Entscheidungen) ermöglicht (vgl. Ermel/Haupt 2015: 81f).

Vorliegende Studie knüpft an die Professionalisierungsbestrebungen an und greift die Frage der Professionalisierung des Arbeitsfeldes Schulsozialarbeit auf. Entsprechend der Zielsetzung, Schulsozialarbeit professionstheoretisch zu verorten, beleuchtet vorliegende Studie theoretische Konzeptionen zu Profession, Professionalisierung und Professionalität in ihrer Bedeutung für die Schulsozialarbeit und destilliert zentrale Professionsindikatoren, welche die Grundlage für eine international vergleichende Länderanalyse von Schulsozialarbeit bilden.

Methodisch basiert dabei das Vorgehen in einem ersten Schritt auf der Sichtung des aktuellen Diskussionsrahmens zur Professionalisierungsdebatte von (Schul)Sozialarbeit sowie einer Literaturanalyse zu professionstheoretischen Ansätzen. Zu diesem Zweck wurde eine systematische Recherche in relevanten sozialwissenschaftlichen Datenbanken (wie Solit, Sowiport), Portalen (z.B. Pedocs, Researchgate), Katalogen und Verzeichnissen von Bibliotheken, Verlagen und Fachzeitschriften (wie Social Work & Social Sciences Review, Archiv für Wissenschaft und Praxis der Sozialen Arbeit, Theorie und Praxis der Sozialen Arbeit) sowie fachspezifischen Ressourcen wie Plattformen, Verbänden, Foren oder Einrichtungen (z.B. NASW, OBDS, Schulsozialarbeit in Österreich) durchgeführt. Recherchiert wurde mittels der deutsch- und englischsprachigen Begriffe „Schulsozialarbeit“, „Soziale Arbeit“, „Schule“, „Profession“, „social work“, „school“, und deren Trunkierungen sowie Verknüpfungen. Um den Professionalisierungsgrad von Schulsozialarbeit im internationalen Kontext zu erfassen, wurden in einem zweiten Schritt auf Basis von OECD-Indikatoren clusteranalytisch sechs repräsentative Länder ausgewählt und einer professionstheoretischen Analyse unterzogen.

Der Diskurs zum Professionsverständnis Sozialer Arbeit im Allgemeinen, in der Schulsozialarbeit im Besonderen, bildet dabei den Ausgangspunkt für die Analyse (Kapitel 2), gefolgt von einer begrifflichen Abklärung von Profession, Professionalisierung und Professionalität (Kapitel 3). Darauf aufbauend werden in Kapitel 4 Professionstheorien und -ansätze dargestellt, um Professionalisierungsindikatoren abzuleiten. Diese bilden die Grundlage für eine international vergleichende Länderanalyse zur Schulsozialarbeit (Kapitel 5), welche in eine abschließende Zusammenfassung mündet (Kapitel 6).

2. Diskurs zum Professionsverständnis von Soziale Arbeit und Schulsozialarbeit

Wurde im Jahr 2000 professionelle **Soziale Arbeit** noch als dynamischer und sich weiterentwickelnder Beruf verstanden, so definierte 2014 die weltweite, aus über 116 Ländern bestehende Vereinigung von Sozialarbeiter/innen (International Federation of Social Workers IFSW) Soziale Arbeit nunmehr als Profession und eigene wissenschaftliche Disziplin, welche gesellschaftliche Veränderungen und Entwicklungen, den sozialen Zusammenhalt und die Ermächtigung und Befreiung von Menschen fördert: „Social work is a practice-based profession and an academic discipline that promotes social change and development, social cohesion, and the empowerment and liberation of people. Principles of social justice, human rights, collective responsibility and respect for diversities are central to social work. Underpinned by theories of social work, social sciences, humanities and indigenous knowledge, social work engages people and structures to address life challenges and enhance wellbeing.“ (IFSW 2014: o.S.) Diese internationale Definition ist dabei an die jeweiligen nationalen bzw. regionalen Gegebenheiten anzupassen, wobei eine für Österreich geltende Fassung durch den Berufsverband (OBDS) noch ausständig ist (vgl. OBDS 2016a: o.S.).

Ein Blick auf den **deutschsprachigen Raum** zeigt, dass das ventilierte Selbstverständnis als Profession nicht vorausgesetzt werden kann bzw. als umstritten gilt (vgl. Müller 2005: 731), prägen doch seit den 1960er Jahren mannigfaltige Diskurse über eine anschlussfähige Professionstheorie, über den Grad der Professionalisierung und über Aspekte der Professionalität die Fachpolitik wie auch die Forschungslandschaft. Als Dauerthema dominierte es nicht nur das vergangene Jahrhundert, weshalb dieses auch als „Jahrhundert der Professionen und der Neukonstituierung von Professionalisierungsentwicklungen bezeichnet“ (Helsper et al. 2000: 1) wird, sondern ist auch aktuell präsent (vgl. Klomann 2013: 90). Die Professionalisierungsdebatte in der Sozialen Arbeit konzentriert sich dabei inhaltlich auf das Verhältnis von fachlich einschlägigen Wissensbasen und beruflichen Handlungsfeldern sowie auf die Verzahnung von Disziplin und Profession (vgl. Merten 2013: 686), weshalb Dewe (2009) die „Konfliktzonen zwischen praktischem und wissenschaftlichem Wissen in Berufs- und/oder Organisationskontexten der Sozialen Arbeit“ (S. 47) als untersuchungswürdig ansieht. Gleichwohl sind die empirischen Befunde zum Stand, zur Entwicklung als auch zum Profil der Professionalität in der Sozialen Arbeit divergent, ebenso wie die vielfältigen immanenten Betrachtungsweisen die Bandbreite des Professionalisierungsdiskurses widerspiegeln (vgl. Thole/Polutta 2011: 104). Der Diskurs zur Professionalisierung Sozialer Arbeit wird demnach als vielfältig, ausufernd, unstrukturiert und im Ergebnis unbefriedigend beschrieben (vgl. Kruse 2003: 65). Eine der wenigen systematischen Annäherungen an diese Thematik liefert Motzke (2014), welche die Entwicklung der Sozialen Arbeit in Deutschland anhand ihres Professions- und Professionalisierungsdiskurses analytisch rekonstruiert. Sie kommt zu dem Schluss, dass Soziale Arbeit eine Profession sei, welche durch ihre „Andersartigkeit als Vorbild für Professionen in der Gegenwart“ (Motzke 2014: 245) fungiere. In dem Ausmaß, in dem Soziale Arbeit sich als eigenständige wissenschaftlich fundierte Praxis konstituierte, sei ein angemessenes Professionsverständnis entwickelt worden (vgl. Motzke 2014: 244f), weshalb auch nicht mehr von einer „bescheidenen Profession“ (Staub-Bernasconi 1995: 63) zu sprechen sei. Vielmehr habe sich Soziale Arbeit als ein professioneller Dienstleistungsberuf oder 'besondere Berufsform' etabliert (vgl. Klomann 2013: 90). Demgegenüber finden sich professionskritische Stimmen, welche Soziale Arbeit

als keine, als verwehrt, als bescheidene, als Semi- oder alternative Profession betrachten, die funktionalisiert und von Unsicherheiten geprägt wäre (vgl. Klomann 2013: 89). Es wären „Schwächen und Versäumnisse der professionsbezogenen konzeptionellen Selbstverortungsdiskussionen“ (Thole 2005: 25) zu konstatieren, weshalb das „Professions- und Qualitätsverständnis eher gebrochen“ (Nodes 2015: 47) sei und somit in einer prekären (vgl. Kruse 2003: 67) oder bedrohten Identität (vgl. Becker-Lenz et al. 2015: V) münde. So hätten die Professionalisierungsdebatten in der Sozialen Arbeit bislang „weder zu der notwendigen Klärung des Professionsbegriffs noch zu der Frage nach den Voraussetzungen der Professionalisierbarkeit der beruflichen Tätigkeiten in der Sozialen Arbeit“ (Dewe/Stüwe 2016: 24) beigetragen.

Den Ausführungen Pantuceks (2012: 382) zufolge, wird in **Österreich** dieser Professionsdiskurs nicht bis gar nicht geführt. Erst mit der Einführung der tertiären Ausbildungsschiene von Soziale Arbeit als Fachhochschulstudiengang um die Jahrtausendwende wurde die Frage nach Disziplin und Profession und damit einhergehenden Thematiken aufgeworfen (vgl. Spitzer 2010: 323). Vielfach wird im Zusammenhang mit dem Diskurs von einer Legitimationskrise und einem Umbruchprozess gesprochen, weshalb eine Klärung des wissenschaftlichen wie professionellen Profils gefordert wird (vgl. Spitzer 2010: 325ff). Man könne nicht von „DER Profession“ (Spitzer 2010: 327) sprechen, da ein Mangel an berufsspezifischen Grundlagen in Form eines Berufsgesetzes vorläge, die empirische Forschungs- und Datenlage prekär und unsystematisch sei (vgl. Pantucek 2012: 382, Scheipl 2003: 12, Spitzer 2010: 326), ebenso wie die Trennung zwischen den Berufsbildern Sozialarbeit und Sozialpädagogik ein österreichisches Spezifikum darstelle (vgl. OBDS 2014: 3, Pantucek 2013: 811) mit verwirrenden Implikationen (vgl. Sting 2015: 194f). Eine einheitliche Tendenz in der österreichischen Diskussionslandschaft lässt sich allerdings nicht ausmachen, als sowohl von „Prozessen der Dequalifizierung ... wie [von] günstige Entwicklungen unterstützter Professionalisierung“ (Pantucek 2012: 387) gesprochen wird. Zwar bekennt sich der Österreichische Berufsverband der Sozialen Arbeit (OBDS) zur internationalen Definition von Soziale Arbeit, lässt jedoch einen Mangel an professionellem Selbstverständnis erkennen. So spricht der Bundesvorsitzende von „uns Profis“, merkt jedoch an, dass es „zeitgemäßer wäre „von uns Professionellen“ oder „von uns als Professionisten“ [zu sprechen] – doch fällt mir diese Wortwahl noch schwer“ (OBDS 2015: 20). Mitunter wird in der Fachliteratur über österreichische Sozialarbeit von „Sozialarbeitsprofession“ (Zierer 2009: 65) und „umfassender Professionskompetenz“ (Zierer 2009: 70) gesprochen, wiewohl angemerkt wird, dass sich Sozialarbeit ihres eigenen Wertes noch stärker bewusst werden müsse und der theoretische wie auch fachliche Kern der sozialarbeiterischen Fachlichkeit noch stärker zu bestimmen sei (vgl. Spitzer 2010: 330).

Soziale Arbeit hat in den vergangenen Jahrzehnten eine Ausdifferenzierung ihrer Handlungsfelder erfahren (vgl. Klomann 2013: 88, Pantucek 2013: 810). So weist der österreichische Berufsverband für Soziale Arbeit insgesamt acht Themenfelder aus, welche in sich in vielfältige Tätigkeitsbereiche untergliedert sind. **Schulsozialarbeit** wird hierbei als Tätigkeitsbereich im Handlungsfeld Kinder, Jugendliche und Familie eingeordnet (vgl. OBDS 2016b: o.S.). Dieses gilt traditionell als größtes sozialarbeiterisches Handlungsfeld und umfasst 18 Arbeitsfelder. Schulsozialarbeit nimmt dabei einen marginalisierten Status ein, wobei es aufgrund des „zu erwartenden Reformschub[es] an österreichischen Schulen ... eventuell auch zur Entwicklung dieses in anderen europäischen Ländern sehr eindrucksvoll ausgebauten Handlungsfeldes kommen [könnte]“ (OBDS 2016: o.S.). Als solcher Reformschub lässt sich die Projektinitiative „Schulsozialarbeit in Österreich“ verstehen, mit dem seit 2009 bundesweit Modelle von Schulsozialarbeit mit dem Ziel, Schulverweigerung und Schulabsentismus entgegenzuwirken, initiiert und fortlaufend ausgebaut werden. International gilt

die Unterstützung von Schüler/innen bei der Wahrnehmung ihrer Rechte auf Bildung und der Entfaltung ihrer Potentiale als zentrales gemeinsames Thema von Schulsozialarbeit (vgl. Huxtable/Blyth 2002: 5f, Jarolmen 2014: 294). So wird vor dem Hintergrund wachsender Sozialisations- und Integrationsprobleme Jugendlicher und damit einhergehenden Herausforderungen für das Schulsystem ein erhöhter Bedarf an unterstützendem Personal auch an österreichischen Schulen verortet (vgl. OECD 2014: 74f). Zu diesem zählt nicht nur Schulsozialarbeit, sondern auch Schulpsychologie-Bildungsberatung, Schüler- und Bildungsberatung, Beratungs-, Betreuungslehrkräfte, Jugendcoaching und andere psychosoziale Fachkräfte (vgl. Blickpunkt Identität 2014: 90ff). Damit offeriert eine Vielfalt an Berufsgruppen schulintegrative Dienstleistungen, wobei Schulsozialarbeit – auch im internationalen Kontext – mit Akzeptanz- und Rechtfertigungsproblemen konfrontiert ist: „School social workers often face challenges of having to legitimize their presence as a school professional, especially as compared to school psychologists and school counselors“ (Altshuler/Reid Webb 2009: 207).

Als jüngster Dienstleistungsanbieter innerhalb des psychosozialen Unterstützungssystems in Österreich steht Schulsozialarbeit vor der Herausforderung sich als Beruf zu etablieren, zumal die theoretische wie empirische Aufbereitung für Österreich noch aussteht. Die vorherrschenden konzeptionellen Bestrebungen, Schulsozialarbeit anhand eines Aufgaben- und Tätigkeitsprofils zu legitimieren (vgl. Schörner/Würfl 2011: 37ff), greifen allerdings zu kurz. Ohne ein klares Berufsbild und professionsbezogener Ein- und Abgrenzung „besteht die Gefahr, dass Schulsozialarbeit immer gerade das macht, was gerade politisch vertreten und daher finanziert werden kann“ (Pötter 2014: 5). Um Schulsozialarbeit professionell zu verankern, bedarf es nicht nur einer dezidierten beruflichen Bezeichnung, sondern auch einer systematischen Verankerung sowie eines berufsspezifischen Handlungsrepertoires (vgl. Eibeck 2013: 22). Dahinter verbergen sich die Begriffe Profession, Professionalisierung und Professionalität, welche im folgendem erläutert und definiert werden.

3. Begriffsbestimmungen

In den skizzierten Professionalisierungsdiskursen werden sowohl Aspekte von Fachlichkeit sowie von Theorie-Praxisbezügen als auch die Weiterentwicklung der Berufsfelder angesprochen. Diesen Gegenstandsbezügen liegen nicht nur unterschiedliche Begrifflichkeiten der Berufsforschung in Form von Profession, Professionalisierung und Professionalität zugrunde, auch sind damit divergente Professionskonzepte und -modelle verknüpft. Die Bandbreite des Diskurses legt dabei nahe, dass Fragen der Professionalisierung und der Professionalität (schulbezogener) Sozialer Arbeit vielfach vor dem Hintergrund epistemologischer wie normativer Ausrichtungen respektive gesellschaftspolitischer Veränderungen implizit mitdiskutiert werden (vgl. Thole/Polutta 2011: 104). Um Schulsozialarbeit professionstheoretisch verorten zu können, werden daher im Folgenden die zentralen professionsbezogenen Begriffe definiert.

3.1. Beruf, Profession, Semiprofession

Berufe gelten als Produkt der gesellschaftlichen Arbeitsteilung, als die „Vielfalt möglicher Arbeitsanforderungen und Qualifikationsprofile in ausdifferenzierten Gesellschaften auf eine Anzahl standardisierter Berufsbilder reduziert [wird]“ (Kalkowski 2010: 1). Während Job eine Erwerbsarbeit bezeichnet, die vorübergehend ausgeführt wird und nicht an eine besondere Eignung oder Ausbildung gebunden ist, bezeichnet Beruf ein Bündel von Tätigkeiten aufgrund besonderer Qualifikationen und Fachkompetenzen (vgl. Tiemann/Kaiser 2013: 293). Entsprechend fasst die Internationale Klassifikation der Berufe (ISCO-08) unter einem Beruf „„set of jobs whose main tasks and duties are characterised by high degree of similarity“ (Abs. 7) zusammen. Die zur Ausübung eines Berufs erforderlichen Fähigkeiten und Kenntnisse werden durch eine Ausbildung mit anerkanntem Abschluss erworben, tragen zur beruflichen Identität bei und determinieren den sozialen Status von Berufsträgern (vgl. Kalkowski 2010: 1). Daher sind mit Berufen „gesellschaftliche Definitionskämpfe [verbunden], in denen Beschäftigtengruppen die Anerkennung ihrer besonderen Qualifikations-/Kompetenzprofile und Zuständigkeiten sowie damit verbundene Einkommens-, Status- und Autonomieansprüche durchzusetzen versuchen“ (Kalkowski 2010: 1).

Im Unterschied zu Beruf, wird unter **Profession** in der wissenschaftlichen Literatur eine „besondere Berufsform“ (Dewe/Otto 2011: 1131) verstanden, die in der Regel auf einer akademischen Ausbildung beruht (vgl. Schmeiser 2006: 1). Mitunter wird Profession auch mit wissensbasiertem Beruf (vgl. Evetts 2003: 397) oder mit Experten- und Spezialistentum (vgl. Daheim und Schönbauer 1993: 63) gleichgesetzt, was jedoch einer begrifflichen Verallgemeinerung gleichkommt. Aufgrund der wachsenden Anzahl von Berufen mit akademischen Abschlüssen, der in Auflösung begriffenen disziplinären Grenzen und der zunehmend verschränkten Tätigkeitsprofilen (vgl. Langer/Manzeschke 2009: 154), nehmen neuere Definitionen auf gesellschaftliche Funktionssysteme Bezug. Demnach ist eine Profession eine „auf die Aufgabe spezialisierte Berufsgruppe für Bearbeitung von Problemen der Strukturänderung, des Strukturaufbaus und der Identitätserhaltung von Personen“ (Stichweh 1994: 373). Auf dem Kontinuum Job–Beruf–Profession, bedeutet Profession für Hartmann/Hartmann (1982) der Endpunkt in einem langen Entwicklungsprozess. Professionen erheben demnach den Anspruch, „eine berufliche Leistung auf der Basis systematischen Wissens und von besonderem Wert

für die Gesellschaft anzubieten“ (S. 194). So versteht auch Sprondel (1972) Professionen als „solche Berufe, deren Aufgabe im Auslegen und Verwirklichen gesellschaftlicher Werte liegt“ (S. 21). Diese, den Professionen innewohnende Gemeinwohlorientierung (vgl. Schmeiser 2006: 301), betont auch Freidson (1979). Für ihn ist eine Profession eine besondere Art von Beruf, die eine besondere Art von Versprechen gegenüber der Gesellschaft gegeben hat (vgl. Freidson 1979: 1). Professionen offerieren daher in diesem Sinne gesellschaftlich zentralwertbezogene und für die Aufrechterhaltung gesellschaftlicher Ordnung relevante Tätigkeiten und Dienstleistungen (vgl. Dewe/Stüwe 2016: 15). Für das Erfüllen dieser Tätigkeiten werden Professionen mit einem hohen Maß an beruflicher Selbständigkeit ausgestattet und damit eine Freiheit von Fremdkontrollen zugestanden, weshalb Mieg (2005) Profession als eine „Berufsgruppe mit einer gewissen Autonomie in der Leistungskontrolle“ (S. 342) definiert. Im Gegenzug zur Handlungsautonomie werden von Vertretern der Professionen universelles Wissen, d.h. eine Verknüpfung von wissenschaftlichen Wissen, Berufswissen und sinnverstehenden Wissen, und eine berufsethische Selbstverpflichtung vorausgesetzt (vgl. Kalkowski 2010: 2), die sich in einer professionellen Handlungskompetenz formieren (vgl. Sprondel 1972: 21). Da Professionen um die Zuständigkeit für diese Leistungen konkurrieren, müssen sie „plausibel machen, dass ihr ... Typ von Wissen für die Lösung des anstehenden Problems in einem bestimmten Feld das richtige ist“ (Rabe-Kleberg 1996: 290). In dem Ausmaß, indem Professionen ein gesellschaftlicher Auftrag und eine Erlaubnis für die Erbringung dieser Dienstleistungen zugesprochen werden, leitet sich eine exklusive Berechtigung ihrer Berufsausübung ab, d.h. „Professionen beanspruchen ein Funktions- und Angebotsmonopol“ (Schmeiser 2006: 301).

Können hingegen nur einige der beschriebenen Charakteristika von Profession verwirklicht werden, so wird von einer sogenannten „**Semi-Profession**“ gesprochen. In Abgrenzung zu Professionen sind Semi-Professionen dadurch charakterisiert, dass „their training is shorter, their status is less established, there is less of specialized body knowledge and they have less autonomy from supervision or societal control than the professions“ (Etzioni 1969: 5). Mangelnde Handlungsautonomie hat zur Folge, dass es Semiprofessionen an sozialer Durchsetzungskraft fehlt, weshalb Dewe/Otto (2011), Semi-, Halb- oder Quasiprofessionen als soziale Gebilde bezeichnen, „die nur teilweise und unvollkommen durch soziale Mechanismen eine eigene Kompetenz gegenüber dem Laienpublikum wie auch gegenüber der Gesellschaft durchsetzen können. [...] Es mangelt Semi-Professionen an einer sozial eindeutigen Durchsetzungsfähigkeit“ (S. 1131). Daraus resultiert eine diffuse Allzuständigkeit für ein unpräzises Aufgabenfeld gepaart mit einem geringen Maß an Spezialisierung. Zwar wird Semiprofessionen zugestanden, dass sich ihre Arbeit ansatzweise auf zentrale gesellschaftliche Werte bezieht, ihr Auftrag ist jedoch zweigeteilt in Form eines doppelten Mandats, als ihr Handeln sowohl dem Wohle des Klienten als auch dem Interesse der Organisation/Arbeitgeber verpflichtet ist. Primär in den Bereichen „Pflege, Erziehen, Helfen“ (Dewe et al. 1986: 195) angesiedelt, lassen sich Professionalisierungsbestrebungen als Ausdruck einer Weiterentwicklung zu einer anerkannten Profession deuten.

3.2. Professionalisierung

Professionalisierung als Prozess der Steigerung von Beruflichkeit meint einen „berufsgruppenspezifische[n] sozialen Handlungsprozess, der den ambivalenten Verlauf der Etablierung von Professionen thematisiert“ (Dewe/Otto 2011: 1135). Ausgehend von Profession als akademischen Beruf, ist für Merten (2013: 686) Professionalisierung gleichzusetzen mit dem Nachweis eines fachlich einschlägigen Studiums. Jedoch greift diese Definition zu kurz, als Professionalisierung „den Prozess, in dem die Berufsausbildung und die Weiterentwicklung der professionellen Wissensbasis systematisiert und institutionalisiert und bestimmte Tätigkeitsfelder für Angehörige eines Berufs reserviert werden“ (Heidenreich 1999: 38) bezeichnet. Einhergehend mit diesem Prozess der Professionalisierung als eine Form gesellschaftlicher Institutionalisierung von Wissensnutzung (vgl. Rüschemeyer 1987: 461) verfolgt eine Berufsgruppe daher die Strategie, ihre ökonomische und soziale Stellung anzuheben und eine Autonomie in der Leistungskontrolle zu erzielen. Damit verbunden ist die Entwicklung, Umsetzung und Kontrolle von Qualitätsstandards, die ihrerseits von der Gesellschaft auch einklagbar sind. (Vgl. Miege 2005: 342, Siegrist 1985: 329) In den Definitionen wird deutlich, dass Professionalisierung auf eine kollektiv angelegte Professionsbildung abzielt, die auf der Makroebene den historischen Prozess der Entstehung und Anerkennung eines Berufes als Profession, den professionellen Wissensstand, die Qualifikationsanforderungen, die Autonomie in der Berufsausübung, die soziale Bedeutung und das Niveau der berufspolitischen Selbstorganisation und -regulation beinhaltet (vgl. Roloff 1992: 136). In Summe entsteht dabei ein Berufsbild mit seinen Tätigkeitsmerkmalen, Kompetenzerfordernissen und Ausbildungsgängen (vgl. Rabe-Kleberg, 1996: 295). Damit manifestiert sich Professionalisierung auf **kollektiver Ebene** zum einen in der Bündelung von Berufsrollen (Verberuflichung) zum anderen als Prozess der Aufwertung im Sinne einer Verwissenschaftlichung bzw. Akademisierung von Berufswissen (vgl. Nittel 2000: 61), welcher in der Fachliteratur auch als **sekundäre Professionalisierung**² bezeichnet wird. Professionalisierung lässt sich aber auch auf der **individuellen Ebene** der Berufsinhaber/innen (Mikroebene) als Prozess der beruflichen Reifung beschreiben. Im Zentrum stehen das Aneignen von Wissens- und Fachkompetenzen sowie die Herausbildung eines professionellen Habitus im beruflichen Sozialisationsprozess (vgl. Roloff 1992: 138). Den Orientierungsrahmen für diesen individuellen Professionalisierungsprozess bilden die in Institutionen, Fachorganisationen und Ausbildungsstätten repräsentierten Wissensbasen, Standards und Kriterien professionellen Handelns oder ethischen Haltungen, welche den Berufsträgern als Reflexionsgrundlage für die eigene berufliche Praxis dienen (vgl. Kalkowski 2010: 5). Daher formen sich im individuellen Reifungsprozess die Berufskultur und deren Reflektionsfähigkeit hinsichtlich des Berufsimages in der Öffentlichkeit und dem Selbstverständnis bzw. Deutungsmuster der Berufsgruppe (vgl. Terhart 1996: 452f). Andererseits kann Professionalisierung durch eine Berufsgruppe selbst erfolgen („aus sich selbst heraus“), oder „von oben“ durch staatlich Regulation (vgl. Miege 2005: 342).

² Sekundäre Professionalisierung meint „einen bestimmten Modus der Neukonstitution eines wissenschaftlichen Faches, einer wissenschaftlichen Disziplin. Diese wissenschaftliche Disziplinbildung führt - sobald sie in den Modus der sekundären Professionalisierung übergeht - zu einer Art berufspolitischen Zugzwang, [...] dass die ausgebildeten Praktiker neue Stellen schaffen, die ohne sie vielleicht gar nicht da gewesen wären“ (Nittel 2000: 59). Im Gegensatz dazu dient die primäre, auch praktische Professionalisierung der Sicherung von Privilegien, Marktzugängen und -anteilen sowie anderen Vorteilen wie z.B. Zertifizierungen.

Die Professionalisierung kann auf den beschriebenen Ebenen unterschiedlich weit fortgeschritten sein, wobei der **Professionalisierungsgrad** Aufschluss über den Entwicklungsstand einer Profession und das innewohnende Selbstbild gibt (vgl. Miege 2005: 344). Während Wilensky (1964) einen siebenstufigen Professionalisierungsverlauf in seinem Phasenmodell festschreibt, sind für Hesse (1968), vielfältige Aktivitäten der Berufsvertreter nach innen sowie erfolgreiche Etablierung und Profilierung nach außen zentrale Gradmesser für Professionalisierung (vgl. Nittel 2000: 51ff).

Vor dem Hintergrund der prozesshaften Entwicklung lassen sich Bestrebungen von Berufsgruppen ausmachen, welche als Profession nach gesellschaftlicher Anerkennung streben. Damit angesprochen ist das Phänomen der „**Professionalisierungs-Bedürftigkeit**“ (Oevermann 1996: 145) eines Berufs. Dieser etwas missverständliche Begriff bezieht sich auf das Vorhandensein eines speziellen Dienstleistungsangebots, das „mit hoher Erfolgswahrscheinlichkeit nur von Personen ausgeübt werden kann, welche über einen wissenschaftlich abgestützten professionellen Habitus verfügen, der sie befähigt, auch in Situationen ohne klare Vorgaben unabhängig, sachgerecht und menschendienlich zu handeln und dafür über wissenschaftlich geprüfte Orientierungsinstrumente verfügen“ (Müller 2005: 2). Ob Professionalisierungsanwärter die Anerkennung erhalten hängt von ihrer Durchsetzungsfähigkeit und Anspruchsbegründbarkeit ab (vgl. Oevermann 1996: 145).

Als Gegenentwicklung zur Professionalisierung stehen Versuche einer **Deprofessionalisierung**, welche kollektive Prozesse unterlaufen, als sie die individuelle Professionalisierung zum alleinigen Maßstab erklärt. Demnach kann jede(r) in einem Feld Tätige auf der Basis freiwilliger Selbstverpflichtung nach Professionalität streben und zwar unabhängig von Handlungsstandards, Ausbildungsinhalten und Zugangsrestriktionen (vgl. Kalkowski 2010: 6f). Damit werden jedoch Prozesse der Bündelung von Berufsrollen, der Verwissenschaftlichung als auch der beruflichen Reifung konterkariert.

3.3. Professionalität

Wird Professionalisierung auf der Ebene der handelnden Personen als Prozess der beruflichen Reifung betrachtet, so ist damit auch der Aufbau von Professionalität angesprochen. Während also Professionalisierung einen Weg zum Expertenhandeln skizziert, umfasst Professionalität die Erlangung des Expertenstatus (vgl. Reinisch 2009: 37). Umgekehrt setzt die Professionalität der einzelnen Akteure nicht zwingend einen hohen Grad an Professionsbildung eines spezifischen Tätigkeitsfeldes voraus. Im beruflichen Alltag ist Professionalität relativ unbestimmt und steht als Chiffre für Expertentum, gekonnte Beruflichkeit, eine qualitativ hochwertige Arbeit, beruflichen Erfolg oder auch als Instrument der Distinktion in Abgrenzung zum unprofessionellen Handeln, assoziiert mit willkürlichem und gefühlsgeleiteten Vorgehen (vgl. Kalkowski 2010: 5, Nittel 2000: 15f, Pantucek-Eisenbacher 2015: 29).

In der Fachliteratur wird Professionalität zur Kennzeichnung des professionellen beruflichen Handelns respektive der Gestaltung der professionellen Interaktion mit der Klientel anhand unterschiedlicher Faktoren beschrieben. Neben der wissenschaftlichen Fachqualifikation werden die wissenschaftliche Begründungspflicht des Handelns sowie die reflektierte Anwendung des fachspezifischen Berufskodex als Bestimmungsmerkmale genannt (vgl. Geissler 2013: 27). Professionelles Handeln lässt sich somit als besondere Umsetzungsweisen von Fertigkeiten und

Fachwissen, das sich in einer speziellen Fachsprache, in einem speziellen Methodenrepertoire und einem speziellen Erklärungs- und Begründungswissen niederschlägt, sowie fachlich-ethischen Standards, Verhaltensnormen und Handlungsprinzipien interpretieren (vgl. Goode 1972: 157f, Rabe-Kleberg 1996: 291). Wissen, Können und Reflexion bilden daher die Quellen von Professionalität (vgl. Nittel 2000: 71), welche sich als jeweils besondere Schnittmenge in konkreten beruflichen Handlungsvollzügen niederschlägt. Damit wird deutlich, dass eine formalwissenschaftliche Ausbildung allein oder die reine berufliche Erfahrung zur Bestimmung von Professionalität nicht ausreicht. Vielmehr geht es um die Fähigkeit, Kenntnisse im Berufsalltag angemessen umzusetzen, weshalb Professionalität nicht nur einen Rückschluss auf die Qualität der fachgerechten Dienstleistungserbringung erlaubt, sondern insbesondere auf die Kompetenz des beruflichen Rollenträgers verweist (vgl. Nittel 2000: 71).

In diesem Sinne lässt sich Professionalität als „Kennzeichen einer Kompetenz“ (Giesecke 1988: 7) betrachten. Professionelle Kompetenz umfasst die Bereitschaft, die Befähigung und die Befugnis, Lösungen für spezifische Probleme anzubieten (vgl. Hitzler/Pfadenhauer 1999: 98), wobei der berufliche Kontext auf eine besondere Kompetenz hinweist, die unter dem Begriff berufliche Handlungskompetenz zusammengefasst wird. Als Besonderheit des Handlungsrahmens sind gesellschaftsfunktionale Anforderungsbedingungen und sich widersprechende Handlungsanforderungen und –ziele zu nennen. Professionalität liegt demnach in der Kompetenz, diese Spannungen und Antinomien fachgerecht auszubalancieren (vgl. Rabe-Kleberg 1996: 298).

Professionelle Handlungskompetenz als Indikator für Professionalität dient auch als Mittel zur Abgrenzung von anderen Professionellen (vgl. Pfadenhauer 2009: 11). Voraussetzung dafür ist, dass Professionalität nicht nur von den Angehörigen eines Berufsstandes, sondern vor allem vom Gegenüber wahrgenommen und anerkannt wird (vgl. Kalkowski 2010: 5).

4. Theoretische Ansätze zur Professionalisierung

Divergent sind nicht nur die drei diskutierten Begriffe, sondern auch die dahinterliegenden theoretischen Verortungen, wobei je nach mehr oder weniger ausgewiesenem Standpunkt unterschiedliche Ableitungen für eine gelingende professionelle Praxis resultieren (vgl. Thole/Polutta 2011: 114). Diese Bandbreite legt nahe, dass sich Professionalisierung je nach Denkrichtung und Bezugsrahmen unterschiedlich theoretisch verankern lässt. Die primär an gesellschaftlich-sozialen Phänomen- und Problemlagen Ausrichtung von (Schul)sozialarbeit (vgl. OBDS 2016a: o.S.) legt dabei nahe, die Vielfalt an Professionalisierungstheorien anhand makro- und mikrosoziologischer Perspektiven zu systematisieren und im Folgenden dominante Ansätze und ihre Hauptvertretenden zu beschreiben.

4.1. Professionalisierungsansätze auf Makroebene

Professionalisierungsansätze auf der Makroebene³ fokussieren die gesellschaftlichen Dimensionen eines Berufs und beschäftigen sich mit der Frage, wie sich eine Berufsgruppe zu einer Profession entwickelt. Insgesamt lassen sich fünf zentrale Theorienstränge, reichend von statischen Kriterien über prozessuale Verlaufsmodelle bis hin zu machttheoretischen Konzipierungen beschreiben.

4.1.1. Merkmalskatalogverfahren

Beschreibung: Merkmalskatalogverfahren oder Eigenschaftsmodelle⁴ liefern eine Zusammenstellung von Charakteristika, Elementen oder Merkmalen, anhand deren eine Profession definiert wird. Ausgehend von der Definition von Profession (siehe Kap. 3.2) lassen sich dabei als größter gemeinsamer Nenner folgende Merkmale aus den Konzeptionen destillieren:

- Spezialisiertes Berufswissen und Expertise
- akademische Ausbildung
- Erbringung von zentralwertbezogenen Dienstleistungen
- Handlungsautonomie bezüglich Arbeitsinhalt und Tätigkeitsausübung
- Handlungsmonopol über eine abgegrenzte Kompetenzdomäne
- kodifizierte berufsethische Standards sowie
- Institutionalisierung durch berufsständige Vertretung.

³ Die Makrosoziologie erforscht „Gemeinsamkeiten und Gegensätze in großen sozialen Gebilden [und] befasst sich mit den Gesetzmäßigkeiten bei der Entwicklung und Veränderung gesellschaftlicher Phänomene ... [Ihr] entsprechen ... jene Gebilde, die einen stabilen und institutionalisierten Rahmen und eine von allen Teilnehmern gemeinsam anerkannte Vorstellung von der Ordnung des Verbandes aufweisen“ (Pass et al 2009: 44).

⁴ Auch als Professionskriterienansatz (Hesse 1968, Motzke 2014), Attribute-Modell (Merten 2008), Indikatorischer Ansatz (Pfadenhauer 2003), Trait-Theory (Schützeichel 2007) bezeichnet.

Die angeführten Merkmale dienen zur Charakterisierung und Differenzierung von Professionen und Berufen, variieren jedoch je nach theoretischer Konzeption und erlauben keine Aussagen über die Konstituierung respektive Entwicklung zu einer Profession. Die Bestimmung von Professionen über ein Bündel von Merkmalen gewinnt vor allem dann an Bedeutung, wenn eine Berufsgruppe statusaufwertende Ziele verfolgt. (Vgl. Klomann 2013: 91ff, Miege 2005: 343f, Motzke 2014: 88ff, Pfadenhauer 2003: 90f, Schmeiser 2006: 301f)

Vertretende: Carr-Saunders (1955), Hartmann (1972), McClelland (1985), Merton (1949), Millerson (1964), Kairat (1969), Siegrist (1988).

4.1.2. Prozessuale Ansätze

Beschreibung: Aufbauend auf den statusbezogenen Merkmalskatalogverfahren, widmen sich daher prozessorientierte Modelle den Professionalisierungsgrad. Die als charakteristisch bezeichneten Merkmale einer Profession lassen sich dabei als Kontinuum begreifen. Hierbei werden die Attribute bzw. die Ausprägungen bewertet, wodurch rückgeschlossen wird, in wie weit sich ein Beruf zu einer Profession entwickelt hat (siehe Abbildung 1). Ebenso können historische Modelle zu den prozessualen Ansätzen gezählt werden. Hierbei werden im Kontext der historischen Entwicklung Professionalisierungsbestrebungen und -prozesse zeitlich respektive berufsgeschichtlich verortet. (Vgl. Motzke 2014: 88ff, Schmeiser 2006; 301f)

Vertretende: Daheim (1973), Hartmann (1972), Hesse (1972), Goode (1961), Wilensky (1972).

Abbildung 1: prozessorientiertes Modell (in Anlehnung an Pavalko 1988: 29)

Dimensionen	Keine Profession	Profession
• Komplexität des Wissensgebietes	Wenig komplex	Sehr komplex
• Gesellschaftliche Relevanz	Nicht relevant	Relevant
• Ausbildung	Kurz	Lang
	Wenig spezialisiert	Spezialisiert
	Sachlich	Symbolisch
	Technische Fertigkeiten	Kulturelle Prägung
• Motivation	Persönliches Einkommen	Dienen
• Autonomie	Nicht vorhanden	Vorhanden
• Commitment	Kurzfristig	Langfristig
• Gemeinschaft	Schwach	Stark
• Verhaltenskodex	Wenig entwickelt	Entwickelt

4.1.3. System- und strukturfunktionalistisch orientierte Theorien

Beschreibung: Vor der Folie von Professionalisierung als Prozess konzentrieren sich struktur-, funktionalistische und systemtheoretische Ansätze auf die Analyse der Beziehungen zwischen den Merkmalen von Professionen. Gemeinsam ist diesen Ansätzen, dass Professionen über

Selbstkontrolle verfügen, wobei die autonome Berufsausübung mit der Spezifik des professionellen Handelns bzw. deren Professionalisierungsbedürftigkeit verknüpft wird. Ausgegangen wird davon, dass Professionen als Produkt ausdifferenzierter Gesellschaftssysteme funktional für die Bewältigung von spezifischen Problemlagen des sozialen Lebens fungieren. In diesem Sinne befassen sich Professionen mit der Bearbeitung konflikt- und krisenhafter Entwicklungen menschlicher Lebensführung, welche die soziale, gesundheitliche, rechtliche etc. Integrität bedrohen. Daher erbringen Professionen Dienstleistungen in Form stellvertretender Krisenbewältigung an Gesellschaften und deren Mitgliedern und fungieren als Treuhänder universeller oder bereichsspezifischer gesellschaftsrelevanter Werte. Mandatsunklarheiten spiegeln sich in handlungsstrukturellen Dilemmata bzw. Polaritäten wider, welche von den Professionellen auszubalancieren sind. (Vgl. Combe/Helsper 1996: 9ff, Helsper et al 2000: 6ff, Mieg 2005: 344ff, Motzke 2014: 91, Schmeiser 2006: 303ff)

Besondere Rezeption erfährt der strukturfunktionalistische Ansatz in der Sozialen Arbeit mit Oevermann's (1996) revidierter Theorie professionalisierten Handelns, welche die Aufgabe professioneller Tätigkeit primär in einer stellvertretenden Krisenbewältigung für einen Klienten sieht. Durch eine stellvertretende Deutung verknüpft der professionell Handelnde einerseits sein Fach- und Methodenwissen und andererseits das hermeneutische Fallverstehen mit den Strukturproblemen der Lebenspraxis seiner Klienten. (Vgl. Oevermann 2009: 113ff) Ähnlich argumentieren Bommers/Scherr (2012: 294) in ihrem systemtheoretischen Zugang, indem sie Soziale Arbeit funktional primär mit Existenz- und Bestandssicherungsproblemen von Individuen beauftragt sehen, welche nicht durch technisier-, routinisier- oder standardisierbare Lösungsstrategien aufgelöst werden können, deren Bearbeitung jedoch auf der Grundlage eines wissenschaftlich fundiertem Wissen sowie einer professionellen Ethik basiert.

Vertretende: Bucher/Strauß (1972), Daheim (1992), Luhmann (1982), Marshall (1939), Nagel (1997), Oevermann (1996), Parsons (1939), Stichweh (1992)

4.1.4. Interaktionistische Modelle

Beschreibung: Im Unterschied zu den bisher angeführten Theorienansätzen, nimmt der interaktionistische, ethnomethodologisch inspirierte Professionszugang die kollektive und individuelle Interessenlage in das Zentrum der Analyse und fokussiert auf eine empirische Rekonstruktion professioneller Handlungsstrategien. Hierbei steht nicht die idealtypische Vorstellung professionellen Handelns im Vordergrund, sondern die Interaktion zwischen Professionellen und der Klientel, welche organisatorischen wie auch individuellen Rahmenbindungen unterworfen ist. So sind Professionelle in innerbetriebliche und gesellschaftliche Organisationsstrukturen eingebettet, die Arbeitsabläufe erleichtern, aber auch kontrollieren. In der Interaktion mit der Klientel werden die Problemlagen professionell interpretiert und professionelle Handlungsverfahren angewendet, wobei es zu Unsicherheiten und Mängeln im professionellen Handeln aufgrund von Störpotentialen und

Paradoxien⁵ kommt. Diese sind insofern bearbeitbar, als sie reflektiert und professionell bearbeitet werden müssen. (Vgl. Helsper et al. 2000: 7f, Mieg 2005: 344ff, Motzke 2014: 105ff)

Schütze (1992) überträgt den interaktionistischen Ansatz exklusiv auf die Soziale Arbeit. Ihm zufolge habe Soziale Arbeit als „bescheidene Profession“ den anzustrebenden Autonomiegrad einer Profession noch nicht erreicht. Soziale Arbeit unterliege durch die starke Einbettung in organisatorische Abläufe spezifischen Handlungsrestriktionen, welche die autonome Berufsausübung einschränken. Dieser doppelte, an Organisation wie Profession, gebundene Arbeitsauftrag führe dazu, dass Soziale Arbeit sich nicht auf einen abgegrenzten höhersymbolischen Sinnbezirk zur Selbststeuerung und -reflexion ihrer Berufsarbeit zurückziehen kann. (Vgl. Motzke 105ff, Merten 2013: 688)

Vertretende: Hughes (1965), Hughes/Strauß (1971), Schütze (1992),

4.1.5. Machttheoretische Perspektiven

Beschreibung: Während das interaktionistische Modell stärker professionelle Praxis problematisiert, konzentrieren sich machttheoretische Perspektiven auf die Entstehung, Etablierung und Durchsetzung von Professionen. In dieser Perspektive sind Professionen – als Ergebnis von sozialen Aushandlungsprozessen und berufspolitischen Strategien – wirtschaftlich-gesellschaftliche Machtträger, die Kontrolle und Monopol für ein bestimmtes Dienstleistungssegment beanspruchen. Selbstkontrolle, Autonomie, Prestige und hohes Einkommen stellen Privilegien dar, welche gleichsam Ausdruck der Machtressourcen einer Berufsgruppe sind. Obwohl Professionen eine Gemeinwohlorientierung innewohnt, diene diese als Ideologie und zur Legitimation eines kollektiven Aufstiegs bestimmter sozialer Schichten. Aus machttheoretischer Perspektive werden Professionen durch ihre universitär-akademische Ausbildung, ihre titelgesicherte Kompetenz sowie dem damit erworbenen Fachwissen mit Expertenberufen gleichgesetzt. Damit einher geht eine soziale Anerkennung wie Etikettierung, die dem Expertentum Kompetenzansprüche zuweist, während den Laien fachliche Inkompetenz unterstellt wird. Professionen verfügen daher über Wissens- und Definitionsmacht über soziale Problemlagen, wodurch sich eine asymmetrische Beziehung und ein Abhängigkeitsverhältnis der Klientel einstellen, da diese die professionelle Expertise und Qualität der Dienstleistung nicht beurteilen können. Ausdifferenzierungen findet die machttheoretische Perspektive im inszenierungstheoretischen Ansatz sowie in den feministischen Machttheorien. (Vgl. Combe/Helsper 1996: 11, Mieg 2005: 344ff, Motzke 2014: 107ff, Schmeiser 2006: 306f)

Vertretende: Abbott (1988), Freidson (1979), Gildemeister (1992), Illich (1979), Johnson (1967), Larson (1979), Pfadenhauer (2003), Rabe-Kleberg (1993), Roloff (1992), Rüschemayer (1973), Teubner (1992), Wetterer (1992)

⁵ Hierzu zählen z.B. das Erstellen von Prognosen auf Basis instabiler empirischer Datenlage oder der passgenaue Interventionszeitpunkt.

4.2. Professionalisierungsansätze auf Mikroebene

Im Unterschied zu makrostrukturellen Theorien, rücken Professionalisierungsansätze auf der Mikroebene⁶ die Berufsträger in den Vordergrund der Betrachtung, thematisieren also stärker den Aspekt der Professionalität als individuellen Berufsreifungsprozess. Im Kontext solcher professionstheoretischer Auseinandersetzungen geht es um die Analyse des konkreten beruflichen Handelns, um dieses als professionell zu verankern. Manifestiert sich Professionalisierung auf kollektiver Ebene einerseits in einer Bündelung von Berufsrollen, andererseits in einer Akademisierung von Berufswissen, so stellen mikroorientierte Professionalisierungsansätze die Qualität beruflichen Handelns ins Zentrum der Analyse und fokussieren analog die subjektiven Wissens- und Kompetenzbasen sowie die professionellen Haltungs- und Handlungsbasen. Daher werden im Folgenden wissens- und kompetenzorientierte von subjektbezogenen-berufsbiographischen Ansätzen differenziert.

4.2.1. Wissens- und Kompetenzorientierte Ansätze

Beschreibung: Vor dem Hintergrund sozialer und struktureller Entwicklungen wird Wissen in einer Wissensgesellschaft zu einer zentralen Kategorie und somit auch zu einem wesentlichen Kennzeichen von Professionen (vgl. Kapitel 4.1). Während auf der Makroebene die wissenschaftliche Begründungspflicht durch spezialisierte Ausbildung einerseits, und das Wissensgefälle zwischen Experten und Laien andererseits thematisiert werden, fokussieren mikrostrukturelle Ansätze auf das subjektive Wissen und Können der Berufsinhaber und verweisen damit auf die spezielle Kompetenz der Rollenträger (vgl. Nittel 2000: 71). In diesem Sinne lässt sich Professionalität als „Kennzeichen einer Kompetenz“ (Giesecke 1988: 7) betrachten. Dabei bedarf der berufliche Kontext besonderer professionsbezogene Fachlichkeit, die unter dem Begriff berufliche Handlungskompetenz zusammengefasst wird und das Gelingen professioneller Praxis sicherstellen soll (vgl. Motzke 2014: 85). Mit Handlungskompetenz wird „das reife und entwickelte Potential beruflicher Fähigkeiten bezeichnet, das es dem Individuum erlaubt, den in konkreten beruflichen Situationen gestellten Leistungsanforderungen entsprechend zu handeln“ (Reetz 2006: 305).

Nach Weinert (2002) entfaltet sich berufliche Handlungskompetenz „in den Dimensionen Fach-, Personal- und Sozialkompetenz“ (S. 225), welche in der gängigen Fachliteratur um die Methodenkompetenz erweitert (vgl. Erpenbeck/Rosenstiel 2007: XXIV) bzw. durch die Reflexionskompetenz noch ausdifferenziert wird (vgl. Dewe et al. 2001: 16). Als „wichtiges Kriterienensemble“ (Pahl/Vermehr 2013: 213) für die Berufsarbeit stellt professionelle (Handlungs) Kompetenz keine eine Addition von wissenschaftlichem Wissen und praktischem Erfahrungswissen dar, sondern ist nur im Handeln der Akteure empirisch beobachtbar (vgl. Hitzler/Pfadenhauer 1999: 108). Mit Professionalität ist daher ein rekonstruierbarer Anspruch verknüpft, welcher von den

⁶ Die Mikrosoziologie setzt an der Akteursebene an und widmet sich den sozialen Beziehungen zwischen Personen und Gruppen. Analysiert wird das Verhältnis zwischen Akteur und Gesellschaft mit den dazugehörigen Sozialisationsprozessen und sozialen Netzwerken (vgl. Pass et al 2009: 44).

Berufsträgern auch eine Inszenierungsleistung (vgl. Geissler 2013: 31) in Form einer „Kompetenzdarstellungskompetenz“ (Pfadenhauer 2003: 116) verlangt.

Kompetenz- und handlungsorientierte Ansätze der Professionalisierung haben seit den 1990er Jahren Eingang in die Soziale Arbeit gefunden. Im Mittelpunkt steht die Eigenlogik des Handelns in der Sozialen Arbeit mit besonderer Betonung der Rollen-, Deutungs-, Handlungs- respektive Reflexionskompetenz, der Alltagsorientierung oder auch der empirischen Basis (vgl. Motzke 2014: 198ff). Insbesondere haben Dewe/Otto (2010) mit ihrem Konzept der „Reflexiven Professionalität“ die Grundstrukturen eines neuen Typs dienstleistungsorientierten Professionshandelns aufgezeigt. „Ihr Modell zielt auf die Rekonstruktion eines reflexiven professionellen Handlungstyps, der im Spannungsfeld von allgemeiner Wissensapplikation und Fallverstehen unter Ungewissheitsbedingungen steht“ (Motzke 2014: 222). Dewe/Otto (2010) haben ihr Konzept auf die Soziale Arbeit übertragen und beschreiben Professionalität als spezifische Qualität der sozialpädagogischer Handlungspraxis, die „sich neben sozialwissenschaftlich-pädagogischer Analysefähigkeit, genauen Kenntnissen der Lebenssituation der Klientel auch durch Intuition, Empathie und professionelles Erfahrungswissen auszeichnet“ (Dewe et al. 2001: 23). Professionalität als „gekonnte Beruflichkeit“ (Dewe 2009: 54) bedingt, dass professionell Handelnde die vielfältigen Situationen subjektiv angemessen zu kontextualisieren, zu bearbeiten und im Verständnis einer selbsterlebten Kompetenzerfahrung zu vollziehen hat.

Vertreter: Arnold (1983), Dewe/Otto (2010), Glagow et al. (1985), Nittel (2000)

4.2.2. Subjektbezogene-berufsbiographische Konzepte

Beschreibung: Im Gegensatz zu den wissensbasierten Ansätzen steht nicht die strukturelle Ebene des situativ-beruflichen Handelns im Zentrum der Betrachtung, sondern die individuellen Berufsträger mit ihren Selbstverständnis, ihrer Persönlichkeit, Identität und berufsbiographischen Sozialisation als wesentlicher Bestandteil von Professionalisierung.

In dieser Perspektive wird die in den Merkmalskatalogverfahren ausgewiesene Autonomie des beruflichen Handelns und das damit einhergehende Ausbalancieren von berufsfeldcharakteristischen Widersprüchen und Paradoxien durch (berufs)biographischen Erfahrungen und Krisen, Einstellungen, Interessen, (Berufswahl)Motiven und Werthaltungen determiniert, wodurch der Biographizität eine besondere Bedeutung zukommt. Betont wird auch die enge Verbundenheit zwischen dem Professionellen und seiner Profession, die in eine hohe Identifikation mit der verrichteten Tätigkeit sowie in einer Berufsidentität im Verhältnis von Person und Profession münden. Da Professionelle biographisches und Alltagswissen in ihre Praxis mitbringen, gilt es dieses in der eigentlichen professionellen Handlung mit dem akademischen Fachwissen in Einklang zu bringen.

In der Bearbeitung professionsbezogener Problemstellungen spiegelt sich daher eine bestimmte Erfahrungsverarbeitungsqualität wider, welche den professionellen Stil prägt. Damit gemeint ist das Gesamterscheinungsbild einer Person in ihrer Berufsrolle, das sich in charakteristischen Grundzügen des beruflichen Verhaltens respektive professionstypischen symbolischen Handlungen zeigt und sich in einem berufsspezifischen Habitus nach innen und außen formiert. Professionen manifestieren sich

daher in distinkten professionellen Stilen und sozialen Praktiken, die sie von anderen Professionen bzw. Berufen abgrenzt. (Vgl. Kraul/Marotzki/Schweppe 2002: 9f, Pfadenhauer 2009: 9ff)

Vertreter: Luckmann/Sprondel (1970), Bollinger/Hohl (1981)

4.3. Professionalisierungsindikatoren

Die Vielzahl an theoretischen Positionen zeigt, dass es kein hegemoniales theoretisches Konzept von Professionalisierung gibt. Folglich dienen alle dargelegten Theorienpositionen als Ausgangspunkt für die nachfolgende Destillierung zentraler Professionalisierungsindikatoren. Damit geht vorliegendes Professionalisierungsmodell über die Merkmalskatalogverfahren hinaus und spezifiziert Indikatoren, welche sowohl auf Makro- wie auch Mikroebene liegen. Die Generierung der Indikatoren erfolgte durch eine Triangulation qualitativer inhaltsanalytischer Verfahren (vgl. Mayring 2010). Hierzu wurde in einem ersten Schritt aus allen in Kapitel 4.1. und 4.2. beschriebenen Ansätzen das Analysematerial extrahiert. Das so entstandene Textmaterial wurde in Form einer zusammenfassenden Inhaltsanalyse (vgl. Schreier 2014) paraphrasiert und so weit reduziert, dass wesentliche Inhalte erhalten blieben und ein überschaubarer Kurztext entstand. In einem dritten Schritt wurden mittels strukturierender Inhaltsanalyse (vgl. Schreier 2014) Ordnungskriterien destilliert, um die Gesamtheit des Textmaterials vollständig abzulichten. Hierfür wurde das Textmaterial nach zentralen Begriffen, Begriffskombinationen und Sinneinheiten gesichtet und nach Ähnlichkeit respektive thematisch abgrenzbaren Textinhalten geordnet. Die Textordnungskriterien orientierten sich damit an zentralen Schlüsselbegriffen der aufbereiteten Professionalisierungsansätze. Die Textpassagen wurden in einem iterativen Prozess solange nach ihrem Sinngehalt analysiert, bis eine ausreichende Trennschärfe und Zuordnung der Begrifflichkeiten sichergestellt war. Abschließend wurden die Begrifflichkeiten auf ein abstrakteres Sprachniveau gehoben und zu einem endgültigen Kategoriensystem verdichtet, welches Dimensionen (Oberkategorien) und Indikatoren (Unterkategorien) abbildet. Nachfolgendes Beispiel verdeutlicht in prägnanter Weise den skizzierten Analyseprozess (siehe Abbildung 2).

Abbildung 2: Beispiel für inhaltsanalytische Auswertungsschritte

Textpassage	Paraphrase	Keywords	Generalisierung	Kategorie (D=Dimension, I=Indikator)
In dem Ausmaß, indem Professionen ein gesellschaftlicher Auftrag und eine Erlaubnis für die Erbringung dieser Dienstleistungen zugesprochen werden, leitet sich eine exklusive Berechtigung ihrer Berufsausübung ab	Professionen sind Dienstleistungen für die Gesellschaft mit besonderer Erlaubnis	<ul style="list-style-type: none"> • Gesellschaftlicher Auftrag • Exklusivität für eine Dienstleistung 	Professionen haben ein Funktions- und Angebotsmonopol	Handlungsautonomie und –monopol (D) <ul style="list-style-type: none"> • Hohe berufliche Entscheidungsfreiheit (I 1) • Grad der Beruflichen Stellung (I 2) • Eigenverantwortlicher Tätigkeitsbereich vorhanden (I 3)

Auf Basis dieser methodischen Vorgehensweise wurden insgesamt 18 zentrale Indikatoren spezifiziert, die in sieben Dimensionen von Professionalisierung zusammenfasst wurden. Diese werden, bezugnehmend auf die theoretischen Ausarbeitungen (siehe Kapitel 4.1. und 4.2.), im Folgenden komprimiert beschrieben.

Dimension 1: Herausbildung als Beruf

Diese Dimension umfasst den historischen Prozess der Entstehung und Anerkennung eines Berufes als Profession, wobei a) eine eindeutige Berufsbezeichnung und b) ein ausformuliertes Berufsbild als Indikatoren fungieren.

Dimension 2: Berufsausbildung

Wesentlich für Professionen ist eine spezialisierte, akademische Berufsausbildung, die sich a) im Nachweis eines fachlich einschlägigen anerkannten Studiums, b) in der Weiterbildung der professionellen Wissensbasis und c) in der disziplinären Verortung niederschlägt.

Dimension 3: Zentralwertbezogene Tätigkeiten

Da Professionen gesellschaftlich zentralwertbezogene und für die Aufrechterhaltung gesellschaftlicher Ordnung relevante Tätigkeiten und Dienstleistungen offerieren, umfasst diese Dimension als Indikatoren einen Arbeitsbereich, welcher a) sich mit der Bearbeitung konflikt- und krisenhafter Entwicklungen menschlicher Lebensführung befasst, b) mit dem Ziel, die soziale, gesundheitliche, rechtliche etc. Integrität sicherzustellen.

Dimension 4: Handlungsautonomie und -monopol

Diese Dimension kennzeichnet die für Professionen reservierte Handlungsautonomie bezüglich Arbeitsinhalt und Tätigkeitsausübung und des damit verknüpften Handlungsmonopol über eine abgegrenzte Kompetenzdomäne. Hierfür lassen sich drei Indikatoren ableiten: a) eine hohe berufliche Entscheidungsfreiheit, b) der Grad der beruflichen Stellung und c) das Vorhandensein eines eigenverantwortlichen Tätigkeitsbereiches.

Dimension 5: Spezialisiertes Berufswissen und Kompetenzen

Die Dimension von Berufskompetenzen beschreibt das den Professionen zugeschriebene universelle Wissen und die daraus abgeleiteten besonderen Umsetzungsweisen von Fertigkeiten und Fachwissen. Angezeigt wird diese Dimension in a) der Anwendung einer fachspezifischen Sprache, b) der Ausbildung eines beruflichen Habitus und c) der Anwendung beruflicher Handlungskompetenz (Fach-, Personal-, Sozial-, Methodenkompetenz etc.)

Dimension 6: Berufsethik und Qualitätsstandards

Diese wertebezogene Dimension umfasst die Entwicklung, Umsetzung und Kontrolle von Standards, welche die fachlich-ethische Qualität des beruflichen Handelns sicherstellen und sich a) im Vorhandensein und b) in der Einhaltung von kodifizierten berufsethischen Standards niederschlagen.

Dimension 7: Berufspolitische Institutionalisierung

Die Institutionalisierungsdimension beschreibt die berufspolitische Selbstorganisation und -regulation, welche sich a) in einem geschützten Titel und geregelten Berufszugang, b) dem Vorhandensein einer berufsständischen Organisation und c) einem hohen Organisationsgrad der Berufskultur widerspiegelt.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass sich Professionalisierung je nach Denkrichtung und Bezugsrahmen unterschiedlich theoretisch verankern lässt. Während Professionalisierungsansätze auf der Makroebene die gesellschaftlichen Dimensionen eines Berufs in das Zentrum der Analyse stellen, betrachten theoretische Perspektiven auf der Mikroebene die individuelle Dimension und thematisieren Professionalität als individuellen Berufsreifungsprozess. Hinter den unterschiedlichen theoretischen Positionierungen verbirgt sich eine Vielfalt an Merkmalen oder Indikatoren zur Kennzeichnung von Professionalisierung, welche systematisch aufbereitet wurden und als Grundlage für die nachfolgende international-vergleichende Länderanalyse von Schulsozialarbeit dient.

5. International vergleichende Länderanalyse zur Schulsozialarbeit

Schulsozialarbeit hat in den vergangenen 25 Jahren international eine Ausweitung erfahren (vgl. Huxtable 2016b: 1). Waren 2002 weltweit ca. 30.000 Schulsozialarbeiter/innen im Einsatz, so weist der seit 1990 alle vier Jahre periodisch erscheinende International Network Survey für das Jahr 2016 bereits in etwa 45.000 Fachkräfte aus (vgl. Huxtable 2016b: 2). Aufgrund des „dynamischen Arbeitsfeldes“ (Speck 2012: 76) ist eine exakte Quantifizierung allerdings erschwert, was sich auch in den unterschiedlichen Berufsbezeichnungen niederschlägt. So existiert Schulsozialarbeit mit verschiedenen Traditionen und Begriffen in vielen Ländern.

Während in den USA der Berufstitel „School Social Worker“ mit der äquivalenten deutschsprachigen Bezeichnung „Schulsozialarbeiter/in“ vorherrscht, agieren in Großbritannien „Education Welfare Officers“ (EWO) bzw. „Educational Social Workers“ (ESW). In den skandinavischen Ländern hat sich die Bezeichnung „School Curator“ bzw. „School Social Worker“ durchgesetzt, wohingegen in den Niederlanden Schulbegleitungsdienste zur Verfügung stehen. Weitere Beispiele für die Vielfältigkeit der Berufstitel finden sich in Singapur als „student welfare officer“, in Neuseeland als „social worker in schools“ oder auch mit beratender Konnotation in Vietnam und Saudi-Arabien als „(school) counselor“ (vgl. Huxtable 2016b: 2). Berufsbezogene Differenzierungen innerhalb der Länder erschweren die weltweiten Schätzungen. So verfügt Norwegen über acht Titel für unterschiedliche sozialarbeiterische Berufsfelder im System Schule und Deutschland weist sogar 11 Berufsbezeichnungen aus (vgl. Burgram et al. 2014: 143).

International betrachtet wird Schulsozialarbeit als Unterstützungsangebot eingesetzt, um Schüler/innen und dem System Schule mit seinen Akteuren/innen bei der Bewältigung von Problemlagen zu helfen. Dabei determinieren die jeweiligen nationalen soziokulturellen und bildungsstrukturellen Rahmenbedingungen als auch die schulbezogenen Grundlagen und Erwartungen den Einsatz und das Aufgabengebiet von Schulsozialarbeit sowie deren Kooperationsformen mit der Schule (vgl. Nieslony 2004: 140f, Burgram et al. 2014: 142f). Der daraus resultierenden Heterogenität des Arbeitsfeldes Schulsozialarbeit wird in Form vergleichender Länderanalysen zu begegnen versucht. Grundlage hierfür bietet der International Survey of School Social Work, welcher „contact information for national school social work associations, data about the status of school social work and brief information about school social work practice“ (Huxtable 2016a: 2) für die einzelnen Länder erhebt, um nationale Informationen über Schulsozialarbeit zu erhalten und weltweite Vernetzungen zu ermöglichen. Studien, die sich im deutschsprachigen Kontext mit Länderanalysen beschäftigen (z.B. Burgram et al. 2014, Nieslony 2004, Reischach von 2005, Speck 2012), greifen vielfach auf dieses Datenmaterial zurück, wobei zum einen die Auswahl der zu vergleichenden Länder überwiegend unsystematisch erfolgt, andererseits von professionstheoretischen Grundlagen weitgehend abstrahieren.

Um eine international vergleichende Länderanalyse unter professionstheoretischen Aspekten durchzuführen, wird daher in vorliegender Studie ein systematischer Zugang gewählt, welcher auf zwei zentralen Analyseschritten beruht:

1. Auswahl der Länder
2. Festlegung der Analyse Kriterien

5.1. Länderauswahl

Auf Basis einer vergleichenden Betrachtung zur Professionalisierung von Schulsozialarbeit international wurde zunächst eine Länderauswahl getroffen. Laut dem International Survey of School Social Work (vgl. Huxtable 2016a: 2) lässt sich in 56 Ländern Schulsozialarbeit lokalisieren, was rund 30% entspricht. So findet sich Schulsozialarbeit u.a. auf den Bahamas, in China, Ghana, Nigeria, Pakistan, Taiwan oder auch in Südafrika. Um eine Vergleichbarkeit der Länder zu ermöglichen, bedarf es in einem ersten Arbeitsschritt einer **Definition relevanter Auswahlindikatoren**, wobei auf valide bildungsrelevante Daten zurückgegriffen wurde. Als maßgebliche Grundlage für weltweite Informationen über den Stand zur Bildung bieten dabei die OECD-Indikatoren. Die 150 Indikatoren umfassen neben den Themen Tertiärbildung, Chancengerechtigkeit im Bildungssystem und auf dem Arbeitsmarkt, insbesondere auch Daten zum Bildungsniveau und Erwerbsbeteiligung, zu den Bildungsausgaben sowie zur Bildungsorganisation von der früh-kindlichen Bildung bis zur Sekundarstufe II in den 35 Ländern der OECD und einer Reihe von Partnerländern (vgl. OECD 2016a: 3ff).

Vor dem Hintergrund, dass in Österreich Schulsozialarbeit primär in der Sekundarstufe I angesiedelt ist, wurden folgende vier OECD-Indikatoren, basierend auf den aktuellsten Daten aus dem Jahr 2016 (vgl. OECD 2016a) für die Länderauswahl herangezogen:

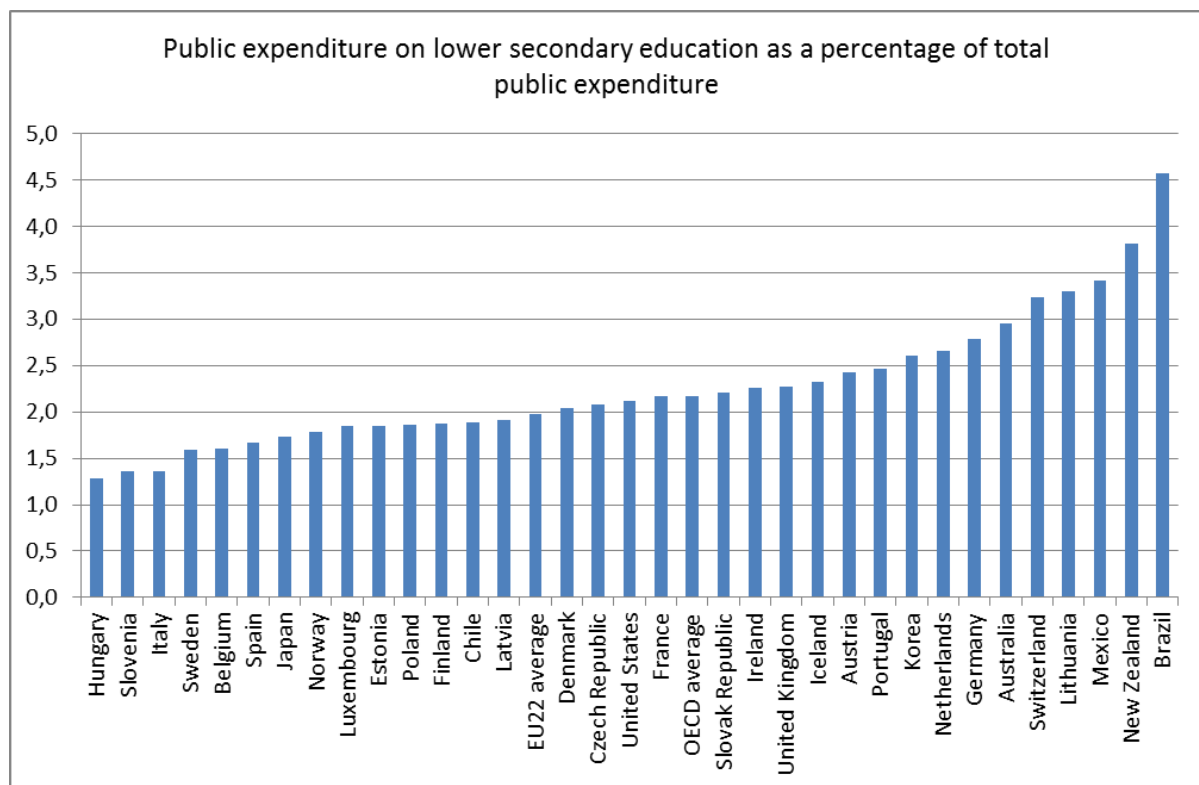
- a) Öffentliche Gesamtausgaben für Bildung im Sekundarbereich I
- b) Organisation der allgemeinen Schulpflicht (Schulstufen) im Sekundarbereich I
- c) Ein- und Austrittsalter im Sekundarbereich I
- d) Anteil der 25 bis 34 Jährigen mit Bildungsstand Sekundarbereich I als höchsten erreichten Bildungsabschluss

Ad a) Öffentliche Gesamtausgaben für Bildung im Sekundarbereich I

Unter öffentlichen Gesamtausgaben für Bildung im Sekundarbereich I werden direkte öffentliche Ausgaben für Bildungseinrichtungen im Bildungsbereich der Sekundarstufe I als Prozentsatz der öffentlichen Gesamtausgaben verstanden.

Im Durchschnitt werden in den OECD-Ländern 2,2% der öffentlichen Ausgaben für das Bildungssystem auf der Sekundarstufe I aufgewendet. Hohe volkswirtschaftliche Aufwendungen mit mehr als 3,5% für den Sekundarbereich I finden sich in Neuseeland und Brasilien, während in Ungarn, der Slowakei und Italien die 1,5% Marke unterschritten wird. Österreich liegt mit seinen Ausgaben von 2,4% im OECD-Mittel (siehe Abbildung 3). Monetär betrachtet, werden in den OECD-Ländern pro Schüler/in der Sekundarstufe I durchschnittlich 9980 US-Dollar investiert, Österreichs Ausgaben liegen mit 14831 US-Dollar um 49% darüber. Österreich hat damit für diese Bildungsgruppe international betrachtet hohe Aufwendungen (vgl. OECD 2016a: 227ff).

Abbildung 3: Öffentliche Gesamtausgaben für Bildung im Sekundarbereich I



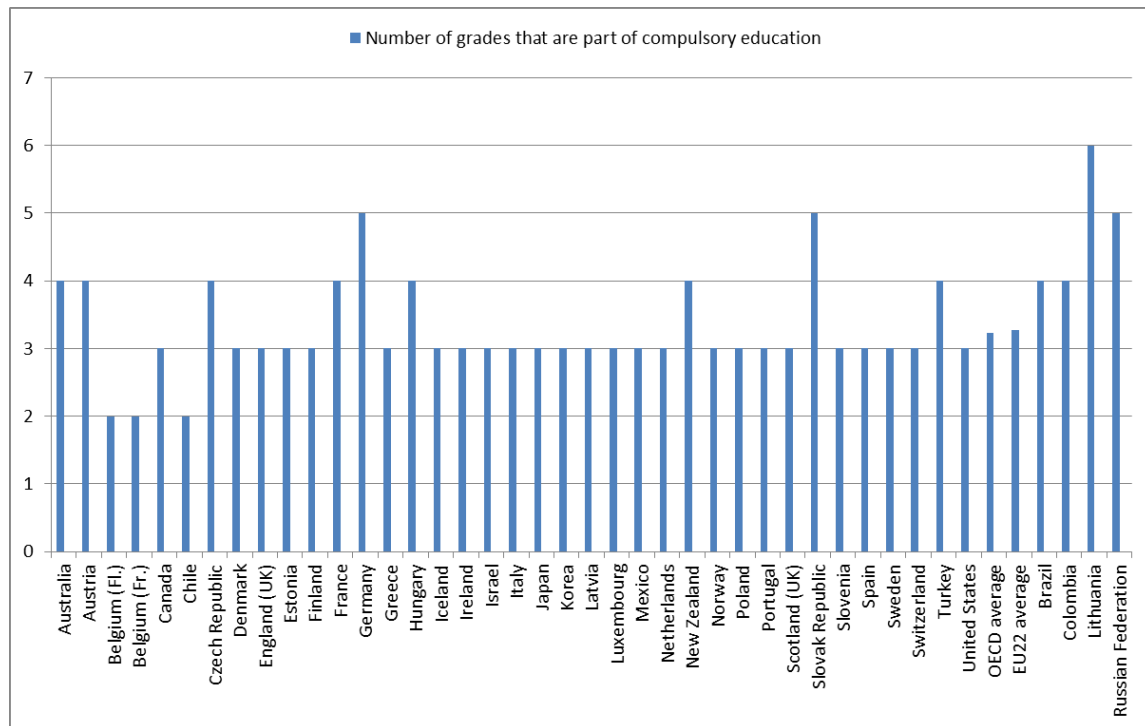
Quelle: OECD 2016b Databases Education at a Glance

Ad b) Organisation der allgemeinen Schulpflicht (Schulstufen) im Sekundarbereich I

Dieser Indikator erfasst die formale Organisation der Sekundarstufe I in öffentlichen Bildungseinrichtungen in Form von Schulstufen. Grundsätzlich ist zur Schulpflicht anzumerken, dass diese zwischen den OECD-Ländern variiert und nicht zwingend mit dem tatsächlichen Arbeitspensum korreliert.

Im OECD-Durchschnitt ist der Sekundarbereich I mit 3 verpflichtenden Klassenstufen verbunden, weist aber eine Bandbreite von 2 Jahren in Belgien und Chile, über 5 Jahren in Deutschland, Russland und der Slowakei bis hin zu 6 Jahren in Litauen auf. In rund zwei Drittel der Länder geht die Schulpflicht noch mindestens 1 Jahr über den Sekundarbereich I hinaus (vgl. OECD 2016a: 487). Österreich liegt wie Tschechien, Frankreich oder Ungarn mit 4 Jahren über dem OECD-Mittel (siehe Abbildung 4).

Abbildung 4: Organisation der Sekundarstufe I



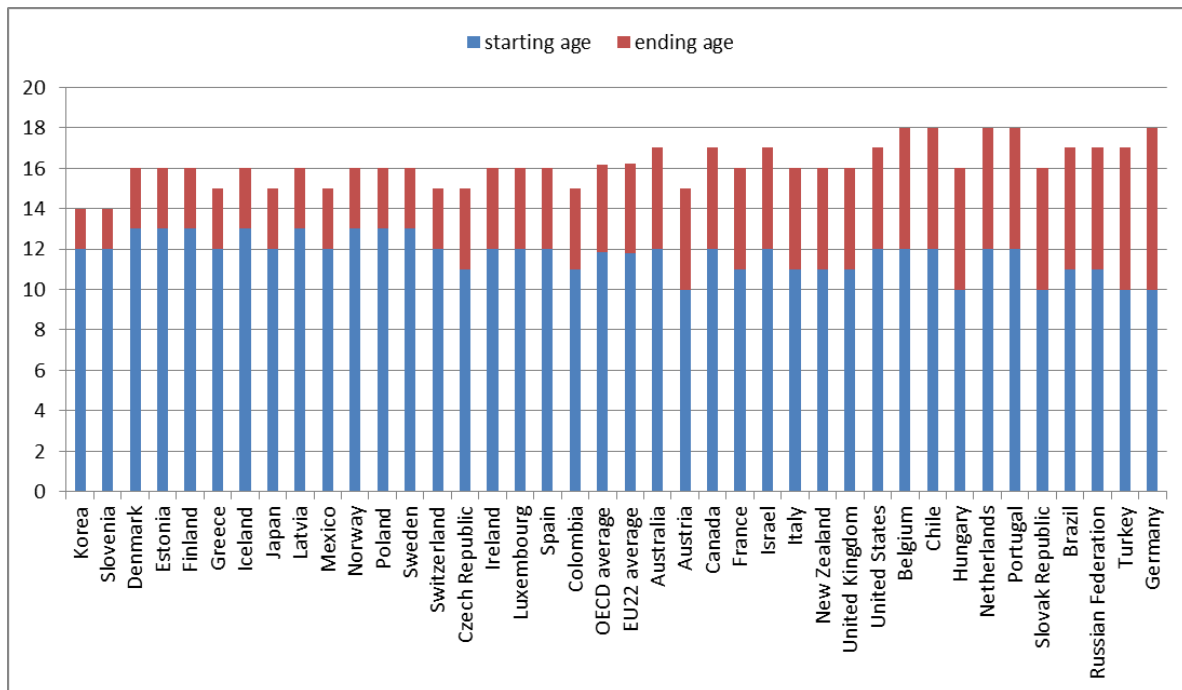
Quelle: OECD 2016b Databases Education at a Glance

Ad c) Ein- und Austrittsalter im Sekundarbereich I

Eine für Bildungsübergänge relevante Kennzahl stellt das Eintrittsalter in den Sekundarbereich I dar. Nach der Internationalen Standardklassifikation des Bildungswesens (ISCED) sind „Bildungsgänge im Sekundarbereich I darauf ausgelegt, in einer Vielzahl von Fächern Grundlagen zu vermitteln und Kinder und Jugendliche auf eine stärker spezialisierte Wissensvermittlung im Sekundarbereich II und auf höhere Bildungsstufen vorzubereiten“ (OECD 2016a: 29). Da zu Beginn respektive am Ende der Sekundarstufe I in vielen nationalen Bildungssystemen ein Schulwechsel stattfindet, wurde für vorliegende Studie das Ein- und Austrittsalter im Sekundarbereich I als relevanter Indikator für Bildungsteilnahme definiert.

Das durchschnittliche Eintrittsalter in den Sekundarbereich I liegt in den OECD Ländern bei 12 Jahren und endet bei mittleren 16 Jahren (siehe Abbildung 5). In Österreich, Deutschland, der Slowakei und Türkei startet die Sekundarstufe I bereits mit dem 10. Lebensjahr, wohingegen in den nordischen und baltischen Staaten erst mit dem 13. Lebensjahr ein Schulwechsel ansteht. Das höchste Austrittsalter aus dieser Bildungsstufe mit 18 Jahren ist in Deutschland, Belgien, Chile, Portugal und Niederlanden zu verzeichnen. In diesen Ländern ist auch eine hohe Verweildauer mit 6 Jahren zu beobachten, wobei die Türkei mit einer 7jährigen Schulpflicht im Sekundarbereich I das Maximum darstellt. In Österreich wird mit der seit 1.8.2016 gesetzlich verankerten (Aus)Bildungspflicht bis zum 18. Lebensjahr ein neuer Standard gesetzt, welcher sich in den aktuellen Datensatz noch nicht niederschlägt.

Abbildung 5: Ein- und Austrittsalter im Sekundarbereich I



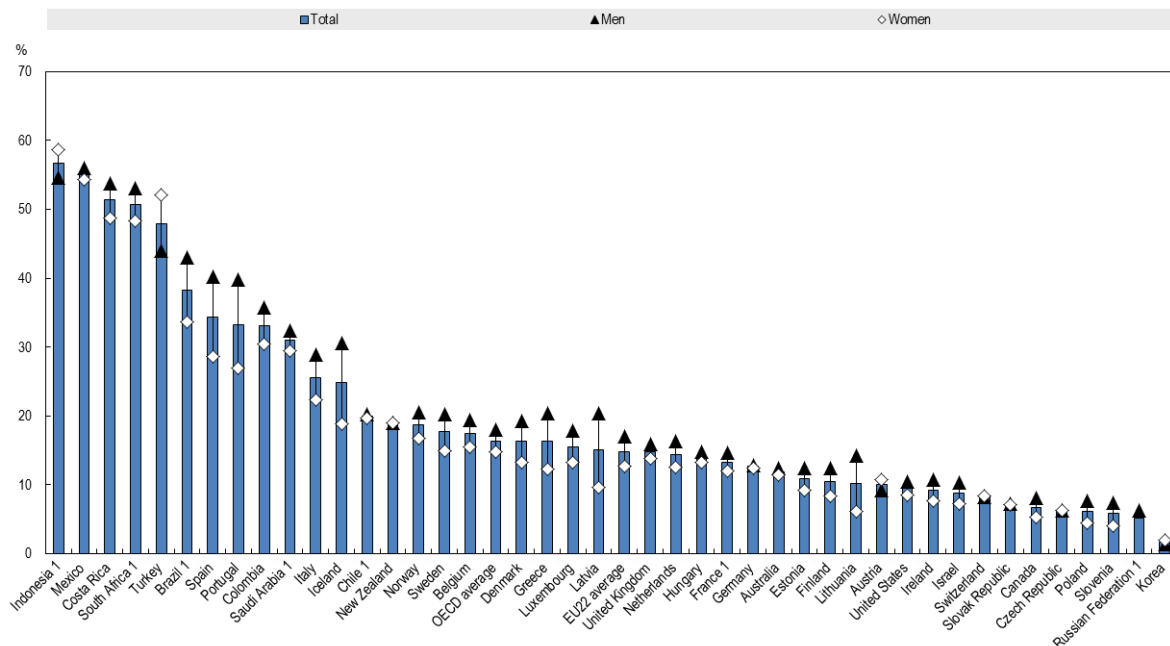
Quelle: OECD 2016b Databases Education at a Glance

Ad d) Anteil der 25 bis 34-Jährigen mit Bildungsstand Sekundarbereich I als höchsten erreichten Bildungsabschluss

Laut OECD (2016a), wird der Bildungsstand, „gemessen als der prozentuale Anteil einer Bevölkerung, der einen bestimmten Bildungsbereich erreicht und dort eine Qualifikation erworben hat, häufig als indirekte Kennzahl für das ‘Humankapital’ und das Niveau der Kompetenzen des Einzelnen verwendet, mit anderen Worten für das mit einem bestimmten Bildungsstand in Verbindung gebrachte und in der Bevölkerung und Erwerbsbevölkerung zur Verfügung stehende Niveau an Kenntnissen und Fähigkeiten. In diesem Sinne bestätigen und informieren Qualifikationen über die von Absolventen im formalen Bildungssystem erworbene Art an Wissen und Kompetenzen“ (OECD 2016a: 38).

Wie ein Blick auf Abbildung 6 zeigt, schließt durchschnittlich jeder fünfte 25 bis 34-Jährige keine über die Sekundarstufe I hinausreichende Bildungseinrichtung erfolgreich ab. Liegt der OECD-Durchschnitt bei 20%, so beträgt in Indonesien, Costa Rica, Mexiko, Südafrika oder der Türkei der Anteil junger Erwachsener ohne weiterführenden Schulabschluss über 50% (vgl. OECD 2016a: 37). Demgegenüber finden sich in den osteuropäischen Satellitenstaaten relativ wenig Early School Leavers. In Österreich liegt der Anteil an Sekundarstufe I als höchsten Bildungsabschluss bei ca. 12% und befindet sich somit im unteren Drittel der OECD-Länder.

Abbildung 6: Anteil der 25 bis 34-Jährigen mit dem höchsten erreichten Bildungsabschluss
Sekundarbereich I



Quelle: OECD 2016b Databases Education at a Glance

Um die Ausprägung von Professionalisierung der Schulsozialarbeit im internationalen Kontext adäquat erfassen zu können, wurden auf Grundlage der vier Indikatoren in einem zweiten Arbeitsschritt die Länder einer multivariaten Analyse unterzogen, wobei als Verfahren eine **Clusteranalyse** durchgeführt wurde. Ziel war es dabei, aus den OECD-Daten die Länder zu Gruppen mit größtmöglicher Ähnlichkeit innerhalb einer Gruppe und größtmöglicher Differenz zwischen den Gruppen zusammenzufassen. Da zwischen den einzelnen Indikatoren keine statistisch signifikanten Zusammenhänge bestanden, gingen daher alle vier Indikatoren gleichgewichtig in die Clusteranalyse ein. Die Clusteranalyse wurde, um nicht zu kleine und damit schwer interpretierbare Cluster zu erzeugen, nach dem Ward-Verfahren durchgeführt, wobei als Distanzmaß die quadrierte euklidische Distanz herangezogen wurde. Das Ward-Verfahren erbrachte nach dem Ellbow-Kriterium eine 3-Cluster-Lösung. (siehe Anhang)

Die **Gruppe 1** besteht aus 12 Ländern. Hier besteht die kürzeste Schulpflicht in der Sekundarstufe I mit 4,3 Jahren, welche in 3,3 verpflichtenden Klassenstufen zu absolvieren ist. Rund 2% des BIP werden an öffentlichen Ausgaben für diese Bildungsstufe ausgegeben, was den geringsten Anteil an Bildungsausgaben in den OEDC-Ländern entspricht. Der Anteil der 25 bis 34-Jährigen mit Bildungsstand Sekundarbereich I beträgt rund 15 %.

Gruppe 2 umfasst 8 Länder mit einer vergleichbaren langen Schulpflicht von 4,6 Jahren bei gleichzeitig geringster Ausdifferenzierung in 3 Klassenstufen. Trotz der höchsten öffentlichen Bildungsausgaben in der Höhe von 2,4% des BIP erreicht nur ein Viertel (25,6%) einen Bildungsabschluss auf der Sekundarstufe I.

Der aus 13 Ländern bestehende **Cluster 3** zeigt mit 3,4 Klassenstufen die höchste organisatorische Ausdifferenzierung der Sekundarstufe I mit relativ hohem Pflichtschulanteil von durchschnittlichen

4,5 bis zu 11 Jahren. Mit 2,3% öffentlicher Bildungsausgaben am BIP erzeugt diese Gruppe die wenigsten Bildungsverlierenden, als nur 7,5% der jungen Erwachsenen ohne weiterführenden Schulabschluss das Bildungssystem verlassen.

In einem abschließenden Schritt wurden aus jedem Cluster zwei repräsentative Länder ausgewählt. Aus Gruppe 1 Frankreich und Norwegen, aus Gruppe 2 Spanien und Großbritannien (UK) und aus Gruppe 3 Deutschland und die USA. Die nachfolgende Tabelle 1 fasst die Kennzahlen für diese Länder zusammen.

Tabelle 1: Relevante Kennzahlen des Sekundarbereiches I in den ausgewählten Ländern

		<i>Schulpflicht in Jahren</i>	<i>Anzahl Klassenstufen</i>	<i>% Bildungsausgaben am BIP</i>	<i>% der 25 bis 34 Jährigen mit höchstens SEK 1 Abschluss</i>
Gruppe 1	Frankreich	5	4	2,2	14
	Norwegen	3	3	1,8	17
Gruppe 2	Spanien	4	3	1,7	31
	UK	5	3	2,3	21
Gruppe 3	Deutschland	8	5	2,8	10
	USA	5	3	2,1	7

Quelle: Eigene Darstellung

5.2. Analysekriterien

Um die ausgewählten Länder einer vergleichenden Analyse zu unterziehen, bedarf es der Definition von Bestimmungsmerkmalen. Die Auswahl der Analysekriterien stützte sich dabei auf die extrahierten Professionalisierungsdimensionen (siehe Kap. 4.3): Herausbildung als Beruf, spezialisierte Berufsaus- und Weiterbildung, gesellschaftlich zentralwertbezogene Tätigkeiten, welche von der Schulsozialarbeit offeriert und durchgeführt werden, das der Schulsozialarbeit dafür zugestandene Handlungsmonopol, das zur Durchführung notwendige spezialisierte Berufswissen, die Orientierung an berufsethischen und qualitätssichernden Standards und Prinzipien sowie die berufspolitische Institutionalisierung von Schulsozialarbeit. Für die nachfolgende Analyse werden dabei jene Indikatoren herangezogen und weiter ausdifferenziert, die auf Basis einer sekundäranalytischen Herangehensweise empirische Aussagen ermöglichen. Deshalb werden neben international verglichen Studien zur Schulsozialarbeit, nationale Berufsklassifikationssysteme, OECD-Bildungsdaten, Daten aus dem UNICEF-Report, Publikationsindizes und Homepages von Berufsverbänden und bildungspolitischen Institutionen als Quellen herangezogen.

Auf Basis dieser methodischen Vorgehensweise wurden insgesamt 28 zentrale Indikatoren spezifiziert, die in den genannten sieben Dimensionen von Professionalisierung zusammenfasst sind.

Diese lassen sich, bezugnehmend auf die theoretischen Ausarbeitungen zu den Professionalisierungsmodellen (siehe Kapitel 4.1. und 4.2.), wie folgt komprimiert beschreiben:

Die **Herausbildung als Beruf** wird über die Indikatoren Anzahl an gebräuchlichen Berufstiteln in einem Land, eindeutige Berufsbezeichnung laut nationaler Berufsklassifikation (vgl. University of Cambridge 2014), die Anzahl an Schulsozialarbeitenden in einem Land, die Dauer der Etablierung von Schulsozialarbeit (angeschrieben als Differenz zwischen 2017 und dem Jahr der Einführung von Schulsozialarbeit) sowie die Ausformulierung eines schulsozialarbeiterischen Berufsbildes durch einen nationalen Berufsverband erfasst.

Die **Berufsausbildung** wird über fünf Indikatoren zu unterschiedlichen Ausbildungslevels analysiert: a) akademische Ausbildung vorhanden, b) Niveau der akademischen Ausbildung auf BA, MA bzw. PhD. Das Ausbildungsniveau wird dabei als niedrig bezeichnet, wenn die standardisierte Ausbildung für eine Berufsgruppe auf der postsekundären Stufe angesiedelt ist, obwohl höherwertige Fachausbildungen vorhanden sind. Ausbildungen im Tertiärbereich mit Bakkalaureatsabschluss werden als mittleres Niveau eingestuft, während Master Degrees und PhD als berufsfachliche Spezialisierung gelten, c) die sozialarbeiterische Ausbildung gilt als Standard, d) eine facheinschlägige Ausbildung bzw. ein Studium für Schulsozialarbeit wird national angeboten und gilt für den Berufseinstieg als erforderlich und e) standardisierte Weiterbildungen zur fachlichen Basisausbildung sind installiert.

Für die Identifizierung **zentralwertbezogener Tätigkeiten** weist Huxtable (2016b) als wichtige Aufgaben für Schulsozialarbeit bildungsbezogene Angebote – wie die Behandlung von Absenzen, die Stärkung der Bildungsmotivation und den Abbau der Bildungsbenachteiligung – sowie problembezogene Hilfestellungen aus. Letztere konzentrieren sich auf die Behandlung von individuellen Verhaltensproblemen und von Konfliktlagen sowie auf die Sicherung von materiellen Grundbedürfnissen (vgl. Huxtable 2016b: 1) Zur Erweiterung des Blickwinkels werden Daten aus dem UNICEF-Report (2013) zum Wohlbefinden von Kindern und Jugendlichen für die Beschreibung der Länder herangezogen. Diese umfassen Kenngrößen zum materiellen Wohlbefinden, über das Wohlbefinden in Bezug auf Gesundheit und Sicherheit, über das Wohlbefinden im Bildungssystem, jenes auf Verhalten und Risiken sowie in Bezug auf die individuelle Umwelt und die Wohnsituation (vgl. UNICEF 2013: 2ff). Obgleich in allen Ländern das Wohlbefinden von Kindern und Jugendlichen ein zentrales Anliegen von Schulsozialarbeit darstellt (vgl. Huxtable 2007: 1), sind die Zusammenhänge mit den oben genannten Aufgaben nicht eindeutig linear, weshalb die Wohlbefindensdimensionen zwar für die Beschreibung der Länder, nicht jedoch als Indikatoren für die vergleichende Analyse herangezogen wurden.

Für die Ausweisung der **Handlungsautonomie** und des **Handlungsmonopols** von Schulsozialarbeit wird die Art der strukturellen Ein- bzw. Anbindung an das Schulsystem als Gesamtindikator für den Grad der beruflichen Stellung herangezogen. Als Teilindikatoren dienen: Schulsozialarbeit im Schulsystem verortet, in anderer behördlicher Trägerschaft oder als freier Träger bzw. in freier Trägerschaft (Verein, Verband, etc.).

Hinweise auf das Vorhandensein von **spezialisiertem Berufswissen und schulsozialarbeiterischen Kompetenzbereichen** geben einerseits die Ausformulierung von konkreten Kompetenzen, andererseits die Publikationshäufigkeit, welche über zwei Kennzahlen erfasst wurde: a) Anzahl publizierten sozialarbeiterischen respektive sozialpädagogischen Berufswissens eines Landes in wissenschaftlichen Journalen und Konferenzbänden und b) Anteil dieser fachlichen Publikationen eines Landes an seiner Gesamtanzahl an wissenschaftlichen Publikationen. Beide für das Jahr 2015

erhobene Kennzahlen, basierend auf der Scopus Database 2015 (vgl. SCImago 2015: o.S.), wurden jeweils in eine Rangfolge gebracht und geben somit Aufschluss über den weltweiten Rangplatz eines Landes in Bezug auf seine absolute und relative Anzahl an wissenschaftlichen Veröffentlichungen in der Sozialen Arbeit, welche Rückschlüsse auf das Potential im Bereich der Schulsozialarbeit erlauben.

Die Dimension **Berufsethik und Qualitätsstandards** wird durch drei Indikatoren – fachliche Standards für Schulsozialarbeit sind beschrieben, berufsethische Standards für Schulsozialarbeit sind vorhanden und ein Qualitätsrahmen ist ausformuliert – erfasst.

Die professionalisierungsbezogene Analyse schließt mit der Untersuchung der **berufspolitischen Institutionalisierung** ab. Hinweise für diese liefern das Vorhandensein einer nationalen berufsständigen Organisation für Schulsozialarbeit (siehe Anhang) sowie von nationalen Vernetzungsplattformen für die in der Schulsozialarbeit Tätigen und die Mitgliedschaft in der International Federation for Social Work (IFSW) (vgl. IFSW 2017).

5.3. Länderspezifische Betrachtung

Basierend auf den extrahierten Indikatoren werden nachfolgende die ausgewählten sechs Länder einer Analyse unterzogen. Die Darstellung erfolgt tabellarisch entlang der sieben Professionalisierungsdimensionen und ihren Kenngrößen (siehe auch Anhang), wobei deren stringente Anordnung eine höchstmögliche Vergleichbarkeit gestattet.

5.3.1. Deutschland

Dimension 1: Herausbildung als Beruf

(1) Berufsbezeichnung

Neben dem Begriff Schulsozialarbeit sind in der deutschen Schulsozialarbeitspraxis weitere zehn Bezeichnungen in Verwendung: schulbegleitende Sozialarbeit, schulbezogene Jugendarbeit, schulbezogene Jugendsozialarbeit, schulbezogene Jugendhilfe, Soziale Arbeit in der Schule, Soziale Arbeit an Schulen, Jugendsozialarbeit an Schulen, Schul-Soziale Arbeit, Schuljugendarbeit und Schoolwork (vgl. Bugram et al. 2014: 144).

In Deutschland ist neben dem ISCO vor allem das Berufsklassifikationsverzeichnis „Klassifikation der Berufe“ 2010 in Anwendung. Schulsozialarbeiter/-in scheint im Berufsverzeichnis unter der Klassifikation 83124 auf, ist daher als eigenständiges Berufsfeld anzusehen (vgl. Bundesagentur für Arbeit 2017: o.S.).

(2) Anzahl der Schulsozialarbeitenden

Über die tatsächliche Verbreitung von Schulsozialarbeit gibt es bis dato keine eindeutige Bestandsaufnahme (vgl. Bugram et al. 2014: 146; Huxtable 2016a: 21). Speck (2012: 77) identifiziert für Deutschland 2012 ca. 5000 Schulsozialarbeitende.

(3) Entstehung/historischer Prozess

Huxtable (2016a: 21) ortet die ersten Schulsozialarbeitsprojekte 1968 bzw. zu Beginn 1970. Lag der Fokus von Schulsozialarbeit zunächst im Anbieten von freizeitpädagogischen Angeboten, wird Schulsozialarbeit seit 1980 vermehrt an Hauptschulen als Bindeglied zwischen Jugendhilfe und Schule umgesetzt. Während die Ausbauphase den 1990er Jahren galt, wird Schulsozialarbeit seit Mitte 2000 Jahre als etabliert angesehen und ist fixer bildungs- und sozialpolitischer Bestandteil in allen 16 Bundesstaaten. (Vgl. Bugram et al. 2014: 143, Speck 2012: 74f) Inhaltlich hat Schulsozialarbeit damit einen starken Wandel vom additiven Freizeitgestalter hin zum Hilfe- und Bildungsakteur vollzogen.

(4) Berufsbild

Der Kooperationsverbund Schulsozialarbeit hat 2005 ein nationales „Berufsbild und Anforderungsprofil der Schulsozialarbeit“ entwickelt, welches 2015 aktualisiert wurde (vgl. Kooperationsverbund 2015: 5). Die Orientierung an diesem Berufsbild hat sich in Deutschland etabliert.

Dimension 2: Berufsausbildung

(1) Professionsbezogene Ausbildung

Die überwiegende Mehrzahl der Schulsozialarbeitenden weist einen „B.A. social worker“ (Huxtable 2016a: 21) bzw. ein Diplom dieser Fachrichtung vor, aber es finden sich auch Abschlüsse von vergleichbaren erziehungs- oder sozialwissenschaftlichen Fachrichtungen im Arbeitsfeld der Schulsozialarbeit (vgl. Kooperationsverbund 2016: 24). Das erste Masterprogramm Schulsozialarbeit startete im dem Wintersemester 2016/17 an der Universität Eichstätt-Ingolstadt/Bayern. Ein flächendeckendes Ausbildungsangebot zu einer professionsbezogenen Fachausbildung ist in Deutschland (noch) nicht vorhanden, allerdings ein Aufbaumodell ausgearbeitet und in der ersten Umsetzungs- und Erprobungsphase.

(2) Weiterbildung

In einigen ausgewählten deutschen Bundesländern, z.B. Niedersachsen wurde das Weiterbildungsprojekt „Prävention und Integration“ umgesetzt, welches als „Tandemfortbildung“ für Lehrkräfte und Schulsozialarbeitende angelegt ist. Ziel ist u.a. die Vertiefung der innerschulischen Kooperation zwischen beiden Professionen. (vgl. Bugram et al. 2014:152)

3 Dimension: Zentralwertbezogene Tätigkeiten

(1) Aufgaben mit gesellschaftlichen Zentralwert

Die von Huxtable (2016a: 20) erhobenen Aufgaben für Schulsozialarbeit finden in Deutschland Großteils ihre Umsetzung. Die nationale Schulsozialarbeit sieht die Behandlung von Schulabsenzen, die Unterstützung bei emotionalen Konfliktlagen wie bei sozialen Verhaltensproblemen als wichtige Aufgabe von Schulsozialarbeit an. Angebote im Bereich der materiellen Grundsicherung von Schüler/innen finden nur punktuell die schulsozialarbeiterische Aufmerksamkeit, wohingegen der Förderung der Bildungsbeteiligung keine Beachtung geschenkt wird. Für die Aufgabe der Steigerung von Bildungsmotivation fehlen schulsozialarbeiterische Angaben.

(2) Wohlbefinden von Kindern und Jugendlichen (vgl. UNICEF 2013: 2ff)

Im Bereich des materiellen Wohlbefindens der Schulkinder liegt Deutschland im oberen Drittel des Rankings auf Platz 11 von 29 möglichen Plätzen. Das Wohlbefinden in Bezug auf Gesundheit und Sicherheit ist für Schüler/innen in Deutschland als gut (12.Reihung von 29 Möglichkeiten) zu bewerten. Im Bereich des Wohlbefinden bezüglich Bildung findet sich Deutschland sogar auf Platz

3, trotzdem die subjektive Einschätzung der Zufriedenheit mit der Bildungssituation der 11-15-Jährigen von der objektiv sehr guten Situation wesentlich abweicht. Im Zufriedenheitsranking der Schüler/innen findet sich Deutschland nur an 22.Stelle und damit im unteren Drittel des Staatenvergleichs. (vgl. UNICEF 2013: 40) Die erhobenen Daten sprechen auch für ein hohes Wohlbefinden bezüglich Verhalten und Risiken (Reihung 6 von 29). Erhebungen zur Situation im Bereich der näheren Umwelt (Wohnen) und des Lebensumfeldes der Schulkinder weisen Deutschland einen mittleren Status im Ranking zu (Platz 13 von 29).

Dimension 4: Handlungsautonomie und -monopol

(1) Art der Einbindung von Schulsozialarbeit in die Schule

In einigen Bundesländern (Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Hamburg) sind Schulsozialarbeiter/innen überwiegend als Landesbeamte/-innen im Schuldienst, in manchen Kommunen mit unbefristeten Arbeitsverträgen beim Schulträger angestellt. Die überwiegende Zahl ist bei öffentlichen oder freien Trägern der Jugendhilfe beschäftigt. (vgl. Kooperationsverbund 2015: 24)

Dimension 5: Spezialisiertes Berufswissen und Kompetenzen

(1) Ausgewiesene Kompetenzen

Die Kompetenzbeschreibung des Berufsverbandes umfasst die Ebenen Bildung, Schule, Lernen, Ausbildung sowie Beruf und konzentriert sich auf die Wissens-, Könnens- und Haltungsebenen der Schulsozialarbeiter/innen. (vgl. Kooperationsverbund 2015: 20).

(2) Publiziertes Berufswissen in Fachzeitschriften

2015 betrug die Anzahl der in wissenschaftlichen Journalen und Konferenzbänden publizierten Artikel im Fachbereich Soziale Arbeit 48. Damit liegt Deutschland im internationalen Vergleich von 231 Ländern in dieser Disziplin auf Rang 9. Wird als Vergleichsbasis allerdings der Anteil der Artikel im Fachbereich Soziale Arbeit an allen wissenschaftlichen Artikeln herangezogen, findet sich Deutschland auf den 60. Rang wider.

Dimension 6: Berufsethik und Qualitätsstandards

(1) Fachliche Standards für Schulsozialarbeit

Der Kooperationsverbund hat für Deutschland fachliche Standards entwickelt, welche sich auf die Qualifikation auf tertiärem Niveau, die Einrichtung abgesicherter Arbeitsverhältnisse, einen Betreuungsschlüssel (150 Schüler/innen/pro Fachkraft), eine geschlechtsparitätische Teamzusammensetzung, die Installierung einer feldkompetenten Fachaufsicht, die Standardisierung einer berufsbegleitenden Fort- und Weiterbildung sowie eine regelmäßige Supervision zum fachlichen Austausch beziehen. Die fachlichen Standards sind in standortbezogenen Konzeptionen auszuformulieren. (Vgl. Kooperationsverbund 2015: 4ff, 24f)

(2) ethische Standards

Die ethischen Standards für Schulsozialarbeit in Deutschland werden in Bezug zur Berufsethik des deutschen Berufsverbandes für Soziale Arbeit 2014 gestellt.

(3) Qualitätsrahmen

Der deutsche Verband hat mit den strukturell-organisatorischen, inhaltlichen und ethischen Normen 2008 einen ausdifferenzierten Qualitätsrahmen und ein Anforderungsprofil für die deutsche Schulsozialarbeit als Orientierung in der Ausbauphase vorgelegt.

Dimension 7: berufspolitische Institutionalisierung

(1) berufsständigen Organisation, Vernetzungsplattformen, IFSW Mitglied

Eine nationale berufsständische Vertretung für Schulsozialarbeit, welche u.a. als Vernetzungsplattform für im Berufsfeld Tätige wie am Berufsfeld Interessierte fungiert, ist durch den Kooperationsverbund Schulsozialarbeit (<http://www.kv-schulsozialarbeit.de/>) sicher gestellt. Die deutsche Sozialarbeit ist Mitglied der International Federation of Social Work (IFSW).

5.3.2. Frankreich

Dimension 1: Herausbildung als Beruf

(1) Berufsbezeichnung

In Frankreich herrscht die Berufsbezeichnung „Assistant social en faveur des élèves“ vor (vgl. Huxtable 2016a: 19), welche übersetzt Schulsozialarbeit für Schüler/innen bedeutet.

Die für Frankreich geltende Berufsklassifikation „Répertoire Opérationnel des Métiers et des Emplois“ (ROME) verweist auf den Code K1201 „Assistant de service social », dem zwar 17 Berufsbilder untergeordnet sind, jedoch nicht den „Assistant social en faveur des élèves“ enthält (vgl. Pôle emploi 2017 : o.S.).

(2) Anzahl der Schulsozialarbeitenden

Laut einer Studie für das Jahr 2016 beträgt die Anzahl an Schulsozialarbeitenden 2991 (vgl. Huxtable 2016a: 19).

(3) Entstehung/historischer Prozess

In Frankreich wurde Schulsozialarbeit („le service social en faveur des élèves“, SSFE) bereits 1910 eingeführt, allerdings mit unterschiedlichen Berufsbezeichnungen und stark auf gesundheitliche Aspekte konzentriert, war sie doch dem Schularzt unterstellt. Ab 1945 verlagerte sich der Aufgabenschwerpunkt auf soziale Problemlagen. Durch die Trennung der Sozialdienste von medizinischen System 1985 wurde Schulsozialarbeit dem Bildungsministerium unterstellt und bis heute ausgebaut. (vgl. Windstrup 2015: 1)

(4) Berufsbild

In einem ministeriellen Erlass wurden grundlegende Aufträge, Ziel und Mission für Schulsozialarbeit festgelegt (vgl. Ministère de l'éducation nationale 2015: 1f), eine konkretere Spezifizierung des Berufsbildes durch den Berufsverband liegt jedoch nicht auf.

Dimension 2: Berufsausbildung

(1) Professionsbezogene Ausbildung

Als Eingangsqualifikation ist ein Bachelorabschluss in Soziale Arbeit Voraussetzung und eine ministerielle Zusatzprüfung. Dabei handelt es sich um ein mündliches Bewerbungsgespräch und nicht um den Nachweis besonderer Qualifikationen: „They don't have special requirement qualifications to be school social workers. They just have to take an oral test (motivation) in order to work for the state“ (Huxtable 2016a: 19).

(2) Weiterbildung

Über Weiterbildungsmöglichkeiten bzw. -verpflichtungen sind keine Informationen und Daten vorhanden.

3 Dimension: Zentralwertbezogene Tätigkeiten

(1) Aufgaben mit gesellschaftlichen Zentralwert

Die von Huxtable (2016a) erhobenen Aufgaben für Schulsozialarbeit finden in Frankreich nicht durchgehend ihre Umsetzung. Die nationale Schulsozialarbeit sieht die Behandlung von Schulabsentismus, bildungsmotivationalen Problemstellungen und sozialen Verhaltensproblemen vor und unterbreitet Angebote im Bereich der materiellen Grundsicherung. Die Behandlung emotionaler Problemlagen und die Förderung der Bildungsbeteiligung beeinträchtigter Schüler/innen fallen in das Zuständigkeitsgebiet von Schulärzten/innen und spezialisierter Lehrkräften und sind damit keine Aufgaben von Schulsozialarbeit. (Vgl. Huxtable 2016a: 18) Die Aufgabe der Kindeswohlsicherung ist bei Huxtable (2016a) nicht explizit angeführt, findet jedoch in einem ministeriellen Erlass aus dem Jahr 1991 ihre Entsprechung (vgl. Windstrup 2015: 2).

(2) Wohlbefinden von Kindern und Jugendlichen (vgl. UNICEF 2013: 2ff)

Das Wohlbefinden der französischen Kindern und Jugendlichen rangiert im UNICEF-Länderranking auf Platz 13 und befindet sich mit Spanien und Großbritannien im mittleren Bereich. Während das materielle und gesundheitliche Wohlbefinden relativ gute Werte erreicht (jeweils Rangplatz 10), verlieren die Dimensionen Bildung und Wohnumfeld rund 20% und fallen auf Rangplatz 15 respektive 16 zurück, während das Risikoverhalten mit Rang 13 den Gesamtrang Frankreichs widerspiegelt (vgl. UNICEF 2013: 2ff). Verglichen mit der objektiven Befundlage, liegt der Anteil der Schüler/innen mit hoher Lebenszufriedenheit bei knapp 85%, sodass das subjektive Empfinden der französischen Schulkinder im UNICEF-Ranking auf Platz 18 zurückfällt (vgl. UNICEF 2013: 40).

Dimension 4: Handlungsautonomie und -monopol

(1) Art der Einbindung von Schulsozialarbeit in die Schule

In Frankreich ist Schulsozialarbeit in der Schulbehörde verortet und dem Bildungsministerium unterstellt (vgl. Huxtable 2016a: 19)

Dimension 5: Spezialisiertes Berufswissen und Kompetenzen

(1) Ausgewiesene Kompetenzen

Im ministeriellen Erlass wird auf allgemeine Kompetenzfelder der Sozialen Arbeit verwiesen, explizit ausformulierte Kompetenzen für Schulsozialarbeitende sind nicht enthalten, lassen sich aber ansatzweise aus den Aufgaben und Zielen ableiten (vgl. Ministère de l'éducation nationale 2015: 1f).

(2) Publiziertes Berufswissen in Fachzeitschriften

Mit 93799 wissenschaftlichen Publikationen im Jahr 2015 rangiert Frankreich weltweit zwar unter den Top 10 Ländern, mit nur 7 Publikationsbeiträgen im Fachbereich der Sozialen Arbeit ist der Disseminationsumfang jedoch gering und verweist Frankreich auf Rang 82.

Dimension 6: Berufsethik und Qualitätsstandards

(1) Fachliche Standards und Qualifikationsrahmen für Schulsozialarbeit

Im ministeriellen Erlass sind die fachlichen Standards und der Qualitätsrahmen für die französische Schulsozialarbeit ansatzweise enthalten (vgl. Ministère de l'éducation nationale 2015: 1f).

(2) ethische Standards

Spezifische ethische Richtlinien für die Schulsozialarbeit in Frankreich sind nicht ausformuliert, es gelten die Standards des Verbandes für Sozialarbeit.

Dimension 7: berufspolitische Institutionalisierung

(1) berufsständigen Organisation, Vernetzungsplattformen, IFSW Mitglied

Als Interessenvertretung fungiert die „Association Nationale des Assistants de Service Social“ (ANAS, <http://www.anas.fr/>), eine eigenständige Sektion oder Organisation Schulsozialarbeit ist nicht zu verorten. Frankreich ist Mitglied der International Federation of Social Workers (IFSW).

5.3.3. Norwegen

Dimension 1: Herausbildung als Beruf

(1) Berufsbezeichnung

In Norwegen sind 8 Berufsbezeichnungen im Arbeitsfeld Schulsozialarbeit gebräuchlich, wobei keiner eindeutig auf die international übliche Bezeichnung „school social worker“ hinweist: „Miljøterapeut (social environment therapist), Miljøarbeider (social environment workers), Vernepleier (social educator), Barnevernpedagog (child welfare workers), Sosionom (social worker), Sosiallærer (social teacher), Sosialkurator (social caseworker), Assistent (assistants)“ (Huxtable 2016a: 45)

In der für Norwegen gültigen Berufsklassifikation STYRK-08 finden sich die Berufsbezeichnungen unter dem Code 2224 (social educator), 3412 (social environment worker), sowie dem Code 3460 (Social Worker, Social Caseworker, etc.) wider (vgl. Statistics Norway 2011).

(2) Anzahl der Schulsozialarbeitenden

Die Anzahl an Schulsozialarbeitenden beträgt laut einer Studie für das Jahr 2016 rund 2380 in den unterschiedlichen Bildungsstufen (vgl. Huxtable 2016a: 45f).

(3) Entstehung/historischer Prozess

Seit dem 1950er wurde Schulsozialarbeit vor allem in Sonderschulen eingesetzt und hat damit eine längere Tradition. Mit der Auflösung der Sonderschulen in den 1990er Jahren etablierte sich Schulsozialarbeit im gesamten Bildungsbereich, reichend vom Kindergarten bis zu Angeboten für bildungsferne Jugendliche (vgl. Bugram et al. 2014: 142, Huxtable 2016a: 46), wobei mit den Veränderungen im Schulsystem auch unterschiedliche Anbindungen von Sozialer Arbeit umgesetzt wurden. Eine formalisierte Einbindung steht allerdings noch aus (vgl. Huxtable 2016a: 46).

(4) Berufsbild

Ein national einheitlich ausformuliertes Berufsbild für Schulsozialarbeit existiert aufgrund der ausdifferenzierten Berufslandschaft nicht. Allerdings liegen für die Professionen der Sozialpädagogik und Sozialen Arbeit ausformulierte Berufsbilder vor, während dies für den Bereich der Kinderfürsorge nicht gilt: „Vernepleire, regulated profession that is responsible for the work with physically and mentally handicapped and Barnevernpedagoger, work with children and teenagers. The first of these is regulated, while the second does not.“ (AIEJI 2011: 23)

Dimension 2: Berufsausbildung

(1) Professionsbezogene Ausbildung

Als Eintrittsqualifikation gilt ein Bachelorabschluss in "Social Work", "Child Welfare" oder "Social Education" (vgl. Huxtable 2016a: 45). Allerdings arbeiten auch Lehrkräfte mit spezifischen Weiterbildung im Schulsozialarbeitsfeld und übernehmen gleichwertige Aufgaben (vgl. Huxtable 2016a: 45). Eine auf das Feld der Schulsozialarbeit angepasste Ausbildung existiert nicht, allerdings gibt es für die genannten Berufsfelder auch Masterprogramme.

(2) Weiterbildung

Seit 1987 gibt es eine für den skandinavischen Raum übergreifende Konferenz zu Schulsozialarbeit. Darüber hinaus werden umfangreiche Weiterbildungsveranstaltungen über den Verband der Sozialpädagogik und Sozialen Arbeit angeboten.

3 Dimension: Zentralwertbezogene Tätigkeiten

(1) Aufgaben mit gesellschaftlichen Zentralwert

Die von Huxtable (2016a) erhobenen Aufgaben für Schulsozialarbeit finden in Norwegen ihre Umsetzung, ausgenommen die Sicherung materieller Grundbedürfnisse der Schulkinder. Explizit angeführt ist neben der Behandlung von Schulabsentismus, bildungsmotivationalen, emotionalen und sozialen Problemstellungen, die Förderung der Bildungsbeteiligung und Aufgaben im Kinderschutz. (vgl. Huxtable 2016a: 44)

(2) Wohlbefinden von Kindern und Jugendlichen (vgl. UNICEF 2013: 2ff)

Norwegen nimmt was das Wohlbefinden der Kindern und Jugendlichen anbelangt den zweiten Gesamtplatz im UNICEF-Ranking der Industriestaaten ein und liegt damit mit den Niederlanden, Schweden, Finnland und Island unter den Top 5 Ländern. In Norwegen herrschen geringe einkommensbezogene Ungleichheiten vor, weshalb das materielle wie auf das Wohnumfeld bezogene well-being besonders gute Werte erreichen. Das subjektive Empfinden der Schulkinder deckt sich annähernd mit der objektiven Datenlage (vgl. UNICEF 2013: 40).

Dimension 4: Handlungsautonomie und -monopol

(1) Art der Einbindung von Schulsozialarbeit in die Schule

In Norwegen offeriert jede lokale Behörde einen schulpsychologischen Dienst in dem die Schulsozialarbeit integriert ist. Sie ist somit Teil des kommunal organisierten Unterstützungssystems, bestehend aus Psychologen, Lehrer/innen für spezielle Bedürfnisse, Vorschullehrer/innen und Sozialarbeitende (vgl. Bugram et al. 2012: 147). Laut einer Studie ist „in Norway, employing social workers in the schools not compulsory. To expand the number of social workers in the school system is a task for the Union“ (Huxtable 2012: 2)

Dimension 5: Spezialisiertes Berufswissen und Kompetenzen

(1) Ausgewiesene Kompetenzen

Eine spezielle Kompetenzbeschreibung für Schulsozialarbeit lässt sich trotz weitgehender Recherchen nicht ausfindig machen, wiewohl durch das weit aufgespannte Arbeitsfeld detaillierte Kompetenzprofile durch den Berufsverband für die Sozialpädagogik und die Sozialen Arbeit vorliegen.

(2) Publiziertes Berufswissen in Fachzeitschriften

Norwegen liegt, was die Anzahl an Publikationen im Bereich Sozialen Arbeit betrifft, im Mittelfeld auf Platz 12 gelegen. Bezogen auf den relativen Anteil an dem nationalen Disseminationsumfang, rangiert Norwegen unter den analysierten Ländern an zweiter Stelle, was den 23. Weltrangplatz entspricht.

Dimension 6: Berufsethik und Qualitätsstandards

(1) Fachliche Standards und Qualifikationsrahmen für Schulsozialarbeit

Die norwegische Union für Sozialpädagogik und Soziale Arbeit weist hohe fachliche Standards für Sozialarbeitende wie auch Sozialpädagogen aus, welche auch für die Schulsozialarbeit ihre Übertragung finden.

(2) ethische Standards

Die hohen Standards zum berufsethischen Handeln orientieren sich an der nationalen Interessensvereinigung der Sozialarbeitenden und –pädagog/innen.

Dimension 7: berufspolitische Institutionalisierung

(1) berufsständigen Organisation, Vernetzungsplattformen, IFSW Mitglied

Die norwegische Union für Sozialpädagogik und Soziale Arbeit (FO, <https://www.fo.no>.) fungiert als nationale Vernetzungsplattform, berufsständische Interessensvertretung als auch Gewerkschaft. Als solche nimmt sie vielfache Agenden wahr: „conducting wage negotiations and work-place activities, lobbying on matters concerning social policy and activities to promote professional social work and education“ (Huxtable 2012: 2). Die FO ist Mitglied der International Federation of Social Workers (IFSW).

5.3.4. Spanien

Dimension 1: Herausbildung als Beruf

(1) Berufsbezeichnung

In Spanien hat sich die Berufsbezeichnung „El profesor técnico de servicios a la comunidad“, respektive „La profesora técnico de servicios a la comunidad“ oder international „Teacher of Community Services“ durchgesetzt. Der Beruf ist nicht im spanischen Berufsverzeichnissystem SOC-ES: CNO-94 klassifiziert (vgl. University of Cambridge 2014).

(2) Anzahl der Schulsozialarbeitenden

Wie viele Fachkräfte in Spanien im Berufsfeld der Schulsozialarbeit beschäftigt sind, kann nicht beantwortet werden (vgl. Huxtable 2016a: 54). Generell ist in internationalen Untersuchungen die Aufmerksamkeit für die spanische Schulsozialarbeit als gering zu bezeichnen.

(3) Entstehung/historischer Prozess/ Berufsbild

Schulsozialarbeit als Akteurin im Schulgefüge findet sich in Spanien projektbezogen seit den 1980er Jahren. Der Auf- bzw. auch Ausbau beginnt in den 1990er Jahren, wobei erst seit der Wirtschaftskrise 2008 Schulsozialarbeit vermehrt als Unterstützungsleistung in und um die Schule thematisiert wird (vgl. Huxtable 2016a: 53). Es finden sich keinerlei Daten, die auf die Ausarbeitung eines eigenständigen Berufsbildes hinweisen, wiewohl auf provinzbezogene Regelungen und Besonderheiten (vgl. González 2016)

Dimension 2: Berufsausbildung

(1) Professionsbezogene Ausbildung/ Weiterbildung

Als Standardausbildung hat sich ein Abschluss in Soziale Arbeit oder ein inhaltlich äquivalentes Studium – z.B. Lehramt, Pädagogik oder Soziologie – durchgesetzt. Schulsozialarbeitende im öffentlichen Schuldienst benötigen als Zugangsberechtigung eine pädagogische Zusatzprüfung (vgl. Huxtable 2016a: 53). Über Weiterbildungsmöglichkeiten bzw. -verpflichtungen sind keine Daten bekannt.

3 Dimension: Zentralwertbezogene Tätigkeiten

(1) Aufgaben mit gesellschaftlichen Zentralwert

Die von Huxtable (2016a: 53) erhobenen Aufgaben für Schulsozialarbeit finden in Spanien Großteils ihre Umsetzung. Die nationale Schulsozialarbeit sieht die Behandlung von Schuldabsenzen und Bildungsmotivationsproblemen, die Unterstützung bei emotionalen Problem- und Konfliktlagen wie bei sozialen und individuellen Verhaltensproblemen als wichtige Aufgabe von Schulsozialarbeit an. Angebote im Bereich der materiellen Sicherung von Schüler/innen finden sich in der Sicherstellung von ernährungs- und kleidungsbezogenen Unterstützungsleistungen. Die Bearbeitung von Bildungsbenachteiligung ist dann ein Thema von Schulsozialarbeit, wenn diese im Aufgabenbereich verankert ist. Kinderschutzmaßnahmen gelten in Spanien darüber hinaus als explizites Aufgabenfeld von Schulsozialarbeit.

(2) Wohlbefinden von Kindern und Jugendlichen (vgl. UNICEF 2013: 2ff; 40)

Spanien nimmt im Ranking des Wohlbefindens insgesamt den 19. Platz, trotzdem die individuellen Zufriedenheitswerte der Schulkinder in der Sekundarstufe I sehr hoch sind. Im Bereich des materiellen Wohlbefindens von Schulkindern liegt Spanien an 24. Stelle im Well-Being-Ranking der 29 „rich countries“ und platziert sich damit im unteren Drittel der Vergleichsskala. Gesundheit und Sicherheit der englischen Schulkinder erreichen dagegen mit Rang 9 von 29 Nationen einen hohen Stellenwert. Im Bereich des Wohlbefindens im Bildungssystem erreicht Spanien wiederum mit Rang 26 nur einen der letzten Positionen im Ländervergleich. Die erhobenen Daten sprechen auch für ein eher niedriges Wohlbefinden (20. Platzierung) im Verhaltens- und gesundheitlichen Risikobereich der spanischen Schulkinder (z.B. Konsum von Suchtmitteln). Erhebungen zum Wohlbefinden im Bereich der näheren Umwelt (Wohnen) und des Lebensumfeldes der Schulkinder weisen Spanien dahingegen einen hohen Status im Ranking zu (Platz 9 von 29).

Dimension 4: Handlungsautonomie und -monopol
<p>(1) Art der Einbindung von Schulsozialarbeit in die Schule Die Mehrheit der Schulsozialarbeitenden findet ihre strukturelle Verortung im Bildungssystem. Vereinzelt bieten auch Non-profit-Organisationen Schulsozialarbeit an (vgl. Huxtable 2016a: 53f).</p>
Dimension 5: Spezialisiertes Berufswissen und Kompetenzen
<p>(1) Ausgewiesene Kompetenzen Allgemeine Kompetenzbeschreibungen und fachlich relevante Wissensbestände für die spanische Schulsozialarbeit lassen sich weder über international vergleichende Schulsozialarbeitsstudien noch über elektronische Recherchen finden. Vereinzelt wird die Fachkompetenz der Berufsgruppe in kommunal begrenzten Studien thematisiert (vgl. González 2016).</p> <p>(2) Publiziertes Berufswissen in Fachzeitschriften Die Anzahl der publizierten Artikel betrug im Referenzjahr 2015 im Fachbereich Soziale Arbeit 32 und sichert damit Rang 14 im internationalen Vergleich. Wird als Vergleichsbasis der relative Anteil an allen nationalen publizierten Artikeln herangezogen, erreicht Spanien den 56. Rang in der Weltrangliste.</p>
Dimension 6: Berufsethik und Qualitätsstandards
<p>(1) Fachliche/berufsethische Standards und Qualifikationsrahmen für Schulsozialarbeit Die (fach)öffentlichen Quellen zu Daten über die spanische Schulsozialarbeit lassen keine Aussagen über festgelegte Standards, Normen und Qualitätsmerkmale zur international vergleichenden fachlichen Einordnung zu.</p>
Dimension 7: Berufspolitische Institutionalisierung
<p>(1) berufsständigen Organisation, Vernetzungsplattformen, IFSW Mitglied Über eine nationale berufsständische Vertretung für Schulsozialarbeit in Spanien liefern internationale Vergleichsstudien wie elektronische Suchrecherchen keine Daten (vgl. Huxtable 2016a: 53). Sozialarbeit in Spanien ist Mitglied der International Federation of Social Work (IFSW).</p>

5.3.5. United Kingdom/England

Dimension 1: Herausbildung als Beruf
<p>(1) Berufsbezeichnung Die schulsozialarbeiterische Praxis in England ist in der Berufsbezeichnung nicht einheitlich. Im Berufsfeld finden sich die Bezeichnungen „Education Welfare Officer (EOW), „education sozial worker“ sowie „School social worker“ (vgl. Bugram et al. 2014: 144, Huxtable 2016a: 63).</p> <p>Die internationale Berufsklassifikation SOC verweist in England (SOC-UK) auf die Kodierung „ 3233: Child and Early Years Officers“, unter welcher zwar die Berufsbezeichnung „Education Welfare Officer“ subsumiert ist, allerdings inhaltlich nicht mit der Berufsklassifikation „Sozial Worker“ übereinstimmt (vgl. University of Cambridge 2014).</p>

(2) Anzahl der Schulsozialarbeitenden

Empirische Daten über die Anzahl der Schulsozialarbeitenden sind auch für England nicht gesichert. Eine Erhebung im Jahr 2010 weist 2214 Berufsinhabende in den behördlichen Strukturen des Schulsozialarbeitsfeldes aus (vgl. Huxtable 2016a: 63), wohingegen Speck für 2012 ca. 3000 Schulsozialarbeit/innen identifizierte (vgl. Speck 2012: 75).

(3) Entstehung/historischer Prozess

Mit der Durchsetzung der Schulpflicht in England wurden ab 1870 „education attendance officers“ installiert. Die Sicherstellung dieses übergeordneten Auftrages ist bis ins 21. Jahrhundert als zentrale bildungspolitische Beauftragung geblieben, an die sich ein Bündel an unterschiedlichen beratenden Dienstleistungen anhängt (vgl. Huxtable 2016a: 62f). Das schulsozialarbeiterische Arbeitsfeld hat damit eine Ausdifferenzierung in den Dienstleistungen erfahren.

(4) Berufsbild

Weder internationale Studien noch erweiterte Recherchen führen zu einem national einheitlich ausformulierten Berufsbild.

Dimension 2: Berufsausbildung

(1) Professionsbezogene Ausbildung

Eine national einheitliche professions-spezialisierte Basisausbildung ist in England für die Berufsausübung der Schulsozialarbeit nicht erforderlich. Berufsinhaber/innen verfügen mitunter über ein Studium der Sozialen Arbeit, eine Ausbildung in „learning development and support services“, eine Ausbildung für den Tätigkeitsbereich der Jugendarbeit oder finden auch ohne fach-einschlägige Ausbildung eine schulsozialarbeiterische Anstellung (vgl. Allen-Mearns et al. 2013: 254, Huxtable 2016a: 63). Das Personal „suffer from the lack of national training qualifications available either at diploma or degree level“ (Reid 2005: 34).

(2) Weiterbildung

Der Erwerb fachspezieller Kenntnisse für die Tätigkeit des „Education Welfare Officers (EWO)“ erfolgt über Weiterbildungen bzw. Konferenzen, organisiert durch den nationalen Berufsverband der Schulsozialarbeitenden und der Association for Education Welfare Management (AEWM) (vgl. Huxtable 2016a: 62f).

3 Dimension: Zentralwertbezogene Tätigkeiten

(1) Aufgaben mit gesellschaftlichen Zentralwert

Die von Huxtable (2016a) erhobenen Aufgaben für Schulsozialarbeit finden in England durchgehend ihre Umsetzung. Die nationale Schulsozialarbeit sieht die Behandlung von Schulabsentismus, bildungsmotivationalen Problemstellungen, Konflikten wie sozialen Verhaltensproblemen als wichtige Aufgabe von Schulsozialarbeit an. Angebote im Bereich der materiellen Grundsicherung von Schüler/innen finden sich in der Sicherstellung der Primärbedürfnisse wie Nahrung und Kleidung. Lediglich die Aufgabe der Kindeswohlsicherung erfährt keinen aktiv-eingreifenden sondern vielmehr beobachtend-überwachenden Status im Aufgabenset. (Vgl. Huxtable 2016a: 62)

(2) Wohlbefinden von Kindern und Jugendlichen (vgl. UNICEF 2013: 2ff)

Das Wohlbefinden der englischen Schulkinder befindet sich im mittleren Rankingbereich der 29 „rich countries“. Während das materielle Wohlbefinden, das Well-Being im Gesundheits- bzw. auch Sicherheitsbereich und das verhaltensriskante Wohlgefühl mittlere Werte ausweist, finden sich Extremwerte im bildungsbezogenen Wohlbefinden (Platz 24 von 29) und im positiven Erleben der nahen Wohn- und Lebensumwelt (10. Reihung von 29). Die Wahrnehmung objektiver Wohlfühl-daten zum subjektiven Empfinden der Schüler/innen deckt sich einigermaßen, wiewohl die Schulkinder ihre Realität um 2 Rangreihen höher und damit besser bewerten (overall child well-being liegt bei Rang 16, children`s life satisfaction league bei Rang 14) (vgl. UNICEF 2013: 40).

Dimension 4: Handlungsautonomie und -monopol

(1) Art der Einbindung von Schulsozialarbeit in die Schule

Die englische Schulsozialarbeit ist Großteils beim Education Welfare Service, der lokale Bildungsbehörde angestellt (vgl. Bugram et al. 2014: 145), trotzdem sich auch andere Beschäftigungsformen wie z.B. in Schulen, in privaten respektive sozialwirtschaftlichen Organisationen herauskristallisiert haben (vgl. Huxtable 2016a: 62f). Laut einer Studie ist es jedoch „unusual enough for a UK school to employ a qualified social worker as part of its student support service“ (Doel 2010: 2).

Dimension 5: Spezialisiertes Berufswissen und Kompetenzen

(1) Ausgewiesene Kompetenzen

Aussagen über schulsozialarbeiterische Kompetenzbereiche in der englischen Schulsozialarbeit sind aufgrund der Datenlage nicht möglich.

(2) Publiziertes Berufswissen in Fachzeitschriften

England weist für 2015 einen relativ hohen Anteil an wissenschaftlichen Publikationen im Fachbereich der Sozialen Arbeit auf. 316 Artikeln finden sich in diesem Segment. Damit nimmt England den 2. Rang in der Weltrangliste ein, obwohl der Referenzanteil der publizierten Beiträge im Sozialbereich an allen Artikeln die britische Nation auf Platz 28 verweist.

Dimension 6: Berufsethik und Qualitätsstandards

(1) Fachliche Standards und Qualifikationsrahmen für Schulsozialarbeit

Standards des nationalen Berufsverbandes für Soziale Arbeit (www.naswe.org.uk) werden auf das Berufsfeld der Schulsozialarbeit übertragen, wobei die Anwendung und Umsetzung eher unsystematisch erfolgt.

(2) ethische Standards

Berufsethischen Standards für das Berufsfeld der Schulsozialarbeit sind nicht explizit ausformuliert. (vgl. www.naswe.org.uk)

Dimension 7: berufspolitische Institutionalisierung

(1) berufsständigen Organisation, Vernetzungsplattformen, IFSW Mitglied

Zwei nationale Organisationen „National Association of Social Workers in Education“ (www.naswe.org.uk) und „Association for Education Welfare Management (www.aewmweb.com) lassen sich als berufsständische Vertretungen lokalisieren. Auch die englische Sozialarbeit findet sich in der Mitgliedslandschaft der International Federation of Social Workers (IFSW).

5.3.6. United States/USA

<p>Dimension 1: Herausbildung als Beruf</p> <p>(1) Berufsbezeichnung In den USA fungiert „school social worker“ als Oberbezeichnung, wobei für spezialisierte schulsozialarbeiterische Tätigkeitsfelder differenzierte Berufsbezeichnungen, wie z.B. „Behavior Interventionist“, „Pupil Appraisal Social Worker“ oder „School Social Worker Specialist“, vorliegen (vgl. Richard 2012: 20).</p> <p>Die in den USA gültige Standard Occupational Classification (SOC-US) weist im Code 21-1021 „Child, Family, and School Social Workers“ auf die gleichlautende Berufsbezeichnung hin (vgl. Bureau of Labor Statistics 2010).</p> <p>(2) Anzahl der Schulsozialarbeitenden Die Anzahl an Schulsozialarbeitenden beträgt laut einer Studie für das Jahr 2016 rund 30.000 (vgl. Huxtable 2016a: 65), verfügt also über „zahlreiche Fachkräfte“ (Speck 2012: 77).</p> <p>(3) Entstehung/historischer Prozess Zu Beginn des 20. Jahrhundert (1906) wird Schulsozialarbeit zur Durchsetzung der Schulpflicht eingeführt („Visiting Teachers“). Bereits 1916 wurden erste Definitionen von Schulsozialarbeit und deren Rollen und Aufgaben vorgenommen, und spätestens in der 1920er Jahren kam es zur Ausweitung von Schulsozialarbeit. In den 1950er Jahren differenzierten sich spezialisierte Aufgabenfelder heraus, 1973 wurde im nationalen Berufsverband der Sozialen Arbeit (NASW) die Sektion Schulsozialarbeit etabliert (NASW Council/Committee on Social Work in Schools), die 1976 bereits Standards vorlegte. Mit der kontinuierlichen Ausweitung von Schulsozialarbeit auf alle Staaten und der Gründung der „School Social Work Association of America“ (SSWAA) 1994 ging eine Professionalisierung des Arbeitsfeldes Schulsozialarbeit einher (vgl. Allen-Mearns 2015: 4ff).</p> <p>(4) Berufsbild Im NASW (2012) sowie in der berufsständischen Interessenvertretung (SSWAA) ist ein sehr ausdifferenziertes Berufsbild formuliert.</p>
<p>Dimension 2: Berufsausbildung</p> <p>(1) Professionsbezogene Ausbildung Als Eingangsqualifikation ist ein Master-Degree in Sozialarbeit des „Council on Social Work Education“ (CSWE) erforderlich (NASW 2012: 8), welches spezielle Lehrveranstaltungen für Schulsozialarbeit beinhaltet (vgl. Altshuler/Reid Webb 2009: 2016). Vielfach werden darüber hinaus noch Praxiserfahrungen in Form von 500 Stunden Arbeit oder mehr mit Familien und Kindern verlangt. Postgraduale, zertifizierte Master- und Doktorratsstudien in „School Social Work“ ermöglichen eine Ausbildung für spezialisierte Tätigkeitsfelder.</p> <p>(2) Weiterbildung Berufsverbände, Interessensvertretungen und Universitäten bieten zahlreiche Weiterbildungsmöglichkeiten für Schulsozialarbeit in Form von Seminaren, Workshops, Ausbildungsprogrammen und Konferenzen an.</p>

3 Dimension: Zentralwertbezogene Tätigkeiten

(1) Aufgaben mit gesellschaftlichen Zentralwert

Die von Huxtable (2016a) erhobenen Aufgaben für Schulsozialarbeit finden in den USA durchgehend ihre Umsetzung. Die nationale Schulsozialarbeit sieht die Behandlung von Schulabsentismus, bildungsmotivationalen Problemstellungen, emotionalen Konflikten wie sozialen Verhaltensproblemen als wichtige Aufgabe von Schulsozialarbeit an. Angebote im Bereich der materiellen Grundsicherung von Schüler/innen finden sich ebenso wie die Förderung der Bildungsbeteiligung. (Vgl. Huxtable 2016a: 64) Die Aufgabe der Kindeswohlsicherung ist im Report von Huxtable (2016a) nicht explizit angeführt, findet jedoch im NASW Standard of social Work Practice in Child Welfare (2013) ihren Niederschlag und ist „within the purview oft he schools“ (Jarolmen 2014: 262).

(2) Wohlbefinden von Kindern und Jugendlichen (vgl. UNICEF 2013: 2ff)

Die Wohlbefinden der US-amerikanischen Kindern und Jugendlichen rangiert auf Platz 26 und befindet sich mit den drei ärmsten Ländern, Lettland, Litauen und Rumänien am untersten Ende der Rangliste. Obwohl die USA zu den reichsten Ländern zählt, liegt das Well-Being in allen Dimensionen im unteren Drittel, charakterisiert durch eine hohe Kinderarmut (mehr als 20%), relativ hohen NEET's-Werten oder Bewegungsarmut und Übergewicht (vgl. UNICEF 2013: 7ff). Dieser objektive Befund schlägt sich auch im subjektiven Empfinden nieder, als der Anteil der Schüler/innen mit hoher Lebenszufriedenheit unter die 85%-Marke fällt und somit im unteren Drittel des Ländervergleichs fällt (vgl. UNICEF 2013: 39).

Dimension 4: Handlungsautonomie und -monopol

(1) Art der Einbindung von Schulsozialarbeit in die Schule

In den USA ist Schulsozialarbeit vielfach im öffentlichen Schulsystem verortet. Ebenso finden sich auch andere Beschäftigungsformen wie z.B. in Privatschulen, School-Health-Services oder anderen Trägerschaften (vgl. Huxtable 2016a: 64).

Dimension 5: Spezialisiertes Berufswissen und Kompetenzen

(1) Ausgewiesene Kompetenzen

In den Standards der „School Social Work Services“ (NASW 2012: 8ff) sind die Kompetenzen ausgewiesen und umfassen Wissens-, Könnens- und Haltungsebenen der Schulsozialarbeitenden.

(2) Publiziertes Berufswissen in Fachzeitschriften

Die USA weist mit 1344 Publikationsbeiträgen im Fachbereich der Sozialen Arbeit den höchsten Anteil auf. Damit nimmt die USA den 1. Platz in der Weltrangliste ein, obwohl der Referenzanteil der publizierten Beiträge im Sozialbereich an allen wissenschaftlichen Publikationen die USA auf Platz 20 verweist.

Dimension 6: Berufsethik und Qualitätsstandards

(1) Fachliche Standards und Qualifikationsrahmen für Schulsozialarbeit

In den USA besteht eine Selbstverpflichtung der Schulsozialarbeiter/innen zur Einhaltung der fachlichen Standards der Berufsverbände (vgl. Speck 2012: 77). In diesen sind "eindeutig formulierte und jeweils begründete Maßstäbe für das Wissen und Handeln der SchulsozialarbeiterIn" (Speck 2006: 210) enthalten. Insgesamt bieten 11 „Standards of School Social Work Services“ des NASW eine Orientierung für das berufliche Handeln (vgl. NASW 2012). Übergeordnete Kriterien für einen Qualitätsrahmen werden vom Dachverband für Soziale Arbeit zwar vorgelegt, sind jedoch für die Schulsozialarbeit nicht weiter spezifiziert.

(2) ethische Standards

„The field of school-based social work is informed by social work's unique value system, purpose, knowledge, and sanction“ (Allen-Mearns 2015: 20), wobei die berufsethischen Standards für das Berufsfeld der Schulsozialarbeit explizit durch die NASW ausformuliert sind (vgl. NASW 2012).

Dimension 7: berufspolitische Institutionalisierung

(1) berufsständigen Organisation, Vernetzungsplattformen, IFSW Mitglied

Für die berufsständische Interessenvertretung sorgen einerseits die School Social Worker Association of America (SSWAA; www.sswaa.org) und die Sektion Schulsozialarbeit im nationalen Berufsverband der Sozialarbeitenden (NASW, <http://www.socialworkers.org/>) (vgl. Huxtable 2016a: 64). Die USA sind Gründungsmitglied der International Federation of Social Workers (IFSW)

5.4. Professionalisierungsgrad im Ländervergleich

Zusammenfassend zeigt sich, dass länderübergreifend keine einheitliche Berufsbezeichnung vorherrscht. Während in den USA der Berufstitel „School Social Worker“ mit der äquivalenten deutschsprachigen Bezeichnung „Schulsozialarbeiter/in“ vorherrscht, agieren in Großbritannien v.a. „Education Welfare Officers“ (EWO) bzw. „Educational Social Workers“ (ESW). In den skandinavischen Ländern hat sich die Bezeichnung „School Curator“ bzw. „School Social Worker“ durchgesetzt, wobei Norwegen über acht Titel für unterschiedliche sozialarbeiterische Berufsfelder im System Schule verfügt und Deutschland sogar 11 Berufsbezeichnungen ausweist. Auffällig dabei ist, dass in Spanien, Frankreich und Großbritannien Schulsozialarbeit in der jeweiligen nationalen Berufsklassifikation nicht entsprechend verankert ist. Die frühesten Ansätze der Implementierung von Schulsozialarbeit lassen sich in jenen Ländern beobachten, in denen mit der Einführung ein bildungspolitischer Auftrag in Form der Durchsetzung von Schulpflicht verfolgt wurde (USA und UK). Eine zweite Etablierungsphase fällt mit bildungspolitischen Reformen und Umstrukturierungen des Schulsystems zusammen wie beispielsweise in Deutschland oder Norwegen, wohingegen in Spanien der Ausbau von Schulsozialarbeit erst in den letzten beiden Dekaden thematisiert wird.

Hinsichtlich der Qualifikation von Schulsozialarbeiter/innen werden international eine vertiefende Ausbildung im Rahmen des Studiums der Sozialarbeit bzw. geeignete Fortbildungsmöglichkeiten gefordert. Während in Großbritannien keine spezifischen Basisqualifikationen für die Berufsausübung erforderlich sind, gilt Soziale Arbeit in allen anderen Ländern als akademische Standardausbildung. Lediglich in den USA ist ein Masterdegree Voraussetzung für den Berufseinstieg.

Zugleich existieren in den USA etablierte akkreditierte Ausbildungen in Schulsozialarbeit; ein vorläufig nationales Alleinstellungsmerkmal, als Deutschland 2016/17 mit einem ersten Masterprogramm in Schulsozialarbeit gestartet hat. Um die Kompetenzen fachspezifisch zu schärfen, bieten Norwegen, Großbritannien und die USA Weiterbildungsveranstaltungen bis hin zu spezifischen Lehrgängen an. Spezialisiertes Berufswissen und schulsozialarbeiterische Expertise schlagen sich insbesondere in Fachpublikationen nieder. In den – der Schulsozialarbeit nahe liegenden – Bereich der Sozialen Arbeit bzw. Sozialpädagogik nehmen die USA, Norwegen und Großbritannien die Spitzenpositionen ein, während in Frankreich die niedrigste Publikationsrate zu verzeichnen ist. Damit zeigt sich die dominierende Position der angloamerikanischen sowie skandinavischen Länder hinsichtlich des ausgewiesenen Fachwissens.

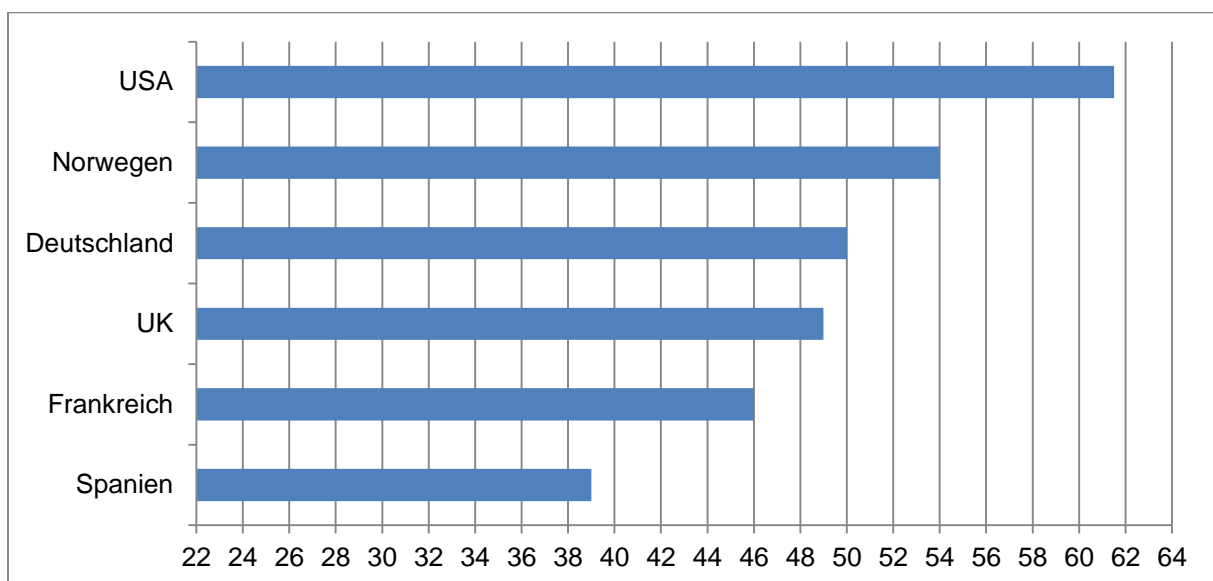
International betrachtet wird Schulsozialarbeit zu Beginn des 21. Jhdts als Unterstützungsangebot eingesetzt, um Schüler/innen und dem System Schule mit seinen Akteuren/innen bei der Bewältigung von Problemlagen zu helfen. Die Behandlung von Schulabsenzen und sozialen wie individuellen Verhaltensproblemen sind allen Ländern gemeinsam. Divergenzen zeigen sich bei der Förderung der Bildungsmotivation, der Bearbeitung von bildungsbenachteiligenden Faktoren sowie in der Sicherstellung der materiellen Grundbedürfnisse der Schulkinder. So investieren Großbritannien und Spanien nicht in die Motivation zum Verbleib im Schulsystem, obwohl diese Länder im unteren Drittel in Hinblick auf das bildungsbezogene Wohlbefinden der Schüler/innen rangieren. Auch die USA weist in dieser Dimension wie auch in allen anderen Wohlbefinden-Kategorien niedere Werte auf, sind jedoch als einziges Land mit allen zentralwertbezogenen Aufgaben beauftragt. Das Tätigkeitsgebiet von Schulsozialarbeit sowie ihre Kooperationsformen mit der Schule als Ausdruck von Handlungsautonomie werden von den jeweiligen nationalen soziokulturellen und bildungsstrukturellen Rahmenbedingungen als auch den schulbezogenen und gesetzlichen Grundlagen determiniert. Die daraus resultierende Art der Einbindung in das Schulsystem ist heterogen, wobei Deutschland die größte Distanz zum Schulsystem aufweist, während Frankreich durch die alleinige Verortung im Schulsystem die größte Nähe zeigt und aus machttheoretischer Sicht daher das am stärksten ausgeprägte Handlungsmonopol zugesprochen werden kann.

Fachliche und ethische Standards sind in Berufs- und Ethikkodizes festgelegt und enthalten Regeln, Richtlinien und Empfehlungen zur praktischen Handlungsorientierung, die auf der Berufsphilosophie und der Aktualisierung von Kenntnissen basieren. So mögen auch die Richtlinien wie sie beispielsweise vom IFSW für die Sozialarbeit – in denen alle analysierten Länder Mitglieder sind – im allgemeinen vorgelegt werden, als handlungsleitende Normen dienen, spezifische Richtlinien für das Arbeitsfeld der Schulsozialarbeit liegen jedoch nur in den USA und Deutschland vor. Maßstäbe für das fachliche Handeln werden primär durch Berufsverbände festgeschrieben; ein Aspekt, dem Norwegen, die USA, Großbritannien und Deutschland nachkommen.

Um den Professionalisierungsgrad von Schulsozialarbeit der im Zentrum stehenden Länder auszuweisen, wurden die Ausprägungen der 28 Indikatoren quantifiziert, wobei auf Grund des unterschiedlichen Skalenniveaus die Werte binär codiert wurden. Auf einer Rangskala zwischen 22 und 64 Punkten liegt ein maximaler Professionalisierungswert vor, wenn 64 Punkte erreicht werden. Wie aus Abbildung 7 ersichtlich, weist die USA mit 61,5 Punkten den höchsten Professionalisierungsgrad auf. Durch ihre vielfältigen Aktivitäten der Berufsvertreter nach innen sowie die erfolgreiche Etablierung und Profilierung nach außen ist Schulsozialarbeit in ihrer Professionalisierung weit fortgeschritten. Obwohl in Norwegen das Wohlbefinden der Schüler/innen weltweit unter den reichsten Ländern einen der obersten Ränge einnimmt und Schulsozialarbeit einen hohen Stellenwert als schulisches

Unterstützungssystem innehat, nimmt es in Bezug auf den Professionalisierungsgrad mit 54 Punkten den zweiten Platz ein. Dies mag mit der vorherrschenden Vielfalt an Berufsbezeichnungen einerseits und dem Fehlen einer facheinschlägigen Ausbildung, welche Schulsozialarbeitende mit spezifischen Kompetenzen und Wissen ausstattet andererseits, zusammenhängen. Deutschland und Großbritannien liegen mit 50 respektive 49 Punkten im Ländervergleich relativ gleich auf und rangieren im Mittelfeld. Hier ist Schulsozialarbeit in ihrer Professionalisierung weit fortgeschritten, birgt aber Potential zur Profilbildung, wie z.B. durch standardisierte Aus- und Weiterbildungen auf tertiärem Niveau. Mit 46 Punkten liegt Frankreich auf der 50%-Marke der Professionalisierungsskala. Obwohl im Schulsystem verortet, wird Schulsozialarbeit nur mittels ministerieller Erlässe beauftragt und nicht als eigenständiger Beruf wahrgenommen. Vor dem Hintergrund einer fehlenden berufsständischen Organisation, eines Mangels an spezialisierter Fachausbildung, eingeschränkter zentralwertbezogener Tätigkeiten sowie einer geringen Wissensdissemination, lässt sich die französische Schulsozialarbeit als Semi-Profession bezeichnen. In Spanien hingegen steht die Professionalisierung von Schulsozialarbeit noch aus und besetzt mit 39 Punkten den letzten Rang unter den sechs Ländern. Beginnend in den 1990er Jahren wird Schulsozialarbeit zwar als wichtiger Akteur bezeichnet, hat sich jedoch noch nicht als Beruf etabliert. Fehlende fachlich-ethische Standards, spezialisierte Aus- und Weiterbildungen und Interessensvertretungen charakterisieren die Schulsozialarbeit in Spanien, welche jedoch vor dem Hintergrund niedriger Bildungsabschlüsse in der Sekundarstufe I zu professionalisierendes Aufgaben- und Tätigkeitspotential in sich birgt.

Abbildung 7: Professionalisierungsgrad im Ländervergleich



Quelle: Eigene Darstellung

6. Zusammenfassung

Professionstheoretische Grundlagen stellen die Basis jedweden professionellen Handelns dar. Ein Blick auf den soziologischen Professionsdiskurs zeigt, dass dieser innerhalb der Sozialen Arbeit sehr uneinheitlich verläuft, was sich in der Vermengung und unterschiedlichen Bedeutungsauslegung der Begrifflichkeiten Profession, Professionalisierung und Professionalität zeigt, in der (mitunter vagen) Einbettung in theoretische Kontexte widerspiegelt sowie in divergierenden Einschätzungen als Profession resultiert. Zusammenfassend reflektieren die theoretischen Fachpositionierungen, dass Soziale Arbeit als Wissensberuf zwar nicht mit den Kriterien und Attributen klassischer Professionen zu messen sei, dennoch ein Handlungsmonopol in Form einer stellvertretenden Krisenbewältigung beansprucht.

Die Vielzahl an theoretischen Positionen zeigt dabei, dass es kein hegemoniales theoretisches Konzept von Professionalisierung gibt. Während fünf makrostrukturelle Theorienstränge, reichend von statischen Kriterien über prozessuale Verlaufsmodelle bis hin zu machttheoretischen Konzipierungen, die gesellschaftlichen Dimensionen eines Berufs in den Mittelpunkt rücken, stellen Professionalisierungsansätze auf der Mikroebene die Berufsträger in den Vordergrund und analysieren die subjektiven Wissensbasen sowie die professionellen Handlungsebenen. Damit dienen alle dargelegten Theorienpositionen den Ausgangspunkt für eine international vergleichende Länderanalyse des Professionalisierungsstandes von Schulsozialarbeit entlang von sieben zentralen Professionalisierungsebenen: Die Herausbildung als Beruf, eine spezialisierte Berufsaus- und Weiterbildung, gesellschaftlich zentralwertbezogene Tätigkeiten, welche von der Schulsozialarbeit offeriert und durchgeführt werden, das der Schulsozialarbeit dafür zugestandene Handlungsmonopol, das zur Durchführung notwendige spezialisierte Berufswissen, die Orientierung an berufsethischen und qualitätssichernden Standards und Prinzipien sowie die berufspolitische Institutionalisierung von Schulsozialarbeit.

Weltweit lässt sich Schulsozialarbeit in 56 Ländern lokalisieren, was rund 30% entspricht. So findet sich Schulsozialarbeit u.a. auf den Bahamas, in China, Ghana, Nigeria, Pakistan, Taiwan oder auch in Südafrika. Um die Ausprägung von Professionalisierung der Schulsozialarbeit im internationalen Kontext adäquat zu erfassen, wurden auf Basis von vier, den Sekundarbereich I charakterisierenden OECD-Indikatoren, drei Bildungstypen generiert, wovon jeweils zwei repräsentative Länder einer professionstheoretischen Analyse unterzogen wurden: Frankreich und Norwegen (Typ 1), Spanien und Großbritannien (UK) (Typ 2) sowie Deutschland und die USA (Typ 3).

Schulsozialarbeit hat in den vergangenen 25 Jahren international eine Ausweitung erfahren. Waren 2002 weltweit ca. 30.000 Schulsozialarbeiter/innen im Einsatz, so wurden 2016 bereits in etwa 45.000 Fachkräfte registriert. Eine exakte Quantifizierung ist allerdings aufgrund der (inter)national unterschiedlichen Berufsbezeichnungen erschwert. Während in den USA der Berufstitel „School Social Worker“ mit der äquivalenten deutschsprachigen Bezeichnung „Schulsozialarbeiter/in“ vorherrscht, agieren in Großbritannien v.a. „Education Welfare Officers“ (EWO) bzw. „Educational Social Workers“ (ESW). Norwegen verfügt über acht Titel für unterschiedliche sozialarbeiterische Berufsfelder im System Schule und Deutschland weist sogar 11 Berufsbezeichnungen aus. Auffällig dabei ist, dass in Spanien, Frankreich und Großbritannien Schulsozialarbeit in der jeweiligen nationalen Berufsklassifikationen nicht entsprechend verankert ist. Die frühesten Ansätze der Implementierung von Schulsozialarbeit lassen sich in jenen Ländern beobachten, in denen mit der

Einführung ein bildungspolitischer Auftrag in Form der Durchsetzung von Schulpflicht verfolgt wurde (USA und UK).

Hinsichtlich der Ausbildung von Schulsozialarbeiter/innen werden in Großbritannien keine spezifischen Basisqualifikationen verlangt. In allen anderen Ländern gilt Soziale Arbeit als akademische Standardausbildung, wobei nur in den USA ein Masterdegree Voraussetzung für den Berufseinstieg ist. Um die Kompetenzen fachspezifisch zu schärfen, bieten Norwegen, Großbritannien und die USA Weiterbildungsveranstaltungen bis hin zu spezifischen Lehrgängen an. Spezialisiertes Berufswissen und schulsozialarbeiterische Expertise schlagen sich insbesondere in Fachpublikationen nieder, wobei die USA, Norwegen und Großbritannien die Spitzenpositionen einnehmen.

Bezogen auf das Aufgabengebiet zeigt sich, dass die Behandlung von Schulabsenzen und sozialen wie individuellen Verhaltensproblemen allen Ländern gemeinsam sind. Divergenzen zeigen sich bei der Förderung der Bildungsmotivation, der Bearbeitung von bildungsbenachteiligenden Faktoren sowie in der Sicherstellung der materiellen Grundbedürfnisse der Schulkinder. So investieren Großbritannien und Spanien nicht in die Motivation zum Verbleib im Schulsystem, obwohl diese Länder im unteren Drittel in Hinblick auf das bildungsbezogene Wohlbefinden der Schüler/innen rangieren. Auch die USA weist in dieser Dimension wie auch in allen anderen Wohlbefinden-Kategorien niedrigere Werte auf, sind jedoch als einziges Land mit allen zentralwertbezogenen Aufgaben beauftragt. Die Art der Einbindung in das Schulsystem als Ausdruck von Handlungsautonomie ist heterogen, wobei Deutschland die größte Distanz zum Schulsystem aufweist, während Frankreich durch die alleinige Verortung im Schulsystem die größte Nähe zeigt.

Fachliche und ethische Standards wie sie beispielsweise vom IFSW für die Sozialarbeit – in denen alle Länder Mitglieder sind – im allgemeinen vorgelegt werden, mögen zwar als handlungsleitende Normen dienen, spezifische Richtlinien für das Arbeitsfeld der Schulsozialarbeit liegen jedoch nur in den USA und Deutschland vor. Maßstäbe für das fachliche Handeln werden primär durch Berufsverbände festgeschrieben; ein Aspekt, dem Norwegen, die USA, Großbritannien und Deutschland nachkommen. Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die USA durch ihre vielfältigen Aktivitäten der Berufsvertretenden nach innen sowie die erfolgreiche Etablierung und Profilierung nach außen in ihrer Professionalisierung weit fortgeschritten sind, während in Spanien der Professionalisierungsgrad als gering eingestuft werden kann.

Während im internationalen Kontext die Professionsforschung stark thematisiert wird, steht in Österreich dieser Diskurs erst am Anfang. Trotz der Vielfalt an Initiativen und projektbezogenen Evaluierungen ist die aktuelle Situation der Schulsozialarbeit in Österreich nur marginal dokumentiert und die empirische Befundlage weist Forschungsdesiderate auf. Obwohl Schulsozialarbeit als eines der anspruchsvollsten Arbeitsfelder der Kinder- und Jugendhilfe gilt, ist in Österreich ihr Professionalisierungsniveau als gering anzusehen. Die sukzessive Ausweitung der Schulsozialarbeit seit 2010 hat daher noch nicht zu einer Profilschärfung des Arbeitsfeldes beigetragen. Vor dem Hintergrund, dass Schulsozialarbeit in Österreich auf der Suche nach Alleinstellungsmerkmalen im Unterstützungssystem in und um Schulen ist, ergibt sich daher die Notwendigkeit, die österreichische Schulsozialarbeit auf Basis professionstheoretischer Indikatoren zu verdichten.

Literaturverzeichnis

- Allen-Meaures, Paula (2015): Social Work Services in Schools. 7th Edition. Boston: Pearson
- Altshuler, Sandra/Reid Webb, Jennifer (2009): School Social Work: Increasing the Legitimacy of the Profession. In: Children & Schools, 31, 4: 207-218
- Becker-Lenz, Roland/Busse, Stefan/Ehlert, Gudrun/Müller-Hermann, Silke (Hrsg.) (2015): Einleitung. In: Becker-Lenz, Roland/Busse, Stefan/Ehlert, Gudrun/Müller-Hermann, Silke (Hrsg.): Bedrohte Professionalität. Einschränkungen und aktuelle Herausforderungen für die Soziale Arbeit. Wiesbaden: Springer: V-IX
- Blickpunkt Identität (Hrsg.) (2014): „...damit niemand rausfällt!“ Grundlagen, Methoden und Werkzeuge für Schulen zur Verhinderung von frühzeitigem (Aus-)Bildungsabbruch. 2. Auflage. Wien: Blickpunkt Identität
- BMBF (2016): Schulsozialarbeit in Österreich. Neue Entwicklungspartnerschaft Schulsozialarbeit. Wien: BMBF. <https://www.bmbf.gv.at/schulen/pwi/pa/schulsozialarbeit.html> (31.05.2016)
- BMUKK (2010): Informationen zu Maßnahmen und Aktivitäten im Rahmen Verhandlungsverfahren auf Bundeslandebene zur „Schulsozialarbeit in Österreich“. Aufruf zur Interessensbekundung. Wien: BMUKK
- Bommes, Michael/Scherr, Albert (Hrsg.) (2012): Soziologie der Sozialen Arbeit. Eine Einführung in Formen und Funktionen organisierter Hilfe. Weinheim: Beltz
- Bugram, Christina/ Gspurning, Waltraud/ Heimgartner, Arno/ Hofschwaiger, Verena/Pieber, Eva Maria/Stigler, Valentin (2014): Evaluation der Schulsozialarbeit in der Steiermark. Graz: Universität Graz
- Bundesagentur für Arbeit (2017): Klassifikation der Berufe 2010. Nürnberg: Bundesagentur für Arbeit. Unter: https://statistik.arbeitsagentur.de/nn_10414/Statischer-Content/Grundlagen/Klassifikation-der-Berufe/KldB2010/Systematik-Verzeichnisse/Systematik-Verzeichnisse.html (20.03.2017)
- Bureau of Labor Statistics (2010): Standard Occupational Classification. Unter: <https://www.bls.gov/soc/2010/soc210000.htm> (25.02.2017)
- Combe, Arno/Helsper, Werner (1996): Einleitung: Pädagogische Professionalität. Historische Hypothesen und aktuelle Entwicklungstendenzen. In: Combe, Arno/Helsper, Werner (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Frankfurt/Main: 9-48
- Daheim, Hansjürgen/Schönbauer, Günther (1993): Soziologie der Arbeitsgesellschaft. Grundzüge und Wandlungsstrukturen der Erwerbsarbeit. Weinheim: Juventa
- Dewe, Bernd (2009): Reflexive Professionalität. Maßgabe für Wissenstransfer und Theorie-Praxis-Relationierung im Studium der Sozialarbeit. In: Riegler, Anna/Hojnik, Sylvia/Posch, Klaus (Hrsg.): Soziale Arbeit zwischen Profession und Wissenschaft. Vermittlungsmöglichkeiten in der Fachhochschulausbildung. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften: 47-63
- Dewe, Bernd/Otto, Hans-Uwe (2010): Reflexive Sozialpädagogik. Grundstrukturen eines neuen Typs dienstleistungsorientierten Professionshandelns. In: Thole, Werner (Hrsg.): Grundriss soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch3. Wiesbaden: VS Verlag: 197-217
- Dewe, Bernd/Otto, Hans-Uwe (2011): Profession. In: Otto, H Hans-Uwe/Thiersch, Hans (Hrsg.): Handbuch Soziale Arbeit. 4. Auflage. München: Ernst Reinhardt: 1131-1143

- Dewe, Bernd/Stüwe, Gerd (2016): Basiswissen Profession. Zur Aktualität und kritischen Substanz des Professionalisierungskonzeptes für die Soziale Arbeit. Weinheim: Beltz
- Dewe, Bernd/Ferchhoff, Wilfried/Peters, Friedhelm/Stüwe, Gerd (1986): Professionalisierung: Kritik – Deutung. Soziale Dienste zwischen Verwissenschaftlichung und Wohlfahrtsstaatskrise. Frankfurt/Main: Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik
- Dewe, Bernd/Ferchhoff, Wilfried/Scherr, Albert/Stüwe, Gerd (Hrsg.) (2001): Professionelles soziales Handeln. Soziale Arbeit im Spannungsfeld zwischen Theorie und Praxis. 3. Auflage. Weinheim: Juventa
- Doel, Mark (2010): The impact of an improvised social work method in a school: aspirations, encouragement, realism and openness. Sheffield: Sheffield Hallam University. Unter: <http://shura.shu.ac.uk/2378/> (18.03.2017)
- Eibeck, Bernhard (2013): Schulsozialarbeit braucht Professionalisierung – Professionalisierung braucht Statistik. In: Iser, Angelika/Kastirke, Nicole/Lipsmeier, Gero (Hrsg.): Schulsozialarbeit steuern. Beiträge zur Sozialen Arbeit an Schulen. Wiesbaden: Springer: 21-31
- Ermel, Nicole/Haupt, Stephanie (2015): Fit für die Schulsozialarbeit? Qualität von Aus- und Weiterbildung. In: Sozialmagazin 1: 81-88
- Erpenbeck, John/Rosenstiel, Lutz von (2007) (Hrsg.): Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis. 2. Auflage. Stuttgart: Schäffer Poesche
- Etzioni, Amita (Ed.) (1969): The Semi-Professions and their Organisation: Teachers, Nurses and Social-workers. New York: Free Press
- Evetts, Julia (2003): The Sociological Analysis of Professionalism. Occupational Change in the Modern World. In: International Sociology 18/2: 395-415
- Freidson, Eliot (1979): Der Ärztestand: Berufs- und wissenschaftssoziologische Durchleuchtung einer Profession. Stuttgart: Enke Verlag
- Geissler, Birgit (2013): Professionalisierung und Profession. Zum Wandel klientenbezogener Berufe im Übergang zur post-industriellen Gesellschaft. In: Die hochschule – Journal für Wissenschaft und Bildung 1: 19-32
- Giesecke, Wiltrud (1988): Professionalität und Professionalisierung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- González González, María de las Nieves (2016): El profesor técnico de servicios a la comunidad en equipos de orientación educativa y psicopedagógica de Castilla y León. Diagnóstico y perspectivas. Tesis. Madrid: Universidad Complutense Madrid. Unter: <http://eprints.ucm.es/40421/> (2.3.2017)
- Goode, William (1972): Professionen und Gesellschaft. Die Struktur ihrer Beziehungen. In: Luckmann, Thomas/Sprondel, Walter (Hrsg.): Berufssoziologie. Köln: Kiepenheuer und Witsch: 157-168
- Gspurning, Waltraud/Bugram, Christina/Hofschwaiger, Verena (2011): Schulsozialarbeit in Österreich. In: Anastasiadis, Maria/Heimgartner, Arno/Kittl-Satran, Helga/Wrentschur, Michael (Hrsg.): Sozialpädagogisches Wirken. Wien: Lit Verlag: 87-103
- Hartmann, Heinz/Hartmann, Marianne (1982): Vom Elend der Experten: zwischen Akademisierung und Deprofessionalisierung. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 34/2: 193-223

- Heidenreich, Martin (1999): Berufskonstruktion und Professionalisierung. Erträge der soziologischen Forschung. In: Apel, Hans Jürgen/Horn, Klaus-Peter/Lundgreen, Peter/Sandfuchs, Uwe (Hrsg.): Professionalisierung pädagogischer Berufe im historischen Prozeß. Bad Heilbrunn: Klinkhardt: 35-58
- Heimgartner, Arno/Sting, Stephan (2013): The establishment of school social work in Austria. From a project to a regular offer. In: CEPS Journal 3/2: 119-134. urn:nbn:de:0111-opus-79966 (30.05.2016)
- Helsper, Werner/Krüger, Heinz-Hermann/Rabe-Kleberg, Ursula (2000): Professionstheorie, Professions- und Biographieforschung. In: Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung 1: 5-19
- Hitzler, Ronald/Pfadenhauer, Michaela (1999): Reflexive Mediziner? Die Definition professioneller Kompetenz als standespolitisches Problem am Übergang zu einer „anderen“ Moderne. In: Maeder, Christoph/Burton-Jeangros, Claudine/Haorn-Knipe, Mary (Hrsg.): Gesundheit, Medizin und Gesellschaft. Beiträge zur Soziologie der Gesundheit. Zürich: Seismo: 97-109
- Huxtable, Marion (2007): An overview of child well-being in rich countries. In: Electronic Newsletter March 2007: 1-2. Unter: http://www.skolkurator.nu/old/newsletter_march_2007.pdf (08.03.2017)
- Huxtable, Marion (2012): Social workers in Norway's schools. In: Electronic Newsletter September 2012: 1-2. Unter: http://c.ymcdn.com/sites/www.sswaa.org/resource/resmgr/imported/September_Newsletter_2012.pdf (08.03.2017)
- Huxtable, Marion (2016a): The 2016 International Survey of School Social Work. International Network for School Social Work. Unter: https://www.guenterbrus.at/wp-content/uploads/2014/01/16_International-Network-Survey-2016_web.pdf. (10.03.2017)
- Huxtable, Marion (2016b): The Status of School Social Work in 2016. In: Electronic Newsletter October 2016: 1-2. Unter: http://www.talentia.fi/files/5990/Newsletter_October_2016_.pdf. (10.03.2017)
- Huxtable, Marion/Blyth, Eric (Eds.) (2002): School Social Work Worldwide. Washington: NASW
- International Association of Social Educators (AIEJI) (2011): The profession of Social Education in Europe. Comparative survey. Unter: <http://aieji.net/wp-content/uploads/2010/11/The-Profession-of-Social-Education.pdf> (26.02.2017)
- International Federation of Social Workers (IFSW) (2014): Global Definition of Social Work. General Meeting on the 6th and 7th of July 2014 in Melbourne, Australia. Unter: <http://ifsw.org/get-involved/global-definition-of-social-work/> (08.08.2016)
- International Federation for Social Work (IFSW) (2017): Our Members. Unter: <http://ifsw.org/membership/our-members/> (11.02.2017)
- Jarolmen, JoAnn (2014): School Social Work. A direct practice guide. Thousand Oaks: Sage
- Kalkowski, Peter (2010): Zur Klärung der Begriffe „Beruflichkeit und Professionalisierung“. Arbeitspapier der Fokusgruppe 1 (Beruflichkeit und Professionalisierung) im Rahmen des BMBF-Förderprogramms „Dienstleistungsqualität durch professionelle Arbeit. Göttingen.

- Kloman, Verena (2013): Zum Stand der Profession Soziale Arbeit. Empirische Studie zur Präsenz reflexiver Professionalität in den Sozialen Diensten der Jugendämter im Rheinland. Dissertation. Bielefeld: Universität Bielefeld
- Kooperationsverbund Schulsozialarbeit (Hrsg.) (2015): Schulsozialarbeit: Anforderungsprofil für einen Beruf der Sozialen Arbeit. 3. überarbeitete Auflage. Frankfurt/Main: Kooperationsverbund Schulsozialarbeit. Unter: http://www.gew-saarland.de/images/pdf/Anforderungsprofil_Schulsozialarbeit.pdf (23.02.2017)
- Kraul, Margret/Marotzki, Winfried/Schweppe, Cornelia (2002): Biografie und Profession. Eine Einleitung. In: Kraul, Margret/Marotzki, Winfried/Schweppe, Cornelia (Hrsg.): Biografie und Profession. Bad Heilbrunn: Klinkhardt: 7-16
- Kruse, Jan (2003): Soziale Arbeit als Disziplin und Profession – oder: die Forderung nach einem Ende der Abgrenzung: In: Theorie und Praxis der sozialen Arbeit 54/2: 65-70
- Langer, Andreas/Manzeschke, Arne (2009): Professionelles Management in der Medizin und der Sozialen Arbeit. In: Pfadenhauer, Michaela/Scheffer, Thomas (Hrsg.): Profession, Habitus und Wandel. Frankfurt/Main: Peter Lang Verlag: 153-180
- Ludwig Boltzmann Institut (LBI) (Hrsg.) (2011): Schulsozialarbeit in Österreich. Darstellung unterschiedlicher Implementierungsformen. Forschungsbericht. Wien: LBI
- Ludwig Boltzmann Institut (LBI) (Hrsg.) (2015): Unterstützungssysteme in, für und um die Schule. Forschungsbericht. Wien: LBI
- Mayring, Philipp (2010): Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken. 11. Auflage. Weinheim: Beltz
- Melinz, Gerhard (2010): „Schulsozialarbeit“ vor der „Schulsozialarbeit“: Innovationen im System Schule. In: Bakic, Josef/Coulin-Kuglitsch, Johanna (Hrsg.): Blickpunkt: Schulsozialarbeit in Österreich. Wien: Löcker: 15-28
- Merten, Roland (2013): Professionalisierung. In: Kreft, Dieter/Mielenz, Ingrid (Hrsg.): Wörterbuch Soziale Arbeit. Aufgaben, Praxisfelder, Begriffe und Methoden der Sozialarbeit und Sozialpädagogik. 7. Auflage. Weinheim: Beltz: 686-688
- Mieg, Harald (2005): Professionalisierung, in: Rauner, Felix (2005): Handbuch der Berufsbildungsforschung. Bielefeld: Bertelsmann: 342-349
- Ministère de l'éducation nationale (2015): Présentation et rôle du Service Social en Faveur des Elèves. SSFE 40. Unter: http://cache.media.education.gouv.fr/file/santesocial/65/7/Presentation_et_role_du_SSFE_40_600657.pdf sowie http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=114686 (14.03.2017)
- Minnesota State University (2014): School Social Work Map Europe. Mankato: Minnesota State University. Unter: <http://sbs.mnsu.edu/socialwork/schoolswcertificate/international/> (25.02.2017)
- Motzke, Katharina (2014): Soziale Arbeit als Profession. Zur Karriere „sozialer Hilfstätigkeit“ aus professionssoziologischer Perspektive. Opladen: Budrich
- Müller, Burkhard (2005): Professionalisierung. In: Thole, Werner (Hrsg.): Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch. 2. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften: 731-750

- National Association of Social Worker (NASW) (Ed.) (2012): NASW Standard of School Social Work. Washington: NASW. Unter: <https://www.socialworkers.org/practice/standards/NASWSchoolSocialWorkStandards.pdf> (11.03.2017)
- National Association of Social Worker (NASW) (Ed.) (2013): NASW Standard of social Work Practice in Child Welfare. Washington: NASW. Unter: <https://www.socialworkers.org/practice/standards/childwelfarestandards2012.pdf> (11.03.2017)
- Nieslony, Frank (2004): Schulsozialarbeit global. Skizzierungen auf dem Weg zur internationalen Vernetzung. In: Hartnuß, Birger/Maykus, Stephan (Hrsg.): Handbuch Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Ein Leitfaden für Praxisreflexion, theoretische Verortungen und Forschungsfragen, S. 140-163. Frankfurt/M: Eigenverlag des deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge
- Nittel, Dieter (2000): Von der Mission zur Profession? Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung. Bielefeld: Bertelsmann
- Nodes, Wilfried (2015): Zwischen Begriffen und Begreifen. Soziale Arbeit – die verunsicherte Profession. In: Forum Sozial 3: 45-48
- OECD (Ed.) (2014): TALIS 2013 Technical Report. Paris: OECD
- OECD (Hrsg.) (2016a): Bildung auf einen Blick 2016. OECD-Indikatoren. Paris: OECD
- OECD (Ed.) (2016b): Education at a Glance 2016. Databases. Paris: OECD. Unter: <http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/education-at-a-glance-2016-indicators.htm> (15.03.2017)
- Oevermann, Ulrich (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: Combe, Arno/Helsper, Werner (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Frankfurt/Main: 70-182
- Oevermann, Ulrich (2009): Die Problematik der Strukturlogik des Arbeitsbündnisses und der Dynamik von Übertragung und Gegenübertragung in einer professionalisierten Praxis von Sozialarbeit. In: Becker-Lenz, Roland/Busse, Stefan/Ehlert, Gudrun/Müller, Silke (Hrsg.): Professionalität in der Sozialen Arbeit. Standpunkte, Kontroversen, Perspektiven. Wiesbaden: VS Verlag: 113-142
- Österreichischer Berufsverband der Sozialen Arbeit (OBDS) (2014): Sozialarbeit und Sozialpädagogik. Gemeinsam sind wir stärker! Sind wir gemeinsam stärker. Unter: <http://www.sozialarbeit.at/files/forumsozpaedsozarb.pdf> (05.06.2016)
- Österreichischer Berufsverband der Sozialen Arbeit (OBDS) (2015): Soziale Arbeit als Beruf – Eine Bestandsaufnahme. In: Sozialarbeit in Österreich 4: 18-20
- Österreichischer Berufsverband der Sozialen Arbeit (OBDS) (2016a): Sozialarbeit International. Unter: http://www.sozialarbeit.at/index.php?article_id=52&clang=0 (08.07.2016)
- Österreichischer Berufsverband der Sozialen Arbeit (OBDS) (2016b): Handlungsfelder. Unter: http://www.sozialarbeit.at/index.php?article_id=100&clang=0 (03.09.2016)
- Pahl, Jörg-Peter/Vermehr, Bernd (2013): Vergleichsmethoden in der Berufsforschung. Möglichkeiten des Einsatzes. In: Pahl, Jörg-Peter/Herkner, Volkmar (Hrsg.): Handbuch Berufsforschung. Bielefeld: Bertelsmann: 209-214

- Pantucek, Peter (2012): Auf dem Weg zu einer Profession 2.0? Das Selbstverständnis der Profession. Soziale Arbeit in Österreich ist im Wandel. In: Soziale Arbeit 9/10: 382-388
- Pantucek, Peter (2013): Soziale Arbeit in Österreich. In: Kreft, Dieter/Mielenz, Ingrid (Hrsg.): Wörterbuch Soziale Arbeit. Aufgaben, Praxisfelder, Begriffe und Methoden der Sozialarbeit und Sozialpädagogik. 7. Auflage. Weinheim: Beltz: 807-813
- Pantucek-Eisenbacher, Peter (2015): Bedrohte Professionalität? Welche Professionalität? Über Gegenstand und Missverständnisse. In: Becker-Lenz, Roland/Busse, Stefan/Ehlert, Gudrun/Müller-Hermann, Silke (Hrsg.): Bedrohte Professionalität. Einschränkungen und aktuelle Herausforderungen für die Soziale Arbeit. Wiesbaden: Springer: 29-42
- Pass, Claudia/Hofer, Bernhard/Rammer, Alfred (2009): Soziologische Begriffe – leicht und verständlich. In: Soziologie Heute 3: 44
- Pavalko, Ronald (1988). Sociology of occupations and professions. Itasca: Peacock
- Pfadenhauer, Michaela (2003): Professionalität. Eine wissenssoziologische Rekonstruktion institutionalisierter Kompetenzdarstellungskompetenz. Opladen: Leske und Budrich
- Pfadenhauer, Michaela (2009): Professioneller Stil und Kompetenz. Einleitende Überlegungen im Rekurs auf Bourdieus Habitus-Konzept. In: Pfadenhauer, Michaela/Scheffer, Thomas (Hrsg.): Profession, Habitus und Wandel. Frankfurt/Main: Peter Lang Verlag: 7-20
- Pôle emploi (2017): Les fiches métiers: Répertoire Opérationnel des Métiers et des Emplois (ROME). Colmar: Pôle emploi. Unter: <http://www.pole-emploi.fr/candidat/les-fiches-metiers-@/index.jspz?id=681> (14.03.2017)
- Pötter, Nicole (2014): Welche Aufgaben hat die Schulsozialarbeit? Geschichtliche, rechtliche und fachliche Profilbildung. In: Archiv für Wissenschaft und Praxis der Sozialen Arbeit 1: 4–15
- Rabe-Kleberg, Ursula (1996): Professionalität und Geschlechterverhältnis. Oder: Was ist „semi“ an traditionellen Frauenberufen? In: Combe, Arno/Helsper, Werner (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt/Main: Suhrkamp: 276-302
- Reetz, Lothar (2006): Kompetenz. In: Kaiser, Franz-Josef/Pätzold, Günter (Hrsg.): Wörterbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. 2. Auflage. Bad Heilbrunn: Klinkhardt: 305-307
- Reid, Ken (2005): Any wonder why they truant? In: Community Care 11: 34-35. Unter: <http://www.communitycare.co.uk/2005/08/11/any-wonder-they-truant/> (16.03.2017)
- Reinisch, Holger (2009): Lehrprofessionalität als theoretischer Term. Eine begriffssystematische Analyse. In: Zlatkin-Troitschanskaia, Olga/Beck, Klaus/Sembill, Detlef/Nickolaus, Reinhold/Mulder, Regina (Hrsg.): Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung. Weinheim: Beltz: 33- 43
- Reischach von, Gerald (2005): Internationale Schulsozialarbeit. In: Zentralblatt für Jugendrecht 12: 473-476
- Richard, Laura (2012): School Social Work: State of the Profession. Presentation at the American Council for Social Work and Research, New Orleans. Unter: <http://acssw.org/conference/2012/NOLA/State%20of%20the%20Profession%20-%20Richard.pdf> (03.03.2017)

- Riepl, Barbara/Kromer, Ingrid (2008): Schulsozialarbeit in Österreich. Wien: Österreichisches Institut für Jugendforschung
- Roloff, Christine (1992): Professionalisierung und erzeugte Fachdistanz. In: Wetterer, Angelika (Hrsg.): Profession und Geschlecht. Über die Marginalität von Frauen in hochqualifizierten Berufen. Frankfurt/Main: Campus Verlag: 133-143
- Rüschemeyer, Dietrich (1987): On the Power of Knowledge. Review of „Professional Powers: A Study of the Institutionalization of Formal Knowledge“ by Eliot Freidson. In: Contemporary Sociology 16/4: 461-463
- Scheipl, Josef (2010): Soziale Arbeit in Österreich. Stand in Theorie und Praxis. In: Thole, Werner (Hrsg.): Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch. 3. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften: 425-434
- Schmeiser, Martin (2006): Soziologische Ansätze der Analyse von Professionen, der Professionalisierung und des professionellen Handelns. In: Soziale Welt 57/3: 295-318
- Schörner, Barbara/Würfl, Christine (2011): Aufgaben- und Kompetenzprofil von Schulsozialarbeit: Abgrenzung und Synergie mit schulischen Unterstützungssystemen. Wien: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur
- Schörner, Barbara/Würfl, Christine (2016): Entwicklung der Schulsozialarbeit in Österreich. In: Bassarak, Herbert (Hrsg.): Lexikon der Schulsozialarbeit. Baden-Baden: Nomos (in mimeo)
- Schreier, Margrit (2014): Varianten qualitativer Inhaltsanalyse: Ein Wegweiser im Dickicht der Begrifflichkeiten [59 Absätze]. Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research 15 (1), Art. 18. Unter: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1401185> (25.02.2017)
- SCImago (2015): SCImago Journal & Country Rank. Unter: <http://www.scimagojr.com> (25.02.2017)
- Siegrist, Hannes (1985): Gebremste Professionalisierung. Das Beispiel der Schweizer Rechtsanwaltschaft im Vergleich zu Frankreich und Deutschland im 19. und frühen 20. Jahrhundert. In: Conze, Werner/Kocka, Jürgen (Hrsg.): Bildungsbürgertum im 19. Jahrhundert. Teil I: Bildungssystem und Professionalisierung in internationalen Vergleichen. Stuttgart: Klett-Cotta: 301-331
- Speck, Karsten (2006): Qualität und Evaluation in der Schulsozialarbeit. Konzepte, Rahmenbedingungen und Wirkungen. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften
- Speck, Karsten (2012): Europäische und internationale Beispiele. In: Marterer, Michaela (Hrsg.): Schulsozialarbeit in Österreich. Status, Zwischenbilanz und Perspektiven. Dokumentation der bundesweiten Fachtagung am 9. Mai 2012. Graz: Steirische Volkswirtschaftliche Gesellschaft: 73-84
- Spitzer, Helmut (2010): Soziale Arbeit in Österreich. Eine Profession im Aufbruch. In: Neue Praxis 40/3: 321-330
- Sprondel, Walter (1972): Emanzipation und Professionalisierung des Pflegeberufs. Soziologische Analyse einer beruflichen Selbstdeutung. In: Pinding, Maria (Hrsg.): Krankenpflege in unserer Gesellschaft. Aspekte aus Praxis und Forschung. Stuttgart: Ferdinand Enke Verlag: 17-26
- Statistics Norway (Ed.) (2011): Standard for yrkesklassifisering (STYRK-08). https://www.ssb.no/a/publikasjoner/pdf/notat_201117/notat_201117.pdf Unter: (17.03.2017)

- Staub-Bernasconi, Silvia (1995): Das fachliche Selbstverständnis Sozialer Arbeit. Wege aus der Bescheidenheit. Soziale Arbeit als „Human Rights Profession“. In: Wendt, Wolf Rainer (Hrsg.): Soziale Arbeit im Wandel ihres Selbstverständnisses. Beruf und Identität. Freiburg im Breisgau: Lambertus: 57-104
- Stichweh, Rudolf (1994): Wissenschaft, Universität, Professionen. Soziologische Analysen. Frankfurt/Main: Suhrkamp
- Sting, Stephan (2015): Disziplin und Differenz. Soziale Arbeit in Österreich jenseits disziplinärer Identitätszwänge. In: Soziales Kapital 14: 194-202
- Terhardt, Ewald (1996): Berufskultur und professionelles Handeln bei Lehrern. In: Combe, Arno/Helsper, Werner (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt a. Main: Suhrkamp: 448-471
- Thole, Werner (2005): Soziale Arbeit als Profession und Disziplin. Das sozialpädagogische Projekt in Praxis, Theorie, Forschung und Ausbildung. Versuche einer Standortbestimmung. In: Thole, Werner (Hrsg.): Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch. 2. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften: 15-60
- Thole, Werner/Polutta, Andreas (2011): Professionalität und Kompetenz von MitarbeiterInnen in sozialpädagogischen Handlungsfeldern. Professionstheoretische Entwicklungen und Problemstellungen der Sozialen Arbeit . In: Zeitschrift für Pädagogik 57: 104-121
- Tiemann, Michael/Kaiser, Franz (2013): Klassifikationen der Berufe. Begriffliche Grundlagen, Vorgehensweise, Anwendungsfelder. In: Pahl, Jörg-Peter/Herkner, Volkmar (Hrsg.): Handbuch Berufsforschung. Bielefeld: Bertelsmann: 290-297
- UNICEF (2013): Child well-being in rich countries. A comparative overview. Innocent Report Card 11. Florenz: UNICEF Office of Research. Unter: <https://www.unicef-irc.org/publications/683/> (01.02.2017)
- University of Cambridge (2014): Occupational Classifications. Index to national versions. Unter: <http://www.camsis.stir.ac.uk/versions.html> (20.02.2017)
- Weinert, Franz E. (2002): Leistungsmessungen in Schulen. 2. Auflage. Weinheim: Beltz
- Windstrup, Christine (2015): School Social Work In France: le service social en faveur des élèves. In: Electronic Newsletter June 2015: 1-2. http://c.ymcdn.com/sites/www.sswaa.org/resource/resmgr/International/June_Newsletter_2015_.pdf (08.03.2017)
- Zierer, Brigitta (2009): Theorie- und erfahrungsgeleitetes Handeln oder: Kann die Praxis der Sozialen Arbeit erlernt werden? In: Riegler, Anna/Hojnik, Sylvia/Posch, Klaus (Hrsg.): Soziale Arbeit zwischen Profession und Wissenschaft. Vermittlungsmöglichkeiten in der Fachhochschulausbildung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften: 65-86

Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

Abbildung 1: prozessorientiertes Modell (in Anlehnung an Pavalko 1988: 29)	15
Abbildung 2: Beispiel für inhaltsanalytische Auswertungsschritte	20
Abbildung 3: Öffentliche Gesamtausgaben für Bildung im Sekundarbereich I.....	25
Abbildung 4: Organisation der Sekundarstufe I	26
Abbildung 5: Ein- und Austrittsalter im Sekundarbereich I.....	27
Abbildung 6: Anteil der 25 bis 34-Jährigen mit dem höchsten erreichten Bildungsabschluss Sekundarbereich I.....	28
Abbildung 7: Professionalisierungsgrad im Ländervergleich	47
Tabelle 1: Relevante Kennzahlen des Sekundarbereiches I in den ausgewählten Ländern	29

Anhang

Korrelationen zwischen den Indikatoren

Korrelationen

		Pflicht	Stufen	Ausgaben	Bildung
Pflicht	Korrelation nach Pearson	1	,238	-,116	,004
	Signifikanz (2-seitig)		,169	,519	,982
	N	35	35	33	35
Stufen	Korrelation nach Pearson	,238	1	,230	-,175
	Signifikanz (2-seitig)	,169		,197	,315
	N	35	35	33	35
Ausgaben	Korrelation nach Pearson	-,116	,230	1	,042
	Signifikanz (2-seitig)	,519	,197		,818
	N	33	33	33	33
Bildung	Korrelation nach Pearson	,004	-,175	,042	1
	Signifikanz (2-seitig)	,982	,315	,818	
	N	35	35	33	35

Clusteranalyse

Zuordnungsübersicht

Schritt	Zusammengeführte Cluster		Koeffizienten	Erstes Vorkommen des Clusters		Nächster Schritt
	Cluster 1	Cluster 2		Cluster 1	Cluster 2	
1	2	9	,020	0	0	11
2	8	18	,520	0	0	9
3	25	33	1,040	0	0	18
4	5	23	1,560	0	0	13
5	7	17	2,305	0	0	16
6	31	35	3,305	0	0	14
7	28	30	4,310	0	0	12
8	1	22	5,355	0	0	17
9	8	26	6,448	2	0	16
10	12	20	7,553	0	0	19
11	2	34	9,553	1	0	21
12	11	28	11,595	0	7	27
13	5	19	13,768	4	0	23
14	15	31	16,208	0	6	22
15	14	29	18,753	0	0	30
16	7	8	21,395	5	9	25
17	1	3	24,103	8	0	21
18	4	25	27,770	0	3	26
19	12	21	31,872	10	0	26
20	13	27	35,992	0	0	22
21	1	2	42,152	17	11	23
22	13	15	49,060	20	14	25
23	1	5	60,560	21	13	27
24	6	16	73,180	0	0	29
25	7	13	88,596	16	22	28
26	4	12	116,736	18	19	30
27	1	11	146,062	23	12	31
28	7	24	191,420	25	0	29
29	6	7	253,124	24	28	31
30	4	14	363,525	26	15	32
31	1	6	681,579	27	29	32
32	1	4	1986,142	31	30	0

Zusammenfassung der Falverarbeitung^{a,b}

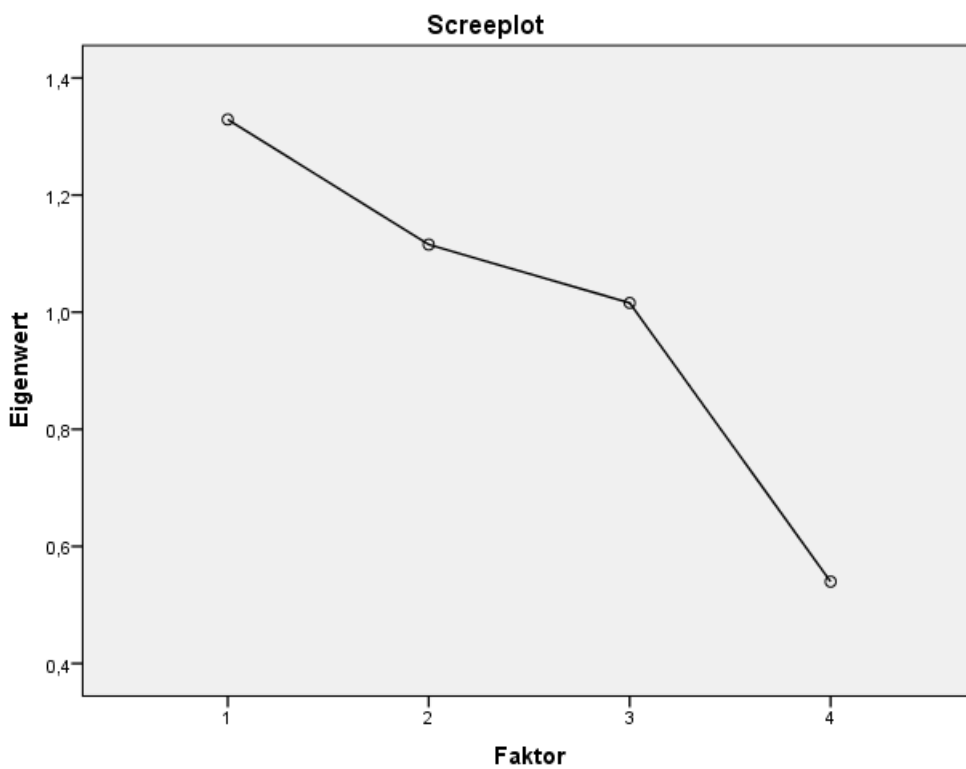
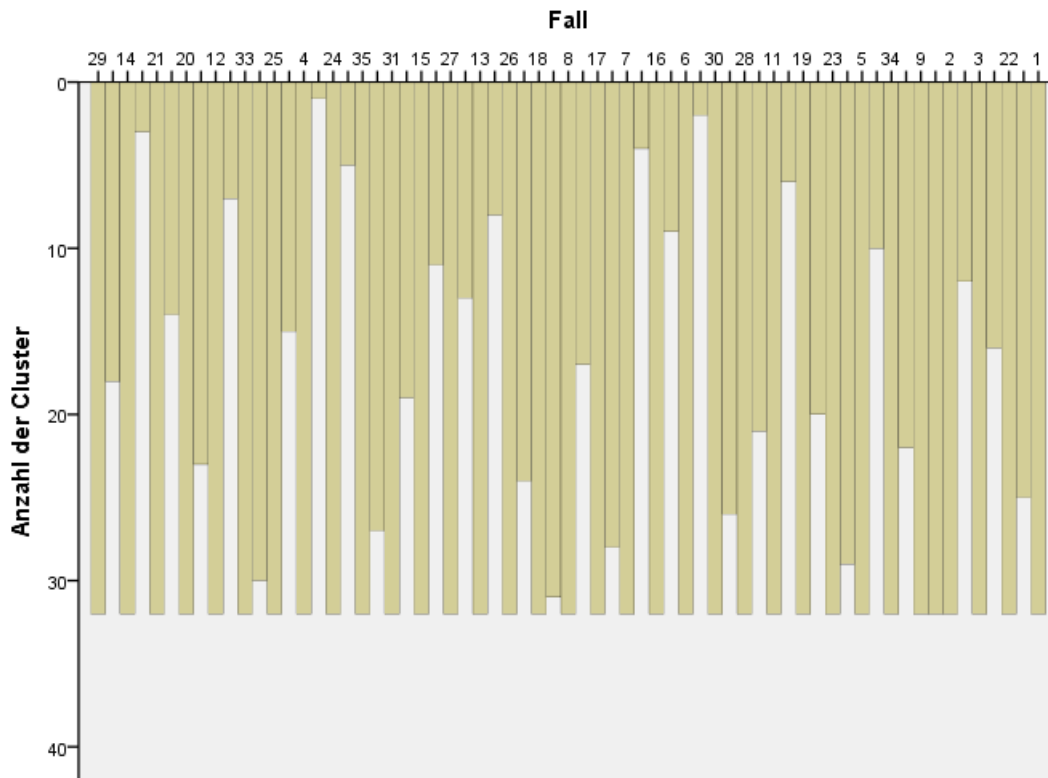
Fälle					
Gültig		Fehlend		Gesamt	
N	Prozent	N	Prozent	N	Prozent
33	94,3	2	5,7	35	100,0

a. Quadriertes euklidisches Distanzmaß wurde verwendet

b. Ward-Linkage

Cluster-Zugehörigkeit

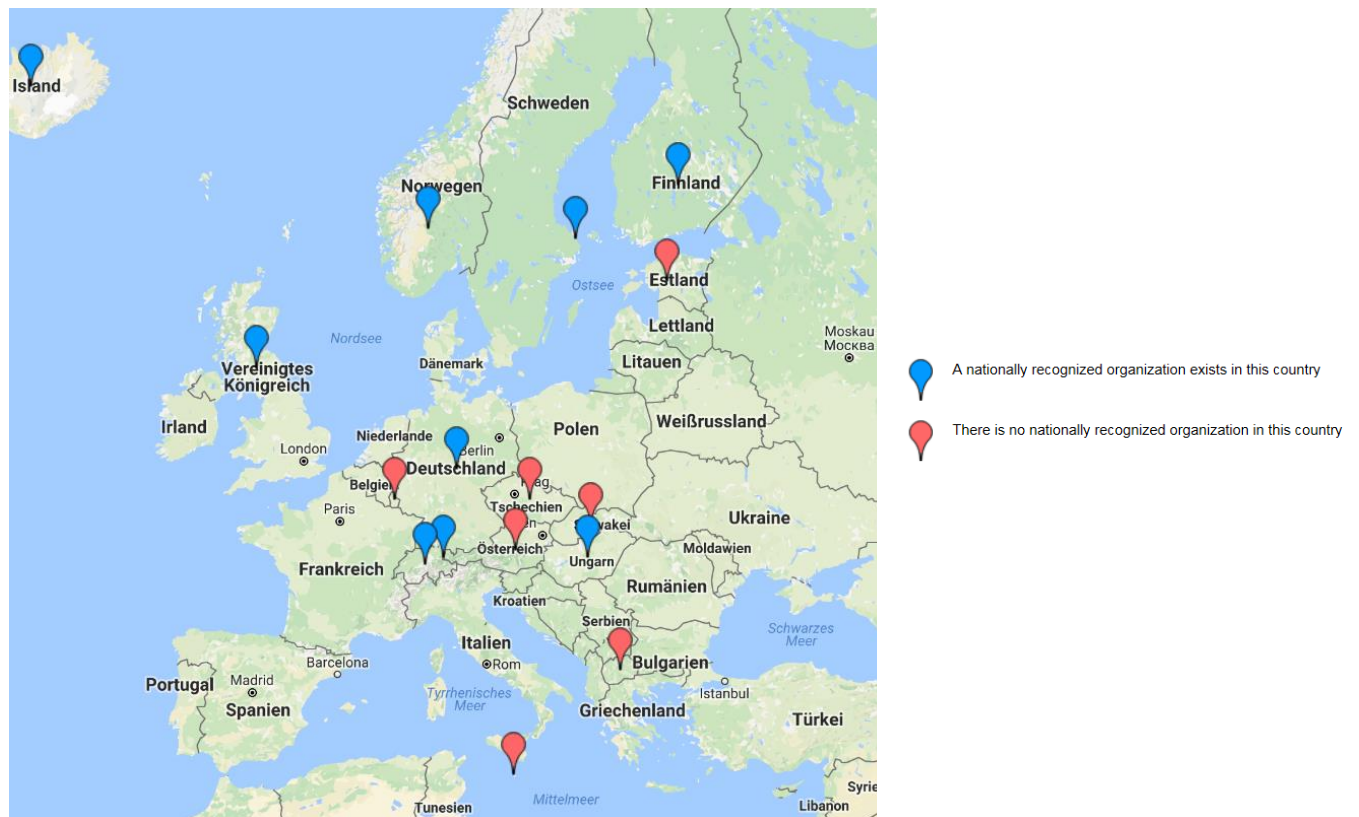
Fall	3 Cluster
1	1
2	1
3	1
4	2
5	1
6	3
7	3
8	3
9	1
11	1
12	2
13	3
14	2
15	3
16	3
17	3
18	3
19	1
20	2
21	2
22	1
23	1
24	3
25	2
26	3
27	3
28	1
29	2
30	1
31	3
33	2
34	1
35	3



Bericht

Ward Method		Pflicht	Stufen	Ausgaben	Bildung
1	Mittelwert	4,3333	3,2500	2,0167	14,6667
	N	12	12	12	12
	Standardabweichung	1,37069	,62158	,51493	1,66969
	Gruppiertes Median	4,4000	3,2727	1,9333	15,0000
	Minimum	2,00	2,00	1,30	12,00
	Maximum	6,00	4,00	3,00	17,00
2	Mittelwert	4,6250	3,0000	2,4125	25,6250
	N	8	8	8	8
	Standardabweichung	1,18773	,53452	,82191	4,37321
	Gruppiertes Median	4,7500	3,0000	2,3000	25,0000
	Minimum	3,00	2,00	1,40	21,00
	Maximum	6,00	4,00	3,80	33,00
3	Mittelwert	4,5385	3,3846	2,3308	7,5385
	N	13	13	13	13
	Standardabweichung	2,53691	,76795	,76418	2,29548
	Gruppiertes Median	3,7143	3,2727	2,1333	7,8571
	Minimum	2,00	3,00	1,00	1,00
	Maximum	11,00	5,00	4,00	10,00
Insgesamt	Mittelwert	4,4848	3,2424	2,2364	14,5152
	N	33	33	33	33
	Standardabweichung	1,83918	,66287	,69813	7,59984
	Gruppiertes Median	4,2500	3,2069	2,1250	13,6667
	Minimum	2,00	2,00	1,00	1,00
	Maximum	11,00	5,00	4,00	33,00

Berufsverbände Schulsozialarbeit in Europa



Quelle: Minnesota State University 2014

Indikatoren/Kenngrößen der Länderanalyse

	max	min	BRD	UK	NOR	USA	ESP	FRA
1 Dimension (Herausbildung als Beruf)								
I: eine landesweite Berufsbezeichnung	2	1	1	1	1	2	2	2
I: eindeutige Berufsbezeichnung lt nationaler Beufsklassifikation	2	1	2	1	2	2	1	1
I: Anzahl an Schulsozialarbeiter bekannt	2	1	1	1,5	2	2	1	2
I: Etablierung von Schulsozialarbeit	3	1	2	3	2	3	1	3
I: Ausformuliertes Berufsbild vorhanden	2	1	2	1	1,5	2	1	1,5
2 Dimension (Berufsausbildung)								
I: Akademische Ausbildung	2	1	2	1	2	2	2	2
I: Niveau der akademischen Ausbildung MA oder PHD	3	1	2	1	2	3	1	1
I: Sozialarbeiterische Ausbildung als Standard	2	1	1,5	1	2	2	1	2
I: fach einschlägige Ausbildung Schulsozialarbeit vorhanden	2	1	2	1	1	2	1	1
I: standardisierte Weiterbildungen zur fachlichen Basisausbildung	2	1	1,5	2	2	2	1	1
3 Dimension (Zentralwertbezogene Tätigkeiten)								
I: Behandlung von Absenzen	3	1	3	3	3	3	3	3
I: Emotionale Konfliktlagen	3	1	3	3	3	3	3	1
I: Soziale Verhaltensprobleme	3	1	3	3	3	3	3	3
I: Materielle Grundbedürfnisse	3	1	2	3	1	3	2	3
I: Bildungsmotivation	3	1	1	3	3	3	3	3
I: Bildungsbenachteiligung	3	1	1	2	3	3	2	1
4 Dimension (Handlungsautonomie und -monopol)								
a) Im Schulsystem verortet			2	2	2	2	2	2
b) in anderen behördenlichen Trägerschaften			3	3	3	3	0	0
c) andere Träger (Verein, etc.)			4	4	0	4	4	0
d) Summe aus a-c			9	9	5	9	6	2
I: Distanz zur Schulbehörde	3	1	1	1	2	1	1	3
5 Dimension (Spezialisiertes Berufswissen und Kompetenzen)								
I: Kompetenzen sind ausgewiesen	2	0	2	1	1,5	2	1	1,5
I: absolute Anzahl Artikel Soziale Arbeit	3	1	3	3	3	3	3	2
I: relativer Anteil am allen nationalen Artikeln	3	1	1	3	3	3	2	1
6 Dimension (Berufsethik und Qualitätsstandards)								
I: fachliche Standards beschrieben	2	0	2	1,5	2	2	0	1,5
I: berufsethische Standards vorhanden	3	0	3	2	2	3	1	2
I: Qualitätsrahmen ausformuliert	2	0	2	1	1	1,5	0	1,5
7 Dimension (berufspolitische Institutionalisierung)								
I: Nationale Berufsständige Organisation für Schulsozialarbeit	2	1	2	2	2	2	1	1
I: Nationale Vernetzungsplattformen	2	0	2	2	2	2	0	0
I: Mitglied beim IFSW	2	1	2	2	2	2	2	2
Gesamtsumme	64	21	50	49	54	61,5	39	46

Legende Indikatoren/Kenngrößen der Länderanalyse

1 Dimension (Herausbildung als Beruf)

- I: eine landesweite Berufsbezeichnung (ja=2, nein=1)
- I: eindeutige Berufsbezeichnung lt nationaler Berufsklassifikation(ja=2, nein=1)
- I: Anzahl an Schulsozialarbeiter bekannt (Ja=2, nein=1)
- I: Etablierung von Schulsozialarbeit (kurz=bis 30 Jahre, 1/mittel=30-100 Jahre, 2/lang=ab 100 Jahre, 3)
- I: Ausformuliertes Berufsbild vorhanden (Ja=2, teilweise=1,5, nein=1)

2 Dimension (Berufsausbildung)

- I: Akademische Ausbildung (ja=2, nein=1)
- I: Niveau der akademischen Ausbildung MA oder PHD (fächendeckend=3, teilweise=2, nein=1)
- I: Sozialarbeiterische Ausbildung als Standard (ja=2, meistens=1,5, nein=1)
- I: fach einschlägige Ausbildung Schulsozialarbeit vorhanden (ja=2, nein=1)
- I: standardisierte Weiterbildungen zur fachlichen Basisausbildung (ja=2, teilweise=1,5, nein=1)

3 Dimension (Zentralwertbezogene Tätigkeiten)

- I: Behandlung von Absenzen (ja=3, teilweise=2, nein=1)
- I: Emotionale Konfliktlagen (ja=3, teilweise=2, nein=1)
- I: Soziale Verhaltensprobleme (ja=3, teilweise=2, nein=1)
- I: Materielle Grundbedürfnisse (ja=3, teilweise=2, nein=1)
- I: Bildungsmotivation (ja=3, teilweise=2, nein=1)
- I: Bildungsbenachteiligung (ja=3, teilweise=2, nein=1)

4 Dimension (Handlungsautonomie und -monopol)

- a) Im Schulsystem verortet (ja=2, nein=0)
- b) in anderen behördenlichen Trägerschaften (ja=3, nein=0)
- c) andere Träger (Verein, etc.) (ja=4, nein=0)
- I: Distanz zur Schulbehörde (bis 2 Punkte gering Distanz, 3/bis 5 Punkte mittlere Distanz, 2/ bis 9 Punkte hohe Distanz, 1)

5 Dimension (Spezialisiertes Berufswissen und Kompetenzen)

- I: Kompetenzen sind ausgewiesen (ja= 2, tw=1,5, nein=1, unbekannt=0)
- I: absolute Anzahl Artikel Soziale Arbeit (Weltrangplatz bis 28, hoher Publ.anzahl, 3/ Rangplatz 29-57, mittlere Publ.anzahl, 2/Rangplatz 58-86, niedrige Publ.anzahl, 1)
- I: relativer Anteil am allen nationalen Artikeln (Weltrangplatz bis 28, hoher Publ.anteil, 3/ Rangplatz 29-57, mittlerer Publ.anteil, 2/Rangplatz 58-86, niedriger Publ.anteil, 1)

6 Dimension (Berufsethik und Qualitätsstandards)

- I: fachliche Standards beschrieben (ja=2, tw=1,5, nein=1, unbekannt=0)
- I: berufsethische Standards vorhanden (ja für Schulsozialarbeit=3, ja für Soziale Arbeit=2, nein=1)
- I: Qualitätsrahmen ausformuliert (ja= 2, tw=1,5, nein=1, unbekannt=0)

7 Dimension (berufspolitische Institutionalisierung)

- I: Nationale Berufsständige Organisation für Schulsozialarbeit (ja=2, nein=1)
- I: Nationale Vernetzungsplattformen (ja=2, nein=1, unbekannt=0)
- I: Mitglied beim IFSW (ja=2, nein=1)