



A Schulsozialarbeit: un estudo do desenvolvemento histórico da educación social escolar alemá

(Schulsozialarbeit: the historical development of school social work in Germany).

Carolina BORJES VELOSO

Xosé Manuel CID FERNÁNDEZ

Universidade de Vigo

RESUMO: Os profesionais da Educación Social estanse incorporando nos centros escolares españois pero en Alemaña están presentes dende os anos 60. Estudarmos a súa experiencia é de gran utilidade para poder aprender tanto dos seus acertos como dos seus erros. Por medio dunha metodoloxía de estudo cualitativo, baseada na análise de contido mediante a revisión de literatura especializada, pretendemos situar as coordenadas dos fitos históricos que conduciron a súa incorporación nas escolas así como os trazos máis senlleiros que a caracterizan. En primeiro lugar se presentarán uns datos introductorios para comprender o contexto no que emerxe, indicando as principais características do sistema educativo alemán e os trazos xerais da profesión. Por último, afondaremos nos fundamentos epistemolóxicos da *Schulsozialarbeit* alemá dende os seus inicios ata a actualidade. Os resultados apuntan a que, non sen atrancos, están asentando a súa figura profesional nas escolas como resultado do seu bo traballo.

PALABRAS CHAVE: educación Social, profesionalización, Alemaña, escola, educación social escolar.

ABSTRAC: While social education is gradually becoming more common in Spanish schools, in Germany it has been part of the education system since the 1960s. The aim of this article is to examine the German experience in this regard in order to learn from their successes as well as their mistakes. The study uses a qualitative content analysis of the literature in this area to trace the historical circumstances that led to the introduction of social education and the main features of the discipline. The article also examines the epistemological origins and evolution of school social work (*Schulsozialarbeit*). The results indicate a gradual overall increase in the professionalisation of social educators based, in particular, on the quality and effectiveness of their work.

KEYWORDS: social education; professionalisation; Germany; school; school social work.

Desenvolvemento histórico e epistemolóxico da Educación Social escolar alemá contemporánea.

Para poder entender os pormenores deste campo laboral é preciso analizar algúns aspectos do sistema educativo alemán, así como os temas básicos ó redor da Educación Social como profesión e titulación. Se recoñece de forma unánime que a orixe da Pedagogía Social deuse en Alemaña, pero neste caso non se trata de analizar os fundamentos epistemolóxicos emerxentes da disciplina, senón de repasar os seus aspectos funcionais, así como os trazos máis senlleiros da profesión contemporánea. Estes aspectos contextuais son fundamentais para entender o papel da Educación Social escolar en Alemaña na actualidade.

Cuestións Introductorias Sobre A Educación Social En Alemaña.

Sistema Educativo Alemán

Alemaña é un estado federal e, como tal, cada un dos seus dezaseis *Länder* ou estados teñen unha lexislación propia en materia educativa, aínda que existen moitos organismos de coordinación entre eles a través das autoridades e da administración federal. Unha das principais características do estado federal é que os *Länder* teñen poder de veto. Iso significa que as leis que se aproben requiren da aprobación do *Bundesrat*, o parlamento alemán.

O sistema escolar predominante, con diferenza do que ocorre en España, é o que clasifica o alumnado en función dos resultados académicos desde unha idade moi temperá, ó redor dos 10 anos. A educación escolar obrigatoria empeza ós 6 anos. Antes desta idade, a escolarización é opcional e realízase nos coñecidos *Kindergarten*, os xardíns de infancia, onde a actividade é máis ben de carácter lúdico e non se contemplan obxectivos de tipo académico. Só durante o último curso do *Kindergarten*, os *Vorschulkind*, as nenas e nenos de 5 ou 6 anos, teñen que cumprir cunha serie de actividades instrutivas e sociais antes da entrada na escola.

Dos 6 ós 10 anos asisten ás *Grundschulen*, centros educativos de primaria, e en función dos resultados académicos obtidos, o profesorado decide o tipo de escola na que o alumnado continuará os seus estudos. As opcións son as seguintes:

- As *Hauptschule*, onde cursan durante 5 anos unha formación profesional de nivel básico.
- A *Realschule*, onde cursan durante 5 anos unha formación de nivel profesional medio e positivamente valorada polas empresas.
- Os *Gymnasium*: son os centros educativos de maior rendemento e nos que ó final de curso realízanse os exames que dan lugar ó *Abitur*, que é o exame que dá acceso á educación superior e universitaria.

Unha das principais innovacións da reforma educativa emprendida en Alemaña no ano 1968 foi a creación das *Gesamtschulen*, ou escolas integrais, que buscaban unir nun único centro escolar ó alumnado de primaria e secundaria sen distinción do rendemento académico e sobre as que afondaremos máis adiante.

Por outro lado, en Alemaña existen as *Förderschule*, que son centros educativos para alumnado con discapacidade. Na actualidade existe un amplo debate sobre a idoneidade destes centros e está cobrando forza a idea de incluír a este alumnado en centros educativos normalizados, non especializados.

No caso da educación superior, as opcións son asistir ás *Berufsschulen*, que son centros de formación profesional superior; as *Fachhochschule*, ou universidades de ciencias aplicadas, e por último as tradicionais

Universidades ou *Universität*, onde se realizan estudos de tipo teórico e os cursos para a obtención do doutorado.

Pódese observar unha tendencia á apertura e a integración na conceptualización do sistema educativo alemán iniciada coa gran reforma do 68, na que se cristalizan os seus efectos mediante a creación das escolas unificadas e na redución das escolas especiais, aínda que na actualidade seguen coexistindo os dous modelos en tódolos *Länder*.

Con todo, o feito de que esta selección temperá do alumnado e a clasificación en función do tipo de estudos sigue existindo, son aspectos de gran importancia para o desenvolvemento da Educación Social escolar en Alemaña, posto que é concibida no sistema educativo alemán como un axente educativo máis que traballa conxuntamente co profesorado para lograr que esa clasificación sexa axeitada e satisfactoria, axeitada ós criterios curriculares oficialmente establecidos como apuntan Gastier e Lachat¹, aínda que principalmente se trate dunha decisión dos equipos docentes.

A Educación Social escolar foi tradicionalmente vinculada as *Haupt- e Realschule*, as modalidades escolares que acollen ó alumnado, despois do ciclo primario, onde a diversidade e a conflitividade é maior, e onde os resultados académicos son máis baixos. Só recentemente estase a introducir nos *Gymnasium*, os centros de educación secundaria de maior rendemento, nalgúns *Länder* como en Renania do Norte- Westfalia.

A Educación Social Como Titulación E Como Profesión

Como un repaso epistemolóxico exhaustivo ocuparía moitas páxinas e este non é o lugar, vamos a sinalar unicamente os puntos máis importantes e imprescindibles para entender o noso obxecto de estudo.

En Alemaña, como sucedeu en España, tras a Declaración de Bolonia no 1999 e a creación do *Espazo Europeo de Educación Superior*, polo que se reformulou o sistema universitario co obxectivo de facilitar o intercambio de titulados e adaptar o contido dos estudos universitarios ás demandas sociais e a creación dos créditos ECTS, discutiuse sobre o futuro de Traballo e Educación Social. Pero no país teutón, a diferenza de España, as teorías da confluencia impuxéronse e Traballo Social (*Sozialarbeit*) e Educación Social (*Sozialpädagogik*) pasaron a unirse nunha única formación: Sozial Arbeit, que no noso idioma literalmente traduciríase como Traballo Social.

¹ Sigmund Gastier e Benjamin Lachat, *Schulsozialarbeit – soziale Arbeit am Lebensort Schule*. (Freiburg Lambertus, 2012).

Raíces Históricas: Sozialarbeit e Sozialpädagogik

Tal e como sucedeu en España, cando a Diplomatura de Educación Social fixo confluír 3 ocupacións históricas nunha soa profesión, en Alemaña, a *Sozial Arbeit* é resultado de dúas tradicións diferentes pero con puntos de unión: a *Sozialarbeit* e a *Sozialpädagogik*.

A *Sozialarbeit*, que podemos traducila como *traballo social*, era unha ocupación que comezou a coller forza a partir do século XIX e no que un dos factores desencadéante do seu auxe foi o “*movemento cidadán de mulleres*” (*bürgerliche Frauenbewegung*). Estas mulleres reivindicaban melloras sociais ó mesmo tempo que se organizaron en grupos ocupacionais que ofrecían servizos de axuda social aconfesional en situacións sociais de emerxencia, amais de que fundaron as primeiras escolas para formar ás futuras profesionais do campo². Neste obxectivo de converter o traballo social nunha profesión e non nunha obra de caridade, tivo un papel destacado Alice Salomon coa creación da “*Sozialen Frauen Schule*”, a Escola Social Feminina, e Gertrud Bäumer, coa creación e dirección do *Sozialpädagogisches Institut* en Hamburgo no 1917³.

Estes antecedentes da *Sozialarbeit* tiñan unha gran influencia da *Social Work* americana, fundamentada basicamente na Psicoloxía, na Medicina e na Xurisprudencia, e da que adoptaba o vocabulario e idiosincrasia das súas disciplinas: cliente, caso e diagnóstico.

A *Sozialpädagogik*, Pedagogía-Educación Social, ten a súa orixe institucional coa creación dos *Kindergarten* de Fröbles, influído polo pensamento de Pestalozzi, e que deu orixe ós primeiros cursos de formación para traballar en escolas infantís ou xardíns de infancia. A denominación desta práctica non foi homoxénea, o cal dificulta seguir o seu rastro epistemolóxico, porque a maior parte das veces se fusionaba co servizo institucional (servizos sociais, benestar, etc.).

A modo de síntese, podemos sinalar que:

- Traballo Social (*Sozialarbeit*) ten a súa orixe e promoción dentro das políticas sociais, enfocada ó benestar das persoas, con unha orientación psicosocial de axuda e fundamentada no dereito, na medicina e na psicoloxía.

² Johanes, Schilling y Sebastian Klus, *Sozial Arbeit. Geschichte, Theorie, Profession*. (Munchen: UTB, 2018) 85.

³ Ernst Engelke, Stefan Borrmann, Christian Spatscheck, *Theorien den Sozialen Arbeit. Eine Einführung*.(Freiburg: Lambertus, 2018)244.

- A Educación Social (*Sozialpädagogik*) ten a súa orixe e fundamento na política educativa, na educación e socialización da infancia primeiro e, posteriormente, da xuventude.

A partir do SXX, a nivel teórico, converxeron grazas aos traballos de Bäumer, Nohl, Mollenhauer, Thiersch, Bommers, Scherr e Staub-Bernasconi. Así e todo, na praxe, seguiron a existir as diferentes denominacións, diversos perfís ocupacionais e os diferentes percorridos formativos. Chegouse a unha situación na que convivían tres actitudes sobre a Sozialarbeit e a *Sozialpädagogik*: empregalas como sinónimos, como profesións diferentes ou como converxentes⁴.

Na actualidade podemos colixir que, tras a unificación da formación universitaria e a profesión (ó redor de 2007), os dous campos converxeron e evolucionaron conxuntamente e que, polo tanto, hoxe en día as prácticas socioeducativas e os profesionais aparecen recollidos dentro da *Sozial Arbeit*, aínda que nalgúns documentos, Länder, etc. síganse empregando e diferenciando os dous termos.

Pinceladas Da Actualidade Da Sozial Arbeit Alamana

A titulación de Sozial Arbeit, neste artigo Educación Social, estúdase seis semestres principalmente nas *Fachhochschule* (universidades de ciencias aplicadas), namentres que os estudos de maxisterio e pedagogía se cursan nas *Universität*, enfocadas á investigación. Aínda que esta clasificación varía en función do *Länder*.

Teñen unha asociación profesional desde 1994, a *Deutscher Berufsverband für Soziale Arbeit e.V.*, que funciona como sindicato, e forma parte da *International Federation of Social Workers (IFSW)*.

Desenvolvemento Profesional da Educación Social Escolar

Antecedentes e Primeiros Pasos Da Educación Social Escolar Alamana

En Alemaña sitúanse o inicio dos primeiros proxectos de Educación Social na escola nos anos 70, pero Speck⁵ apunta a que antes dos 70 xa existían antecedentes de solapamento e interseccións entre o servizo social e a escola, é dicir, proxectos educativos separados ou cos centros escolares que pretendía compensar as deficiencias de tipo sociodemográfico do alumnado. Exemplos disto son as escolas industriais de pobres "*Armen- und Industrieschulen*" do SXVIII, as escolas de coidado de menores "*Schulkinderfürsorge*" a partir de 1870, as primeiras experiencias de escolas sociopedagógicas da República de Weimar ou as actividades de axuda a estudantes "*Schülerhilfe*" de Hamburgo de 1930, entre outras.

⁴ Sabine Hering e Richard Münchmeier, *Geschichte der Sozialen Arbeit* (Weinheim und Basel. Beltz-Juvena, 2014) 4.

⁵ Karsten Speck, *Schulsozialarbeit. Eine Einführung*. (München:UTB,2020)11.

Como sucedeu en España, a escola e a Educación Social tiveron un desenvolvemento profesional paralelo. A colaboración non aparecía entre as preocupacións de ningunha das dúas institucións, nin escola nin servizos sociais, porque o traballo estaba repartido nunha lóxica excluínte: da infancia normalizada se encargaba a escola, da compensación e das desigualdades, os servizos sociais.

Os acontecementos sociais e históricos que propiciaron esta situación foron, principalmente, a gran conflitividade presente nos centros educativos da época, os malos resultados académicos e a baixa competencia profesional do alumnado, así como as protestas estudiantís do *Maio do 68* francés que chegaron a Alemaña e na que demandaba un cambio nas estruturas político- sociais⁶.

As primeiras colaboracións formais foron a partir dos anos 70 coadxuvadas pola reforma educativa emprendida pola República Federal de Alemaña no 68, “*Die bundesdeutsche Bildungsreform*”. O sistema educativo alemán levaba acumulando críticas desde había moitos anos derivadas da falta de adecuación entre o aprendido nas escolas e as necesidades do mundo laboral así como o fracaso de determinados grupos de poboación como o alumnado de orixe obreiro e entre as nenas⁷. Esta reforma supuxo unha transición entre o pasado e a modernidade en materia educativa, como resultado das diferentes comisións, destinouse un gran presuposto ás actividades de ocio na escola e a atención educativa de alumnado con condutas disruptivas⁸.

Seguindo as análises histórico-interpretativos sobre a evolución histórica da Educación Social escolar en Alemaña de Rademacker, o pulo desta incorporación veu ligada a dúas das innovacións principais da *Bildungsrat* do 68: a creación, desenvolvemento e expansión das Gesamtschule e as Ganztagschule, que se describirán de contado.

Unha das innovacións máis importante desta reforma foi a creación das escolas unificadas ou integrais; as xa nomeadas *Gesamtschulen*. Ata ese momento, a escolarización en Alemaña unicamente estaba segregada por tipo de estudos, na que o criterio de selección era o nivel de rendemento académico. A idea central das

⁶ Joachim, Weiner. *Die deutsche Bildungsreform* (Deutschlandfunk, 2009).

⁷ Wolfgang, Mack, Soziale Arbeit an der Schule. *Sozial Extra*, (32), 20–23. <https://doi.org/10.1007/s12054-008-0087-8>
(Consultado o 18 de febreiro de 2023)

⁸ Thomas Rauschenbach, Plädoyer für ein neues Bildungsverständnis, *Aus Politik und Zeitgeschichte*. *Bildungsreformen*. Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament. <https://www.bpb.de/apuz/29152/bildungsreformen>.
(Consultado o 18 de febreiro de 2023)

Gesamtschule é a de unir nun único centro escolar ó alumnado de primaria e secundaria sen seleccionar ó alumnado en función das súas aptitudes nin rendemento escolar (únese Hautp-, Realschule, Gymnasium nun único centro). Este tipo de escolas perduran hoxe en día e conviven con outros centros educativos que si seleccionan ó alumnado. As *Gesamtschule* iníciáanse no 1968 en Berlín e a partir do curso 1971/72 vanse estendendo por todo o territorio.

En opinión de Rademacker⁹, a *Bildungsreform*, aínda que intentou ser sensible ás desigualdades sociais das familias e do alumnado como factores que afondaban nas desigualdades educativas, foi un enfoque deficitario e insuficiente, porque nin tematizou nin reflexionou sobre o papel e colaboración dos servizos sociais nin nos profesionais da Educación Social nin da introdución da perspectiva socioeducativa da escola. Algúns dos motivos desta marxinalización da Educación Social na *Bildungsreform* foi o pouco peso que a matriz disciplinar da Pedagogía Social tiña nas Ciencias da Educación, así como a pouca extensión que tiña a titulación universitaria, a falta de institucións formais robustas de Educación Social e a ausencia de grupos profesionais organizados que puideran representar a profesión nas diferentes comisións da *Bildungsreform*. En efecto, os primeiros Diplomas de Educación Social nalgúns universidades foron a principios do 1960 e a *Deutsche Jugendinstitut* (Instituto alemán de xuventude), un das institucións máis importantes de investigación en Educación Social, creouse en 1963.

Outra das principais innovacións foron as *Ganztagschulen*, que pódense traducir como “escolas de día completo” ou “*integrais*”. Consisten en aumentar o horario de apertura das escolas (en Alemaña predomina a xornada única), pero sen carga lectiva. É dicir, despois das actividades lectivas e instrutivas, algúns escolares poden seguir nas escolas para realizar actividades de lecer ou apoio educativo, así como comer no centro, principalmente. É unha medida de carácter compensatorio e equitativa, para todo aquel alumnado que estaría só na casa, polo horario laborais dos proxenitores. Veñen a emprazar o espazo dos antigos *Schulhört*, que viñan a ser centros sociais de tempo libre.

Rademacker, dentro das *Ganztagschule*, sinala que, en realidade, en moitas ocasións introducíronse educadores e educadoras sociais nas escolas porque, por unha banda, non se podían asumir os elevados custos de empregar ó profesorado para estas tarefas e, pola outra, porque os profesionais docentes non querían asumir estas funcións posto que reducían o atractivo e prestixio profesional. Polo tanto, en moitas destas

⁹ Hermann Rademacker, Schulsozialarbeit in Deutschland. In Baier, F. & Deinet, U. (Hrsg.). *Praxisbuch Schulsozialarbeit. Methoden, Haltungen und Handlungsorientierungen für eine professionelle Praxis* (Leverkusen: Verlag Barbara Budrich (2011)17-44.

escolas contratáronse educadores e educadoras sociais, pero sen que realmente entenderan e valorasen o encargo profesional que tiñan que cumprir.

Así pois, como sentenza Speck¹⁰, por unha banda, a introdución das primeiras educadoras sociais realizouse, polo tanto, baixo a presión de resolver a conflitividade das escolas e non tanto sobre unha reflexión profunda sobre as formas de cooperación, polo que o modelo de acción, obxectivos, actividades e métodos foron descoidados e, pola outra, como un recurso ocupacional accesorio e accesible economicamente en contraposición ó profesorado e sen entender a súas funcións profesionais e sentido da acción.

Desenvolvemento: Avances e Retrocesos

Débeselle a Abels¹¹ a adaptación do concepto de “*School Social Work*” á realidade almana no ano 1971, na que a definiu nun artigo como “*Schulsozialarbeit*” a compensación dos déficits de socialización e estableceuse que a Educación Social escolar era unha área de intersección entre os servizos de atención ó menor e a escola.

Durante os anos 70, tras o inicio dos primeiros proxectos de Educación Social escolar en Alemaña, iniciouse unha discusión teórica sobre os matices conceptuais da *Schulsozialarbeit*. Nesta época aparecen os primeiros informes sobre as experiencias reais da introdución dos educadores e educadoras sociais e dos que se obteñen as primeiras pistas sobre os modelos de intervención que se van desenvolvendo e os problemas xurdidos da cooperación.

As expectativas eran moi altas. Esperábase dos e das educadoras sociais que liderasen a transformación dos centros educativos e a eliminación da conflitividade nas aulas como dan testemuña algunhas das definicións da época recollidas por Speck¹², pero sen darlle as ferramentas adecuadas para tal fin: “*A educación social escolar pode compensar os déficits do noso sistema escolar(...)*” Abels, 1971,359. (Tradución propia)

A educación social escolar debe: a) dismantelar as desigualdades de socialización do alumnado menos privilexiado; b) socialización anticipada, na que todos os escolares menos privilexiados, confíen nas súas posibilidades, expectativas e oportunidades na sociedade e se afronten con capacidade, c) apoiar persoal e

¹⁰ Karsten Speck, *Schulsozialarbeit. Eine Einführung*. (München: UTB,2020).

¹¹ H Abels, *Schulsozialarbeit. Ein Beitrag zum Ausgleich von Sozialisationsdefiziten. Soziale Welt*, 28(3),347-359.

¹² Karsten Speck, *Schulsozialarbeit. Eine Einführung*. (München: UTB,2020) 40-41.

socialmente os procesos de ensino e aprendizaxe e no inicio da actividade laboral, d) solucionar conflitos escolares satisfactoriamente.” (Bag Jaw, 1973, p. 17).

Desta época xorden críticas vehementes entre ambos grupos profesionais: os profesionais da Educación Social escolar criticaban os métodos da escolas e os efectos negativos que estas tiñan no alumnado e, pola súa parte, a escola criticaba a estigmatización que produce no alumnado as inxerencias dos servizos sociais de apoio ó menor¹³. Ambas institucións, escola e servizos sociais; ambos grupos profesionais, profesorado e educadoras e educadores sociais, acusábanse mutuamente de non cumprir coas súas funcións.

Nos anos 80, a súa implantación valorouse negativamente e, como consecuencia, a Educación Social escolar sufriu un claro estancamento e incluso reducíronse notablemente os proxectos. O fracaso non se debeu en exclusividade ás altas expectativas e a falta de reflexión en torno ó modelo de programa, senón tamén á precariedade e á temporalidade dos proxectos.

Os 80 caracterizáronse por un aumento na formación continua dos profesionais sobre a Educación Social escolar e por un desenvolvemento teórico e práctico nesta área protagonizado principalmente polas ONGs, en cooperación cos servizo de atención ó menor dos servizos sociais, a *Jugendamt*, e o conseguinte aumento de publicacións, artigos e materiais ó respecto.

É nesta época cando o concepto de “*Educación Social escolar*” prevalece fronte a outros. Nos anos 90 houbo unha clara expansión da Educación Social escolar a nivel teórico e investigador, pero non só en Alemaña, senón tamén en Suíza e en Austria¹⁴. Este crecemento teórico veu acompañado da práctica, na que foi determinante o papel da administración local, posto que financiaron boa parte dos proxectos.

Para Speck¹⁵, os efectos deste desenvolvemento teórico, no que se afonda no concepto e o obxecto da Educación Social escolar, foron moi positivos para ambas institucións, servizos sociais e escolas, porque serviron para achegar posturas, crear consensos e construír comunmente un proxecto común de traballo. Entre os principais logros, Speck sinala os seguintes:

- A escola ábrese a outros colectivos, outros profesionais e outras institucións, tal como a introdución de temas sociopedagóxicos en publicacións escolares, o desenvolvemento de programas na escola por entidades e profesionais externos e a consideración como criterio de calidade nos centros educativos o contacto con institucións externas.

¹³ Klaus-Jürgen, Tillmann. (1987). Schulsozialarbeit-Bilanz eines Jungen Praxisfeldes. *Die Deutsche Jugend*, 79,(3), 385-395

¹⁴ Karsten Speck y Thomas Olk, *Forschung zur Schulsozialarbeit. Stand und Perspektiven*. (Weinheim:Juventa. 2010).

¹⁵ Karsten Speck, *Schulsozialarbeit. Eine Einführung*. (München: UTB,2020),13.

- A nivel conceptual superase o rol de experto da Educación Social e óptase por un modelo cooperativo, destacando o carácter preventivo da profesión. Pero a pesares de todo iso, a Educación Social escolar seguiuise vencellando principalmente ás escolas con máis conflictividade, as *Real-* e *Hauptschule*.

A partir do ano 2000, por mor do aumento das experiencias prácticas, pónense de manifesto os problemas derivados da praxe, especialmente no eido referido á cooperación entre o profesorado e os educadores e educadoras, que perdura hoxe en día. Por outra banda, seguiuise a desenvolver unha base teórica para a Educación Social escolar e empezouse a reflexionar sobre a formación e os requisitos desexables do perfil profesional. Ponse o énfase nesta época no carácter preventivo da Educación Social e a nivel político recoméndase a necesidade de introducir Educadores Sociais en tódalas escolas.

Outro aspecto determinante neste campo de traballo é que, a pesares dos conflitos xurdidos entre servizos sociais e escola, a maior parte deste proceso caracterizouse por un esquecemento do debate pedagóxico desde a academia e, polo tanto, certo descoído da perspectiva teórica da Educación Social escolar. A maior parte das veces o tema debateuse exclusivamente desde a praxe, e só “recentemente” as universidades comezáronse a ocupar do seu estudo, no que os traballos de Olk e Speck, desde a investigación da praxe, deron un pulo á produción teórica sobre este campo desde a universidade, contribuíndo a elevar a súa calidade e o seu status¹⁶.

Un dos motivos que poden explicar este longo esquecemento desde a *alma mater* Universitaria pódese aducirse á estrutura do sistema educativo alemán e a súa predilección pola clasificación e a segregación. Como xa se sinalou, a formación profesional de Traballo Social en Alemaña levase a cabo nas *Hochschule* (educación superior), pero a miúdo é competencia das *Fachhochschule*, Universidade de Ciencias Aplicadas -enfocadas á praxe-, e non tanto da *Universität*, máis enfocadas á produción teórica e investigadora, e onde se poden cursar estudos de pedagogía e maxisterio. Probablemente considerouse durante un longo tempo un tema menor.

Diferente Evolución Da Profesionalización en cada Länder

A situación desenvolveuse de forma dispar nos diferentes *Länder*, posto que teñen autonomía e competencias en educación. Un pequeno repaso por algún destes Länder permite observar diferenzas nas

¹⁶ Anke Spies e Nicole Pötter. *Soziale Arbeit an Schulen Einführung in das Handlungsfeld Schulsozialarbeit*. (Wiesbaden: VS Springer Verlag, 2011).

propostas do moldeo de actuación da Educación Social escolar. De contado sinalaremos brevemente como foron os inicios e situación da ESE en distintos Länder, baseándose nos estudos de Rademacker¹⁷ de 2009.

En *Renania do Norte-Westfalia* (NRW). Dependén das respectivas consellerías de educación, que deixan a competencia e libre elección de Dirección de Centro introducir un profesional da Educación Social ou un profesorado de apoio, condición que aínda se mantén hoxe en día. Para Rademacker, esta é unha concepción da Educación Social escolar construída en base ás funcións docentes, pensada como se fosen un profesor/a máis, na que a perspectiva socioeducativa destaca pola súa ausencia. Deste feito se deriva que en moitas ocasións se lle asignen tarefas non axeitadas o seu perfil profesional como a vixilancia dos recreos, suplencia de profesorado, supervisión das horas de estudio ou actividades de tempo libre e na que as tarefas socioeducativas, en moitas ocasións, non son prioritarias. Dependén de dirección de centro, o que pode restar forza da perspectiva socioeducativa independente e dar vigor da variable psicolóxica en detrimento da socioeducativa, por exemplo, cando se limitan a realizar actividades de tempo libre ou de tipo psicoloxista como os equipos de orientación reducidos a psicoloxía escolar. Hai que sumar que nos inicios estas experiencias se caracterizaron pola pouca estabilidade dos proxectos e dos profesionais e que a partir de 1981 reducíronse considerablemente, deixando de introducirse nas Gesamtschule, no que un dos obxectivos principais era evitar o aumento do desemprego do profesorado.

En *Berlín*: os profesionais de Educación Social están asociados ó tempo de ocio non lectivo. Os profesionais da acción socioeducativa incorporáronse fóra do tempo e espazo lectivo e dedicáronse a supervisar as horas de recreo, para emprazar ó profesorado que estaba saturado, co cal, tiñan pouco tempo restante para dedicarse ás tarefas socioeducativas. O reparto de tarefas tiña como finalidade a descarga de traballo, na medida do posible, do profesorado. A outra cara da moeda é que aumentaron o número de postos por medio de contratos foron indefinidos. Como sinala Rademacker, esta estabilidade fixo posible confrontar as funcións profesionais encomendadas e melloralas considerablemente a partir dos anos 80.

En Baixa Saxonia (*Niedersachsen*): son responsables do tempo libre e de ocio, pero non contan con un forte perfil socioeducativo. O desenvolvemento foi moi semellante ó de NRW, a través do desenvolvemento das *Gesamtschule* e as *Ganztagschule*. En Baixa Saxonia asociaron as *Ganztagschule* basicamente a ofertar actividades de ocio partindo da idea de integrar a instrución e tempo libre co mesmo peso e importancia no centro. As e os educadores sociais eran os responsables de desenvolver a filosofía conceptual destas actividades en colaboración coas familias e o profesorado. Considerouse limitar a figura profesional da

¹⁷ Hermann Rademacker, Schulsozialarbeit-Begriff und Entwicklung. In N.Pötter, und S. Segel. (Hrsg.) *Profession Schulsozialarbeit Beiträge zu Qualifikation und Praxis der sozialpädagogischen Arbeit an Schulen*. N.Pötter, und S. Segel. (Hrsg.) (Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften, 2009):13-25.

Educación social ó espazo do tempo libre porque en cada centro escolar existía un psicólogo/a. Estes profesionais dependen e son xestionados polos servizos sociais.

Hamburgo: Foi un dos poucos *Länder* que contratou a dous profesionais da Educación Social por centro a media xornada, a maiores da presenza na escola da figura do psicólogo/a escolar e o profesorado orientador. Segundo Rademacker, salvo poucas excepcións, se lle encargaron actividades con contidos e obxectivos socioeducativos. Foron asignados ós departamentos de axuda e orientación estudantil ós que se lle encargaban tarefas sociais, orientación psicolóxica e apoio dos estudantes, unhas tarefas que hoxe están parcialmente asumidas polos servizos sociais especializados. Segundo Rademacker, que os profesionais da Educación Social tivesen unha vinculación laboral adscrita ó centro e unha acción ancorada dentro da escola, permitiu a confrontación e reflexión crítica dos profesionais da Educación Social cos equipos docentes e Dirección, o que permitiu unha adecuación do seu perfil profesional en base ós intereses do alumnado e a establecer estratexias de traballo conxunto.

Situación Actual Da Educación Social Escolar En Alemaña.

O profesor Speck¹⁸ contabilizou o número de profesionais de educadores e educadoras sociais a xornada completa e parcial de Alemaña con datos recompilados en 2014; computando un total de 5.300 profesionais, dos cales 4.400 traballan a xornada completa. En xeral, as tendencias son en aumento e as intencións políticas sempre tenden a aumentar o número de profesionais a contratar. Existen os modelos con tendencia itinerantes dos *SchoolworkerInnen* en Sarre ou a disposición de incorporar educadores e educadoras sociais en escolas en función de indicadores sociais fundamentados na problemática da escola ou da contorna socioeducativa, como sucede Bremen.

Algúns dos principais efectos obxectivos da Educación Social na escola son a redución do absentismo escolar, e a redución dos custos de apoio educativo e cambios nas perspectivas do profesorado¹⁹.

En cada *Länder* se institucionalizou por medio dunha entidade diferente; as consellerías de educación por medio da institución escolar; os servizos sociais de apoio á infancia e a xuventude ou os servizos sociais

¹⁸ Karsten Speck, *Schulsozialarbeit. Eine Einführung*. (München: UTB,2020) 30.

¹⁹ Karsten Speck y Sandra Jensen, Kooperation von Jugendhilfe und Schule. In *Bildungswesen Ein vergleichender Blick mit Fokus auf die Schulsozialarbeit in Deutschland, den USA und Schweden. DDS –Die Deutsche Schule*, 1,no 106 (2024): 9-29. https://www.waxmann.com/index.php?eID=download&id_artikel=ART101423&uid=frei (Consultado 18 de febreiro de 2023)

municipais, e as entidades do terceiro sector. Noutros Länder entran dentro dos *Europäischer Sozialfonds für Deutschland* (Fondos Sociais Europeos para Alemaña) que se dirixen a “Redución de fracaso e abandono escolar” como en Saxonia-Anhalt, ou o “Proxecto para o desenvolvemento das competencias sociopedagóxicas do alumnado” de Saxonia.

Algúns dos Länder no que os programas de Educación Social escolar se xestionan polos servizos sociais son Berlín, Baviera e Bradenburgo. En Baden-Württemberg e Schleswig-Holstein xestiónanse pola administración escolar ou ben son programas delegados ó terceiro sector por parte dos servizos sociais ou unha combinación de varios modelos como sucede en Baixa Saxonia e en Renania do Norte Westfalia.

A situación actual é un pouco contraditoria. Por un lado, asístese a unha clara expansión dos programas de Educación Social nos centros educativos, non só en canto a número senón tamén en canto a tipo de centro educativo, como por exemplo acontece nos estados de Renania do Norte-Westfalia e de Baixa Saxonia nos que se está ampliando a introdución da Educación Social nos Gymnasium. Un factor determinante para elo é o aumento das Ganztagschulen²⁰. Esta ampliación do horario do centro, que non das horas lectivas, está motivada polos problemas de conciliación das familias. Por outro lado, a cara menos favorable é que danse moitos conflitos en varios *Länder* sobre que nivel administrativo e institucional debe responsabilizarse do financiamento deste persoal, si deben ser os servizos sociais ou os propios centros escolares; os concellos ou o estado²¹. Destaca tamén a temporalidade dos proxectos e da contratación dos educadores, posto que unha gran parte dos contratos son a media xornada, ou traballan en máis dun centro educativo.

Orientacións e contribucións teóricas

A Educación Social escolar almana está influída por diferentes teorías e correntes, autores e autoras, que nutren a forma na que esta debe conceptualizarse e levarse a cabo. De contado fíxose unha selección daquelas correntes teóricas que máis están a influír na actualidade na praxe e na teoría da Educación Social na escola, as que máis presenza se observa na literatura especializada, que sintetizamos nas seguintes: os principios de actuación, a teoría do Lebensweltorientierung de Hans Thiersch, os profesionais da Educación Social escolar

²⁰ Christian Vogel, Schulsozialarbeit. Eine institutionsanalytische Untersuchung von Kommunikation und Kooperation. (Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2006).

²¹ Welt . Wer soll die Sozialarbeiter an Schulen bezahlen? 2018, <https://www.welt.de/regionales/nrw/article173055407/Wer-soll-die-Sozialarbeiter-an-Schulen-bezahlen.html> (Consultado el 18 de febrero de 2023)

contemplados como avogadas/os defensores do alumnado no centro e o sistema de calidade da Educación Social escolar de Speck²² de 2006.

Lebensweltorientierung Hans Thiersch, Ou Pedagogía Da Vida Cotiá

A importancia da pedagogía da vida cotiá de Thiersch²³ está cristalizada nun documento oficial do Ministerio²⁴ cando desde os servizos sociais de atención á infancia e a mocidade se estableceu que a Educación social escolar debería orientarse a “*Lebenswelt*”, isto e, á vida diaria.

Nos últimos anos empezáronse a elaborar reflexións en torno ás posibles aplicacións desta teoría no campo da escola e a Educación Social como a realizada por Bolay e Iser²⁵ na que sinalan que adoptar esta teoría pode evitar moitos dos erros habituais dos profesionais da Educación Social como o abuso do traballo individual co alumnado, orientado a problemas e grupos específicos de poboación, así como ser instrumentalizado pola escola senón adopta unha perspectiva socioeducativa independente. Polo tanto, un dos efectos máis importantes da influencia desta teoría foi de pasar dunha intervención centrada en resolver conflitos, ou apagalumes, individualizada e marxinal, á unha enfocada a unha acción máis preventiva e socializadora na escola.

²² Karsten Speck, Qualität und Evaluation in der Schulsozialarbeit. Konzepte, Rahmenbedingungen und Wirkungen. (Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 2006).

²³ Thiersch, H. (1997). Lebensweltorientierte Jugendhilfe –zum Konzept des 8. Jugendberichts. In Thiersch, H. (Coord.), Lebensweltorientierte Soziale Arbeit. Aufgaben der Praxis im sozialen Wandel (pp.13-40). Weinheim.

²⁴ BMJFFG (1990). Bundesministerium für Jugend, Familie, Frauen und Gesundheit. 8 Jugendbericht. *Bericht über Bestrebungen und Leistungen der Jugendhilfe — Achter Jugendbericht*. <https://www.dji.de/veroeffentlichungen/literatursuche/detailansicht/literatur/12730-8-jugendbericht.html> (Consultado o 18 de febreiro de 2023)

²⁵ Eberhard Bolay, E. & Angelika Iser, A. (2015). Lebensweltorientierte Schulsozialarbeit. En Grunwald, K. Und Thiersch, H., (Hrsg.), Praxishandbuch Lebensweltorientierte Soziale Arbeit Handlungszusammenhänge und Methoden i unterschiedliche Arbeitsfeldern (Weinheim und Basel: Beltz Juventa)142-152.

Principios De Actuación Derivados Da Lebensweltorientierung

Os principios de actuación que rexen a Educación Social escolar foron elaboradas por os Servizos Sociais de atención á infancia e adolescencia e a teoría do *Lebensweltorientierung* de Hans Thiersch²⁶

Os principios son seis e describímoslos a continuación en base a reflexión e interpretación que fai deles Speck²⁷, por ser unha das máis empregadas e difundidas, e que se consideran perfectamente aplicables á Educación social en Xeral.

- Principio de *prevención*. Este principio oriéntase desde dunha filiación conceptual actual da Pedagogía Social na que non só se asocia a problemas e a colectivos marxinais, senón que se fundamenta nun traballo máis educativo e socializador, con actuacións dirixidas a mellorar as condicións nas que viven e estudan a infancia e a xuventude.
- Principio de *descentralización/rexionalización*. A descentralización fai referencia á apertura da escola ó seu entorno, a cooperación con outras entidades, recursos e persoas da comunidade na que está inscrita. A rexionalización pretende matizar a pertinencia de que a escola se insira dentro dunha estrutura educativa máis da sociedade, desenvolvendo un traballo en rede
- Principio de *orientación á proximidade*. Apela á accesibilidade no acceso á profesional da Educación Social e a facilidade para participar nas actividades que esta oferte, tal como non ter necesidade de inscribirse, pedir cita con antelación, estar nun lugar visible, en horario accesible, na que a planificación das actividades estea en consonancia coas rutinas da poboación a que se dirixe.
- Principio de *integración e normalización*. Aluden a especificidade profesional da Educación Social escolar, dirixida principalmente a atender a determinadas problemáticas ou grupos poboacionais. Trata sobre o difícil equilibrio de manter entre integrar e normalizar sen imposicións ós suxeitos da acción. Speck indica que debe facerse por medio de accións que non estigmaticen nin marxinen ó alumnado en situación de vulnerabilidade, que as actuacións se fagan sen imposicións, que se reduzan as barreiras estruturais nas escolas que limitan a integración do alumnado.
- Principio de *participación*. Parte da filiación ética que confía nas posibilidades do suxeito da acción, que non o contempla como un espectador pasivo dos servizos sociais e educativas, senón como a protagonista da súa vida. Durante as actuacións os suxeitos da acción deben participar activamente

²⁶ Hans Thiersch, Lebensweltorientierte Jugendhilfe –zum Konzept des 8. Jugendberichts. In Thiersch, H. (Coord.), Lebensweltorientierte Soziale Arbeit. Aufgaben der Praxis im sozialen Wandel (Weinheim, 1997). (pp.13-40).

²⁷ Karsten Speck, Schulsozialarbeit. Eine Einführung. (München: UTB, 2020), 88-91.

dentro do proceso e consentir as decisións que se tomen. Deben ser excepcionais e ben fundamentadas ás medidas que se tomen sen ter en conta a autonomía e autorización do suxeito.

- Principio de axuda e control. Fai referencia ó difícil equilibrio que teñen que realizar os profesionais da Educación Social no que, por unha banda deben ofrecer axuda ó alumnado, respectar os seus tempos,...e polo outra, están sometidos ás presións e as expectativas da sociedade, as políticas e a propia escola.

Principios Metodolóxicos Adaptados Á Educación Social Escolar

O profesor Karsten Speck²⁸ elabora unha serie de principios para ser aplicados concretamente no caso da Educación Social na escola que pasamos a enumerar:

Táboa 1. *Principios metodolóxicos adaptados á ESE*

Principios xerais	Principios metodolóxicos especiais
Orientación preventiva	Asegurar a súa presenza constante na escola
Fundamentada en principios socioeducativos	Oferta independente dos servizos de axuda á infancia e xuventude.
Variedade de métodos, contidos e formas de traballo.	Acción orientada á especificidade escolar
Traballo cooperativo coas institucións implicadas.	Accesibilidade da profesional
Participación do alumnado nas decisións.	Facilidade de acceso ás actividades
Voluntariedade das persoas destinatarias.	Cooperación voluntaria do alumnado nas actividades
Protección de datos e deber de silencio	Consideración holística da persoa e dos contextos
Deber de protección da infancia e do benestar xuvenil.	Coordinación cos organismos escolares e das comunidades

²⁸ Karsten Speck, *Schulsozialarbeit. Eine Einführung.* (UTB,2020),92.

Avogacía Da Xustiza Social Na Escola

O concepto desenvolveuno Thiersch²⁹ (1997) como parte da orientación da pedagogía da vida cotiá e que atopase presente de forma habitual cando se fala do papel da Educación Social escolar.

Empregamos a reflexión que fai Baier e Deinet³⁰, ó respecto, posto que realizan unhas sucintas matizacións. Fundamentándose na Convención das Nacións Unidas sobre os Dereitos da Infancia para reflexionar en torno o papel da Educación Social escolar, sinala a pertinencia de defender a súa finalidade como defensor da xustiza social no centro escolar en contraposición a posturas que defenden a educadora ou educador como “a avogado/a defensor/a do alumnado do centro”. Esta última, cando se orienta a persoas destinatarias, pode converter ó profesional nun instrumento de parte, sectorio.

Pola súa parte, a orientación cara obxectivos de defensa da xustiza social no centro escolar, permite protexer ó profesional de actuar incuestionablemente para un determinado grupo de persoas ou aceptar as súas expectativas como asignacións de traballo incuestionables e, polo tanto, posiblemente acabar desempeñando unha acción difusa e eticamente cuestionable. A orientación cara á xustiza social ofrece a oportunidade de desenvolver unha reflexión sobre unha determinada situación inicial nun horizonte profesional, aclarar responsabilidades e desenvolver ofertas en base a isto.

Principios do desenvolvemento de sistema de calidade e autoavaliación da Educación Social escolar de Karsten Speck.

A preocupación en torno á calidade da Educación Social escolar e o desenvolvemento de instrumentos e criterios para favorecela comezou a cobrar importancia a mediados dos 90 e acabou por consagrarse a principios dos 2000. Desenvolvéronse distintos instrumentos desde diferentes perspectivas, elementos, entidades, etc.; na que se evolucionou dunha comprensión inicial sobre a calidade moi restrinxida, entendida como a avaliación voluntaria e autodirixida do propio profesional sobre o seu traballo, a outra concibida nun sentido moito máis amplo, na que se abarcan distintos elementos e institucións, e atende tanto ós efectos obxectivos como subxectivos da intervención³¹.

²⁹ Hans Thiersch, "Lebensweltorientierte Jugendhilfe –zum Konzept des 8. Jugendberichts". In Lebensweltorientierte Soziale Arbeit. Aufgaben der Praxis im sozialen Wandel. Thiersch, H. (Coord.) (Weinheim, 1997) 13-40.

³⁰ Baier, F. & Deinet, U. Praxisbuch Schulsozialarbeit. Methoden, Haltung und Handlungsorientierungen für eine professionelle Praxis. (Barbara Budrich., 2011) 9-16.

³¹ Karsten Speck, Schulsozialarbeit. Eine Einführung. (München: UTB, 2020) 136-144

Speck sentencia que o desenvolvemento, tanto teórico como práctico, sobre a calidade aplicada á Educación Social escolar, contribuíu notablemente a aumentar a transparencia e comprensión do seu papel, coaduxvou o seu establecemento e institucionalización, a mellorar a calidade e eficiencia das súas actuacións, así como xustificar a súa necesidade e pertinencia fronte ás autoridades políticas.

Speck e Olk³² e Speck³³ en 2006 elaboraron un dos primeiros procedementos e instrumentos para a Educación Social escolar, baseándose noutros existentes e na documentación fundamentada na investigación. Como é un documento bastante extenso, só vamos a resaltar algúns puntos:

- a. Participación en órganos de traballo afectados, como os servizos sociais, a entidade que financie e/ou execute o servizo, etc.
- b. Análise do contexto e aclaración de obxectivos.
- c. Chegar a acordos coas partes implicadas sobre o plan de traballo (órganos e institucións).
- d. Creación de modelos de traballo.
- e. Creación de documentación (como rexistros, diarios, estatísticas de uso, informes, etc.).
- f. Reflexión en torno o traballo, que fai referencia ás actividades de avaliación, comprobación de obxectivos, efectos, da adecuación das actividades, da valoración documentación e rexistros elaborados, etc.

Conclusións

O desenvolvemento histórico da Educación Social escolar alemá non foi sinxelo. Por unha banda, obsérvase como foron as realidades sociais as que abriron o camiño da incorporación destes profesionais. As novas necesidades e problemas do alumnado e das familias, a conflictividade e a inadaptación escolar, a vontade de ofertar unha educación integral, o desexo de mellorar a educación da poboación escolar máis desfavorecida conformaron a chave de entrada da acción socioeducativa profesionalizada. Por outra banda, tamén se advirte

³² Karsten Speck, K & Thomas Olk. (2004). Qualitätsstandards, Qualitätsentwicklung und Selbstevaluation in der Forschung und im Arbeitsfeld Schulsozialarbeit. En *Handbuch Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Ein Leitfadens für Praxisreflexionen, theoretische Verortung und Forschungsfragen*. Hartnuss, B., und S. Maykus (HRSG.) (München: Deutsches Jugendinstitut)923-953.

³³ Karsten Speck. *Qualität und Evaluation in der Schulsozialarbeit. Konzepte, Rahmenbedingungen und Wirkungen*. (München: Verlag für Sozialwissenschaften, 2006).

que, cando estes programas non se articulan axeitadamente dende os fundamentos teóricos da Pedagogía Social, cando non se realiza un traballo realmente cooperativo e interdisciplinar, cando as condicións de traballo non son profesionalizantes senón máis ben precarias, os resultados non son positivos e se desprofesionalizan porque non se lexitiman neste novo espazo laboral.

A investigación, o establecemento de estratexias de traballo conxunto entre os equipos docentes e os profesionais da Educación Social, traballar en torno a obxectivos compartidos de forma interdisciplinar (Speck e Wulf³⁴), unhas boas condicións de empregabilidade, caracterizadas por xornadas completas e a estabilidade, tanto dos profesionais como dos proxectos, son factores que contribuíron a acadar un resultados satisfactorios. Semella decisivo un apoio do Estado no financiamento, pero non un apoio morno, con subvencións temporais e inestables que derivan na proletarización das profesionais sociais, nin tampouco nunha intervención “centrada en déficits”, parcial e episódica. Require dun apoio contundente que permita dar estabilidade ós profesionais e ós programas para que o servizo poida ofrecerse en condicións de calidade.

Os resultados en Alemaña son alentadores; varios estudos constatan que se reducen o número de suspensos e as faltas de asistencia (Elsner & Rademacker³⁵), así como que mellora a convivencia (Kastirke e Holtbrink³⁶) e convértese nunha persoa de apoio para o alumnado máis vulnerable (Frey³⁷).

A Educación Social nas escolas non deixa de expandirse, converténdose nunha figura profesional máis dos centros escolares, aínda que son moitos os retos ós que deben enfrontarse; traballar en ser unha actividade integrada dentro da oferta normalizada da escola e evitar converterse nun programa marxinal.

Referencias Bibliográficas:

Baier, F., und U. Deinet. *Praxisbuch Schulsozialarbeit. Methoden, Haltung und Handlungsorientierungen für eine professionelle Praxis*. Barbara Budrich. 2011

BMFSFJ. *Zwölfter Kinder und Jugendbericht Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder und Jugendhilfe in Deutschland*. 2005.

³⁴ Speck, Karsten. & Wulf, C. Kooperation von Jugendsozialarbeit und Schule Befunde aus der Evaluation des Landesprogramms, “Jugendsozialarbeit an Berliner Schulen“. (Unsere Jugend, (10), 418-427, 2019)

³⁵ Günter Elsner y Hermann Rademacker, Sozial Differenzierung als neue Herausforderung für die Schule. Erfahrungen aus einem Modellversuch zur Schulsozialarbeit in Sachsen. Zeitschrift für Pädagogik, (37), 183-202,(1997).

³⁶ Nicole Kastirke y Laura Holtbrink, Evaluation zum Beitrag der Schulsozialarbeit in Dortmund zur Realisierung der Ziele des Bildungs-und Teilhabepaketes, (Fachschule Dortmund,2013).

³⁷ Anke Frey, Bericht zur Beratung und wissenschaftlichen Begleitung des Modellprojekts: “Soziale Arbeit an Schulen-Steuerung im Dialog”(im Landkreis 2012-2013. 2014).

<https://www.bmfsfj.de/resource/blob/112224/7376e6055bbcaf822ec30fc6ff72b287/12-kinder-und-jugendbericht-data.pdf>.

BMJFFG. Bundesministerium für Jugend, Familie, Frauen und Gesundheit. 8 Jugendbericht. Bericht über Bestrebungen und Leistungen der Jugendhilfe — Achter Jugendbericht. 1990.

<https://www.dji.de/veroeffentlichungen/literatursuche/detailansicht/literatur/12730-8-jugendbericht.html>.

Elsner, G. und H. "Rademacker. Sozial Differenzierung als neue Herausforderung für die Schule. Erfahrungen aus einem Modellversuch zur Schulsozialarbeit". In *Sachen. Zeitschrift für Pädagogik*, 37, (1997): 183-202.

Gastier, S. und B. Lachat. *Schulsozialarbeit – soziale Arbeit am Lebensort Schule*. Lambertus. 2012.

Kastirke, N., und L. Holtbrink. *Evaluation zum Beitrag der Schulsozialarbeit in Dortmund zur Realisierung*

der Ziele des Bildungs- und Teilhabepaketes. Fachschule 2013. https://www.lwl-landesjugendamt.de/media/filer_public/a3/90/a3905305-ed6c-49bd-8331-01f75b8c10e0/2014-05_evaluation-but-schulsozialarbeit_evaluation-2.pdf

Mack, W. "Soziale Arbeit an der Schule". *Sozial Extra*, 32, (2008): 20–23. <https://doi.org/10.1007/s12054-008-0087-8>

Olk e Speck. LehrerInnen und SchulsozialarbeiterInnen-Institutionelle und berufskulturelle Bedingungen einer "schwierigen" Zusammenarbeit. In *Jugendhilfe und Schule. Zwei Handlungsrationitäten auf dem Weg zu einer?* Becker, P., und J.Schirp (Hrsg.).

Olk, K., und K. Speck. "Was bewirkt Schulsozialarbeit? - Theoretische Konzepte und empirische Befunde an der Schnittfläche zwischen formaler und non-formaler Bildung". *Zeitschrift für Pädagogik*, 55, no 6, (2009): 910-27.

https://www.pedocs.de/volltexte/2011/4283/pdf/ZfPaed_2009_6_Olk_Speck_Schulsozialarbeit_Befunde_D_A.pdf

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

Rademacker, H. Zum Konzept von Schulsozialarbeit als Beitrag zu einer neuen Bildungsreform. *Pädagogische Führung*, 5, (1994): 148-154.

- Rademacker, H. "Schulsozialarbeit-Begriff und Entwicklung". In *Profession Schulsozialarbeit Beiträge zu Qualifikation und Praxis der sozialpädagogischen Arbeit an Schulen*. (Hrsg.) Pötter, N., und S. Segel. VS Verl. für Sozialwissenschaften. 2009
- Rademacker, H. "Schulsozialarbeit in Deutschland". In *Praxisbuch Schulsozialarbeit. Methoden, Haltungen und Handlungsorientierungen für eine professionelle Praxis*. Baier, F., U. Deinet. (Hrsg.) Verlag Barbara Budrich. 2011
- Rauschenbach, T. "Grenzen der Lebensweltorientierung - Sozialpädagogik auf dem Weg zu "systemischer Effizienz". Überlegungen zu den Folgen der Ökonomisierung Sozialer Arbeit. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39, (1999):223-244.
- Rauschenbach, T., W. Böttcher, U. Bittlingmayer, D. Smolka, E. Jürgen, und G. Weißeno. *Aus Politik und Zeitgeschichte. Bildungsreformen. Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament*. 2005. <https://www.bpb.de/apuz/29152/bildungsreformen>.
- Schilling, K. *Soziale Arbeit. Geschichte, Theorie, Profession*. utb. 2018
- Speck, K., und C. Wulf. Kooperation von Jugendsozialarbeit und Schule Befunde aus der Evaluation des Landesprogramms "Jugendsozialarbeit an Berliner Schulen". *Unsere Jugend*, 10, (2019): 418-27.
- Speck, K., und S. Jensen. Kooperation von Jugendhilfe und Schule im Bildungswesen Ein vergleichender Blick mit Fokus auf die Schulsozialarbeit in Deutschland, den USA und Schweden. *DDS – Die Deutsche Schule*, 1(106), (2014): 9-29.
- Speck, K., T. Olk. (2004). Qualitätsstandards, Qualitätsentwicklung und Selbstevaluation in der Forschung und im Arbeitsfeld Schulsozialarbeit. In *Handbuch Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Ein Leitfaden für Praxisreflexionen, theoretische Verortungen und Forschungsfragen*. (HRSG.) Hartnuss, B. und S. Maykus. 2004.
- Speck, K., und T.Olk. *Forschung zur Schulsozialarbeit. Stand und Perspektiven*. Weinheim. 2010
- Speck, K. *Schulsozialarbeit. Eine Einführung*. utb. 2020
- Speck, K. *Qualität und Evaluation in der Schulsozialarbeit. Konzepte, Rahmenbedingungen und Wirkungen*. Verlag für Sozialwissenschaften. 2006
- Spies, A., und N.Pötter. *Soziale Arbeit an Schulen Einführung in das Handlungsfeld Schulsozialarbeit*. VS Verlag. 2011
- Thiersch, H "Lebensweltorientierte Jugendhilfe –zum Konzept des 8. Jugendberichts". In *Lebensweltorientierte Soziale Arbeit. Aufgaben der Praxis im sozialen Wandel*. (Coord.) H. Thiersch. Weinheim. 1997

Vogel, C. *Schulsozialarbeit. Eine institutionsanalytische Untersuchung von Kommunikation und Kooperation.*

Wiesbaden. 2006