

# **Aufgaben- und Kompetenzprofil von Schulsozialarbeit:**

## **Abgrenzung und Synergie mit schulischen Unterstützungssystemen**

**Im Auftrag des**

**Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und  
Kultur **

### **Endbericht**

**Barbara Schörner, Christine Würfl**

Wien, 31.12.2011

# Inhaltsverzeichnis

Inhaltsverzeichnis .....	2
Executive Summary .....	3
Einleitung .....	7
1 Ausgangslage.....	8
2 Strukturelle und inhaltlich-methodische Begründungen von Schulsozialarbeit ...	14
2.1 Zum Begriff Schulsozialarbeit.....	15
2.2 Grundpositionen und Modelle.....	18
2.3 Auftrag, Adressaten und Zielsetzungen.....	22
2.4 Fachlich methodische Ansätze.....	25
3 Aufgaben- und Kompetenzspektrum von Schulsozialarbeit.....	33
3.1 Zum Kompetenzbegriff .....	34
3.2 Schulsozialarbeiterische Aufgabenfelder .....	37
3.3 Kompetenzprofil für Schulsozialarbeit.....	40
4 Die ambulanten Unterstützungsangebote im österreichischen Schulsystem.....	46
4.1 Schulpsychologie-Bildungsberatung .....	47
4.2 Schüler- und Bildungsberater/innen .....	54
4.3 Beratungs-, Betreuungslehrer/innen und Psychagogen/innen .....	59
5 Aufgabenprofil von Schulsozialarbeit: Abgrenzung zu schulischen Unterstützungssystemen.....	67
6 Zusammenfassung und Empfehlungen .....	70
Literaturverzeichnis .....	77
Anhang.....	86

## Executive Summary

After a pioneering phase encouraged by the ESF programme 'Lifelong learning', social work in schools currently experiences a surge of attention in Austria. Up until 2009, social work projects were only located in some schools in 8 out of 9 Austrian states, and they were designed differently. Within the framework of the project 'social work in Austrian schools' ('Schulsozialarbeit in Österreich'), nationwide models of social work projects in schools are systematically initiated for the first time. So far empirical findings have shown that the working area of social work in Austrian schools is characterized by differentiation difficulties from counsellors as well as a lack of cooperation with the school psychology service; which is why the guidelines for the pilot project are directed at the necessity of a clear differentiation concerning competences, content and professional tasks on the one hand and at the reduction of school absenteeism as required by the EU target on the other.

The latter guideline takes up the European discussion on the promotion of educational careers and the integration of socially disadvantaged groups into the labour market as well as the relevance of lifelong learning. A promotion which has also been integrated into the Austrian government programme of 2007 in the form of guaranteed education up until the age of 18. Simultaneously, the further development of educational counselling in Austrian schools was made contractual and as a consequence the expansion of individual support programmes as well as the improvement of an early warning system was continued. This early warning system is also supposed to provide a framework for social work in schools. The extent of the problem at hand can be observed in the national education report of 2009 according to which about 10,000 youths leave the Austrian education system without sufficient minimum qualification each year. Drop out rates and negative education careers were considered a consequence of crisis- and conflict-situations which result in physical and psychological stress. In this context, offers of social work in schools are considered possible solution strategies.

Regarding the necessity of a clear differentiation concerning competences, content and professional tasks, guidelines concerning responsibility and task definition are drawn up for the pilot concepts within the framework of the model project 'social work in Austrian schools'. These guidelines foresee a structural connection with youth welfare as well as a conceptual positioning as visiting social work in the respective local environment. Regarding social work in schools as an innovative, complementary, amplifying and intensifying activity in addition to the existing in-school support systems, the Austrian Ministry for education, arts and culture holds a coordinating role. The testing phase is limited to the area of compulsory schooling on a secondary level, primarily locating the effective range of social work in schools in different types of secondary schools and polytechnic courses. The tasks that are to be fulfilled by social work in schools must be distinguishable from those covered by existing support systems, especially counsellors and school psychologists.

In the state of Vienna, social workers in schools are employed as ‚teachers for social education‘ or ‚teachers with a special appointment‘ which puts their administrative and professional supervision in the hands of the Vienna Board of Education and makes them legally bound by the ‚Landeslehrer-Dienstrechtsgesetz‘ (state teacher service law). Because of this situation, Viennese school social work faces the challenge of having to prevent overlapping with teaching staff, having to work on existing differentiation difficulties with counsellors and having to work on active cooperation with psychological service in schools. In Vienna there are a total of 29 social workers (as of December 2011) who are directly anchored in the school system. Another specialty of the Viennese school social work is the conceptually wide spectrum of issues social workers try to find individual solutions for, this includes absenteeism which is seen as one of many problems.

In order to be able to pinpoint the competences of social work in schools, the Austrian Ministry for education, arts and culture had a unique profile of tasks and competences drafted; a profile which serves to clearly locate social work in schools at Viennese compulsory schools within the established network of ambulant psychosocial support. The focus clearly lies on the use of synergies as well as the clear differentiation of tasks and methods towards the internal ambulant network. Tasks become concrete according to the needs of the different schools, they thus design the school-specific profile and provide for its lasting implementation via a professional interlocking, interdisciplinary and cooperative strategy that is adapted to the school’s needs. With respect to the aims, specialized literature concerning the structural and the content- and method-wise foundation of school social work was analyzed, qualifications and competences were analyzed from a theoretical and model-oriented point of view in order to then be able to localize tasks and competences of social work in schools. An analysis of documents and literature drawn from three central psychosocial support systems then made a differentiation between these and the Viennese school social work possible and it allowed for a final concrete definition of the profile of tasks for Viennese school social work. Simultaneously, in order to get practical hints for a concrete profile of tasks and competences for social work in schools, relevant stakeholder opinions were sought and included in the analysis; the collected results were integrated in a grid of task profiles.

Summing up, concerning social work’s possible tasks and actions as opposed to the three national complementary offers of information, counselling and support for students, their parents and teachers, the following structural statements that also concern qualifications, main tasks, aims and target groups, can be made and recommendations deducted:

(1) Regarding the basic profession and the required qualification, an academic degree with a wide, general social work- and social pedagogics-related combination of professional, methodical, socio-communicative and personal competences is the best possible prerequisite for a qualified social worker. In order to ensure a parity of actors within the school system regarding communication and cooperation as well as a qualification with

regard to the particular school form, appropriate further education as recommended by the National Association of Social Workers as well as practical experience (by way of sitting in on classes) are recommended.

(2) Despite the fact that social work in schools includes a broad variety of tasks and respective aims it is – especially in cases of acute need – quite promising, while the creation and maintaining of those needs requires social worker's competences. With their conception as toehold and link, this would result in the connection to and with the school environment being a central task of social workers in schools. The collaboration, cooperation and connection of relevant actors in a school environment clearly differentiate a school social worker's task from the other psychosocial support systems' tasks. Counselling and support of students in an environmental and socio-pedagogic context can be seen as another core task. Always keeping in mind the social, socio-cultural and socioeconomic factors, a counselling-profile for social work in schools arises, a profile which is not covered by existing counselling systems with their rather psychological and behaviour-pedagogical approach. Regarding the living environments, a systemic approach is most vital, an approach that allows for other areas that promote learning and personality-building outside of the school system to grow, thus taking pressure off of said system.

(3) Current empirical findings concerning the psychological offer in schools illuminate the importance of school psychology when it comes to behavioural difficulties, performance weaknesses, education- and study counselling for students, parents and teachers as well as requirements for support concerning the prevention of and intervention in case of violence on the part of teaching staff and parents as well as in case of social problems with other pupils from their own perspective. Before the background of a shortness of resources concerning school psychology on the one hand and an individualized approach for psychological counselling on the other hand – as per April 2011, the dealing with violence-related topics was already delegated to psychologists from the Austrian Centre for psychological prevention of violence in schools (Österreichischen Zentrums für psychologische Gewaltprävention im Schulbereich (ÖZPGS)) – social problems and issues involving violence require a comprehensive combination of expertise from different disciplines. While socio-pedagogic counselling also focuses on individual persons, it takes into account the social and societal environment and when it comes to problem-solving, it focuses on the individual's ability to act and manage day-to-day life by creating variable counselling-settings (e.g. pupils' living environment, talks in the hallway, observation during breaks, counselling room). In order to make sure the service is transparent (which means not just electronic availability and presence in the school), a counselling room in the school or a social centre that is well connected in the school's surrounding district and which is accessible all day long, is recommended.

(4) In connection with the two main tasks of counselling/care in connection with the living environment and the connectivity in the school and the school environment, the aims of

social work in schools can be defined as participation, equality of pupils' chances and their social integration. In this context, social work in schools is different from existing support mechanisms but it still contributes to the common goal of a positive learning environment. Hence the integration of school social work into processes of school development – topic-related, actively participating, arguing for one party or moderating/giving structuring impulses – is necessary.

(5) The abovementioned core responsibilities of school social work tie up most of the applied resources and are inspired by its subjects. Contrary to counsellors and psycho-pedagogic counsellors, social workers in schools do not limit their action to students that show a certain type of behaviour. It's directed towards all students who are still in compulsory education, to parents and teachers as well as authorities/institutions of their schools that deal with problem prevention, early problem detection and problem solving. In order to be able to cater to the needs of this wide spectrum of addressees/topics on the one hand and in order to be able to provide a comprehensive offer across Vienna as intended on the other, the application of resources and particularly the personnel ratio is to be scrutinized and, as a consequence, applied to the entire area of compulsory schooling.

(6) The current status of social workers in Viennese schools is that of 'teachers for social education'. Professional supervision is provided by the district school inspectorate for special needs education and the school's principals together with the regional school inspectorates. Employment is tied to a 'special need' and temporary. Empirical findings show that this status quo is not considered as satisfactory, there is a lack of professional supervision as well as professional organization. Professional establishment and development require an organization which, for example, could be reached by way of creating planned positions in the supervising body or a school inspectorate or a psycho-social organization subject to youth welfare services and where school social work and school psychology-education counselling could be joined.

(7) Also, in order to locate social work in schools within the Viennese school system, an orientation towards international guidelines and standards is recommended. This would also provide for the creation of a basis that would make an international comparison of social work in schools feasible, which would make the field researchable and ready for further discursive development. Especially the Viennese social work in schools requires clear formulation of a precise conceptual framework which clearly distinguishes between the tasks and methods and which defines a precise catalogue of aims and working areas, all of which would make action in the field of social work in schools binding on the one hand and provide transparency of services in comparison with other psychosocial actors on the other.

# Einleitung

Bildungspolitische Bestrebungen als auch die Sorge um Zunahme von Verhaltensauffälligkeiten, Gewalt und Konfliktlagen an Schulen führten dazu, dass in Österreich der Einsatz von Schulsozialarbeit seit den 90er Jahren verstärkt diskutiert wird. Gesellschaftliche Individualisierungs- und Pluralisierungsprozesse reichen weit in das institutionalisierte und formalisierte Bildungssystem Schule hinein. Wachsende Sozialisations- und Integrationsprobleme Jugendlicher zeigen negative Auswirkungen auf den schulischen Kernbereich der Wissensvermittlung und veränderte Gesellschafts- und Familienstrukturen gehen mit neuen Herausforderungen für das Schulsystem einher. Die Forderung nach einer Übernahme von Bildungs- und Erziehungsfunktionen positionieren die Schulen als wichtigen Lebensort von Kindern und Jugendlichen mit einem entsprechenden Angebot an elementaren Betreuungsleistungen. Damit kann Bildung als Wissensvermittlung nicht mehr losgelöst von der Persönlichkeitsentwicklung und Identitätsbildung Heranwachsender gesehen werden.

Als gesamteuropäischer Anstoß zur Schaffung grundlegender Voraussetzungen für die Entfaltung und gesellschaftliche Teilhabe wurde mit dem EU-Memorandum eine Initiative für lebenslanges Lernen gesetzt. Orientiert an den Bildungsbedürfnissen bedarf es komplexer Bildungsschienen und multiprofessioneller Zusammenarbeit, um Bildungskarrieren zu fördern, die soziale Integration zu gewährleisten und einen Verbleib in den Bildungsinstitutionen durch eine Erhöhung positiver Schulabschlüsse sicherzustellen. In diesem Zusammenhang werden daher insbesondere schulsozialarbeiterische Angebote durch die Programmschiene 4 „Lebensbegleitendes Lernen“ des Europäischen Sozialfonds pilotiert. Waren bis 2009 Schulsozialarbeitsprojekte in Österreich nur punktuell verortet, so werden mit dem Projekt „Schulsozialarbeit in Österreich“ erstmals bundesweit Modelle von Schulsozialarbeit initiiert. Zwar verfügt das Bundesland Wien bereits über längere Erfahrungswerte mit Schulsozialarbeitsprojekten bei besonders ausgrenzungsgefährdeten Jugendlichen, eine flächendeckende und nachfrageorientierte Versorgung im Pflichtschulbereich wird aber seit 2009 mit dem Modell „Wiener Schulsozialarbeit“ angestrebt.

Um Schulsozialarbeit als jüngste Berufsgruppe im ambulanten psychosozialen Versorgungsnetz zu etablieren, ist eine Definierung klarer Kompetenzen und inhaltlich-fachlicher Aufgaben notwendig. Entsprechend dem Ziel, das Tätigkeitsfeld von Schulsozialarbeit zu beschreiben, die fachliche Position im System Schule zu lokalisieren und ein Kompetenzprofil zu erarbeiten, stehen im vorliegenden Bericht drei Analysebausteine mit folgenden forschungsleitenden Fragestellungen im Zentrum:

1. Beschreibung des Aufgabenprofils Schulsozialarbeit. Die übergeordnete Fragestellung lautet: Was sind Hauptaufgaben, Zielsetzungen und Zielgruppen von Schulsozialarbeit?
2. Ausbildung / Qualifikationserfordernisse / Kompetenzen von Schulsozialarbeiter/innen. Diese Ebene ist geknüpft an die Fragestellung, welche Kernkompetenzen für die

Schulsozialarbeit erforderlich sind. Hierbei geht es um inhaltliche und formale Aspekte der Grundprofession.

3. Lokalisierung von Sozialarbeit im System Schule. Diesem Analysebaustein liegt die Frage der Abgrenzung und Synergie zu den ambulanten psychosozialen Unterstützungssystemen zugrunde.

Fokussiert auf Wien, sollen diese Analysebausteine Aufschluss über ein Aufgaben- und Kompetenzprofil von Schulsozialarbeit geben, wobei auf schulspezifische Ausgangslagen und Rahmenbedingungen hingewiesen wird. Die Erstellung eines schulsozialarbeiterischen Profils basiert dabei auf einem theoriebasierten Ansatz, welcher um empirische Befunde aus nationalen wie internationalen Studien ergänzt wird. Um praxisnahe Anhaltspunkte für eine Konkretisierung des Aufgaben- und Kompetenzprofils von Schulsozialarbeit zu erhalten, wurden ergänzend relevante Stakeholdermeinungen eingeholt. Nach einer Beschreibung der Ausgangslage zur Implementierung von Sozialarbeit an österreichischen Schulen (Kapitel 1), werden im Kapitel 2 die strukturellen, inhaltlich-methodischen und kooperativen Begründungen von Schulsozialarbeit beschrieben. In Kapitel 3 werden Qualifikationen und Kompetenzen zunächst theoretisch-modellhaft beleuchtet, um anschließend Schulsozialarbeit aufgaben- und kompetenzbezogen zu verorten. Eine Analyse von drei zentralen psychosozialen Unterstützungssystemen (Kapitel 4) ermöglicht in Abgrenzung zu diesen eine abschließende Konkretisierung des Aufgabenprofils der Wiener Schulsozialarbeit (Kapitel 5). Die zur Beantwortung der Forschungsfragen relevanten Argumentationslinien werden in der abschließenden Zusammenfassung (Kapitel 6) skizziert und die zentralen kompetenzfokussierten Ergebnisse von Schulsozialarbeit mit ihren Synergien bzw. Abgrenzungen zum pädagogischen, psychologischen oder psycho-sozialem Unterstützungssystem herausgestrichen.

## 1 Ausgangslage

Bereits seit den 1950 Jahren kooperieren in Wien verbandliche und außerschulische Kinder- und Jugendarbeit mit Schulen, ohne dass diese Modelle explizit als Schulsozialarbeit bezeichnet wurden (vgl. Braun/Wetzel 2011: 46). Schulsozialarbeit blickt in Österreich damit zwar schon auf eine längere Tradition zurück, dennoch erfolgte der Aufbau von Schulsozialarbeit erst in den 90er Jahren (vgl. Huxtable/Blyth 2002) mit Projekten in St. Andrä, Melk, Graz oder Salzburg (vgl. Vyslouzil/Weißensteiner 2001). Auch in Wien wurden Schulsozialarbeitsprojekte an Pflichtschulen installiert. So bietet REBAS seit den 90er Jahren ein additiv ausgerichtetes Modell an einer Kooperativen Mittelschule im 15. Bezirk an. An den Volkshochschulen Ottakring und Floridsdorf begleiten Sozialarbeiter/innen die Externisten-Hauptschulabschlusslehrgänge im Rahmen eines kooperativ-integrierten Modells. Darüber hinaus ist der Verein „KUS4You“ an Wiener Berufsschulen mit Schulsozialarbeit betraut. Lag der inhaltliche Fokus zunächst auf spezifischen Problemlagen wie sprachliche Barrieren,



Bildungsdefizite oder kulturelle Integration und das Unterstützungsangebot außerhalb des formalisierten Bildungssystems, so wurde mit dem EU-finanzierten Projekt 1999 in der Informationshauptschule Geblergasse in Wien erstmals ein offizielles Schulsozialarbeitsprojekt des Stadtschulrates Wien in einer Pflichtschule installiert. Angelegt auf drei Jahre wurde das Projekt „Schulsozialarbeit an Schulen mit hohem Migrantenkinderanteil in Ballungszentren“ in Kooperation mit Dänemark und Deutschland durchgeführt, um Ansätze für die Schnittstelle Schule und Berufsfeld zu entwickeln, den fachlichen Ansatz von Schulsozialarbeit auszuweisen und öffentlich zu diskutieren (vgl. Muzik et al. 2001). Zu diesem Zweck formierte sich das Forum Schulsozialarbeit als erste fachöffentliche Plattform zur Vernetzung und zum Austausch in Österreich.

Nach diesem ersten Aufschwung in den 90er Jahren wurde Schulsozialarbeit zunehmend als dritte Instanz zu Schule und Jugendwohlfahrt im Zusammenhang mit unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen thematisiert und öffentlich diskutiert (vgl. Heimgartner 2004, Scheipl 2007, Vyslouzil/Weißensteiner 2001). In den Bundesländern offerierten zunehmend freie Träger Angebote an verschiedene Schultypen. 2008 führte das Österreichische Institut für Jugendforschung eine Bestandsaufnahme von Schulsozialarbeitsprojekten in Österreich durch. Der Fokus lag dabei auf der Sekundarstufe I, wobei die Angebote als Schulsozialarbeit ausgewiesen und durch eine etablierte Kooperationsstruktur gekennzeichnet waren. Insgesamt wurden neun Schulsozialarbeitsprojekte identifiziert, wobei die „Liste der in den Bericht aufgenommenen Beispiele für Schulsozialarbeit relativ vollständig ist bzw. dass beinahe alle aktuell relevanten Anbieter (im Bereich der Sekundarstufe I) erfasst wurden“ (Riepl/Kromer 2008: 2). Während es in Bezug auf die Zielsetzungen, Arbeitsprinzipien und der präventiven Ausrichtung der Arbeitsweisen von Schulsozialarbeit hohe Übereinstimmung zwischen den Projekten gab, unterschieden sie sich hinsichtlich festgelegter Arbeitsstrukturen und -vereinbarungen, der Qualität und Quantität schriftlicher Dokumentationen sowie in Bezug auf die Qualifikationen der in den Projekten tätigen Fachkräfte. Neben diplomierten Sozialarbeiter/innen fungierten auch AHS-Lehrer/innen oder Soziologen/innen als „Sozialarbeiter/innen“ (vgl. Riepl/Kromer 2008: 43). Bestehende Abgrenzungsproblematiken zu Beratungslehrer/innen sowie mangelnde Kooperation mit dem schulpsychologischen Dienst charakterisieren das Arbeitsfeld Schulsozialarbeit in Österreich. (vgl. Riepl/Kromer 2008: 39ff, Gspurning et al. 2011: 96ff). Die Notwendigkeit klarer Kompetenz- und inhaltlich-fachlicher Aufgabengrenzen zum Tätigkeitsfeld des/r Beratungslehrer/in spiegelte auch ein Pilotprojekt an einer Allgemeinen Volksschule in einem Wiener Außenbezirk wieder (vgl. Schörner/Würfl 2010). Einer aktuellen Untersuchung aus dem Jahr 2010 zufolge bieten 15 Trägerorganisationen in Österreich Sozialarbeit an insgesamt 160 Schulen an. Während für Wien keine Daten ausgewiesen sind, werden in allen Bundesländern – ausgenommen Burgenland – Schulsozialarbeitsprojekte umgesetzt, wobei die Präsenzzeit an den Schulen zwischen 3 und 40 Stunden pro Woche liegt (vgl. Gspurning et al. 2011: 89ff). Bezogen auf die Anzahl an Schulen pro Bundesland (vgl. Statistik Austria 2010) im Schuljahr 2009/2010 bietet Vorarlberg damit das dichteste Netz an schulsozialarbeiterischer Betreuung, gefolgt

von Niederösterreich. Das Schlusslicht bildet Tirol, wo in rund 1% der Schulen Sozialarbeiter/innen tätig sind.

Waren bis 2009 Schulsozialarbeitsprojekte im Pflichtschulbereich punktuell verortet, so werden mit dem Projekt „Schulsozialarbeit in Österreich“ (BMUKK 2010a) erstmals bundesweit Modelle von Schulsozialarbeit pilotiert und mit dem Modell „Wiener Schulsozialarbeit“ der Einsatz von Sozialarbeiter/innen an Wiener Pflichtschulen etabliert (vgl. Stadtschulrat für Wien 2010). Als Ausgangspunkt für die Pilotierung des Projektes „Schulsozialarbeit in Österreich“ lässt sich dabei die im europäischen Kontext aufgegriffene Diskussion um Förderung von Bildungskarrieren und Integration sozial benachteiligter Gruppen in den Arbeitsmarkt sowie die Relevanz des lebensumspannenden Lernens verorten. So setzte der Europäische Sozialfonds (ESF) 2007 mit dem Schwerpunkt 4 „Lebensbegleitendes Lernen“ eine Initiative zur nachhaltigen Integration von benachteiligten Gruppen in Gesellschaft, Bildung und Arbeitsmarkt durch Verbesserung des Zugangs zu einer über die Pflichtschule hinausgehenden Schulbildung, der beruflichen Qualifizierung sowie Professionalisierung der (Aus)Bildungsschienen. Insbesondere werden Maßnahmen gefördert, welche zu einem Verbleib von Schüler/innen im Ausbildungssystem und zu einer Erhöhung positiver Schulabschlüsse führen. (Vgl. Europäische Kommission 2007: 5) Dieses Programm des lebensbegleitenden Lernens mit seinen Zielsetzungen wurde im österreichischen Regierungsprogramm 2007 in Form einer Ausbildungsgarantie bis zum 18. Lebensjahr verankert: „Senkung des Anteils der Jugendlichen ohne Berufsausbildung oder Schulabschluss und Sicherung der Jugendbeschäftigung durch die Möglichkeit zum Besuch einer weiterführenden Schule, eines Ausbildungsprogramms oder den Erhalt eines Lehrplatzes“ (BKA 2007: 88) Ebenso wurde der Ausbau der Bildungsberatung an den österreichischen Schulen festgeschrieben. In Folge wurde mit der Regierungsumbildung 2008 der Schwerpunkt der schulischen Integration im Pflichtschulbereich u.a. durch den Ausbau individuell abgestimmter Förderangebote sowie einer Verbesserung des Frühwarnsystems fortgesetzt. Darüber hinaus wurde im aktuellen Regierungsprogramm Schulsozialarbeit explizit verankert. Als Teil der Qualitätssicherung sollen „Pilotprojekte der Schulsozialarbeit mit wissenschaftlicher Begleitung [...] für den Bereich der Bundesschulen gefördert und als Best Practise Modelle für die Länder und Gemeinden pilotiert werden“ (BKA 2008: 208).

Bezug nehmend auf die Programmschiene 4 „Lebensbegleitendes Lernen“ des ESF sollen dabei schulsozialarbeiterische Projekte initiiert werden, die den Phänomenen Schulverweigerung und Schulabsentismus entgegenwirken. Mit Schulverweigerung ist das Zuhausebleiben aus Angst vor der Schule zu verstehen und stellt ein Merkmal von Schulabsentismus dar, welcher als Abwesenheit am Schulgelände während der Unterrichtszeit definiert wird (vgl. Kittl-Satran 2006.) Darüber hinaus umfasst der Begriff Schulabsentismus zwei weitere Dimensionen: während Schuleschwänzen die außerschulische oder außerhäusliche Zerstreuung während der Unterrichtszeit meint, wird unter Zurückhaltung das Abhalten der Eltern zum Schulbesuch verstanden (vgl. Steiner 2009). Schulabsentismus ist Ausdruck individueller, familiärer, sozialer und schulstruktureller Problemlagen (vgl. Christe/Fülbier

2002, Kittl-Satran 2006) und eng mit frühzeitigem Schulabbruch verknüpft. Das Fernbleiben vom Unterricht vermag eine Spirale nach unten in Gang zu setzen, welche das Erreichen von Bildungszielen gefährdet (vgl. Kittl et al. 2006, Steiner 2009).

Laut des nationalen Bildungsberichtes (2009) betrug der Anteil der Bildungsabbrecher/innen im Jahr 2007 10,9%. Somit verlassen jährlich 10.000 Jugendliche in Österreich das Bildungssystem ohne ausreichende Minimalqualifikationen (vgl. Specht 2009: 144). Damit überschritt Österreich den gesamteuropäischen Schnitt früher Abbrecher/innen von unter 10%, welcher im Rahmen der vom Europäischen Rat verabschiedeten Lissabon-Strategie 2000 bis 2010 gefordert wurde. Unter der Rahmenbedingung, dass die Bildungsabbruchsquote seit 2000 in Österreich annähernd konstant blieb, war auch die Empfehlung der Europäischen Kommission dahingehend zu verstehen, dass mit höchster Priorität Österreich in seinem nationalen Reformprogramm die Beschäftigungsfähigkeit Jugendlicher zu gewährleisten und insbesondere „die Bildung benachteiligter Jugendlicher zu verbessern“ (Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2008a: 14) habe. Empirische Studien führen eine Vielzahl von Ursachen für Bildungsabbrüche an, die selten spontan als vielmehr eine Folge andauernder Krisen- und Konfliktsituationen zu sehen sind (vgl. Christe/Fülbier 2002). Die Ursachenforschung zu Bildungsabbrüchen verweist in diesem Zusammenhang auf negative Sozialisationsprozesse Gleichaltriger, prekäre Freundschaftsbeziehungen, Mobbing sowie physische und psychische Belastungen während der Ausbildung als besondere Problemfaktoren (vgl. Bergmann et al. 2001, Christe/Fülbier 2002, Dornmayr et al. 2006, Kittl et al. 2006) und ventiliert schulpsychologische bzw. schulsozialarbeiterische Angebote zur Verhinderung und Reduktion von negativen Bildungskarrieren.

Mit der Verankerung von Schulsozialarbeit im aktuellen Regierungsprogramm und der Unterstützung durch den Europäischen Sozialfonds übernimmt in den Jahren 2010 bis 2012 das Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur eine koordinierende Rolle bei der Entwicklung von Pilotprojekten zur Schulsozialarbeit (vgl. BMUKK 2009). Die Pilotprojekte sind als innovative, ergänzende, erweiternde, vertiefende und komplementäre Aktivitäten zu bestehenden schulischen Unterstützungssystemen ausgelegt und sollen im Pflichtschulbereich im Rahmen der Sekundarstufe I erprobt werden. Dabei ist der Projektversuch je Bundesland auf einen Cluster von 3 bis 4 Schulen begrenzt. Bislang sind in Kärnten, Niederösterreich, Salzburg, Steiermark und Tirol Entwicklungspartnerschaften zwischen den BMUKK und dem ESF geschlossen worden (vgl. BMUKK 2011a: 5). Die rechtliche Zuständigkeit von Schulsozialarbeit obliegt dem Jugendwohlfahrtsträger bzw. anerkannten freien Trägervereinen und fällt somit in Länderkompetenz. Aus diesem Grund ist eine Festlegung der Dienst-/Fachaufsicht vorzunehmen, um Überschneidungen mit dem Lehrpersonal, dem schulpsychologischen Dienst und den Schulärzten/innen zu vermeiden (vgl. BMUKK 2010a: 7).

Entsprechend den Zielvorgaben des ESF wird als Ergebnisindikator für die Pilotprojekte eine Reduzierung des Anteils der Schüler/innen, die pro Schulhalbjahr mehr als zwei Wochen

dem Unterricht fernbleiben definiert. Fokussiert auf die „Vermeidung von Absentismus“ sollen diese Pilotprojekte inhaltlich daher a) konzeptionell in der Sozialen Arbeit positioniert, b) auf bestehende Unterstützungssysteme abgestimmt und c) innerhalb und außerhalb der Schule im Sinne aufsuchender Sozialarbeit im jeweiligen kommunalen Umfeld tätig sein. Für die konzeptionelle Positionierung von Schulsozialarbeit ist eine klare Definition von Rollen und Aufgaben in Abgrenzung zu bestehenden Unterstützungssystemen insbesondere zu Beratungslehrer/innen und zur Schulpsychologie vorzunehmen. Die operative Tätigkeit von Schulsozialarbeiter/innen reicht also über ein Beratungsangebot im Schulsystem hinaus und umfasst zur Hälfte den außerschulischen Bereich. Für die Konzeptentwicklung ist daher eine enge Abstimmung sowie Zusammenarbeit mit bestehenden Diensten (z.B. Schulpsychologie, Beratungslehrer/innen, Jugendwohlfahrt, Familienhilfe, Clearing) vorzunehmen und Richtlinien für eine Kooperation zwischen Schule und außerschulischer Sozialarbeit auszuarbeiten. Als Grundprinzipien werden der Empowermentansatz, Niederschwelligkeit, aufsuchender Charakter (z.B. in „Räumen“ in denen sich „Absente“ aufhalten, sowie in Form von Kooperationen mit kommunalen sozialen Einrichtungen und Institutionen, Jugendzentren usw.) und die Orientierung an komplexen Wirkungsketten und Beeinflussungsfaktoren (z.B. sozialer Kontext, Verhaltensbesonderheiten, Aggression und Gewalt etc.) hervorgehoben. (Vgl. BMUKK 2010a)

Angebote bei Schulabsentismus bietet auch das Konzept der Wiener Schulsozialarbeit (vgl. Stadtschulrat für Wien 2010). Bezug nehmend auf die im Regierungsprogramm 2008 festgelegte Verankerung von Sozialarbeit als Unterstützungssystem im Bereich der Schule, startete im Schuljahr 2009/10 in Wien ein Projekt zur Schulsozialarbeit. Im Gegensatz zu den von BMUKK geförderten Pilotprojekten obliegt die Trägerschaft nicht der Jugendwohlfahrt oder deren Kooperationsorganisationen sondern dem Wiener Stadtschulrat. Schulsozialarbeiter/innen fungieren als „Lehrer/innen für soziales Lernen“ (Gespräch mit Regierungsrat Felsleitner am 6.12.2011) bzw. „LehrerInnen in Sonderverwendung“ (Piringer et al. 2011: 26), wodurch die dienstrechtliche und fachliche Aufsicht dem Stadtschulrat nach dem Landeslehrer-Dienstrechtsgesetz zufällt (vgl. Stadtschulrat für Wien 2010: 15). Damit steht die Wiener Schulsozialarbeit vor der Herausforderung, Überschneidungen insbesondere mit dem Lehrpersonal zu bewältigen und konkrete Abgrenzungen vorzunehmen. Insgesamt sind in Wien 29 Sozialarbeiter/innen in den Pflichtschulen beschäftigt (Stand Dezember 2011/Auskunft Wiener Stadtschulrat), welche „direkt in den Schulen verankert und auch im System beschäftigt sind“ (BMUKK 2011a: 25). Als weitere Besonderheit der Wiener Schulsozialarbeit lässt sich die breite Angebotspalette verstehen: Absentismus wird als eine Problemlage unter vielen verstanden, für die Schulsozialarbeitende individuelle Lösungsmöglichkeiten zu finden suchen. Verstanden als „Bindeglied zwischen gesellschaftlicher, familiärer und schulischer Lebenswelt der Schüler/innen“ (Stadtschulrat für Wien 2010: 1) agiert die Wiener Schulsozialarbeit mit einem präventiven und ganzheitlichen Ansatz, insbesondere dort, „wo eine Art Leerraum zwischen den Professionen entsteht“ (Stadtschulrat für Wien 2010: 1). Daher stehen nicht Defizite und Problemlagen im Vordergrund, sondern das Fördern subjektorientierter Kompetenzen,

Ressourcen und Kooperationen im und außerhalb des Schulsystems (vgl. Stadtschulrat für Wien 2010: 4ff). Niederschwelligkeit und Empowerment finden sich als Grundprinzipien im sozialarbeiterischen Handlungsfeld wieder, eine Orientierung an komplexen Wirkungsketten und Beeinflussungsfaktoren, wie sie im Rahmen der BMUKK geförderten Pilotprojekte thematisiert werden, ist im Wiener Schulsozialarbeitmodell nicht explizit ausgewiesen. In diesem Zusammenhang sei darauf hingewiesen, dass das Thema Schulverweigerung in Wien bereits in den 80er Jahren diskutiert wurde, als eine „Kommission aus Mitgliedern des Stadtschulrates, der Universitätsklinik für Neuropsychiatrie des Kindes- und Jugendalters und des Jugendamtes“ (Berger 2003: 1) zusammentrat, um eine multiprofessionale Strategie auszuarbeiten, die ebenso die Expertise der Sozialarbeit hereinholte. Die strategischen Überlegungen bezogen sich dabei auf eine Überprüfung der Lösungskapazität bestehender Strukturen, insbesondere von Teams der Beratungslehrer/innen, Psychagogen/innen und Schülerberater/innen, dem Schulverbindungsdienst der Sozialarbeiter/innen des Jugendamtes, der Heimunterbringung, der Lehrerfortbildung sowie regionalen Kooperationen verschiedener Institutionen. Unter anderem wurde das Modell „ambulante Betreuung“ angedacht, welches – bestehend aus Sozialarbeiter/innen und Lehrer/innen – eine intensive individuelle Betreuung mit dem Ziel vorsah, schrittweise über begleitete Freizeitaktivitäten, gefährdete Schüler/innen an „schulnahe“ Tätigkeiten heranzuführen. Das Modell „ambulante Betreuung“ blieb jedoch in der Planungsphase stecken. (Vgl. Berger 2003) Gerade die Zielgruppe der ausgrenzungsgefährdeten Jugendlichen im Übergang Schule-Beruf steht auch im Zentrum der aktuell diskutierten Präventionsmaßnahme „Jugendcoaching“, welche in Wien und in der Steiermark mit Jahresbeginn 2012 eine Umsetzung erfahren soll (vgl. Gespräch mit Regierungsrat Felsleitner am 6.12.2011). Sozialarbeiter/innen sollen dabei in bestehenden außerschulischen Projekten schulische wie berufliche Perspektiven ausloten und damit Schulabsentismus und ihren Folgen entgegenwirken. Damit starten in Wien beinahe zeitgleich zwei Sozialarbeitsprojekte, die bei gleichem Wirkungsbereich in unterschiedlichen Arbeitsfeldbereichen (außerschulischer vs. Schulischer Bereich) verankert sind. Vielfältige Initiativen sind zwar begrüßenswert, erschweren jedoch eine Konkretisierung des Aufgabenprofils von Schulsozialarbeit und stehen einer transparenten Abstimmung von Maßnahmen zur Bewältigung schulaffiner Problemstellungen Jugendlicher entgegen.

## 2 Strukturelle und inhaltlich-methodische Begründungen von Schulsozialarbeit

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 wird (vgl. Riepl/Kromer 2008). Einerseits belegen wachsende Sozialisations- und Integrationsprobleme Jugendlicher immer mehr negative Auswirkungen auf den Schulalltag und den schulischen Kernbereich „Wissensvermittlung“ und andererseits sieht sich das System Schule hinsichtlich ihrer Erziehungsfunktion weiterentwickelnden Gesellschaft- und Familienstrukturen gegenüber, welche veränderte Ansprüche und neue Herausforderungen an das Schulsystem mit sich bringen (vgl. Schörner/Würfl 2010). Gesellschaftliche Veränderungen, der Wandel des Erziehungsverhaltens in der Familie und komplexer werdende Anforderungen an gesellschaftliche Institutionen führen dazu, dass Schulen verstärkt als wichtiger „Lebensort“ wahrgenommen werden, in denen elementare Betreuungsleistungen nachgefragt werden. (Vgl. Olk et al. 2000, Stiebler 2006, Wulfers 1999)

International betrachtet wird Schulsozialarbeit als Unterstützungsangebot eingesetzt, um sowohl Jugendlichen als auch dem System Schule und seinen Akteuren/innen bei der Bewältigung von Problemlagen zu helfen. Dabei determinieren nach Nieslony (2004a) die jeweiligen nationalen soziokulturellen und bildungsstrukturellen Rahmenbedingungen als auch die ausbildungsbezogenen Grundlagen und der fachpolitische Organisationsgrad den Einsatz und das Aufgabengebiet von Schulsozialarbeit und deren Kooperationsformen mit der Schule.

Weltweit sind ca. 30.000 Schulsozialarbeiter/innen im Einsatz, deren Professionalisierungsgrad unterschiedlich stark ausgeprägt ist (vgl. Huxtable/Blyth 2002). Während in den USA „School Social Workers“ Beratung (Counselling) von Schüler/innen, Eltern und Lehrer/innen, Einzelfallhilfe und soziale Gruppenarbeit anbieten, besteht in Großbritannien die Aufgabe der Education Welfare Officers (EWO) bzw. Educational Social Workers (ESW) einerseits in der Mitarbeit der Durchsetzung der Schulpflicht, andererseits in Hilfestellung bei persönlichen und sozialen Problemen von Schulverweigerern bzw. deren Eltern (vgl. Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft 2008). In den skandinavischen Ländern hat sich die Bezeichnung School Curator bzw. School Social Worker durchgesetzt, welche Einzelfallhilfe, soziale Gruppenarbeit und Elternarbeit genauso anbieten, wie die Beratung des Lehrkörpers und die Mitwirkung bei der Schulentwicklung. In den Niederlanden stehen Schulbegleitungsdienste zur Verfügung, die neben didaktischen Hilfen, Sprachprogrammen für Schüler/innen mit Migrationshintergrund, Hilfen bei Lernschwierigkeiten und Unterstützungsleistungen bei der Schulentwicklungsplanung auch sozialarbeiterische Leistungen anbieten. Diese umfassen die Analyse von Problemen der Schüler/innen, die Vermittlung zwischen Schule und Herkunftsmilieus der Schüler/innen sowie die Beratung der Eltern und die Überweisung zu

anderen Hilfeeinrichtungen. Darüber hinaus wirken sie an empirischen Untersuchungen und Evaluationen mit, um „sozialpädagogische Handlungsmodelle für Probleme verursachende Milieubedingungen“ (Hafen 2005: 84) zu entwickeln. Trotz der unterschiedlichen Entwicklungslinien, lassen sich als gemeinsame Themen die Unterstützung und Beratung der Schüler/innen bei der Wahrnehmung ihrer Rechte auf Bildung und der Entfaltung ihrer Potentiale festhalten. Schulsozialarbeiter/innen fördern darüber hinaus die Kommunikation zwischen Schule und Elternhaus und arbeiten mit Lehrkräften und kommunalen sozialen Einrichtungen zusammen(vgl. Huxtable/Blyth 2002: 234).

In Österreich ist Schulsozialarbeit noch im Aufbau begriffen und primär im Sekundarbereich angesiedelt. Gemeinsam ist den Schulsozialarbeitsprojekten ihr Verständnis als „Bindeglied zwischen den SchulpartnerInnen“ (Riepl/Kromer 2008: 39) und ihre zentrale Zielsetzung einer „Verbesserung der Situation der SchülerInnen, d.h. der Mädchen und Burschen sowohl in Krisen als auch in alltäglichen Belangen“ (Riepl/Kromer 2008: 39). Die Unterschiede sind insbesondere in den Trägerschaften, den Kooperationsformen sowie den Aufgabenfeldern und methodischen Schwerpunktsetzungen auszumachen, „wobei je nach Ausrichtung Freizeitpädagogik oder Einzelfallhilfe/Soziale Gruppenarbeit beziehungsweise Krisenintervention im Vordergrund stehen“ (Schreck 2006: 312).

Vor dem Hintergrund des österreichischen Schulsystems ist Schulsozialarbeit primär an Hauptschulen, Kooperativen bzw. Neuen Mittelschulen und Polytechnischen Lehrgängen angesiedelt. Als Meilenstein für die Profilierung von Schulsozialarbeit könnte auch der Schulversuch der „Neuen Mittelschule“ betrachtet werden, welcher seit dem Schuljahr 2008/09 in fünf Bundesländern startete und im Schuljahr 2009/10 bereits 244 Standorte umfasste (vgl. Baier 2011a: 58). Als „Paradigma einer chancengerechten Bildungsorganisation“ (Braun/Wetzel 2011: 57) sieht sie die „systematische Einbeziehung spezialisierter Fachkräfte in den Schulalltag (Schulpsychologen/innen, Sozialarbeiter/innen, Erzieher/innen, Kunst- und Kulturschaffende, aber auch Eltern und Fachleute aus verschiedenen Berufsgruppen, gerade in den Ganztagschulen)“ vor (Braun/Wetzel 2011: 59), um ein individualisiertes, kreativ-motivierendes und kooperierendes Lernen zu ermöglichen (vgl. Braun/Wetzel 2011: 58f). Untersuchungen bestätigen jedenfalls den hohen Einsatzbedarf an Schulsozialarbeit (vgl. Kaiser/Coulin-Kuglitsch 2008) und die „bestehende Notwendigkeit sozialpädagogischer Arbeit an allen Schulen ist mittlerweile weitgehend unstrittig“ (Simon 2007: 6).

## **2.1 Zum Begriff Schulsozialarbeit**

Der Begriff Schulsozialarbeit wurde 1906 in den USA geprägt und im deutschsprachigen Raum durch Abels 1971 eingeführt (vgl. Kappler 2008: 6). Ihm liegt keine einheitliche Definition zugrunde, vielmehr determinieren unterschiedliche Begründungsmuster, Zielvorstellungen, konzeptionelle Ausrichtungen und Positionierungen zum System Schule die vielfältigen

Definitionsansätze. Darüber hinaus werden gleichsam als Synonym zum Terminus Schulsozialarbeit, die Begriffe Soziale Arbeit an/in der Schule, schulbezogene Jugendhilfe, schulbezogene Sozialarbeit, schulbezogene Jugendarbeit, schulalltagsorientierte Sozialpädagogik, Schuljugendarbeit, familienorientierte Schülerhilfe, Jugendsozialarbeit oder auch sozialpädagogische Schule verwendet (vgl. Riepl/Kromer 2008, Schreck 2006).

So finden sich in der Literatur Definitionsansätze, in dessen Zentrum der kooperative Charakter von Schulsozialarbeit hervorgehoben wird. Speck (2006) definiert Schulsozialarbeit als „ein Angebot der Jugendhilfe, bei dem sozialpädagogische Fachkräfte kontinuierlich am Ort Schule tätig sind und mit Lehrkräften auf einer verbindlich vereinbarten und gleichberechtigten Basis zusammenarbeiten, um junge Menschen in ihrer individuellen, sozialen, schulischen und beruflichen Entwicklung zu fördern, dazu beizutragen, Bildungsbenachteiligungen zu vermeiden und abzubauen, Erziehungsberechtigte und LehrerInnen bei der Erziehung und dem erzieherischen Kinder- und Jugendschutz zu beraten und zu unterstützen“ (Speck 2006: 23). Darüber hinaus soll Schulsozialarbeit zu einer lebenswerten und schülerfreundlichen Schulkultur beitragen. Während auch Bauer et al. (2005) auf Kooperationsformen hinweisen, steht im Definitionsansatz von Bolay/Thiersch (1999) die sozialpädagogische Arbeit im Zentrum, wie sie auch bei Grossmann (1987) zu finden ist: Schulsozialarbeit bezeichnet eine Form sozialpädagogischer Arbeit mit Schüler/innen. Sie beschäftigt sich vor allem mit sozial benachteiligten Kindern oder Jugendlichen mit Schulversagen und Verhaltensauffälligkeiten und argumentiert mit der Begründungslogik, dass Sozialarbeit und Sozialpädagogik als private und öffentliche Reaktion auf soziale und erzieherische Notstände entstanden sind (vgl. Grossmann 1987: 9).

Als eine Form der Jugendhilfe fassen Ludewig/Paar (2001) die Schulsozialarbeit auf, wenn sie auf die Relevanz der Sozialisationsfunktion der Schule hinweisen: „Schulsozialarbeit ist insofern ein infrastrukturelles Element in der Schule. Sie setzt dort an, wo sozialpädagogische bzw. sozialarbeiterische Kompetenzen erforderlich sind, wo psychosoziale Bedingungen und Belastungen Lernen unmöglich machen, wo soziale Ausgrenzungen drohen und bestehen, wo die Entwicklung von sozialen Kompetenzen zu unterstützen ist, wo es der personenorientierten Hilfe zum Übergang in Ausbildung und Beschäftigung bedarf und zuweilen auch wo die Entwicklung eines entwicklungsfördernden Schulklimas zu unterstützen ist“ (Ludewig/Paar 2001: 521). Diesen Ansatz verfolgt auch Drilling (2004), welcher jedoch die Problem- und Lebensbewältigung von Kinder und Jugendlichen in den Mittelpunkt stellt: „Schulsozialarbeit ist ein eigenständiges Handlungsfeld der Jugendhilfe, das mit der Schule in formalisierter und institutionalisierter Form kooperiert. Schulsozialarbeit setzt sich zum Ziel, Kinder und Jugendliche im Prozess des Erwachsenwerdens zu begleiten, sie bei einer für sie befriedigenden Lebensbewältigung zu unterstützen und ihre Kompetenzen zur Lösung von persönlichen und/oder sozialen Problemen zu fördern. Dazu adaptiert Schulsozialarbeit Methoden und Grundsätze der Sozialen Arbeit auf das System Schule“ (Drilling 2004: 95).



Eine analoge Schwerpunktsetzung von Schulsozialarbeit als Ansatz einer gleichberechtigten Kooperation von Jugendhilfe und Schule verfolgen auch Olk et al. (2000), indem sie Schulsozialarbeit als eine zusätzliche Ressource sehen, welche „die pädagogische Qualität der Schule weiterentwickeln hilft und das Repertoire pädagogischer Arbeitsformen und Lernchancen erweitert“ (Olk et al. 2000: 178). Darüber hinaus verorten sie Schulsozialarbeit nicht nur im System Schule, sondern auch in deren Umfeld. Diesen Gedanken verfolgt auch Wulfers (1996), welcher Schulsozialarbeit als einen Oberbegriff versteht, „der alle Aktivitäten einschließt, die dazu geeignet sind, Konflikte und Diskrepanzen bei SchülerInnen, Eltern und LehrerInnen auf der Grundlage adäquater Methoden der Sozialarbeit (bzw. Sozialpädagogik) innerhalb der Schule oder auf die Schule bezogen abzubauen.“ (Wulfers 1996: 28). Diese Aktivitäten sollen „zu einer Öffnung der Schule nach innen und außen beitragen, [um] eine soziale Verbesserung des Schullebens“ (Wulfers 1996: 28) zu bewirken.

Demgegenüber sieht der Schweizer Berufsverband Soziale Arbeit (AvenirSocial) die Schulsozialarbeit im System Schule verankert, welche insbesondere den Integrationsgedanken ventiliert: „Die SSA [Schulsozialarbeit] ist ein Berufsfeld der sozialen Arbeit und nutzt deren Methoden und Grundsätze. Sie arbeitet mit Fachleuten interdisziplinär zusammen. Die Theorie und Praxis der SSA orientieren sich an der sozialen Arbeit als Handlungswissenschaft. [...] Die SSA fördert und unterstützt die Integration der SchülerInnen in die Schule.“ (AvenirSocial 2010: 4) Als Element des Schulsystems selbst begreift Seithe (2002) dieses Handlungsfeld, welcher von reinen Kausalmodellen abstrahiert und einen „systemische[n] Ansatz von Schulsozialarbeit“ (Seithe 2002: 81f) favorisiert. Im Sinne dieser systemischen Konzeption wird „die Gestaltung und Verbesserung des Lebensraumes Schule zum gemeinsamen Anliegen aller im System Beteiligten, indem gemeinsame Probleme gemeinsam aber arbeitsteilig und unter Wahrung der eigenen professionellen Identitäten und Aufgaben gelöst werden“ (Seithe 2002: 81f).

Im angloamerikanischen Raum hingegen verfolgt Schulsozialarbeit als eigenständige Profession die positive Entwicklung von Kinder und Jugendlichen, indem sie auf eine Erweiterung von Optionen im Lern- und Bildungskontext fokussiert und auf deren Lebenslagen stärkend einwirkt (vgl. Nieslony 2004b). Demzufolge definiert die National Association of Social Workers (NASW) Schulsozialarbeit als „helping students make satisfactory adjustments and coordinating and influencing the efforts of the school, the family, and the community to achieve this goal“ (NASW 2002: 9).

In Österreich ist Schulsozialarbeit regional nicht einheitlich geregelt, als zum einen Modelle vorherrschen, die Schulsozialarbeit in das System Schule integrieren, zum anderen in freier Trägerschaft angeboten werden. Die Wiener Schulsozialarbeit positioniert sich als Teil des Lehrkörpers und ist damit eindeutig dem schulischen System zuzurechnen, definiert allerdings ihre professionelle Tätigkeit an Schulen als eine Art Brückenkopffunktion, indem sie sich „als Bindeglied zwischen gesellschaftlicher, familiärer und schulischer Lebenswelt der Schüler/innen, mit besonderem Augenmerk auf die individuelle und lösungsorientierte Förde-

rung“ (Stadtschulrat für Wien 2010: 1) versteht. Dieses Verständnis liegt auch anderen laufenden Projektmodellen von „Schulsozialarbeit in Österreich“ zugrunde (siehe z.B. die Konzeption des Vereins Innovative Sozialprojekte (ISOP) in der Steiermark), findet sich aber auch in aktuellen Schweizer Konzeptionen wieder. Schulsozialarbeit wird als „hervorragende Ressource für die Realisierung und Koordination von schulischer Prävention“ (Eisner et al. 2009: 75) betrachtet und nimmt „eine Brückenfunktion zwischen der Schule und den Eltern“ (Bundesrat 2010 zit. nach Baier 2011a: 64) wahr, um einer „problematisch verlaufenden Schullaufbahn“ (Bundesrat 2010 zit. nach Baier 2011a: 64) vorzubeugen.

## 2.2 Grundpositionen und Modelle

In der theoretischen Fachdiskussion lässt sich keine einheitliche Gesamtkonzeption von Schulsozialarbeit feststellen. So stellt Nieslony (2004a) in der Auseinandersetzung mit der internationalen Schulsozialarbeit fest, dass „eine über nationale Grenzen hinausgehende, umfassende Gemeinsamkeit, wie beispielsweise mit Blick auf einen theoretischen Bezugsrahmen [...] nicht erkennbar ist“ (Nieslony 2004a: 152). Systematisierungsversuche zielen darauf ab, die unterschiedlichen Begründungsmuster, fachlichen Positionen und methodischen Ansätze, Aufgabenfelder oder Formen der Zusammenarbeit zu strukturieren. Neben einer Einteilung nach Arbeitsfeldern oder nach rechtlichen Legitimationsgrundlagen (vgl. Olk et al. 2000), finden sich auch Strukturierungen verschiedener Arbeitsansätze in sogenannte Modelle.

So differenzieren Schwendemann/Krauseneck (2001) zwischen schulfernen und -nahen Modellen. Während das schulferne Modell, das sogenannte Distanzmodell davon ausgeht, dass „die ohnehin gut ausgestattete Schule [...] ihre, zum Teil selbst gemachten Probleme auch selbst lösen [sollte]“ (Bassarak 2008: 48) und damit Sozialarbeit sich auf außerschulische Problemstellungen zu konzentrieren habe, postulieren schulnahe Modelle die externe sozialarbeiterische Unterstützung der Schule. Dabei können mit Bassarak (2008) drei schulnahe Modelle unterschieden werden, hinter denen sich primär „grundsätzliche Organisationsformen bzw. Leistungsprofile“ (Bassarak 2008: 47) verbergen. Beim so genannten Subordinationsmodell ist Schulsozialarbeit der Institution Schule eindeutig untergeordnet. „Als Hilfsorgan der Schule“ (Bassarak 2008: 48) besteht ihre Aufgabe darin, einen reibungslosen Unterricht zu sichern. Beim additiven Modell oder Kooperationsmodell weist Schulsozialarbeit einen „eigenständigen Erziehungs-, Bildungs- und Sozialisationsauftrag“ (Bassarak 2008: 49) auf, basierend auf einer gleichberechtigten und gleichsam symbiotischen Zusammenarbeit mit der Schule. Demgegenüber wird beim Integrationsmodell der Schulsozialarbeit ein über den eigenen Auftrag hinausreichendes Ziel zugeschrieben, das in einer „Veränderung der Schule mit mehr sozialpädagogischen bzw. sozialarbeiterischen Elementen“ (Bassarak 2008: 50) mündet. Zusammenfassend lassen sich damit auf institutioneller Ebene vier konzeptionelle Positionen ausmachen, die das Verhältnis der Schulsozial-

arbeit zur Institution Schule bestimmen, reichend von der Ablehnung des Angebotes, über den untergeordneten Helfer oder gleichberechtigten Partner, bis hin zum Modifizierer des Schulsystems (siehe Tabelle 1).

Tabelle 1: Modelle der Schulsozialarbeit (adaptiert nach Schwendemann/Krauseneck 2001)

<b>Konzeptionelle Modelle</b>	<b>Verhältnis Schulsozialarbeit zur Institution Schule</b>
<i>Distanzmodell</i>	Schule kann sich selber helfen und braucht daher keine Schulsozialarbeit
<i>Subordinationsmodell</i>	Schulsozialarbeit als untergeordneter Helfer ohne einen eigenständigen Auftrag
<i>Kooperationsmodell</i>	Schulsozialarbeit als gleichberechtigter Partner mit eigenständigem Auftrag
<i>Integrationsmodell</i>	Schulsozialarbeit mit eigenständigem Auftrag und Einflussnahme auf das Schulsystem

International betrachtet ist Schulsozialarbeit in Abhängigkeit zur geschichtlichen und sozialstaatlichen Entwicklung und den damit einhergehenden gesetzlichen Grundlagen in seiner Nähe zum Schulsystem definiert. Während sich in den USA eine subordinative Positionierung von Schulsozialarbeit ausmachen lässt, herrscht in Großbritannien eine additive Stellung mit weitgehend unabhängigem Auftrag vor (vgl. Schreck 2006). In Skandinavien und den Niederlanden zeichnen sich Schulsozialarbeiter/innen als gleichberechtigtes Kooperationsystem aus. Während in den skandinavischen Ländern Sozialarbeiter/innen bei den Kommunen angestellt sind, stellen die niederländischen Sozialarbeiter/innen einen Dienst innerhalb der Nationalen Pädagogischen Zentren dar (vgl. Hafen 2005). In Deutschland gilt Schulsozialarbeit als Angebot der Jugendhilfe, deren Leistungen ansatzweise im SGB VIII festgeschrieben sind (vgl. Rademacker 2011) und eine „verbindlich vereinbarte, dauerhafte und gleichberechtigte Kooperation“ (Olk et al. 2000: 180) vorsehen. In der Schweiz wird Schulsozialarbeit als Berufsfeld der Sozialen Arbeit angesehen, welches aus dem Gesundheitssektor hervorgegangen ist und hierin auch seine Verankerung findet (vgl. Frehner 2001). Sie ist entweder als Abteilung oder Funktion der Schule eingegliedert oder als eigenständige Abteilung im Einzugsbereich der Schule organisiert (vgl. AvenirSocial 2010).

Dahingegen finden sich in Österreich regional unterschiedliche organisatorische Lösungen. Während in Wien und vereinzelt in den Bundesländern die Trägerschaft bei der Schule liegt, finden sich genauso Organisationsformen in freier Trägerschaft der Jugendwohlfahrt oder des Gesundheitsamtes bzw. co-finanziert durch die Gemeinden, Bund und Schulpartnerschaften oder in selbstständiger Ausübung (vgl. Riepl/Kromer 2008). Demzufolge liegt die Dienstaufsicht beim jeweiligen Auftraggeber, während die fachliche Aufsicht unabhängig von der Trägerschaft der Jugendwohlfahrt obliegt. Im Wiener Schulsozialarbeitsmodell fallen

Dienst- und Fachaufsicht der Schulbehörde (Direktion, Landes- und Bezirksschulinspektor) zu (vgl. Steingötter et al. 2009). Im Konzept weist sich die Wiener Schulsozialarbeit als kooperative Partnerin aus (vgl. Stadtschulrat für Wien 2010), was mit einem additiven oder kooperativen Modell gleichzusetzen ist, jedoch erst durch Praxiserfahrungen abzusichern gilt. Für die Projekte, die sich an der bundesweiten Ausschreibung „Schulsozialarbeit in Österreich“ beteiligen, ist „Schulsozialarbeit rechtlich der Jugendwohlfahrt zuzuordnen“ (BMUKK 2010a: 7), welcher die fachliche Aufsicht obliegt.

Vor dem Hintergrund, dass in Wien auf eine/n Schulsozialarbeiter/in rund 3100 Schüler/innen im allgemeinen Pflichtschulbereich fallen<sup>1</sup>, ist „in der Regel [...] das knapp bemessene Pensum [...] mit der Behandlung von aktuellen Problemen, also für die Betreuung von Schülerinnen und Schülern besetzt, sodass kaum Zeit für anderes bleibt. Das ist insofern verständlich, als die aktuellen Probleme [...] in der Gegenwart angegangen werden müssen. [...] Wenn in einem gut gemeinten, umfassenden Konzept Sozialer Arbeit in einem Schulhaus nicht genug Stellenprozente vorgesehen sind, dann kommt es in der Regel zu einer ‚Subordination‘ unter den Problemdruck, dem sich die Fachpersonen der Sozialen Arbeit kaum entziehen können.“ (Hafen 2005: 77f)

Von den Kooperationsmodellen auf struktureller Ebene sind jene auf subjektiv-individueller Ebene zu unterscheiden. Dabei wird in der Fachliteratur insbesondere auf die Kooperationsformen zwischen Schulsozialarbeit und Lehrpersonal fokussiert (vgl. z.B. Hartmann 1998, Hurrelmann 1996, Kalb et al. 1994, Mühlum 1994), da „nur dort, wo Lehrkräfte und Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen konstruktiv zusammenarbeiten, die Zielsetzungen von Schulsozialarbeit verwirklicht werden [können].“ (Schermer/Weber 2003: o.S.) So betont auch Constable (2008) für den angloamerikanischen Raum die „Relationships with and services to teachers and school staff“ (Constable 2008: 25) als eine der fünf zentralen Charakteristika im Arbeitsfeld Schulsozialarbeit. Obgleich das Verhältnis zwischen Schulsozialarbeit und Lehrkräften in der Fachliteratur vielfach thematisiert wird, ist ein Mangel an definitorischer Abklärung des Begriffes Kooperation festzustellen (vgl. Schermer/Weber 2003, Speck 2002). Eine Annäherung an den Begriff der Kooperation erfolgt primär über empirische Untersuchungen, welche Dimensionen und Merkmale aus dem Handlungsfeld herausarbeiten, wobei Übertragungen aus anderen disziplinären Bereichen (z.B. Gesundheit, Wirtschaft, Pädagogik) zu beobachten sind (vgl. Speck 2002). Jenseits der Begriffsunschärfe können mit Speck (2006) für die Zusammenarbeit der Akteuren/innen vier Modelle abgebildet, welche sich zwischen den Polen wenig Kommunikation und kollegial partnerschaftlichem Stil bewegen (siehe Tabelle 2).

---

<sup>1</sup> Im Schuljahr 2009/10 besuchten insgesamt 97.137 Schüler/innen in Wien allgemein bildende Pflichtschulen (vgl. Statistik Austria 2011). Die Zahl der Schulsozialarbeiter betrug 2010 31.

Tabelle 2: Kooperationsmodelle auf der Subjektebene (in Anlehnung an Speck 2006)

Kooperationsmodelle	Verhältnis Schulsozialarbeiter/innen zu Lehrkräften
<i>additiv</i>	gleiche Arbeitsstätte aber kaum Berührungspunkte oder Kommunikation
<i>ablehnend</i>	geprägt von Misstrauen und Konkurrenzkampf; daher kaum Kooperation möglich
<i>hierarchisch</i>	hierarchischer Kommunikationsstil mit Lehrer/innen in der dominanten Position
<i>partnerschaftlich</i>	intensive und gleichberechtigte Partnerschaft mit viel Kommunikation, Kooperation und gegenseitiger Akzeptanz

Sowohl die Situation auf Subjekt- als auch auf Objektebene hat großen Einfluss auf die Arbeitsaufgaben, die Arbeitsgebiete, das Arbeitsklima und damit auf den gesamten Verlauf und den Erfolg des Einsatzes von Schulsozialarbeit. Die meist Erfolg versprechende Variante scheint ein Integrationsmodell darzustellen, welches Schulsozialarbeit als eigenständigen Partner ausweist und wahrnimmt (vgl. Bassarak 2008, Ercolani 2010, Speck 2009), da dadurch eine enge, gleichberechtigte und kontinuierliche Kooperation sowohl auf institutioneller Ebene als auch auf Akteursebene ermöglicht wird. Diese Kooperation auf gleicher Augenhöhe kann als „Bestandteil des Frühwarnsystems“ (Drilling 2001: 44) betrachtet werden, da insbesondere die Lehrkräfte im alltäglichen Unterrichtsgeschehen auf Belastungen der Schüler/innen aufmerksam werden. Andererseits wird der Lehrkörper auch selbst zur Zielgruppe von Schulsozialarbeit, wenn eine Entlastung und Unterstützung bei der Bearbeitung lehrspezifischer Problemlagen herbeigeführt werden kann. Diese meist über informelle Kontakte geführte Kommunikation hat positive Auswirkungen auf das Klima im Lehrkörper (vgl. Gspurning et al. 2011) Gleichwohl ist zu betonen, dass die Bereitschaft, Schulsozialarbeit gleichstellend mit einzubeziehen, vom Problemdruck der Lehrenden und dem Schwierigkeitsprofil des Schulstandortes abhängig zu sein scheint. An der empfundenen Belastung orientieren sich die für die Schulsozialarbeit bereitgestellten Ressourcen und deren Akzeptanz (vgl. Baier 2011a, Schörner/Würfl 2010, Speck 2009).

Um eine konstruktive Zusammenarbeit zwischen Schulsozialarbeit und dem Lehrpersonal als Hauptkooperationspartner (vgl. Gspurning et al. 2011) zu etablieren, sind eine verbindliche bzw. institutionalisierte Kooperationsstruktur, die Autonomie in der Ausübung der professionellen Tätigkeit bei gleichzeitig ausgewogenem Informationsstand, ein reflexives Selbst- und Fremdverständnis, Rollenklarheit sowie klar formulierte Ziele und aufeinander abgestimmte Problemlösungsstrategien Voraussetzung (vgl. Baier 2011a, Bassarak 2008, Ercolani 2010, Kappler 2008, Speck 2006 und 2009). Eine österreichweite Untersuchung über Schulsozialarbeitsprojekte zeigt jedoch, dass in der Praxis schriftliche Vereinbarungen selten sind. Vielmehr dominieren mündliche Vereinbarungen, welche allerdings weniger die spezifischen

Kooperationsformen, als vielmehr organisatorische Fragen wie Anwesenheit oder die Räumlichkeiten regeln (vgl. Riepl/Kromer 2008). Zudem verhindern oftmals mangelnd definierte Aufgabenprofile die Zusammenarbeit vor allem mit den Beratungslehrer/innen und tragen zu konkurrierenden Situationen im Schulalltag bei (vgl. Gspurning et al. 2011), wodurch die angestrebte Entlastung und positive Beeinflussung des Schulklimas sich ins Gegenteil verkehrt.

Im Modellprojekt „Schulsozialarbeit in Österreich“ wird die Kooperation mit Lehrer/innen und anderen Unterstützungssystemen als Kernaufgabe formuliert. Im innerschulischen Bereich umfasst die Kooperation den „Informationsaustausch mit Lehrer/innen und Abstimmung von Aktivitäten und Maßnahmen – unter Beachtung der rechtlichen Rahmenbedingungen“ (BMUKK 2010a: 9) sowie die „Abstimmung von Aktivitäten und Maßnahmen mit anderen schulischen Unterstützungssystemen (Beratungslehrer/innen, Schulpsychologie-Bildungsberatung, Schularzt/Schulärztin)“ (BMUKK 2010a: 9). Verglichen mit dem aktuellen fachlichen Diskussionsstand beschränkt sich das Verhältnis zwischen Schulsozialarbeit und Lehrpersonal auf zwei Kommunikationsbereiche (Austausch/Abstimmung von Informationen sowie Aktivitäten/Maßnahmen), wobei die einseitige Festlegung des kommunikativen Rahmens ohne Vorgaben zur Struktur und Intensität auffällig ist.

Im Konzept der Wiener Schulsozialarbeit werden Lehrer/innen explizit als Kooperationspartner/innen im System Schule genannt (vgl. Stadtschulrat für Wien 2010). Darüber hinaus kooperiert die Schulsozialarbeit mit psychagogischen Betreuer/innen, Beratungslehrer/innen, dem Schulpsychologischen Dienst sowie Eltern und anderen mit der Obsorge beauftragte Personen. Durch „Gespräche [...], Austausch und Zusammenarbeit“ (Steingötter et al. 2009: 1) sollen „insgesamt kommunikative und strukturelle Verbesserungen im Schulalltag erzielt“ werden (Stadtschulrat für Wien 2010: 11), wobei konzeptuell eine Definierung der konkreten Kooperationsabläufe und -strukturen fehlt. Die Kommunikation erfolgt dabei während der Anwesenheit der Schulsozialarbeiter/innen an ihren Stammschulen, über das Postfach der Lehrkräfte sowie über die üblichen elektronischen Kommunikationsmittel (vgl. Stadtschulrat für Wien 2010).

## **2.3 Auftrag, Adressaten und Zielsetzungen**

Der grundlegende Auftrag von Schulsozialarbeit liegt in der Unterstützung von Schüler/innen, Eltern und Lehrkräften bei der Gestaltung von Bildungsprozessen, insbesondere um die soziale Integration von Schüler/innen zu gewährleisten (vgl. Liebig 2009). Damit kommt sie ihrem historischen Auftrag als Teil der Jugendhilfe nach, welcher sich auf die Verbesserung von Bildungschancen und damit auf die Herstellung von Chancengleichheit sozial benachteiligter Schüler/innen bezieht (vgl. Kappler 2008).

Unbestritten gilt Bildung als zentrale Kategorie zur Förderung von Chancengleichheit. In der UNO-Kinderrechtskommission, welche Österreich 1990 ratifizierte, ist das Recht auf Bildung (Artikel 29) als „eines der grundlegendsten Rechte für Kinder und Jugendliche“ (Baier 2011b: 94) festgeschrieben, weil es „ihre zweckfreie Entwicklung, die freie Entfaltung ihrer Persönlichkeit, die Herausbildung von Lebenskompetenz sowie ein Leben sowohl in individueller Freiheit, als auch in gegenseitiger Verantwortung in sozialem Miteinander“ (Baier 2011b: 94) formuliert. Obwohl dieses Recht auf Bildung im österreichischen Bundesverfassungsgesetz über die Rechte von Kindern (vgl. BGBL. I Nr. 4/2011) nicht explizit verankert wurde, so wurde doch der Anspruch jedes Kindes „auf bestmögliche Entwicklung und Entfaltung sowie auf die Wahrung seiner Interessen“ (BGBL. I Nr. 4/2011, Artikel 1) festgeschrieben. Vor dem Hintergrund des Zusammenhanges zwischen sozialem Herkunftsmilieu und Bildungsverläufen von Schüler/innen (vgl. Baier 2006, Speck 2006) hat Schulsozialarbeit einen auf Bildung ausgerichteten Auftrag, die individuelle Entwicklung und Entfaltung der Persönlichkeit sowie das soziale Miteinander zu fördern (vgl. Baier 2011b). Diese Schwerpunktsetzung einer bildungsorientierten Schulsozialarbeit spiegelt sich auch in dem Modellprojekt „Schulsozialarbeit in Österreich“ wider, als „Schüler/innen, die vom Unterricht fern bleiben, [...] Unterstützung [benötigen], ihre individuellen, familiären, sozialen und schulstrukturellen Problemlagen zu identifizieren [...] und zu minimieren“ (BMUKK 2010a: 4), mit dem Ziel, „das lange Fernbleiben vom Unterricht zu reduzieren“ (BMUKK 2010a: 4).

Adressat/innen der Schulsozialarbeit sind daher primär Schüler/innen, aber auch Lehrpersonen und Eltern sowie weitere Beteiligte aus dem Schul- und Lebensumfeld der Schüler/innen und unterstützende Dienstleistungsorganisationen (vgl. Drilling 2004, Fabian et al. 2007, Götzmann 2002, Ludewig/Paar 2001, Speck 2006). Obwohl mit Schulsozialarbeit generell alle Schüler/innen angesprochen werden, ist oftmals eine Fokussierung auf Problemgruppen, insbesondere sozioökonomisch benachteiligte oder durch Krisen und Konflikte beeinträchtigte Schüler/innen feststellbar (vgl. Schermer/Weber 2003, Speck 2006, Vögeli-Mantovani 2005, Wulfers 1991). Während Bassarak (2008) in Schüler/innen mit Migrationshintergrund und geschlechtsbezogener Benachteiligung spezielle Zielgruppen von Schulsozialarbeit sieht, engt Wulfers (2001) den Adressat/innenkreis auf jene Jugendliche ein, welche abweichendes oder delinquentes Verhalten zeigen. Im Rahmen des bundesweiten Modellprojektes „Schulsozialarbeit in Österreich“ erfolgt eine Differenzierung in eine direkte bzw. eine indirekte Zielgruppe. Als direkte Zielgruppe werden „Schüler/innen der Sekundarstufe I an Schulen, die besonders von der „Schulverweigerung“ betroffen sind“ (BMUKK 2010a: 6) formuliert. Demgegenüber werden als indirekte Zielgruppe jene „Personen und Umgebungen der Systemzusammenhänge, die innerhalb und außerhalb der Schule, Wirkungsketten sowie individuelles Verhalten in den Kontexten Jugendlicher berücksichtigen“ (BMUKK 2010a: 6) bezeichnet. Explizit genannt werden dabei „Lehrer/innen, Eltern, Schulpsychologie, Jugendwohlfahrt, Familienhilfe, Clearing, Netzwerkpartner/innen“ (BMUKK 2010a: 6) und andere nicht näher spezifizierte Zielgruppen. Die Wiener Schulsozialarbeit wendet sich „an alle beteiligten Personen im Schulsystem und dem außerschulischen Helfersystem“ (Stadtschulrat für Wien 2010: 3), ist jedoch primär „für

die Anliegen und Bedürfnisse der SchülerInnen an den zugewiesenen Standorten des jeweiligen Inspektionsbezirks zuständig“ (Stadtschulrat für Wien 2010: 3).

Dem weitgesteckten Adressat/innenkreis entsprechen vielfältige Zielsetzungen. Ein wirkungsorientierter Zielkatalog bewegt sich dabei auf der individuums-, der gruppen-, der schulsystem- und der gemeinwesenorientierten Ebene und orientiert sich an einer präventiven, früherkennenden und intervenierenden Ausrichtung (vgl. Gschwind/Ziegele 2010, Hopf 2001). Dabei bewegen sich die in der Literatur genannten Zielsetzungen auf einem Kontinuum zwischen sehr vage bis eher differenziert, werden Zielsetzungen teilweise auch mit Methoden und Aufgabenfelder (z.B. Beratung, Krisenintervention) vermengt oder unabhängig vom schulischen Handlungskontext definiert, wenn z.B. von einer „Motorische[n] Entlastung durch Spiel und Sport“ (Streblov 2005: 69) gesprochen wird. Auf Basis einer Literaturanalyse lassen sich dabei folgende Zielsetzungen mit unterschiedlicher Gewichtung je nach Zielgruppe extrahieren. Konkret geht es dabei um

- das Verhindern der Entstehung von Verhaltensauffälligkeiten im schulischen Bereich,
- die Förderung der individuellen, sozialen, schulischen und beruflichen Entwicklung von Schüler/innen,
- den Abbau von Benachteiligungen und die Integration von Benachteiligten in den Lebensraum Schule mit Einbezug außerschulischer Faktoren
- die Verbesserung eines die Entwicklung fördernden Schulklimas,
- die Stärkung von Eltern als Schulpartner in ihrer Erziehungsfähigkeit,
- die Stärkung von Lehrpersonen in ihrer Kompetenz, sozial schwierige Problemlagen in ihrer Klasse oder bei einzelnen Schüler/innen einer angemessenen Lösung zuzuführen,
- die Analyse der sozialräumlichen Einbettung der Schule und deren Akteure und
- den Verständigungsaufbau zwischen der Schule und dem umliegenden Gemeinwesen bzw. den für sie relevanten Einrichtungen. (Vgl. Arnold/Reber 2010, Drilling 2004, Götzmann 2002, Hopf 2001, Ludewig/Paar 2001, Speck 2006, Vögeli-Mantovani 2005)

Als übergeordnete Zielsetzung von Schulsozialarbeit lässt sich zusammenfassend die Förderung und Unterstützung der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen auf individueller, sozialer, schulischer und beruflicher Ebene formulieren. Zusätzlich werden die Vermeidung und der Abbau von Bildungsbenachteiligung sowie die Stärkung einer schülerfreundlichen Lebensumwelt zur Sicherung des Schulerfolges und der sozialen Integration aller schulpflichtigen Kinder und Jugendlichen hervorgehoben. Orientiert an der ESF-Programmschiene „Lebenslanges Lernen“ zielen die österreichischen Pilotprojekte zur Schulsozialarbeit auf die Verringerung von Schulverweigerung und -absentismus sowie Erhöhung von Schulabschlüssen im Sekundarbereich ab (vgl. BMUKK 2010a). Diese Zielsetzungen stellen für die Schulsozialarbeit insofern eine neue Herausforderung dar, als diese bislang „eine verhältnismäßig geringe Rolle im Beratungsgesprächen spielen“ (Gspurning et al. 2011: 94) und zudem einer Rechtfertigung von Schulsozialarbeit über die Anzahl reduzierter Fehlstunden



den bei Schüler/innen kritisch-distanziert entgegengetreten wird (vgl. Gspurnig et al. 2011). Schulsozialarbeit versteht sich als schulisch unterstützendes und aufsuchendes System, das auch dem außerschulischen Bereich zuzuordnen ist (vgl. BMUKK 2011a). Zur Zielerreichung thematisieren die Modellprojekte unterschiedliche Arbeitsschwerpunkte, reichend von der Stärkung der Lernmotivation, der Verbesserung des Sozialklimas oder der Entwicklung von Lern- und Hilfsstrategien der Schüler/innen, über den Abbau von elterlichen Schwellenängsten gegenüber der Schule bis hin zur Förderung der Akzeptanz sozialpädagogischer Sichtweisen bei Lehrer/innen (vgl. BMUKK 2011a). Die Wiener Schulsozialarbeit spezifiziert die Verbesserung der Lebenssituation der Schüler/innen, die Begleitung und Unterstützung, die Förderung von Gleichberechtigung sowie die Verbesserung des Kontaktes und des gegenseitigen Verständnisses zwischen den Akteuren als allgemeine Zielsetzungen (vgl. Stadtschulrat für Wien 2010), welche zielgruppenspezifisch in 22 Teilziele ausdifferenziert werden. Inwiefern dieser ambitionierte Zielkatalog in der Praxis realisiert werden kann, bedarf einer Evaluation.

## **2.4 Fachlich methodische Ansätze**

Abgesehen von den konzeptionellen Positionen werden auf theoretischer Ebene so genannte fachlich-konzeptionelle Ansätze angeführt, welche die Grundstruktur und die Ausgestaltung schulsozialarbeiterischen Wirkens mitbestimmen. Mit Olk et al. (2000) lassen sich der problembezogen-fürsorgliche, der freizeitpädagogische und der integriert-sozialpädagogische Ansatz differenzieren, deren Einsatz von den Zielsetzungen abhängig ist (siehe Tabelle 3).

Im Zentrum des problembezogenen Ansatzes stehen Schüler/innen in Problemsituationen, mit Ursachen im familiären, gesellschaftlichen und/oder schulischen Umfeld. Mit der Fokussierung auf diese Zielgruppe erhält Schulsozialarbeit eine kompensatorische Ausrichtung. Der schulsozialarbeiterische Auftrag hat bei diesem Ansatz hauptsächlich intervenierenden Charakter, während Prävention und Früherkennung zurücktreten (vgl. Olk et al. 2000, Schermer/Weber 2003). Der freizeitpädagogische Ansatz richtet sich an alle Schüler/innen ohne Fokussierung auf bestimmte Problemlagen. Das schulsozialarbeiterische Aufgabenspektrum liegt vor allem in der Ressourcenschließung in Ergänzung des schulinternen Unterrichtsgeschehens und umfasst die Schaffung von Betreuungs-, Kommunikations- und Freizeitangeboten. Dieser Ansatz weist primär präventiven Charakter auf (vgl. Bassarak 2008, Olk et al. 2000).

Empirische Befunde haben gezeigt, dass „Schüler auch dann Hilfe und Unterstützung bei der Bewältigung individueller Schwierigkeiten und Probleme durch Schulsozialarbeiter/innen erwarten, wenn die Konzeptionen [...] einen eher freizeitpädagogischen Charakter aufweisen.“ (Bassarak 2008: 53) Daher wird der integriert-sozialpädagogische Ansatz, welcher

sowohl ein freizeitorientiertes und problembearbeitendes Angebot am Lern- und Lebensort Schule bereithält, favorisiert, da nur dieser „eine Brückenfunktion zwischen den Erziehungs-, Bildungs- und Sozialisationsinstanzen Jugendhilfe und Schule“ (Bassarak 2008: 53) herstellen kann. Entsprechend richtet sich dieser Ansatz an alle Schüler/innen unter besonderer Berücksichtigung von jenen mit sozialen Benachteiligungen und/oder individuellen Beeinträchtigungen und bezieht präventive, früherkennende und intervenierende Aspekte mitein (vgl. Bassarak 2008, Olk et al. 2000).

Je nach fachlicher Ausrichtung erfolgt eine unterschiedliche Gewichtung in den sozialarbeiterischen Arbeitsbereichen, wobei durchgängig zwischen unterrichtlichem, außerunterrichtlichem und außerschulischem Bereich unterschieden wird (siehe Tabelle 3).

Tabelle 3: Fachlich-Konzeptionelle Ansätze (in Anlehnung an Bassarak 2008)

<b>Konzepte</b>	<b>Arbeitsinhalt</b>	<b>Zielgruppen</b>	<b>Arbeitsbereich(e)</b>
<i>problembezogen-fürsorglich</i>	Interventionen bei Problemsituationen	Schüler/innen mit Problemlagen	unterrichtlicher, außerunterrichtlicher Bereich
<i>freizeitpädagogisch</i>	Ergänzung des schulinternen Unterrichtsgeschehens durch präventive Angebote	Alle Schüler/innen	außerunterrichtlicher Bereich
<i>integriert-sozialpädagogisch</i>	Verknüpfung von Probleminterventionen mit präventiv ausgerichteten Angeboten	Alle Schüler/innen, insbesondere Schüler/innen mit sozialer Benachteiligung/Beeinträchtigung	unterrichtlicher, außerunterrichtlicher, außerschulischer Bereich

Neuere Konzepte verorten Schulsozialarbeit hingegen im Spektrum von Prävention, Früherkennung und Intervention. Prävention meint ein „vorbeugendes Eingreifen“ (Galuske 2009: 293) im Sinne einer „Ursachenbehandlung, die versucht, zukünftige mögliche Probleme bei unbestimmten Personen zu verhindern“ (Gschwind/Ziegele 2010: 13). Prävention richtet sich daher nicht nur auf die Veränderung von individuellen Verhaltensweisen, die als problematisch erachtet werden (Verhaltensprävention), sondern auch auf die Veränderung von Lebensbedingungen, welche problematisches Verhalten bedingen (Verhältnisprävention). Früherkennung zielt hingegen auf „eine Strukturierung von sozialen Beobachtungen in einem sozialen System“ (Gschwind/Ziegele 2010: 13) ab, um Anzeichen von Problemen zu erkennen oder frühzeitig Maßnahmen einleiten zu können. Demgegenüber fokussiert die Intervention auf bereits bestehende Probleme, die durch Maßnahmen entschärft, gelindert oder gelöst werden sollen (vgl. Gschwind/Ziegele 2010). Auf dieser Grundlage entwickelten in Österreich auch Gierer/Hanzal (2001) ihr Konzept von Schulsozialarbeit, welches als Windmühlenmodell Eingang in die Literatur gefunden hat. In diesem werden die Ansätze von Prävention und Intervention zwar aufgegriffen, anstelle der Früherkennung wird jedoch als dritter Eckpfeiler die Vermittlung hervorgehoben. Mit dem Ziel

„professionelle Vermittlung gewährleisten zu können“ (Gierer/Hanzal 2001: 98), verknüpfen die Autorinnen allerdings einen, wenn auch auf bestehende psychosoziale Probleme eingengten, früherkennenden Aspekt, als Schulsozialarbeit bei „der Erkennung von Kindesmisshandlungen, Kindesmissbrauch und Verwahrlosungssituationen“ (Gierer/Hanzal 2001: 98) eine wichtige Funktion einnimmt, um „rechtzeitige und geeignete Maßnahmen setzen“ (Gierer/Hanzal 2001: 98) zu können.

Vor dem Hintergrund, dass Schulsozialarbeit zunehmend ihrer Rolle als „Problemkinder-Entsorgungsstelle“ (Hafen 2003: o.S.) und damit ihrer Feuerwehrfunktion entgegenwirken möchte, ist der im Präventionsbegriff transportierte defensive und defizitäre Ansatz insofern zu überdenken, als der Fokus nicht mehr auf Problemlagen oder Lebensschwierigkeiten von Schüler/innen zu suchen ist, sondern vielmehr in deren Bedürfnissen, Interessen und Ressourcen sowie im Auffinden von partizipativen und bildungsrelevanten Teilhabemöglichkeiten. Darüber hinaus erfährt die Präventionsarbeit in der Praxis kaum Resonanz. So konstatieren Gschwind/Ziegele (2010) für die Schweiz eine Schwerpunktsetzung auf intervenierende Maßnahmen insbesondere der individuellen Beratung und interdisziplinären Fallarbeit. Auch in Österreich finden sich in den Konzeptionen und Leistungsaufträgen präventive Schwerpunktsetzungen, wiewohl die Praxis zeigt, „dass für Präventionsarbeit kaum Ressourcen zur Verfügung stehen, da zumeist Krisenintervention und Beratung im Vordergrund stehen“ (Riepl/Kromer 2008: 47).

Mit Krisenintervention und Beratung werden dabei Arbeitsmethoden angesprochen, mit denen Schulsozialarbeit ihre Zielsetzungen zu erreichen versucht. So besteht in der sozialpädagogischen bzw. -arbeiterischen Fachdiskussion eine gewisse Einigkeit dahingehend, dass Arbeitsmethoden der zielgerichtete, (Problem)Situationen angemessene und an Arbeitsprinzipien ausgerichtete Einsatz von Techniken und Verfahren sind (vgl. Galuske 2009). Das zirkuläre Vorgehen umfasst dabei die Kontextualisierung und Analyse des Problems (Anamnese), welche auch die Kontaktaufnahme und das Erstgespräch beinhalten, die diagnostische Einschätzung auf Basis von kausalen Hypothesen (Diagnose), die Klärung von Zielen, das Schließen von Vereinbarungen, die Festlegung des Handlungsplanes und die Umsetzung von Maßnahmen zur Zielerreichung (Intervention), das Aufzeichnen des Arbeitsprozesses (Dokumentation), das Absichern der Arbeitsergebnisse (Controlling) und schließlich die Auswertung des Arbeitsprozesses bzw. der -ergebnisse (Evaluation) (vgl. Hays/Kleve 2006, Kreft/Mielenz 2005).

Ein Blick auf die Methodenlandschaft zeigt, dass eine eindeutige Abgrenzung von Methoden zu Arbeits- und Aufgabenfeldern, Tätigkeiten oder Sozialformen auf professioneller Ebene nicht immer gegeben ist. Auch bleiben die Spezifika der einzelnen Methoden oftmals unklar. So stellen beispielsweise Kreft/Mielenz (2005) im Zusammenhang mit der Krisenintervention fest, dass „ihre professionellen Praktiken in der einschlägigen Literatur seltsam unbestimmt [bleiben]. Sie ist wohl nicht eigentlich eine Methode Sozialer Arbeit, sondern v.a. eine Wirklichkeitsperspektive“ (S. 558). Zudem bedient sich Schulsozialarbeit überwiegend traditio-

neller Methoden der Sozialen Arbeit, sodass ein eigenständiges und elaboriertes Methodenrepertoire noch aussteht. So steht auch für Müller (2004) die Methodendiskussion in der Schulsozialarbeit noch am Anfang, da „Schulsozialarbeit methodisch gesehen, kein autonomes Arbeitsfeld [ist], sondern einen eher wildwüchsig entstandenen Schnittbereich der Operationsfelder von Jugendhilfe und Schule“ (Müller 2004: 222) bildet. Bezogen auf diese Schnittstelle lässt sich aus der Literatur eine Vielfalt an Methoden extrahieren. Systematisierungsversuche liegen zwar vor, sind jedoch wenig zufrieden stellend, als sie „Mängel und Lücken“ (Hochuli-Freund/Stotz 2011: 13) aufgrund „Zonen mangelnder Trennschärfe“ (Galuske 2009: 165) aufweisen. Nach Spies/Tredop (2006) lassen sich zwar schulsozialarbeiterische Erfolge punktuell-projektbezogen beschreiben, „ein tragfähiges Fundament besteht [allerdings] weder aus methodischer noch aus konzeptioneller Perspektive, und auch die institutionellen Strukturen sind eher verunsichernd denn flankierend-sichernd. Drei ‚wackelige Säulen‘ in einem noch unklaren pädagogischen Handlungsfeld, die in der Praxis zu ‚Löchern‘ im professionellen Selbstverständnis der Akteure führen und die Frage nach geeigneten Methoden aufwerfen.“ (Spies/Tredop 2006: 160)

Um einer möglichen Auflistung zu entgehen, werden im Folgenden die vielfältigen Methoden hinsichtlich Handlungsansätze, -konzepte und -instrumente unterschieden, um eine Anlehnung an praxisbezogene Projektbeschreibungen, wie sie im Rahmen des Modellprojektes „Schulsozialarbeit in Österreich“ vorgelegt wurden, zu gewährleisten. Auf Basis einer Literaturanalyse lässt sich folgender größter gemeinsamer Nenner festmachen (vgl. Baier/Deinet 2011, Bassarak 2008, Braun/Wetzel 2006, Drilling 2004, Gschwind/Ziegele 2010, Ludwig/Paar 2001, Müller 2004, Riepl/Kromer 2008, Schreck 2006, Speck 2006):

#### *Handlungsansätze:*

- Strategien des ‚Empowerment‘, Ressourcenerschließung
- Repertoire der offenen Jugendarbeit mit ihren ‚raumorientierten‘, interkulturellen, geschlechtssensibilisierenden, geschlechterdemokratischen, berufsbezogenen, kulturpädagogischen Ansätzen
- Lebensweltorientierung
- Lebensbewältigung
- Partizipative Ansätze

#### *Handlungskonzepte:*

- Beratungskonzepte: Soziale bzw. systemische Beratung, Einzel- und Gruppenberatung, Praxisberatungen
- Einzelfallhilfe: psychosoziale Begleitung und Betreuung, Casework und Case-Management, Fallanalyse, Förderplan, Lerncoaching, Krisenintervention, systemische Intervention, Hausbesuche, Vermittlungsarbeit, Helferinnenkonferenzen
- Sozialpädagogische Gruppenarbeit in unterschiedlichen Settings: Gruppendynamik und -leitung, Interaktions- und Rollenspiele, Soziometrie, Konfliktbearbeitung, -mediation, -training und Deeskalation, Projektarbeit, Elterngesprächsrunde, soziales Lernen
- Sozialraumbezogene und Gemeinwesenarbeit: Sozialräumliche Analyse- und Aktivierungsmethoden, Netzwerkarbeit und -bildung, Öffentlichkeitsarbeit, Schulentwicklung

- Freizeitpädagogik: Gestalt- und Erlebnispädagogik, freizeitorientierte und lebensweltbezogene Aktivitäten

*Handlungsinstrumente:*

- Gesprächstechniken: klientenzentrierte, systemische und narrative Gesprächsführung
- Moderationstechniken
- Schülerbeobachtung, Schulhofbegleitung

International betrachtet werden methodisch primär die Handlungskonzepte Beratung (Counselling), Einzelfallhilfe und Soziale Gruppenarbeit eingesetzt. Während die Beratung von Schüler/innen und Eltern ein Grundelement sowohl im angloamerikanischen als auch im west- bzw. nordeuropäischen Raum darstellt, wird Einzelfallhilfe vor allem in den USA und den Niederlanden ein hoher Stellenwert beigemessen. Gruppen- und sozialraumorientierte Methoden werden vermehrt in Deutschland und Skandinavien praktiziert, wobei in den nord-europäischen Ländern auch Methoden der Schulentwicklung im Vordergrund stehen. (vgl. Huxtable/Blyth 2002). Mit der Forderung nach sozialer Integration, dem Abbau sozialer Benachteiligung und der Verringerung von Armut ist in der Schweiz eine Veränderung im Methodenrepertoire von der problembearbeitenden und -lösenden Einzelfallarbeit (Beratung, Krisenintervention, Konfliktbearbeitung) hin zu präventiven bzw. früherkennenden Methoden in Diskussion (vgl. Baier 2011a). In Österreich zeigt ein Blick in die Praxis (vgl. Riepl/Kromer 2008), dass präventiven Methoden zwar theoretisch ein großer Stellenwert beigemessen wird, in der Umsetzung allerdings problemintervenierende Methoden (Beratung und Betreuung von Schüler/innen, deren Eltern und Lehrer/innen, Kriseninterventionen und Konfliktmoderationen) zur Anwendung kommen, während gruppen- und gemeinwesenorientierte Methoden (Projekt- und Gruppenarbeit zu bestimmten Themenstellungen sowie die Vernetzung mit anderen sozialen Einrichtungen) nur selten praktiziert werden. Demgegenüber gibt es „nur in Einzelfällen [...] auch Unterrichtsbegleitung, Nachmittagsbetreuung in Form von freizeitpädagogische Angeboten und Lernhilfe für SchülerInnen am Schulstandort.“ (Riepl/Kromer 2008: 47). Eine Studie aus dem 2010 zeigt auf, dass in Österreich der Fokus von Schulsozialarbeit auf Beratung und Einzelfallhilfe von Schüler/innen liegt (vgl. Gspurning et al. 2011), wobei laut Aussagen der Autorinnen zum einen „[schwer zu fassen ist], in welchem Ausmaß Beratungen auch Einzelfallhilfe bedeuten“ (Gspurning et al. 2011: 93), zum anderen als Einzelfallhilfe vielfach verstanden wird, „an jeweils geeignete Beratungs- und Kriseninterventionseinrichtungen bzw. an die Jugendwohlfahrt zu vermitteln“ (Gspurning et al. 2011: 93).

Im Rahmen des Modellprojektes „Schulsozialarbeit in Österreich“ wird ein ganzheitlicher Handlungsansatz ventiliert, wobei methodisch eine Orientierung an dem „klassischen Methodentrias“ (Kreft/Mielenz 2005: 582) und zwar Einzelfallhilfe, Soziale Gruppenarbeit und Gemeinwesenarbeit erfolgt, ergänzt um Projektarbeit (vgl. BMUKK 2010a). Ebenso orientiert an dem traditionellen Methodenarsenal ist die Wiener Schulsozialarbeit, in dessen Zentrum soziale Probleme und persönliche Anliegen von Schüler/innen stehen. Insgesamt werden sieben „Methoden der Wiener Schulsozialarbeit“ (Stadtschulrat für Wien 2010: 10) angeführt:

1. Vernetzende Einzelfallhilfe und Einzelberatung (*Casework*),
2. *Krisenintervention*,
3. klassenbezogene und klassenübergreifende Gruppenarbeit (*soziale Gruppenarbeit*),
4. Vermittlung zwischen Konfliktparteien („*mediative*“ *Konfliktberatung*) sowie
5. die Teilnahme und Mitgestaltung bei jugendspezifischen Veranstaltungen und die Zusammenarbeit mit Lehrkräften (*Schulentwicklung und gemeinwesenorientierte Arbeit*).
6. Als Handlungsansatz fungiert *Empowerment* und
7. als Handlungsinstrument wird die *Gesprächsführung* angeführt. (Vgl. Stadtschulrat für Wien 2010: 10f )

Zu betonen ist, dass die erwähnten Unklarheiten und Definitionsschwächen im Methodenarsenal, sich im Konzeptentwurf der Wiener Schulsozialarbeit (2010) widerspiegeln. Besonders deutlich wird dies in der knappen Beschreibung der Krisenintervention: „Bei Krisen reagieren die SchulsozialarbeiterInnen möglichst schnell, um eine Entschärfung herbeizuführen.“ (Stadtschulrat für Wien 2010: 11). Unbestimmt bleibt, wie Fachkräfte zu handeln haben, um die genannte Entschärfung zu erreichen.

Über die konkrete Methodenanwendung hinaus, konturieren auch Prinzipien bzw. Grundsätze den fachlichen Habitus in der Schulsozialarbeit. Mit Baier (2011c) lassen sich dabei Handlungsprinzipien von Strukturmaximen unterscheiden. Während Handlungsprinzipien „durch aktives Handeln realisiert werden“ (Baier 2011c: 138), erfordern Strukturmaxime darüber hinaus bestimmte Rahmenbedingungen. Bezug nehmend auf gängige Fachliteratur, Qualitätsstandards und Praxiskonzepte (vgl. AvenirSocial 2010, Baier 2011c, Braun/Wetzel 2006, Hartmann 1998, Kooperationsverbund Schulsozialarbeit 2006, Riepl/Kromer 2008, Speck 2009, Zavadil 1999) lassen sich folgende Grundhaltungen und Grundmuster professionellen Handelns herausfiltern, welche entlang der Dimensionen Handlungsprinzipien und Strukturmaximen systematisiert werden (siehe Tabelle 4).

Tabelle 4: Handlungsprinzipien und Strukturmaximen

<b>Handlungsprinzipien</b>	<b>Strukturmaximen</b>
Autonomie des Subjekts	Dienstleistung
Anwaltschaftliches Handeln	Freiwilligkeit
Aushandeln	Partizipation
Hilfe als Ko-produktion	Niederschwelligkeit
Aufmerksamkeit	Verschwiegenheit
Vertrauen	Equity
Bedürfnisorientierung	Anonymität
Transparentes Vorgehen	(All)Parteilichkeit
Prozessorientierung	Diversität
	Verlässliche Präsenz am Ort Schule

Im Modellprojekt „Schulsozialarbeit in Österreich“ werden die Handlungsprinzipien und Strukturmaxime über „Kernmerkmale“ (BMUKK 2011a: 5) definiert. In Übereinstimmung mit den angeführten Grundsätzen werden dabei Niederschwelligkeit, Gendergerechtigkeit, Diversity Mainstreaming, Subjektorientierung und ethische Grundsätze in der Sozialen Arbeit herausgehoben. Niederschwelligkeit zielt auf den Abbau von Zugangsschwellen ab, indem „Kinder und Jugendliche [...] ohne vorherige Vereinbarungen Schulsozialarbeiter/innen direkt aufsuchen können.“ (BMUKK 2010a: 12). Gendergerechtigkeit sichert die Nutzung des Angebots für alle Schüler/innen „unabhängig von Geschlecht und körperlicher Befähigung“ (BMUKK 2010a: 12) und ist bei der Entwicklung und Implementierung von Maßnahmen zu berücksichtigen. Darüber hinaus hebt das Diversity Mainstreaming die „maßgeschneiderten“, auf die persönlichen Bedürfnisse der Schüler/innen abgestimmten Maßnahmen hervor, und zwar „unabhängig von Alter, Ethnie, sexueller Orientierung, Religion und körperlicher Befähigung unter Berücksichtigung von Bildung, Sprache, Kultur und Elternhaus“ (BMUKK 2010a: 13). Die Subjektorientierung findet ihren Niederschlag im Kernmerkmal „individuell“, indem die „Persönlichkeit des Individuums“, sowie die Reflexionsfähigkeit bezogen auf Lernpotentiale, Bildungs-, Berufs- und Lebensperspektiven ins Zentrum schulsozialarbeiterischer Betreuungsarbeit rückt (vgl. BMUKK 2010a). Darüber hinaus sind die ethischen Grundsätze in der Sozialen Arbeit, angelehnt an die Prinzipien der International Federation of Social Workers (IFSW), handlungsleitend für die schulsozialarbeiterische Tätigkeit. (Vgl. BMUKK 2010a)

Analog zum Modell „Schulsozialarbeit in Österreich“ gestalten sich die Prinzipien und Grundsätze der Wiener Schulsozialarbeit: Niederschwelligkeit, Freiwilligkeit, Gender Mainstreaming, Prozessorientierung, Transparenz sowie Vertraulichkeit bzw. Verschwiegenheit. (Vgl. Stadtschulrat für Wien 2010) Ebenso konturieren die Autonomie des Subjekts und die Bedürfnisorientierung das schulsozialarbeiterische Handeln, indem auf die „akzeptierende Haltung gegenüber den KlientInnen und ihrer Situation“ (Stadtschulrat für Wien 2010: 7) sowie das „Erkennen und Nutzen vorhandener Ressourcen“ (Stadtschulrat für Wien 2010: 7) hingewiesen wird. Der kulturellen Diversität postmoderner Gesellschaften Rechnung tragend, verstehen sich die Wiener Schulsozialarbeiter/innen auch als „cultural brokers“ (Gröpel 2009: 1), indem sie durch die „Arbeit im Themenbereich Rechtsextremismus und Rassismus [sowie] stärker gelenkte, scheinbar hierarchiefreie Freizeitbetätigung“ (Gröpel 2009: 1) für kulturelle Belange und Differenzen sensibilisieren. Das ethische Handeln ist dabei orientiert an den Berufspflichten für Sozialarbeiter/innen aus dem Generalversammlungsbeschluss des OBDS (Österreichischer Berufsverband der SozialarbeiterInnen) von 2004. (Vgl. Steingötter et al. 2009).

Obgleich Anonymität und Parteilichkeit im Konzept der Wiener Schulsozialarbeit nicht explizit ausgewiesen sind, finden sich diese Prinzipien in den ethischen Standards der Sozialen Arbeit wieder und sind daher handlungsleitend für die Wiener Schulsozialarbeit. Ethische Standards sind in Berufs- und Ethikkodizis festgelegt und enthalten Regeln, Richtlinien und Empfehlungen zur praktischen Handlungsorientierung, die auf der Berufsphilosophie und der

Aktualisierung von Kenntnissen basieren. So mögen auch die ethischen Richtlinien wie sie beispielsweise vom OBDS oder vom IFSW für die Sozialarbeit im allgemeinen vorgelegt werden, als handlungsleitende Normen dienen, gleichwohl liegen jedoch für das Arbeitsfeld der Schulsozialarbeit spezifische Richtlinien vor. In den Standards der „School Social Work Association of America“ (SWAAA) oder der „National Association of Social Workers (NASW)“ sind „eindeutig formulierte und jeweils begründete Maßstäbe für das Wissen und Handeln der SchulsozialarbeiterIn“ (Speck 2006: 210) festgelegt. Insgesamt bieten 15 „Standards of School Social Work Services“ des NASW eine Orientierung für das berufliche Handeln, die auch für die österreichische Projektlandschaft Konkretisierungen ermöglichen könnten. Neben Aspekten der Verschwiegenheit, der Anwaltschaft für Schüler/innen oder der Bedürfnisorientierung (siehe Anhang), findet insbesondere die Partizipation von Schüler/innen Eingang in den Ethikkodex für Schulsozialarbeiter/innen: „School social work services shall be extended to students in ways that build students' individual strengths and offer students maximum opportunity to participate in the planning and direction of their own learning experience.“ (NASW 2002: 12).

Durch das Prinzip der Partizipation stehen Schüler/innen mit ihren Bedürfnissen, Interessen und Lebenswelten im Zentrum des schulsozialarbeiterischen Handelns und dessen Angebote. Als Advokaten der Schüler/innen, die im Prozess der sozialarbeiterischen Leistung als Ko-Produzent/innen wahrgenommen werden, ist ihr Handeln primär aushandlungsorientiert. Partizipation, Anwaltschaftlichkeit, Hilfe als Ko-Produktion sowie das Aushandlungsprinzip sind im bundesweiten Modellprojekt sowie im Wiener Konzept nicht erwähnt. Dieser Befund spiegelt sich auch in den aktuellen Projekten von Schulsozialarbeit in Österreich wider als „die aktive Beteiligung der SchülerInnen bei der Gestaltung und Umsetzung des Angebotes selten angedacht“ (Gspurning et al. 2011: 96) wird. Nach Weingartner (2004) gilt es aber, „den Weg des passiven Konsumierens von vorgefertigten Leistungen [...] zu vermeiden“ (Gspurning et al. 2011: 96). Vor dem Hintergrund, dass Partizipation zu den Grundprinzipien der UN-Kinderrechtskonvention zählt und in fünf Artikeln verankert ist (Artikel, 12, 13, 14, 15 und 17), wäre daher auch die Mitbestimmung von Schüler/innen in der Lebenswelt Schule als Grundsatz bzw. Prinzip in die österreichischen Konzeptionen von Schulsozialarbeit miteinzubeziehen, wie dies in den deutschsprachigen Nachbarstaaten (vgl. Briebricher 2011) vermehrt verfolgt wird. Ebenso sind auch die Prinzipien der Niederschwelligkeit und der Freiwilligkeit in der Praxis kritisch-differenziert zu betrachten. So betonen aktuelle Praxisbefunde im Zusammenhang mit der Nutzung schulsozialarbeiterischer Angebote, dass „durch das gesetzliche Vetorecht der Lehrer/innen, wenn es um das Aufsuchen von Schulsozialarbeit während des Unterrichts geht“ (Gspurning et al. 2011: 92), die Niederschwelligkeit eingeschränkt wird, zumal Erstkontakte selten auf Initiative der Schüler/innen, und damit freiwillig, erfolgen (vgl. Speck/Olk 2004). Verschärfend kommt hinzu, dass neben der geringen Präsenzzeit am Vormittag, die österreichische Schulsozialarbeit nach dem Unterricht eher nur telefonisch oder per E-Mail erreichbar ist (vgl. Gspurning et al. 2011), was die Kontaktqualität maßgeblich beeinflusst.



### **3 Aufgaben- und Kompetenzspektrum von Schulsozialarbeit**

Schulsozialarbeit ist rechtlich der Jugendwohlfahrt zuzuordnen. Im Bundes-Jugendwohlfahrtsgesetz 1989 (BGBL. Nr. 161/1989) sind die Rahmenbedingungen für die Unterstützungsleistungen für Kinder und Jugendliche festgelegt, welche auf Landesebene konkretisiert werden. Damit obliegt auch den Bundesländern die Definition und Ausformulierung von Aufgaben und Zielsetzungen von Schulsozialarbeit.

Laut § 2 Abs. 1 des Jugendwohlfahrtsgesetzes (BGBL 161/1989) kommt der „öffentlichen Jugendwohlfahrt die allgemeine Aufgabe zu, die Familie bei der Erfüllung ihrer Aufgaben in der Pflege und Erziehung Minderjähriger zu beraten und zu unterstützen.“ Damit lässt sich für die Schulsozialarbeit die übergeordnete Aufgabe in der Unterstützung und Hilfe in belastenden Familiensituationen ableiten. Die ausführende Behörde bestimmt nach § 4 Abs. (BGBL 161/1989) 2 „welche Organisationseinheiten die Aufgaben der öffentlichen Jugendwohlfahrt zu besorgen haben.“

Diese Aufgaben können an freie Jugendwohlfahrtsträger delegiert werden, sofern sie laut Wiener Jugendwohlfahrtsgesetz 1990 (WrJWG – LGBL. 36/1990) „zur Erfüllung von bestimmten nichtstaatlichen Aufgaben im Bereich der öffentlichen Jugendwohlfahrt [als] geeignet anzuerkennen [sind].“ (§ 8 Abs. 1) Als richtungweisend gelten dabei eine Verwaltungsstruktur, adäquate Räumlichkeiten, Fachpersonal und finanzielle Ressourcen. In Zusammenhang mit der Schulsozialarbeit wird hervorgehoben, dass „die öffentliche Jugendwohlfahrt die Zusammenarbeit mit dem Stadtschulrat für Wien, den Schulleitern und Lehrern sowie den sonstigen Einrichtungen des Schulbereiches und dem Schulerhalter zu pflegen“ (§ 11) hat.

Die seit 2009/2010 implementierte Schulsozialarbeit an Wiener Landesschulen ist dem Schulwesen angegliedert. Schulsozialarbeiter/innen fungieren als „Lehrer/innen für soziales Lernen“ (Gespräch mit Regierungsrat Felsleitner am 6.12.2011) bzw. „LehrerInnen in Sonderverwendung“ (Piringer et al. 2011: 26) und sind somit dem Stadtschulrat unterstellt.

Wie bereits in Kapitel 2 aufgezeigt, sind die primären Arbeitsfelder der Schulsozialarbeit in der Prävention, Früherkennung und Intervention gelegen, wobei die Jugendwohlfahrt auf familienentlastende und -unterstützende Leistungen hinweist, während der Wiener Stadtschulrat die Vermittlung von Lebenskompetenz der Schüler/innen hervorhebt. Entlang dieser drei Schwerpunktbereiche lassen sich nicht nur methodische Handlungsansätze ableiten, sondern auch Kompetenzbereiche aufzeigen. Im Folgenden gilt es, den Begriff der Kompetenz näher zu bestimmen und ein Modell vorzustellen, welches erlaubt, Kompetenzen und Schlüsselqualifikationen in einen theoretischen Rahmen zu gießen. Daran anschließend werden die Aufgabenfelder und die Kompetenzbereiche von Schulsozialarbeit thematisiert.

### 3.1 Zum Kompetenzbegriff

Der Begriff *Kompetenz* beschreibt in pädagogischer Hinsicht die Fähigkeit einer Person, sich situationsadäquat zu verhalten. Kompetenz verweist damit auf die „menschlichen Fähigkeiten, die dem situationsgerechten Verhalten zugrunde liegen und dieses erst ermöglichen“ (Reetz 1999a: 245). Kompetentes Handeln bezieht sich nicht nur auf die Lösung konkreter Problemsituationen, sondern auf die Fähigkeiten, „Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert 2002: 27f), wofür motivationale, volitionale und soziale Bereitschaften unabdingbar sind. Um bestimmte Probleme in variierenden oder auch belastenden Situationen (vgl. Maas 2001: 64) erfolgreich lösen zu können, bedarf es neben dieser Bereitschaft auch kognitiver Fähigkeiten und Fertigkeiten, meint doch Kompetenz „the ability to produce successful behaviors in non-standardized situations“ (Westera 2001: 82).

Kompetenzen basieren daher auf vielfältigen Erfahrungen, reflektierten Werthaltungen, Handlungsmotiven und zielgerichteten Dispositionen sowie Kenntnissen, die sich nicht nur in einen einmaligen Erwerb ausformen lassen, sondern in einem lebenslangen Bildungsprozess, in dessen Rahmen „Profile von Emotion und Kognition, von Erfahrung und Wissenserwerb, von Denken, Wollen und Handeln“ (Siebert 2003: 223) erworben werden. Mit diesem Aspekt wird der Erwerb von Kompetenzen nicht mehr nur an formale Bildungsorte gebunden, sondern umfasst auch die selbständige Weiterentwicklung von Wissen und Können (vgl. Bergmann 2000: 21) in informellen Aneignungskontexten und non-formalen Lernwelten. Kompetenzentwicklung ist damit ein kontinuierlicher und lebenslanger Prozess, der über den Rahmen der institutionalisierten Weiterbildung hinausreicht und Handlungsfähigkeit ermöglichen soll, die den Vollzug von Tätigkeiten im Sinne von Performanz gestattet.

Im Unterschied zum Kompetenzbegriff umfasst der Terminus *Performanz* daher nicht das gesamte Wissen und Potential einer Person zum erfolgreichen Problemlösungshandeln, sondern bezieht sich lediglich auf das wahrnehmbare, und damit messbare Können (vgl. Lehmann 2002, Frei et al. 1984), das sich im Vollzug von Tätigkeiten und dem Ausführen von Handlungen manifestiert. Diese auf Chomsky (1972) zurückgehende Differenzierung zwischen den Begriffen Kompetenz und Performanz hat sich in der Fachdiskussion etabliert. Da im Folgenden primär eine Konzentration auf Fähigkeiten, Potentiale und Qualifikationen von Schulsozialarbeit erfolgt, wird vom Performanzbegriff als „Oberflächenverhalten“ (Reetz 1999b: 40) Abstand genommen.

Wird Kompetenz als Befähigung zu eigenverantwortlichem Handeln und situationsgerechtem Agieren und Reagieren verstanden, so sind damit Situationen auf Mikro-, Meso- und Makroebene angesprochen, die den privaten, gesellschaftlichen und beruflichen Kontexten entspringen. Transformationsprozesse in allen drei Bereichen erfordern verstärkt Kompetenzen, um flexibel auf die Anforderungen und Vereinbarkeiten reagieren zu können. Dabei

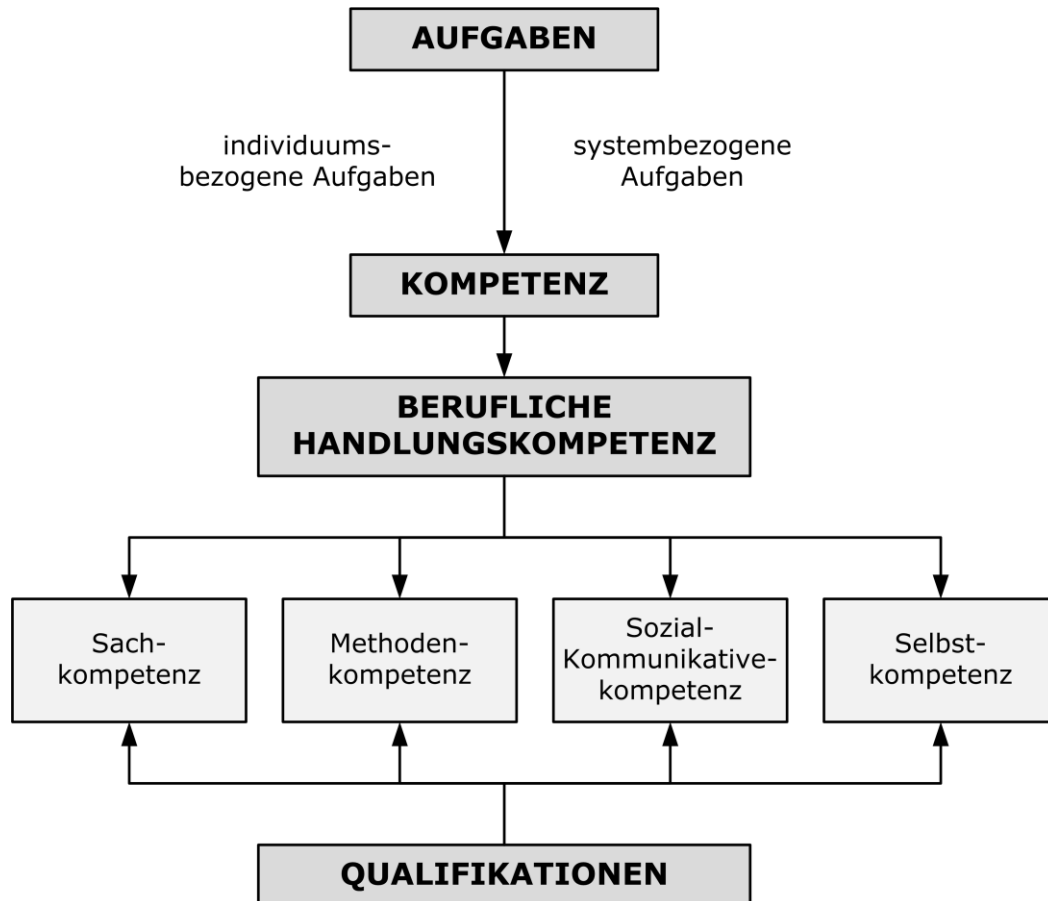
erfordert der berufliche Kontext besondere Kompetenzen, die unter dem Begriff *berufliche Handlungskompetenz* zusammengefasst werden. Als berufliche Handlungskompetenz wird „das reife und entwickelte Potential beruflicher Fähigkeiten bezeichnet, das es dem Individuum erlaubt, den in konkreten beruflichen Situationen gestellten Leistungsanforderungen entsprechend zu handeln“ (Reetz 1999a: 245). Einen zentralen Faktor zur Entwicklung von beruflicher Handlungskompetenz stellen die Merkmale der Anwendungssituationen dar, welche einen selbstorganisierten Gebrauch von Wissen und Fähigkeiten in neuen Situationen erfordern (vgl. Wittke 2007). Neuere entwicklungspädagogische bzw. -psychologische Ansätze verweisen dabei auf eine entwicklungsorientierte Kompetenzerneuerung, die Bedingungen des sozialen Handelns, sozialer Interaktionen und Problemlösungsstrategien in den Vordergrund rücken (vgl. Reetz 1999b). Learning by doing gewinnt damit zunehmend an Bedeutung, wodurch berufliche Handlungskompetenz nicht mehr isoliert von der so genannten Handlungsorientierung betrachtet werden kann (vgl. Siebert 2003).

Nach Weinert (2002) entfaltet sich berufliche Handlungskompetenz „in den Dimensionen Fach-, Personal- und Sozialkompetenz“ (Weinert 2002: 225), welche in der gängigen Fachliteratur vielfach um die Methodenkompetenz erweitert bzw. weiter ausdifferenziert (vgl. Bergmann 2000, Erpenbeck/Rosenstiel 2003, Heyse/Erpenbeck 1997) und als „Synthese der einzelnen Kompetenzfacetten“ (Kauffeld 2003: 179) betrachtet wird. *Fachkompetenz* bezeichnet „die Fähigkeit auf der Grundlage fachlichen Wissens und Könnens Aufgaben zielorientiert, methodengeleitet und selbständig zu lösen und das Ergebnis zu beurteilen“ (Weinert 2002: 225) und umfasst damit professionelles Fachwissen, Kenntnisse, Fertigkeiten sowie Fähigkeiten zur Bewältigung von spezifischen beruflichen Anforderungen. Demgegenüber findet *Methodenkompetenz* ihren Niederschlag in der situationsunabhängigen Fähigkeit, Problemlösungsstrategien und Heuristiken zu entwickeln und umzusetzen (vgl. Kunzmann 2005). Dazu zählt auch die Anwendung von wissenschaftlich-empirischen Methoden um Schlüsselprobleme des beruflichen Handlungskontextes systematisch zu bearbeiten und zu erforschen (vgl. Spiegel 2011). Als eine „facettenreiche und vielschichtige“ (Weinert 2002: 215) Kompetenz beschreibt *Soziale Kompetenz* die kommunikativen und kooperativen Fähigkeiten zur Bewältigung und Gestaltung sozialer Interaktionen. Sie umfasst eine Vielzahl an Einzelfähigkeiten, reichend von perzeptiv-kognitiven über motivational-emotionalen bis hin zu behavioralen Bereichen, die kontextabhängig Anwendung finden (vgl. Kanning 2003). Emotionale und motivationale Komponenten, die das berufliche Handeln beeinflussen, determinieren die *Personalkompetenz*, welche „die Fähigkeit zu moralisch selbstbestimmtem humanen Handeln [beinhaltet]. Dazu gehört neben [...] eines positiven Selbstkonzeptes (Selbstbildes) vor allem die Entwicklung zu moralischer Urteilsfähigkeit.“ (Reetz 1999b: 6)

Der Qualifikationsbegriff grenzt sich insofern vom Kompetenzbegriff ab, als *Qualifikation* als jener Teil der Kompetenz gesehen wird, der beschreibbar, in Lehr-Lernformen aufbereitbar ist und damit vermittelt und trainiert werden kann (vgl. Erpenbeck 2002). Qualifikationen umfassen daher die im Bildungsprozess erworbenen, gleichsam zertifizierbaren Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten, „über die Personen bei der Ausübung beruflicher Tätigkeiten

verfügen müssen, um konvergent-anforderungsorientiert handeln zu können“ (Wittke 2007: 53).

Abbildung 1: Zusammenhänge zwischen Aufgaben, Kompetenzen und Qualifikationen



Die über das Fakten-, Instrumenten- bzw. Methodenwissen hinausreichenden Fertigkeiten finden in dem Konstrukt *Schlüsselqualifikation* ihren Niederschlag. Als übergeordnete, berufsübergreifende Wissensbestände bilden Schlüsselqualifikationen den „Schlüssel zur raschen und reibungslosen Erschließung von wechselndem Spezialwissen“ (Mertens 1974: 36). Ein Blick auf die wissenschaftliche Auseinandersetzung zeigt, dass Schlüsselqualifikationen weder eine Subsumtion darstellen noch getrennt von fachlichen Inhalten betrachtet werden können, sondern vielmehr als „Erweiterung im Aufbau von Sachkompetenz“ (Euler 2002: 15) zu verstehen sind. Wird im Zusammenhang mit der curricularen Neuorientierung von Ausbildungszweigen und -berufen der Terminus Schlüsselqualifikationen oftmals synonym für Kompetenzen verwendet (vgl. Reisse 1997, Stiller 1998), so plädiert Reetz (1999b) dafür, Schlüsselqualifikationen als „einen Teil des Potenzials, das mit beruflicher Handlungskompetenz umschrieben wird“ zu fassen (Reetz 1999b: 39). In seiner Konzeption betont er die „wechselseitige Bedingtheit der kompetenzbeschreibenden Kategorien“ (Bahl 2009: 28), indem er die einzelnen Schlüsselqualifikationen den Kompetenzbereichen unterordnet und auf die übergeordnete berufliche Handlungskompetenz bezieht. So lässt sich

beispielsweise „Verhandlungsfähigkeit“ als eine Spielart von Kommunikationsfähigkeit verstehen, welche ihrerseits durch die sozial-kommunikative Komponente auf Sozialkompetenz hinweist. Andererseits bedarf Handlungsfähigkeit Wissen um methodische Techniken sowie Anwendungsfertigkeiten, womit nicht nur eine lineare sondern auch eine vertikale Zuordenbarkeit der unterschiedlichen Kompetenzen einhergeht. (Vgl. Reetz 1999b) In Anlehnung an die berufspädagogische Fachliteratur und insbesondere an die Überlegungen von Reetz (1999b) lassen sich daher als übergeordneter Rahmen die Beziehungen zwischen Aufgaben, Kompetenzen und Qualifikationen wie folgt abbilden (siehe Abbildung 1).

## 3.2 Schulsozialarbeiterische Aufgabenfelder

Ausgehend von den in Kapitel 2 vorgestellten Zielgruppen und -setzungen, aber auch von schulspezifischen Rahmenbedingungen eines Schulstandortes lässt sich ein konkretes Aufgaben- und Leistungsprofil für die Schulsozialarbeit ableiten. Standen zunächst problembearbeitende Aufgaben im Zentrum, so zeichnet sich auf theoretischer Ebene ein Wandel zur Stärkung von präventiven und früherkennenden Tätigkeiten ab, die in der Praxis bislang kaum Umsetzung fanden: „Der Schwerpunkt in der Praxis [liegt] nach wie vor bei der individuellen Beratung und der interdisziplinären Fallarbeit“ (Gschwind/Ziegele 2010: 12). Damit einhergehend steht die Forderung nach einem eigenständigen Profil, indem Schulsozialarbeit nicht mehr für Stundenvertretungen, schulische Ordnungsaufgaben, soziale Feuerwehrdienste oder Hilfslehrerfunktionen eingesetzt werden (vgl. Hopf 2001, Wulfers 1996). Dies kommt auch klar in der Interessensbekundung zur „Schulsozialarbeit in Österreich“ zum Ausdruck, als der „Ersatz oder [die] Übernahme von Funktionen anderer schulischer oder außerschulischer Unterstützungssysteme“ (BMUKK 2010a: 6) explizit abgelehnt wird. Gefordert wird ein „innovativer, pro-aktiver Ansatz zum wirksamen Empowerment von Schüler/innen“ (BMUKK 2010a: 4), welcher eine sorgsame Abstimmung zwischen Schule, Lehrkörper und Erziehungsberechtigten fordert (vgl. BMUKK 2010a). Ein ähnlicher Ansatz wird auch in der Schweiz verfolgt, welcher die Stärkung der Funktionen Prävention und Früherkennung im sozialarbeiterischen Ansatz durch eine Koppelung der Systeme Schule und Soziale Arbeit hervorhebt (vgl. Gschwind et al. 2008).

Diese drei Funktionen – Prävention, Früherkennung und Intervention – gleichermaßen berücksichtigend lassen sich zentrale Arbeitsbereiche, so genannte Kernleistungen, von Schulsozialarbeit thematisieren. Dabei sind unter „Kernleistungen“ jene Aufgaben zu verstehen, „denen ein akuter Bedarf zugrunde liegt und deren Schaffung und Aufrechterhaltung sozialpädagogische Kompetenzen erfordert“ (Arbeitsstelle für Schule und Jugendarbeit Sachsen-Anhalt 2000: 10). Diese gelten als kleinster gemeinsamer Nenner hinsichtlich schulsozialarbeiterischer Leistungen, binden den Großteil der eingesetzten Ressourcen und orientieren sich an den Adressaten/innen der Tätigkeit. Als „Weitere Leistungen“ gelten „Angebote, die profilbildend wirken und das Spektrum der Kernleistungen ergänzen und

stützen“ (Arbeitsstelle für Schule und Jugendarbeit Sachsen-Anhalt 2000: 10). Diese sind passgenau auf das Schulsystem, das Leistungsprofil des Schulsozialarbeitsträgers und die fachliche Kompetenz der Schulsozialarbeiter/innen zugeschnitten. Bezogen auf die im Kapitel 2 genannten sozialpädagogischen Zielsetzungen im Lebensraum Schule lassen sich damit folgende Tätigkeiten extrahieren (vgl. Arbeitsstelle für Schule und Jugendarbeit Sachsen-Anhalt 2000, Gschwind/Ziegele 2010, Rossmeissl/Przybilla 2006, Speck 2009, Vögeli-Mantovani 2005):

- Beratung, Begleitung und Unterstützung sowie niederschwellige Anlaufstelle für Schüler/innen und Gruppen, z.B. bei persönlichen Problemen im Kontext der Schule
- Unterstützung und Kooperation mit Lehrpersonen und Schulleitungen in sozialpädagogischen Agenden
- Früherkennung von sozialen Problemen
- Präventions- und Interventionsansätze auf Schul- und Klassenebene
- Soziale Kompetenzförderung im schulischen Kontext
- Beratung und Unterstützung der Eltern bzw. der Erziehungsberechtigten
- Aufbau und Verbesserung der Schulkultur (z.B. Regeln des Zusammenlebens, Schülercafé, Kommunikationstraining usw.)
- Gestaltung und Begleitung von Übergängen bei Schuleintritt und -austritt sowie bei Berufseinstieg
- Schaffung und Betreuung von Entwicklungsräumen wie Freizeitangebote, Treffpunkte oder außerunterrichtliche Schulprojekte
- Schulbezogene Netzwerkarbeit mit Personen und Einrichtungen

Welche Leistungsbereiche im Einzelfall umgesetzt werden (können), hängt von den Rahmenbedingungen ab. Dazu gehören einerseits die finanzielle, zeitliche und personelle Komponente, mit denen Schulsozialarbeit ausgestattet ist, andererseits aber auch der Ansatz, der in Bezug auf die Schulsozialarbeitskonzeption gewählt wird. So werden auch im Rahmen des Modellprojektes „Schulsozialarbeit in Österreich“ sechs übergeordnete Kernaufgaben definiert, die sich zwar am genannten Ansatzspektrum Prävention – Früherkennung und Intervention – orientieren, allerdings keinen expliziten Bezug zur übergeordneten Zielsetzung der Schulverweigerung bzw. des -absentismus aufweisen: „Prävention und Früherkennung, Gespräche mit und Unterstützung von Schülerinnen und Schülern (Einzelne und Gruppen) – auf Basis einer Kooperationsvereinbarung lt §65a SchUG Kooperation mit Lehrer/innen und anderen Unterstützungssystemen, Angebote für Erziehungsberechtigte, Unterstützung der Schulleitung bei der Krisenintervention sowie Gemeinwesenarbeit“ (BMUKK 2010a: 8ff). Die genannten Kernaufgaben werden in Tätigkeiten an der Schule bzw. im außerschulischen Bereich weiter ausdifferenziert und umfassen einerseits Beratungs-, Unterstützungs-, Informations-, Vernetzungs-, Kooperations-, Vermittlungs- und Betreuungsleistungen, andererseits die Mitwirkung an Projekten, bei der Konfliktvermittlung und bei schulbezogenen Veranstaltungen sowie das Abhalten von Workshops, das Anbieten von Bildungs-, Kultur- und Freizeitangeboten und aufsuchende Stadtteil- und Gemeinwesenarbeit (vgl. BMUKK 2010a).

Demgegenüber weist die Wiener Schulsozialarbeit „Angebote bei Schulabsentismus“ (Stadtschulrat für Wien 2010: 9) als eigenständiges Aufgabengebiet in ihrem Konzept aus. Insgesamt werden 11 Leistungsbereiche angeführt, deren hoher Allgemeinheitsgrad und Unbestimmtheit auffällig sind. So unterbreitet die Wiener Schulsozialarbeit auch „Angebote für tragfähige Beziehungen“ und „Geschlechtsspezifische Angebote“, bietet „Beratung für SchülerInnen“, „Hilfen zur konstruktiven Lebensgestaltung“ und „Präventive und anlassbezogene Projektarbeit“ an, offeriert „Anregung zur Selbstreflexion“, „Vernetzung und Weiterbildung mit inner- und außerschulischen PartnerInnen und Institutionen“ und „Begleitung zu Behörden, Polizei und anderen Institutionen“, fungiert als „AnsprechpartnerInnen für Erziehungsberechtigte und LehrerInnen“ und führt „Hausbesuche ausschließlich zu zweit durch“ (Stadtschulrat für Wien 2010: 9). Entsprechend kritisch merkt eine erst kürzlich durchgeführte externe Bestandsaufnahme und Analyse der Wiener Schulsozialarbeit an, dass „nach zwei Jahren Praxis [...] eine Überarbeitung des Konzepts nach dem heutigen Wissensstand [...] die Aufgabenfelder klarer definieren [könnte]“ (Piringer et al. 2011: 26). Aus Sicht der schulischen Unterstützungssysteme (BBP, Schülerberater/innen und Schulpsychologie) ist jedenfalls eine Kooperation – insbesondere in den Bereichen der Gewalt, Sucht, Interkulturalität, Suizid, Schulverweigerung und Übergang Schule/Beruf – erwünscht, ebenso wird ein eigenständiger Beitrag zum Schulabsentismus als inhärenter Bestandteil des schulsozialarbeiterischen Aufgabenprofils betrachtet (vgl. Experten/innengruppe „Unterstützungssysteme für Schüler/innen mit Verhaltensproblemen“ 2009). Aus ihrer Perspektive soll Schulsozialarbeit sich allerdings „streunenden Jugendlichen“ (Experten/innengruppe „Unterstützungssysteme für Schüler/innen mit Verhaltensproblemen“ 2009: 1) annehmen und sie zur Schule „abholen, begleiten und vermitteln“ (Experten/innengruppe „Unterstützungssysteme für Schüler/innen mit Verhaltensproblemen“ 2009: 1). Als weiteres Aufgabengebiet von Schulsozialarbeit wird auch „Streetwork vor und nach der Unterrichtszeit“ (Experten/innengruppe „Unterstützungssysteme für Schüler/innen mit Verhaltensproblemen“ 2009: 1) ventiliert, sei es im Rahmen des Schulweges, der Mittagspause oder in der Freizeit. „Familiäre Unterstützung in Bezug auf die Belange der Schule“ wie beispielsweise Lern- und Hausübungsbetreuung sowie „Erziehungsberatung in den Familien“ würden ebenso in den Aufgabenbereich der Schulsozialarbeit fallen wie Freizeitangebote in Form von „Schülertreff, Schülercafe, kreative/handwerkliche/soziale/sportliche Angebote, Outdoor-Angebote“ (Experten/innengruppe „Unterstützungssysteme für Schüler/innen mit Verhaltensproblemen“ 2009: 1). Projektangebote und Einzelberatungen, Wegbegleitung für Schüler/innen und Erziehungsberechtigte sowie Vernetzungsarbeit mit Organisationen runden das, acht Leistungen umfassende Aufgabenprofil von Schulsozialarbeit aus Sicht der schulischen Unterstützungssysteme ab (vgl. Experten/innengruppe „Unterstützungssysteme für Schüler/innen mit Verhaltensproblemen“ 2009).

### 3.3 Kompetenzprofil für Schulsozialarbeit

Die Diskussion um Kompetenzen und fachliche Qualifikationen reflektiert „das Bemühen um die Entwicklung eines Katalogs von Gütekriterien, an denen eine gelingende Fachlichkeit der Sozialen Arbeit gemessen werden kann“ (Herriger/Kähler 2003: 131). Ausgangspunkt für die Formulierung eines Anforderungsprofils für Schulsozialarbeit ist dabei der oben vorgestellte handlungstheoretische Ansatz, der nach den Kompetenzen zur Bewältigung von konkreten Aufgaben von Schulsozialarbeiter/innen fragt. Bezug nehmend auf die Fachliteratur lassen sich die beruflichen Tätigkeiten dabei auf einem Kontinuum zwischen individuums- und systembezogenen Aufgaben abbilden (siehe Tabelle 5).

Um diesem Kanon an Leistungen gerecht zu werden, bedarf es beruflicher Handlungskompetenz, welche sich in die Dimensionen Sach-, Methoden-, sozial-kommunikative und Selbstkompetenz aufspannt. Damit bildet die berufliche Handlungskompetenz im konkreten schulsozialarbeiterischen Kontext eine Synthese „of professional behaviors that integrate knowledge, skills, and activities in the performance of the tasks of school social work.“ (NASW 2002: 7). Diese Synthese von Wissen, Können und Fähigkeiten stellen damit „Voraussetzungen zur Analyse von Arbeitsabläufen, Konflikten, Prozessen und zur erfolgreichen Gestaltung des Arbeitsalltags“ (Kooperationsverbund Schulsozialarbeit 2006: 10) dar.

Daher werden zunächst die aus der Literatur extrahierten Tätigkeiten der individuumsbezogenen Ebene bzw. der Systemebene zugeordnet, um anschließend zu analysieren, welche Kompetenzbereiche für das schulsozialarbeiterische Handeln besondere Relevanz besitzen.

Tabelle 5: Aufgabenspektrum von Schulsozialarbeit

<b>Individuumsbezogene Aufgaben</b>	<b>Systembezogene Aufgaben</b>
Beratung von Schüler/innen, Eltern bzw. der Erziehungsberechtigten, Lehrer/innen (z.B. bei Erziehungsaufgaben) einzeln oder in Gruppen	Schulbezogene Netzwerkarbeit mit Personen und Einrichtungen, Öffnung der Schule nach innen und außen, Gemeinwesenarbeit
Begleitung von Schüler/innen (z.B. Erwachsenwerden)	Durchsetzen von Schulpflicht
Unterstützung von Schüler/innen (z.B. bei der Lebensbewältigung und Sicherung der Chancengleichheit)	Integration von Schüler/innen
Niederschwellige Anlaufstelle für Schüler/innen und Eltern, Schwellenängste abbauen	Schaffung und Betreuung von Entwicklungsräumen wie Freizeitangebote, Treffpunkte oder außerunterrichtliche Schulprojekte



<b>Individuumsbezogene Aufgaben</b>	<b>Systembezogene Aufgaben</b>
Früherkennung von sozialen Problemen, von Verwahrlosung, Missbrauch, Misshandlung etc.	Aufbau und Verbesserung der Schulkultur bzw. des schulischen Lebensraumes (z.B. Regeln des Zusammenlebens, Schülercafé, Kommunikationstraining, Erweiterung der Partizipation von Schüler/innen usw.), Bindeglied für Schulpartnerschaft
Präventions- und Interventionsansätze auf Schul- und Klassenebene	Kooperation mit Lehrpersonen und Schulleitungen in sozialpädagogischen Agenden
Soziale Kompetenzförderung im schulischen Kontext	Mitwirkung bei Schulentwicklung
Gestaltung und Begleitung von Übergängen bei Schuleintritt und -austritt sowie bei Berufseinstieg	Vermittlung zwischen Schule und Herkunftsmilieu
Einzelfallhilfe	Mitwirken an empirischen Untersuchungen, Evaluationen
Hilfen bei Lernschwierigkeiten bei Schüler/innen, Stärkung der Lernmotivation	Optionen für Lern- und Bildungskontexte ausbauen
Didaktische Hilfen für Lehrende	
Durchführen von Problemanalysen	
Überweisung an psychosoziale Einrichtungen	
Krisenintervention	
Konfliktbearbeitung zwischen Schüler/innen/ Eltern/Lehrer/innen	
Projekte initiieren und durchführen	

Sachkompetenz umfasst Wissen über Kinder und Jugendliche mit deren individuellen Lebenswelten und Sozialräumen. Dazu gehören grundlegende Kenntnisse in der Schul-, Sozial- und Sonderpädagogik, vor allem der Sozialisationsbedingungen von Kindern und Jugendlichen unter besonderer Berücksichtigung der schulischen Sozialisation und der Auswirkungen veränderter Lebensbedingungen auf die Institution Schule. Vor dem Hintergrund der individuumszentrierten Arbeit kommen neben dem Wissen um den sozialpädagogischen Diagnoseprozess, dem Verständnis über „the backgrounds [...] that shape students' approaches to learning“ ((NASW 2002: 18) besondere Bedeutung zu. Dazu zählen Kenntnisse um Gender- und Diversityansätze, sowie des Einflusses sozioökonomischer, geschlechtsspezifischer, kultureller oder familiärer Faktoren auf den Schulerfolg und die Bildungsteilhabe, das Schulsozialarbeiter/innen „durch ihre integrativen Kompetenzen allen Kindern und Jugendlichen gleichberechtigte Teilhabe an den Angeboten der Schulsozialarbeit [ermöglichen] und Ausgrenzung und Stigmatisierung entgegen[treten]“ (Kooperationsverbund Schulsozialarbeit 2006: 11). Ebenso sind psychologische Grundkenntnisse, insbesondere der Verhaltens- und Entwicklungspsychologie, der Lernpsychologie und der Sozial-

psychologie, notwendig. Darüber hinaus sind theoretische und rechtliche Grundlagen und organisatorische Rahmenbedingungen der Sozialen Arbeit sowie Kenntnisse über das ausdifferenzierte Hilfesystem für das fachliche Handeln zentral (vgl. Kooperationsverbund Schulsozialarbeit 2006, Speck 2009). Um den systembezogenen Aufgaben gerecht zu werden, ist Wissen um das System Schule, ihrer Verwaltung und Steuerung, dessen Sozialraum und Einbettung in das Bildungssystem sowie Kenntnisse über aktuelle Entwicklungen des Bildungswesens bzw. der Bildungspolitik relevant: „As a distinct specialty within the social work profession, school social work requires specialized knowledge and understanding of educational systems [... and ...] the organization and structure of the local education agency“ (NASW 2002: 17 und 18).

Beratung, Begleitung und einzelfallbezogene Unterstützung als zentrale schulintegrative Aufgaben von Schulsozialarbeit, erfordern eine zielgruppenspezifische Beratungskompetenz in sehr unterschiedlichen Settings. Auf allgemeiner Ebene bedarf es zur Klärung und Durchführung des Beratungsauftrags spezifischer Methodenkompetenz wie Gesprächsführungstechniken oder methodischer Beratungsansätze. Ein sensibler Umgang mit Vertraulichkeit, Freiwilligkeit, Niederschwelligkeit, (All)Parteilichkeit, Teilhabegerechtigkeit erfordert eine spezifische Haltungskompetenz und Wissen um ethische Standards, die sich in den Handlungen der Schulsozialarbeiter/innen ausweisen. „Als wirkungsvolle Arbeitsmethode der Prävention [zeichnet sich] die Projektarbeit aus, die von den Fachpersonen [...] Kompetenzen in praxisorientierter Forschung, partizipativer Prozessgestaltung und im Leiten bzw. Begleiten von Gruppen erfordert“ (Gschwind/Ziegele 2010: 14f). Der Umgang mit und die Leitung von Gruppen bilden daher eine weitere zentrale Methodenkompetenz. Neben Kenntnissen im Durchführen von (außer)unterrichtlichen Projekt- und Gruppenarbeiten, Problem-, Situations- und Sozialraumanalysen, Beobachtungen im Unterricht bzw. innerhalb und außerhalb des Schulgebäudes, bedarf es konkreten Wissens um theoretischen Modelle von Gruppenprozessen, um soziale Problemlagen erkennen und entsprechende zielgruppenspezifische Interventionen setzen zu können. Dabei kommen lernmotivierenden und -unterstützenden, freizeitgestaltenden, entspannenden, kompetenzfördernden oder auch konfliktbearbeitenden und streitschlichtenden Methoden besondere Bedeutung zu: „School social workers shall be able to select and apply empirically validated or promising prevention and intervention methods to enhance students' educational experiences.“ (NASW 2002: 20) Verhandlungskompetenz oder Fertigkeiten der Meditation gehören ebenso zum schulsozialarbeiterischen Methodenrepertoire. Neben den genannten methodischen Fähigkeiten lassen sich systembezogene Kenntnisse von Methoden der Organisationsentwicklung und Organisationsberatung als Beitrag zur Schulentwicklung und Schulkultur anführen. Da Schulsozialarbeiter/innen die für ihr Arbeitsfeld aktuellen und relevanten Forschungsergebnisse rezipieren, Konzeptionen/Angebote entwickeln und fortschreiben sowie Qualitätsentwicklung und Selbstevaluation durchführen, sind Kenntnisse des wissenschaftlichen Arbeitens hilfreich (vgl. Kooperationsverbund Schulsozialarbeit 2006, Speck 2009, Liebig 2009). In diesem Zusammenhang kommen den Kompetenzen des „Analyzing and Interpreting“ einerseits, jenen des „Creating and Conceptualizing“ andererseits, wie sie im Rahmen des aktuell

stark ventilierten Great Eight-Kompetenzmodell von Bartram (2005) bezeichnet werden, besondere Bedeutung zu. Unabhängig davon werden zum Zwecke der Qualitätssicherung und auch des zunehmend geforderten Wirkungsnachweises „skills in systematic assessment and investigation“ (NASW 2002: 19) von Schulsozialarbeiter/innen gefordert. Wenn es beispielsweise darum geht, soziale Problemlagen bei Kindern und Jugendlichen im Lebensumfeld Schule frühzeitig zu erkennen, um eine möglichst rasche Stabilisierung und Verbesserung der sozialen (Lebens)Situation zu erreichen, bedarf es nicht nur Wissen um Definitionen und Entstehungs- bzw. Ursachen- und Wirkketten sozialer Probleme, sondern auch Wissen und Fertigkeiten um deren Identifizierung, wozu beispielsweise die Auseinandersetzung mit sozialen Indikatoren (quasi als Frühwarnsignale) und die Entwicklung bzw. die Anwendung von Erhebungsinstrumenten und -techniken (z.B. Beobachtungsschemata, Einstellungsmessungen, Soziogramm, Gesprächsführungstechniken, systematische Pausen- oder Schulwegbeobachtung) zählen. Systematische Datenerfassung und Dokumentation stellen dabei notwendige Methodenkompetenzen dar, um entsprechende Maßnahmen im Interesse der Problembetroffenen (z.B. aufsuchende Jugendarbeit, Cliquenarbeit, Midnight Sport Projekte, individuelle Beratung) einleiten und deren Ergebnisse beurteilen zu können

Um Kommunikationsprozesse anzuregen und zu gestalten, zwischen Personenkreisen zu vermitteln oder tragfähige Netzwerke innerhalb und außerhalb der Schule zu entwickeln, bedarf es sozial-kommunikativer Kompetenzen, die im Great Eight-Kompetenzmodell als „Supporting and Cooperating“ ausgewiesen werden (vgl. Bartram 2005). Die Zusammenarbeit mit Klassenlehrer/innen, die Kooperation mit schulinternen Unterstützungssystemen, die Bindegliedfunktion in der Schulpartnerschaft sowie die Überweisungen an externen psychosozialen Hilfeinrichtungen setzen Kommunikationsfähigkeiten voraus. Das Koordinieren und Vernetzen von allen Akteuren verschiedener Hilfeleistungen verlangt darüber hinaus spezifische kooperative Managementfähigkeiten (z.B. Helferinnenkonferenz). Mit Blick auf die Verzahnung von Schule und Beruf kommt dem Übergangsmanagement als Kompetenz eine Relevanz in der Arbeit mit Jugendlichen zu. Durch die interdisziplinäre Zusammenarbeit stellt Teamfähigkeit eine herausragende Kompetenz dar. (Vgl. Kooperationsverbund Schulsozialarbeit 2006, Liebig 2009, Speck 2009)

Um die eigene Arbeit innerhalb und außerhalb der Schule bekannt zu machen, ist Öffentlichkeitsarbeit notwendig. Wesentliche im Great Eight-Kompetenzmodell als „Interacting und Presenting“ beschriebene Kompetenzen (vgl. Bartram 2005) zeichnen sich im Arbeitsfeld der Schulsozialarbeit im Beherrschen von Präsentationstechniken, sicheren Auftreten und im kompetenten Umgang mit der eigenen Rolle, wozu auch die reflektierte Position zur eigenen Schulbiographie zählt, ab. Darüber hinaus bildet Reflexionsfähigkeit eine professionelle Selbstkompetenz ab, als sie fachliches Handeln und deren Erfolg unter theoretischen und praxisrelevanten Aspekten betrachtet und die Grenzen des schulsozialarbeiterischen Handelns aufzeigt. Das Wahrnehmen von Supervision und kollegialer Fallberatung bzw.

Austauschgesprächen dient damit der Qualitätssicherung von Schulsozialarbeit (vgl. Kooperationsverbund Schulsozialarbeit 2006, Liebig 2009, Speck 2009).

Eine Dokumentenanalyse zeigt, dass im Modellprojekt „Schulsozialarbeit in Österreich“ lediglich die Methodenkompetenz explizite Erwähnung findet: „Methodenkompetenz: Der Ansatz von Sozialarbeit ist ganzheitlich. Probleme von einzelnen Menschen und Gruppen werden in ihrer Gesamtheit erfasst. Die Schulsozialarbeit bedient sich der Methoden der Sozialarbeit.“ (BMUKK 2010a: 12) Im Konzept der Wiener Schulsozialarbeit werden Kompetenzen implizit durch Aspekte des Qualitätsmanagements angesprochen. Regelmäßige Teamsupervisionen sowie anlassbezogene Einzelfallsupervisionen gelten als Anforderungsprofil an die Fachkräfte (vgl. Stadtschulrat für Wien 2010: 14). Darüber hinaus lassen sich im systematischen Tätigkeitskatalog zur Qualitätssicherung weitere Anforderungen extrahieren, die vereinzelt der Selbst- und Methodenkompetenz zuzuordnen sind, wie beispielsweise Dokumentation oder Evaluation. Zum Zwecke der „(Weiter-)Entwicklung von Schulsozialarbeit finden regelmäßige Treffen einer Steuerungsgruppe statt“ (Piringer et al. 2011: 9), deren Mitglieder aus Leitern/innen und Mitarbeiter/innen öffentlich-rechtlicher Einrichtungen bestehen.

Hinsichtlich der Qualifikation von Schulsozialarbeiter/innen werden international eine vertiefende Ausbildung im Rahmen des Studiums der Sozialarbeit bzw. geeignete Fortbildungsmöglichkeiten gefordert. Im Zuge der Umstellung auf das europäische System mit den Abschlüssen Bachelor bzw. Master werden in Deutschland und in der Schweiz (berufsbegleitende) Fortbildungen für Schulsozialarbeit angeboten (z.B. CAS-Luzern, Weiterbildungsstudium „Soziale Arbeit und Schule“ als Master of Arts mit Beginn 2012 an der Evangelischen Hochschule Dresden). Kritisch merkt Speck (2009) dazu an, dass ein Master in Schulsozialarbeit eine sehr starke Spezialisierung bedeuten würde, wodurch „eine Inflation an Abschlüssen entstehen könnte und vermutlich kein ausreichender Stellenkorridor für AbsolventInnen der verschiedenen Hochschulen vorhanden wäre“ (Speck 2009: 139). Vielfach wird angedacht, Schulsozialarbeit im Rahmen eines Wahlfaches in das Studium der Sozialen Arbeit aufzunehmen, wobei laut Kooperationsverbund Schulsozialarbeit (2006: 10ff) in Deutschland folgende Elemente enthalten sein sollten:

- Basiswissen (z.B. Kenntnisse über Lebenswelten und Sozialräume, Entwicklungs- und Lernpsychologie)
- Orientierungswissen (Kommunikations- und Kooperationsmethoden)
- Handlungswissen (z.B. sozialräumliche Ansätze, interkulturelle Ansätze, Gender Ansätze)
- methodische Kompetenzen (Einzelfallhilfe, gruppenpädagogische Methoden, Gemeinwesenorientierung)
- Reflexionsfähigkeit
- Methoden der Qualitätsentwicklung.

In Österreich wird derzeit kein eigenständiges Masterprogramm explizit für Schulsozialarbeit angeboten, allerdings im Rahmen der Bachelorausbildung Schulsozialarbeit als aktuelles Thema der Sozialen Arbeit thematisiert. So ist z.B. in Wien ab dem Studienjahr 2012/13 ein Pflichtfach „Schulsozialarbeit“ angedacht, um die aktuellen regionalen Entwicklungen im Ausbildungskanon verstärkt aufzugreifen.

Evaluationen zur Situation von Schulsozialarbeit in Österreich belegen, dass der Großteil der Schulsozialarbeiter/innen ausgebildete Sozialarbeiter/innen sind, wobei mitunter auch andere psychosoziale Qualifikationen, wie Soziologie oder Pädagogik, genannt werden (vgl. Riepl/Kromer 2008: 43). Als relevante, über die Grundqualifikation hinausreichende, Kompetenzen wurden in bislang durchgeführten Schulsozialarbeitsprojekten folgende bezeichnet: „Fähigkeit zum selbständigen Arbeiten, individuelle Reflexionsfähigkeit, hohe Kommunikations- und Kooperationsbereitschaft, Beratungskompetenz, Toleranz gegenüber anderen Professionen und Sensibilität für Probleme und schwierige Themen“ (Riepl/Kromer 2008: 44). Obgleich von Seiten der Berufsverbände ein entsprechender Qualifikationsnachweis auf (Fach)Hochschulniveau gefordert wird (vgl. Kooperationsverbund Schulsozialarbeit 2006: 14) – „School social workers shall have a graduate degree in social work“ (NASW 2002: 17) –, finden sich im Modellprojekt „Schulsozialarbeit in Österreich“ keine expliziten Angaben über das Qualifizierungsniveau. Betont werden einerseits eine „hohe fachliche und persönliche Qualifikation“ und andererseits die „Berufserfahrung der Schulsozialarbeiter/innen“ (BMUKK 2010a: 11). Das Team der Wiener Schulsozialarbeit charakterisiert sich konzeptionell als „multikulturell und multiprofessionell“ (Stadtschulrat für Wien 2010: 2), deren Mitglieder entweder Sozialarbeiter/innen oder „andere gleichwertige anerkannte psychosoziale Ausbildungen“ (Stadtschulrat für Wien 2010: 14) vorweisen können.

## 4 Die ambulanten Unterstützungsangebote im österreichischen Schulsystem

Das österreichische Schulsystem im Pflichtschulbereich weist ein historisch gewachsenes Kooperationsystem zwischen Lehrenden und ambulant unterstützenden Systemen auf. Um die sozialarbeiterische/sozialpädagogische Position im System Schule zu lokalisieren und deren Aufgaben- und Tätigkeitsfelder zu schärfen, bedarf es einer Analyse der Systemlogik der Bildungs- und ergänzenden Beratungs- und Betreuungsangebote. Der Schulalltag ist gekennzeichnet durch Aktivitäten, die einerseits den pädagogischen und andererseits den administrativen Bereich betreffen. Während der pädagogische Bereich Unterrichtsagenden, Elterngespräche sowie Gang- und Pausenaufsicht beinhaltet, zählt zum administrativen Bereich die Planung, Organisation und Verwaltung von Unterricht. Darüber hinaus lassen sich pädagogisch unterstützende Aktivitäten identifizieren, damit die Schule ihren Bildungsauftrag erfüllen kann. Laut OECD (2010) ist dieser komplementäre Bereich sehr weit gefasst bzw. umfasst eine breite Palette an personellen Ressourcen. Unter „Pedagogical support personnel“ werden „all teacher aides or other non-professional personnel who provide instruction or support teachers in providing instruction, professional curricular/instructional specialists and educational media specialists“ (OECD 2010: 133) subsumiert. Als Berufsgruppen zählen zum pädagogisch unterstützenden Personal in Österreich Beratungslehrer/innen, Psychologen/innen, Logopäden/innen, Schulärzte/innen und Sozialarbeiter/innen (vgl. BIFIE 2010). Für den Wiener Pflichtschulbereich werden Sozialarbeiter/innen als „Lehrer/innen für soziales Lernen“ (Gespräch Regierungsrat Felsleitner am 6.12.2011) bzw. „LehrerInnen in Sonderverwendung“ (Piringer et al. 2011: 26) eingesetzt ebenso wie Krankenpflegepersonal, Sozialpädagogen/innen, Physiotherapeuten/innen sowie projektorientiert Helfende wie Künstler/innen oder Sporttrainer/innen (vgl. Telefonische Auskunft des Stadtschulrates für Wien vom 01.06.2011 sowie Stadtschulrat für Wien 2010). Obwohl eine Vielzahl an Einzelpersonen und Berufsgruppen als pädagogisch unterstützendes Personal tätig ist, gelten Schüler- und Bildungsberatung, Beratungs-, Betreuungslehrer/innen bzw. Psychagogen/innen und Schulpsychologie-Bildungsberatung als bundesweit etablierte Unterstützungsstrukturen für Schüler/innen, Erziehungsberechtigte und Lehrer/innen (vgl. Haller 2010), deren Ausgestaltung sich dennoch durch die Länderhoheit des Allgemeinen Pflichtschulbereiches und deren Ausbildung unterschiedlich ausnimmt.

Die nachfolgende Beschreibung dieser drei komplementären Angebote – Schüler- und Bildungsberatung, Beratungs-, Betreuungslehrer/innen bzw. Psychagogen/innen und Schulpsychologie-Bildungsberatung – erfolgt durch die Kategorien Grund- und Zusatzausbildung, Hauptaufgabe im Schulsystem sowie primäre Zielsetzung und Zielgruppen des Angebotes und deren Beschäftigungsrahmen (Einsatzort, Zuständigkeitsbereich, Beschäftigungsverhältnis und Fach- bzw. Dienstaufsicht) sowie Kooperation mit den anderen ambulanten, ergänzenden Systemen.

## 4.1 Schulpsychologie-Bildungsberatung

Der schulpsychologische Dienst kann in Wien durch die Gründung der ersten schulpsychologischen Beratungsstelle für den Pflichtschulbereich im Jahre 1948 auf eine lange Tradition zurückgreifen und gilt im österreichischen Schulsystem als etablierte Institution (vgl. Sedlak 1999). Generell lässt sich Schulpsychologie definieren als eine in das Schulsystem integrierte Einrichtung, welche durch das Anbieten von Dienstleistungen in Form von „psychologischer (gegebenenfalls auch psychotherapeutischer) Information, Beratung, Begleitung und Behandlung die individuelle, soziale und organisatorische Entwicklung im Lebensbereich der Schule“ (BMUKK 2010b: o.S.) fördert. Diese ist laut Bundes-Schulaufsichtsgesetz 1962 §11 (5) im Amt des Landessschulrates bzw. seiner Außenstellen verankert und umfasst den gesamten Pflichtschulbereich. Die Dienst- und Fachaufsicht unterliegt dem/der Landesreferenten/in des jeweiligen Bundeslandes, wobei die oberste Aufsicht über alle Angelegenheiten laut Zl. 33.522/4-V/8/93 der Schulpsychologie-Bildungsberatung dem Bundesministerium für Unterricht und Kunst (Abteilung Schulpsychologie-Bildungsberatung) zukommt (vgl. Rundschreiben 30/1993). Die Schulpsychologie-Bildungsberatung ist vor Ort an den Schulen und in Beratungsstellen der jeweiligen Landesregierung – Abteilung Landesschulrat bzw. Stadtschulrat für Wien – angesiedelt. Trotz der formalen Verortung im Stadtschulrat sind Schulpsychologen/innen „nicht als LandeslehrerInnen angestellt, sondern über ein Sonderkontingent vom Bund finanziert“ (Piringer et al. 2011: 5). Bundesweit gibt es 76 schulpsychologische Beratungsstellen (Stand Schuljahr 2010/11).

Für das Schuljahr 2010/11 standen laut Tätigkeitsbericht des BMUKK (2011b) bundesweit 132 Schulpsychologen/innen (Vollzeitäquivalente) zur Verfügung, wobei die Zahl der vollzeitbeschäftigten Stellen geringfügig schwankt. Diese sind entweder als Beamte oder Vertragsbedienstete angestellt. Ergänzend sind an allen Schularten und -typen (vgl. Rundschreiben Nr. 30/1993) 60 freiberufliche Psychologen/innen tätig, deren Aufgabenspektrum allerdings eingeschränkt ist, da diese „nicht alle Aufgaben der Schulpsychologie übernehmen können und dürfen“ (BIFIE 2010: 129). Darüber hinaus existiert seit April 2011 eine Zusammenarbeit mit dem Österreichischen Zentrum für psychologische Gewaltprävention (ÖZPGS), welche den schulpsychologischen Dienst in der Umsetzung von Projekten im Rahmen der Gewaltprävention unterstützt (vgl. BMUKK 2011b). Im Schuljahr 2010/11 wurden insgesamt 26103 Schüler/innen bundesweit schulpsychologisch untersucht bzw. behandelt; ergänzend wurden 1804 Schüler/innen von Psychologen/innen des Österreichischen Zentrums für psychologische Gewaltprävention unterstützt (vgl. BMUKK 2011b).

In Wien waren im Schuljahr 2010/11 insgesamt 30 Schulpsychologen/innen je nach Schulart in vier Referaten (für APS, AHS, BPS und BMHS) des Stadtschulrates beschäftigt, was 25 Vollzeitäquivalenten entspricht (vgl. Stadtschulrat für Wien 2011a, email-Auskunft von MinR Dr. Haller vom 23.12.2010). Damit resultiert ein schulpsychologischer Betreuungsschlüssel

von 1:8355 für die Zielgruppe der Schüler/innen in den genannten Schularten für das Schuljahr 2009/2010 (vgl. BMUKK 2010c). Bezogen auf die im Rahmen des Modellprojektes „Schulsozialarbeit in Österreich“ interessierende Schülerpopulation (Sekundarstufe I) ergibt sich, dass 6463 Schüler/innen an Hauptschulen/Neue Mittelschulen, 2.763 Schüler/innen an AHS-Unterstufen sowie 516 Schüler/innen an Sonderschulen schulpsychologisch (Einzelfallberatungen) betreut wurden (vgl. BMUKK 2011b). Somit waren Hauptschüler/innen mit rund 66%, gefolgt von AHS-Unterstufen-Schüler/innen mit rund 28% die Hauptzielgruppen schulpsychologischer Betreuung. Verglichen mit der tatsächlichen Anzahl von Schüler/innen an Hauptschulen/Neue Mittelschulen, AHS-Unterstufen und Sonderschulen zeigt sich, dass rund 46% der Kinder und Jugendlichen der Sekundarstufe I eine Hauptschule/Neue Mittelschule und 50% eine AHS-Unterstufe besuchen (vgl. Statistik Austria 2010), also mehr Hauptschüler/innen in schulpsychologischer Beratung sind als AHS-Unterstufenschüler/innen. Während nahezu jede/r 5te Schüler/in von Hauptschulen/Neuen Mittelschulen eine schulpsychologische Einzelberatung in Anspruch nahm, ist dies im AHS-Unterstufenbereich jede/r 12te und in der Sonderschule jede/r 6te Schüler/in.

Die gesetzlichen Grundlagen der Schulpsychologie-Bildungsberatung sind im Bundes-Schulaufsichtsgesetz 1962, im Schulpflichtgesetz 1985, im Schulunterrichtsgesetz 1986 und im Suchtmittelgesetz 1997 geregelt (vgl. Schulpsychologie-Bildungsberatung o.J.). Die in den Gesetzestexten formulierten „Aufgaben der Schulpsychologie-Bildungsberatung gegenüber der Öffentlichkeit hinsichtlich schulrelevanter Problembereiche“ (Sedlak 1999: 7) umfassen dabei die Überprüfung der Schulreife zum einem vor der Aufnahme in die Volksschule (BGBL 76/1985 § 6/2c), zum anderen bei vorzeitiger Beschulung (BGBL 76/1985 § 7/4) sowie die Erstellung eines schulpsychologischen Gutachtens bei Inanspruchnahme eines sonderpädagogischem Förderbedarfs (BGBL 76/1985 § 8/1). Darüber hinaus sind bei Verhaltensauffälligkeiten von Schülern individuelle Förderkonzepte, Ursachenabklärungen und Hilfestellungen auszuarbeiten (BGBL 472/1986 § 19/4) bzw. bei außergewöhnlichen Leistungen und Begabungen eine schulpsychologische Untersuchung für ein Überspringen von Schulstufen bzw. Nahtstellen durchzuführen (BGBL 472/1986 § 26/1 sowie §26a/1 und 2). Gibt es konkrete Anhaltspunkte für Suchtmittelmissbrauch, so ist der schulpsychologische Dienst beizuziehen (BGBL I 112/1997 § 13/1).

Als bildungsunterstützende psychosoziale Einrichtung verfolgt die Schulpsychologie-Bildungsberatung das Ziel, die Persönlichkeitsentwicklung von Schüler/innen sowie die sozialen Gemeinschaftsformen im Schulsystem zu fördern (vgl. Sedlak 1999). Ihr Wirkungsbereich liegt in der gesamten Institution Schule, um „einen Beitrag zu einer Schule mit humaner Bildungsorientierung“ (Meißner/Lichtner 2010: o.S.) zu leisten. „Identität, Effektivität, Effizienz und Ethik“ (Sedlak 1999: 5) stellen die Leitlinien der Schulpsychologie-Bildungsberatung dar, wobei sich die „besondere Profilierung [...], wie aus ihrem Namen ersichtlich, durch ihre Verknüpfung mit der Psychologie einerseits und der Schule andererseits [ergibt]“ (Sedlak 1999: 7). Gleichwohl es dieser Beschreibung an Präzisierung mangelt, verweist sie auf ein Bestimmungsmerkmal, als die Psychologie ihren wissenschaftlichen



Bezugsrahmen für Prävention, Intervention und Rehabilitation bildet. Dabei ist die „unmittelbare Anwendung wissenschaftlicher psychologischer Erkenntnisse und Methoden“ (Rundschreiben Nr. 30/1993: 1f) auf den Lebensbereich Schule, als zweites Bestimmungsmerkmal, eingegrenzt, in dem sie einerseits ihre Mithilfe bei der Bewältigung psychologischer Problemstellungen, andererseits bei der Umsetzung des schulischen Bildungs- und Erziehungsauftrages anbietet (vgl. (Rundschreiben Nr. 30/1993: 2). Damit geht die Charakterisierung der Schulpsychologie-Bildungsberatung inhaltlich konform mit der im anglo-amerikanischen Raum angebotenen Definition von Schulpsychologie: „The specialty of school psychology has been characterized as one that collectively provides individual assessment of children who may display cognitive, emotional, social or behavioural difficulties; develops and implements primary and secondary intervention programs; consults with teachers, parents and other relevant professionals; engages in program development and evaluation; conducts research and helps prepare and supervise others (Jimerson et al. 2008: 1).

Der schulpsychologische Handlungsrahmen wird dabei durch drei zentrale Felder – Prävention, Intervention und Rehabilitation – konturiert. Das psychologische Präventionsfeld umfasst die Förderung von Gesundheit und vorbeugenden Maßnahmen. Akute psychische Beeinträchtigungen werden durch intervenierende Maßnahmen behandelt. Bei fortbestehenden psychischen Störungen werden rehabilitative Maßnahmen eingeleitet, um den Gesundheitszustand zu stabilisieren und Funktionsfähigkeiten wiederherzustellen. (Vgl. BMUKK 2010b, Sedlak 1999)

Aufbauend auf diesem Handlungsrahmen werden so genannte „Realisierungsformen“ (vgl. BMUKK 2010b: o.S., Sedlak 1999:3) als Kernaufgaben der Schulpsychologie-Bildungsberatung abgeleitet. Dabei ist insofern eine Schwerpunktverlagerung zu beobachten als die psychologische Begleitung im neu definierten Aufgabenspektrum aus dem Jahr 2009 nicht mehr aufscheint (vgl. Schulpsychologie-Bildungsberatung 2009), sodass die Konzentration auf der psychologischen Beratung und Behandlung zu liegen scheint. Jedenfalls weisen die elektronisch bereitgestellten Informationen des BUMKK mit Stand 27.07.2010 (<http://www.bmukk.gv.at/>) und der Schulpsychologie-Bildungsberatung mit März 2009 (<http://www.schulpsychologie.at/>) inhaltliche Diskrepanzen auf.

Grob lässt sich das Aufgabenspektrum der Schulpsychologie-Bildungsberatung in individuums- und systembezogene Aufgaben mit vier spezifizierten Kerntätigkeiten unterteilen. Auf individueller Ebene wird auf wissenschaftlicher Diagnostik basierende psychologische Beratung einerseits zu Bildungsfragen, andererseits zur Stärkung und Förderung der Schülerpersönlichkeiten und der schulischen Gemeinschaft angeboten. Darüber hinaus begleitet schulpsychologische Beratung bei intrapsychischen Krisen (vgl. Schulpsychologie-Bildungsberatung 2009) durch „ein[en] rasche[n] Beginn der Hilfestellung, die Konzentration auf ein aktuelles klar abgegrenztes Problem, Einbeziehung der Ressourcen aus dem persönlichen Umfeld, eine begrenzte Dauer und eine aktive Haltung der Helfer, sowie die

interprofessionelle Zusammenarbeit“ (Rundschreiben 2011: 3). Als weitere individuumszentrierte Kernaufgabe wird die psychologische Information genannt, wobei es diesem Kernbereich an transparenter Spezifizierung mangelt (vgl. Schulpsychologie-Bildungsberatung 2009). Demgegenüber definiert sich der Aufgabenbereich der psychologischen Behandlung durch ein Betreuungsverhältnis auf individueller oder Gruppenebene, welches den „Einsatz psychologischer bzw. psychotherapeutischer Strategien zur Veränderung unbefriedigender intra- oder interpsychischer Befindlichkeiten [umfasst], wobei die jeweilige Situation auf ihre Entstehungsursachen, konservierenden Ursachen und Rahmenbedingungen hin analysiert und eine Rekonstruktion bzw. Neustrukturierung, d.h. der Aufbau neuer Bewusstseins-, Erlebens- und Verhaltensmöglichkeiten angestrebt wird“ (vgl. BMUKK 2010b, Sedlak 1999). Bezogen auf die schulische Gewaltprävention werden jedoch die „psychologische Diagnose, Beratung und Behandlung“ (Rundschreiben 2011: 3) externen Psychologen/innen des ÖZPGS übertragen. Ergänzt wird das schulpsychologische Aufgabenprofil der psychologischen Information, Beratung und Behandlung durch die Sachverständigentätigkeit laut den gesetzlichen Bestimmungen „im Problemfeld und Fragenbereich der Schule (z. B. Schulbahnwahl, Integration, Fragen im Zusammenhang mit sonderpädagogischen Fördermaßnahmen, Schulreife, Lernprobleme, Verhaltensprobleme, persönliche Schwierigkeiten und Krisen)“ (Rundschreiben Nr. 30/1993: 2).

Diesen individuumszentrierten Aufgaben steht der systembezogene Tätigkeitskatalog gegenüber, welcher die Funktionalität des Systems Schule im Blickfeld hat. Dieser umfasst wiederum vier Kernbereiche. Die Entwicklungsunterstützung fokussiert auf präventive und intervenierende Maßnahmen im Klassenverband zur Stützung und Verbesserung der sozialen Kompetenzen, wodurch dem sozialen Lernen und Konfliktbearbeitung besondere Bedeutung zukommt (vgl. Schulpsychologie-Bildungsberatung 2009). Ebenso wird Expertenwissen zu bildungspolitischen Fragen aufbereitet, um einen Beitrag zur Schulentwicklung zu leisten. Entwicklungsunterstützung umfasst auch „wissenschaftliches Arbeiten“ (Schulpsychologie-Bildungsberatung 2009: 1). Obwohl nicht näher definiert, könnte damit die Forschungstätigkeit angesprochen sein, welche die Mitarbeit „bei anfallenden Evaluationen, Projektarbeiten, Schulversuchen, aber auch bei der Weiterentwicklung psychologischer Methoden und Instrumente mit dem Ziel der Erlangung wissenschaftlich gesicherter Aussagen über Wirkungsweisen und Zusammenhänge von Variablen im Feld Schule“ (BMUKK 2010b: o.S., Sedlak 1999: 7f) umfasst. Darüber hinaus beinhaltet das systemzentrierte Aufgabenspektrum die Weiterbildung im Schulsystem, welche auf psychologische Kompetenzerweiterung und die planende und koordinierende Aus-, Weiter- und Fortbildung der Schüler- und Bildungsberater/innen ausgerichtet ist. Ergänzend werden schulpsychologische Informationen in Form von „erziehungserleichternden Broschüren, oder auch Behelfen für den Unterricht oder durch Veröffentlichung von Ergebnissen schulpsychologischer Tätigkeiten oder in Form von Referaten, Podiumsdiskussionen und Medienarbeit“ (BMUKK 2010b: o.S., Sedlak 1999: 8f) öffentlichkeitswirksam aufbereitet. Unterstützung gewährt die Schulpsychologie-Bildungsberatung beim Management von

Krisen durch vorbereitende Maßnahmen, Unterstützung in Akutsituationen und deren Nachbetreuung (vgl. Schulpsychologie-Bildungsberatung 2009). Der ausgearbeitete Krisenplan sichert ein strukturiertes Vorgehen beim Eintreten von akuten schwerwiegenden Ereignissen zwischen allen beteiligten Stakeholdern, wobei die Schulsozialarbeit dabei keine explizite Erwähnung findet (vgl. Schulpsychologie-Bildungsberatung 2003). Bei Krisen im Kontext von Gewaltvorfällen an Schulen können allerdings „die Ziele der laufenden Gewaltpräventionsarbeit (z.B. rasche psychologische Hilfe für Opfer)“ (Rundschreiben 2011: 3) durch externe Psychologen/innen (ÖZPGS) umgesetzt werden, gleichwohl „das Krisenmanagement selbst in der Hand der Schulpsychologie-Bildungsberatung [verbleibt]“ (Rundschreiben 2011: 3) „Mit dem Ziel der Kommunikationsförderung, Konfliktbearbeitung, Lösung und Informationsoptimierung“ (BMUKK 2010b: o.S., Sedlak 1999: 7) wird die Vernetzung und Koordination nach innen und außen als vierter systembezogener Aufgabenbereich genannt. Während die innerschulische Koordinationstätigkeit die Zusammenarbeit aller Interaktionsträger in der Schule umfasst, beinhaltet die außerschulische Vernetzungstätigkeit die „Kooperation mit anderen Einrichtungen, deren Hilfestellungen für die Schule relevant sein können (z.B. Jugendämter, Arbeitsämter, Heilpädagogische Einrichtungen etc.)“ (BMUKK 2010b: o.S., Sedlak 1999: 7).

Obgleich im neu ausgearbeiteten Kernkonzept der Schulpsychologie-Bildungsberatung (vgl. Schulpsychologie-Bildungsberatung 2009) Qualitätssicherung und Effektivitätssteigerung keine eigenständigen Arbeitsfelder mehr darstellen, lassen sich diese als Querschnittsthemen in den individuums- und systembezogenen Kernaufgaben wieder finden. Als qualitätssichernde Momente sind dabei einerseits Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen und Organisationsentwicklung, andererseits alle psychohygienischen Maßnahmen für die psychische Stabilität im Rahmen der Beratung und Behandlung, wie z.B. Supervision, zu verstehen. Effektivitätssteigernde Tätigkeiten dienen der Optimierung von Administration und Informationsvernetzung. (Vgl. BMUKK 2010b, Sedlak 1999)

Ein Blick auf die aktuelle Wiener Schulpsychologie-Bildungsberatung zeigt, dass im Jahr 2010/11 zirka 30.000 Beratungsgespräche mit Schülerinnen und Schülern, Erziehungsberechtigten sowie dem Lehrpersonal zu den Themen Lern- und Verhaltensschwierigkeiten, Krisen und Bildungs(laufbahn)fragen erfolgten. Im Rahmen dessen wurden in etwa 5.000 psychodiagnostische Untersuchungen durchgeführt und 4.000 schriftliche Sachverständigen-gutachten erstellt. Das Gesamtausmaß an Schulbesuchen betrug zirka 15.000 Stunden. (Vgl. Stadtschulrat für Wien 2011a) Die seit April 2011 in einem freien Dienstverhältnis im Auftrag des Stadtschulrates sechs tätigen Psychologen/innen des ÖZPGS übernahmen im Bereich der Gewaltprävention weitere diagnostische, beratende und intervenierende Tätigkeiten. Bezogen auf die Gesamtanzahl bundesweit tätiger Schulpsychologen/innen und freien Dienstnehmern/innen zeigt sich, dass mit einem Verhältnis von 7:1 Beratungsgespräche zu einem überwiegenden Teil von der Schulpsychologie-Bildungsberatung übernommen werden. (Vgl. BMUKK 2011b)

Das wienspezifische Umsetzungskonzept der Psychologen/innen des ÖZPGS versteht sich als „eine sehr umfangreiche und komplexe psychologische Tätigkeit im Bereich der Gewaltprävention“ (Schulpsychologie-Bildungsberatung 2011a: 3). Nannte die Leitung der Wiener „Schulpsychologischen Bildungsberatung“ 2010 noch „Hilfe bei Lernproblemen, Laufbahnfragen, Integrationsfragen, Erziehungsproblemen, persönlichen Krisen, sozialen Konflikten sowie Begabungsförderung, Arbeit mit Gruppen, Coaching und Supervision“ (Meißner/Lichtner 2010: o.S.) als schulpsychologische Schwerpunkte, so werden 2011 diese Tätigkeiten zunehmend den Psychologen/innen des ÖZPGS übertragen. Neben der bereits erwähnten diagnostischen und beratenden und krisenintervenierenden Tätigkeit im Bereich der Gewalt, sind aber auch „alle anderen Vorstellungsanlässe wie Lernschwierigkeiten (einschließlich Diagnose von Lese-/Rechtschreibschwierigkeiten-Legasthenie / Rechenschwäche-Dyskalkulie), Schullaufbahnfragen, persönliche Krisen [...] von den Psycholog/inn(en) des ÖZPGS zu bearbeiten, wenn sie in unmittelbarem, d. h. ursächlichem Zusammenhang mit der gewaltpräventiven Arbeit stehen“ (Schulpsychologie-Bildungsberatung 2011a: 3). Entsprechend umfasst die Präventionsarbeit auch koordinierende Tätigkeiten im interdisziplinären Team mit „Schulsozialarbeiter, Schularzt, Beratungslehrer, Psychagogen, Betreuungslehrer, Schülerberater, Peer-Mediatoren, Coaches ...“ (Schulpsychologie-Bildungsberatung 2011a: 3). Zusätzlich sieht das Aufgabenspektrum der externen Psychologen/innen die Förderung aller Maßnahmen vor, die das „Soziales Lernen“ wie z.B. Konfliktfähigkeit, Frustrationstoleranz, Soziale Kompetenzen (Soft skills) zum Inhalt bzw. Ziel haben (vgl. Schulpsychologie-Bildungsberatung 2011a). Damit scheint die Entwicklungsunterstützung, welche im präventiven Bereich Gewaltprävention und soziales Lernen sowie im Interventionsbereich Mediation/Konfliktbearbeitung und Klassenintervention als Kernaufgaben der Schulpsychologie-Bildungsberatung konzeptionell ausgewiesen ist, eine Auslagerung in der Bearbeitung zu erfahren, als der Schulpsychologie-Bildungsberatung nunmehr koordinierende, unterstützende, kontrollierende und anweisungsgebende Funktion zukommt (vgl. Rundschreiben 2011: 4). Das Aufgabengebiet dieser Fachexperten/innen ist insofern als komplex und umfangreich zu bezeichnen, als der Schulpsychologie-Bildungsberatung die explizit gesetzlich geregelten Tätigkeiten obliegen: Vorstellungen wegen Schulreife, sonderpädagogischen Förderbedarfs, Suspendierung, Schulausschluss, § 13 SMG, Krisenmanagement, Kriseninterventionen und Bedrohungsmanagement (vgl. Schulpsychologie-Bildungsberatung 2011a).

Als Zielgruppen der schulpsychologischen Dienstleistungen werden „alle am schulischen Bildungsprozeß beteiligten Personen und Institutionen“ (Rundschreiben 30/1993: 1) genannt. Als primäre Zielgruppen gelten Schüler/innen aller Schulstufen, Eltern bzw. Erziehungsberechtigte sowie Lehrer/innen. Ebenso richtet sich das schulpsychologische Leistungsspektrum an die schulischen Hierarchieebenen wie Schulaufsichtsbeamten/innen oder Direktoren/innen sowie an schulinterne Fachpersonen: Ärzte/innen, Sozialarbeiter/innen, Psychagogen/innen, Betreuungs- und Beratungslehrer/innen, Schul- und Bildungsberater/innen und Psychologen/innen des ÖZPGS. Als dritter Adressatenkreis fungieren regionale psychosoziale Unterstützungssysteme wie z.B. Einrichtungen der

Jugendwohlfahrt, Kinderbetreuungs- und Therapieeinrichtungen und Kliniken, sowie die Öffentlichkeit. (Vgl. BMUKK 2011b, Schulpsychologie-Bildungsberatung 2009)

Eine externe Evaluierung der Schulpsychologie-Bildungsberatung 2010 (vgl. Eder 2010) zeigt eine heterogene Inanspruchnahme der schulpsychologischen Dienstleistungen bei den primären Zielgruppen. Während „bei den Sekundar-SchülerInnen und den Eltern die Bildungsberatung an erster Stelle [steht], gefolgt von der Lernberatung und der Unterstützung bei sozialen Problemen mit anderen SchülerInnen“ (Eder 2010: 49), unterstützt die Schulpsychologie Lehrkräfte „v.a. bei Verhaltensauffälligkeiten, Teilleistungsschwächen und psychologisch/diagnostischen Tests“ (Eder 2010: 49). Hingegen werden Gewaltprävention und -intervention als auch Bildungsberatung (wie z.B. Begabungsförderung, „eigene“ Persönlichkeitsentwicklung, Schulentwicklung oder Kommunikative Problemstellungen) erst an zweiter Stelle von Lehrern/innen nachgefragt (vgl. Eder 2010). Damit zeichnet sich insofern eine Veränderung von individuumsbezogenen Dienstleistungen zu schulbezogenen Aufgaben ab, als im Vergleich zu 2009 eine Zunahme im Bereich der Beratung und des Coachings von Lehrern/innen (Kompetenzerweiterung) zu konstatieren ist: „die stärkere Fokussierung auf Coaching und Beratung von Lehrer/innen ist eine wichtige strategische Zielsetzung für die Weiterentwicklung der Schulpsychologie-Bildungsberatung“ (BMUKK 2011b: 4).

Die schulpsychologische Expertise wird einerseits in das Schulsystem direkt über Vorträge und Moderationen bei Konferenzen, Sprechtag und Seminare eingebracht und richtet sich andererseits in Form von Informationsbeiträgen wie z.B. Broschüren, Artikel oder Leitfäden an die Öffentlichkeit (vgl. BMUKK 2011b). Während die schulpsychologischen Einzelfallbearbeitungen, Telefon- und Kurzberatungen vielfach in den schulpsychologischen Beratungsstellen abgehalten werden, erfolgt Systemarbeit meist direkt an dem jeweiligen Schulstandort, wobei sich das Setting je nach Fragstellung und Zielsetzung unterschiedlich gestaltet (vgl. BMUKK 2011b).

Bei der Erfüllung der Aufgabenbereiche sucht die Schulpsychologie-Bildungsberatung die Kooperation mit den für die Problemlösung relevanten Personen und Institutionen (vgl. Rundschreiben 30/1993) und zwar mit den bereits erwähnten inner- und außerschulischen Unterstützungssystemen. Eine auf langfristig angelegte Zusammenarbeit und enge Kooperation besteht durch die formale Ausbildungsschiene mit der Schüler- und Bildungsberatung. Durch den gemeinsamen Auftrag, „breitenwirksam Information und Beratung hinsichtlich Bildungsentscheidungen sicherzustellen“ (BMUKK 1998: 4) und die Ausbildung durch die Schulpsychologie-Bildungsberatung wirken Schülerberater/innen, als „wichtige Multiplikatoren an der jeweiligen Schule“ (BMUKK 1998: 4.) und als formale Nahtstellen wie beispielsweise bei „Drop-out-Phänomenen“ (BMUKK 1998: 4).

Als formale Voraussetzungen für die schulpsychologische Tätigkeit gelten der Abschluss eines universitären Diplom-, Master- oder Doktoratsstudium der Studienrichtung Psychologie

gemäß § 1 des Psychologengesetzes (BGBl. 360/1990) sowie Unbescholtenheit und die Angehörigkeit einer EWR-Staatsbürgerschaft (vgl. Rundschreiben 30/1993, Schulpsychologie-Bildungsberatung 2011b). Zusätzlich bedarf es einer „Grundausbildung für den höheren schulpsychologischen Dienst“, welche im BGBl 233/2000 geregelt ist. Diese umfasst nach §2/1 eine Schulung am Arbeitsplatz, ein Selbststudium sowie das Absolvieren eines facheinschlägigen Lehrganges mit dem Ziel „jene Grundkenntnisse, Erfahrungen und Fertigkeiten zu vermitteln, die zur Erfüllung der Aufgaben des schulpsychologischen Dienstes erforderlich sind und in die rechtlichen und organisatorischen Bedingungen der Tätigkeit ein[zuführen“ (BGBl 233/2000, §2/2). Die Grundausbildung beginnt mit dem Dienstantritt und hat innerhalb von vier Jahren zu erfolgen. Der Ausbildungslehrgang ist vom BMUKK eingerichtet, umfasst sechs Wochen und vermittelt notwendige Kenntnisse in der Pädagogischen Psychologie, Pädagogischen Didaktik und im Schul- und Jugendrecht (vgl. BGBl 233/2000). Zur Erfüllung der acht Kernaufgaben bedarf es psychologisch-methodischer und psychosozialer Kompetenzen, insbesondere zur Beratungs-, Untersuchungs- und Sachverständigentätigkeit hinsichtlich Bildungsfragen, Lernschwierigkeiten oder auch persönlichen Problem- und Krisenlagen sowie psychologischer Betreuungs- und Behandlungstätigkeit von einzelnen und Gruppen. Um das schulpsychologische Wissen voranzutreiben und für die Öffentlichkeit aufzubereiten, werden Forschungskompetenzen geschult. Die enge Verwobenheit mit dem Schulsystem setzt grundlegendes Wissen über Ausbildungsformen, Aufbau des Schulsystems, dessen Eingangsvoraussetzungen und Abschlüsse sowie schuldienst- und arbeitsrechtliche Grundlagen voraus. Pädagogisch-didaktische Kompetenzen sichern die vielfältigen systembezogenen Aufgaben, wie das Abhalten von Seminaren oder das Moderieren von Arbeitsgruppen. Vor dem Hintergrund koordinierender und vernetzender Tätigkeiten sind systemische Kommunikations- und Kooperationskompetenzen notwendig. (Vgl. BGBl 233/2000)

## **4.2 Schüler- und Bildungsberater/innen**

Ab der Sekundarstufe I steht Schülern/innen sowie deren Eltern zur individuellen Beratung und Vermittlung von Hilfe an allen Schulen ausgebildetes Lehrpersonal zur Verfügung. Definiert als „spezifische Beratungstätigkeit eines/r in den Lehrkörper voll integrierten Lehrer/in“ (BMUKK 1998: 1) kommt Schülerberatung im allgemeinbildenden Bereich sowie in der Kindergarten- und Sozialpädagogik zum Einsatz. In den berufsbildenden mittleren und höheren Bereichen wird hingegen Bildungsberatung angeboten (vgl. BMUKK 2010d). Die Bestellung sowie Dienst- und Fachaufsicht der Schüler- und Bildungsberater/innen unterliegen der Direktion der Stammschule der Lehrkraft. Voraussetzungen für diese Lehrkraft mit besonderer Zusatzaufgabe stellen dabei „eine möglichst umfangreiche Absicherung der persönlichen und fachlichen Qualitäten“ (BMUKK 1998: 6) sowie „eine Vertrauensstellung innerhalb der Schule“ (BMUKK 1998: 6) dar. Der Umfang des Einsatzes von Schüler- und

Bildungsberatern/innen orientiert sich dabei an der Schulgröße – „bei APS an die Anzahl der Klassen, bei höheren Schulen an der Schüleranzahl“ (BIFIE 2010: 129).

Für das Schuljahr 2010/11 standen rund 2500 Schüler- und Bildungsberater/innen an österreichischen Schulen zur Verfügung. Davon entfielen 2024 Schülerberater/innen an allgemeinbildende Schulformen und etwa 450 Bildungsberater/innen an berufsbildende mittlere und höhere Schulen. In Wien gab es an allgemeinbildenden Schulen (HS, PTS, ASO, AHS, NMS, Bildungsanstalten<sup>2</sup>) 334 Schülerberater/innen, davon entfielen 49,7% auf AHS, 11,7% auf ASO, 2,7% auf Bildungsanstalten, 2% auf PTS und 33,8% auf HS (vgl. email-Auskunft von MinR Dr. Haller vom 23.12.2010). Daraus lässt sich für die genannten Schularten ein durchschnittlicher Schlüssel von 311 Schülern/innen (Stand Schuljahr 2009/2010) auf einen/e Schülerberater/in errechnen (vgl. BMUKK 2010c).

Die gesetzlichen Grundlagen sind für die unterschiedlichen Schulformen erlassmäßig geregelt. Für den allgemeinbildenden Bereich gelten dabei folgende rechtliche Grundlagen: „Hauptschulen: ZI. 33.523/1-V/8/93; Polytechnische Schulen: ZI. 33.548/1-V/8/94; Sonderpädagogischer Bereich: ZI. 33.547/2-V/8/93; Allgemeinbildende höhere Schulen: ZI. 33.520/1-V/8/94; Bildungsanstalten für Kindergartenpädagogik und Sozialpädagogik: ZI. 33.520/2-V/8/94“ (BMUKK 1998: 5). Für die Bildungsberatung an berufsbildenden mittleren und höheren Schulen ist der Grundsatzterlass aus dem Jahr 1994 (GZ 17.100/26-II/5/94) bindend (vgl. Rundschreiben 93/1994).

Obwohl in unterschiedlichen Gesetzen geregelt, unterscheiden sich Schülerberatung und Bildungsberatung in ihren Hauptaufgaben nicht grundlegend. Das inhaltliche Profil liegt in einer Entscheidungshilfe für Schüler/innen und Erziehungsberechtigte bei schulischen und beruflichen Bildungsmöglichkeiten und umfasst zwei zentrale Aufgabenfelder. Zum einen geht es um die Informationstätigkeit über Ausbildungsmöglichkeiten bzw. -alternativen sowie deren Zugänge und Abschlüsse. Zum anderen geht es um die Beratung zu Laufbahnfragen und zu persönlichen Problemen sowie um die Weitervermittlung an spezialisierte Beratungs- oder Betreuungseinrichtungen. Damit hat Schüler- und Bildungsberatung das Ziel, „breitenwirksam Information und Beratung hinsichtlich Bildungsentscheidungen sicherzustellen“ (BMUKK 1998: 4) sowie als „erste Anlaufstelle für Schwierigkeiten in und mit der Schule“ (BMUKK 2010d: o.S.) zu fungieren.

Neben der reinen Informationsberatung zu Bildungsfragen stellt die individuelle Beratung und Begleitung „bei persönlichen und zwischenmenschlichen mit der Schule zusammenhängenden Problemen“ (BMUKK 1998: 1) ein besonderes Merkmal der Schüler- und Bildungsberatung dar, als bei Lern- und Verhaltensschwierigkeiten und konflikt- und krisenhaften Situationen (vgl. Rundschreiben 15/2008) akute Auffang- und Stützungsleistungen (vgl.

---

<sup>2</sup> Als Bildungsanstalten werden Lehrerbildende mittlere und höhere Schulen sowie Schulen im Gesundheitswesen bezeichnet.

BMUKK 2010d) offeriert werden. Darüber hinaus fokussiert die dritte Beratungsschiene auf Fragen der Kooperation mit dem Lehrkörper sowie mit externen und außerhalb der Schule angesiedelten Hilfeeinrichtungen.

Für die beiden Hauptaufgaben lassen sich unterschiedliche Zielgruppen und spezifische Settings differenzieren. Während die Informationsberatung durch „Klassenvorträge, Vorträge bei Elternabenden, Weitergabe von Informationsmaterialien, die Einladung von externen Expertinnen und Experten sowie die Organisation von Exkursionen und Betriebsbesichtigungen“ (BMUKK 2010d: o.S.) sich an Erziehungsberechtigte, Klassenverbände und fachbezogene Experten/innen richtet, erfolgt die individuelle Beratung für Schüler/innen und Eltern im Einzelkontext, wofür auch Sprechstunden zur Verfügung stehen (vgl. BMUKK 2010d). Insbesondere im Beratungssetting sind die „Freiwilligkeit der Inanspruchnahme, Vertraulichkeit in der Problembearbeitung und ein unbürokratische[r] und kostenlose[r] Zugang“ (BMUKK 2010d: o.S.) zentrale Grundhaltungen und Arbeitsprinzipien. Um eine vertrauliche Informations- und Problembearbeitungstätigkeit sicherzustellen, sind eigene Räumlichkeiten angeraten (vgl. BMUKK 1998).

Offeriert wird das Informations- und Beratungsservice der Schüler- und Bildungsberater/innen direkt in den Stammschulen oder über die Abteilung Schulpsychologie-Bildungsberatung der jeweiligen Landesschulräte. Die Schüler- und Bildungsberatung weist aufgrund ihres Auftrages enge kooperative und kommunikative Nahtstellen im Ausbildungs- und Weiterbildungsbereich sowie in der Qualitätssicherung mit der Schulpsychologie-Bildungsberatung auf und fungiert deshalb als deren Multiplikatorin zur Förderung der Entscheidungsfähigkeit zu Bildungsfragen der Schüler/innen am Schulstandort (vgl. BMUKK 1998, BMUKK 2010d).

Die Weiterbildung zur „Schüler- und Bildungsberatung“ von Lehrenden im allgemeinen Pflichtschulbereich erfolgt in Lehrgängen an den Pädagogischen Hochschulen, die einer bundesweiten Koordination (vgl. Rundschreiben Nr.20/2007) unterliegen, um eine „österreichweit einheitliche Umsetzung“ (Rundschreiben 15/2008: 2) zu gewährleisten und eine „flächendeckende Grundqualifizierung [...] der Schüler- und Bildungsberater/innen aller Schularten“ (Rundschreiben 15/2008: 4) sicherstellen. Dabei wird laut Zl. 33 545/21-V/8/96 „die Aus- und Weiterbildung der Schülerberater/innen von der Schulpsychologie-Bildungsberatung konzipiert, koordiniert und fachlich unterstützt“ (BMUKK 1998: 5).

Die Ausgestaltung entlang der Rahmenvorgaben liegt im Pflichtschulbereich in Länderkompetenz. Für die mittleren und höheren Schularten ist der Lehrgang bundesweit zu organisieren, wobei die Koordination den jeweiligen Fachabteilungen im Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur obliegt: „Abt. V/4 für den Bereich der Schülerberatung; Abt. II/3 für den Bereich der Bildungsberatung an BMHS“ (Rundschreiben 15/2008: 4).



Als Zielgruppen gelten Lehrende „an allgemein bildenden Pflichtschulen, allgemein bildenden höheren Schulen sowie an berufsbildenden mittleren und höheren Schulen“ (Rundschreiben 15/2008: 3), die „im Lehrerkollegium gut integriert und anerkannt sind“ (Rundschreiben 15/2008: 3). Die Auswahl erfolgt durch die Schulleitung unter Miteinbezug der schulinternen Gremien wie Lehrerkollegium, Schulgemeindefachausschuss und Personalvertretung und ist an das Freiwilligkeitsprinzip und das schulinterne Personalentwicklungskonzept (vorhandene Unterrichtspraxis, Ressourcenplan und Verbleib an der Schule) gebunden. Darüber hinaus bedarf es der „Fähigkeit [...], ein Vertrauensverhältnis zu Schüler/innen“ (Rundschreiben 15/2008: 3) aufbauen zu können.

Die Ausbildungsdauer wird mit 4-5 Semestern angegeben, umfasst sowohl Präsenzzeiten als auch individuelle Lerneinheiten mit Betreuungscharakter im Verhältnis 1:4 (160 Einheiten zu 40 Einheiten) und wird nach dem European Credit Transfer and Accumulation System mit 12 ECTS) bepunktet. Der Lehrgang ist in Grund- und Intensivausbildung mit je 6 ECTS gegliedert; als Grundlagen gelten „Selbstverständnis / Rechtliche Grundlagen, Informationsberatung, Personberatung, Systemberatung“ sowie zum Herstellen des Theorie-Praxis-transfers „Fallbesprechungen / Übungen zum Berater/innenverhalten“ (Rundschreiben 15/2008: 3). Der Intensivierungsteil orientiert sich nach derselben curricularen Logik und umfasst die „Beratung bei Lern- und Verhaltensschwierigkeiten“, methodisches Wissen zu „Kooperation und Krisenmanagement“, „Persönlichkeitsentwicklung- Bildungsplanung“ und „Fallbesprechungen / Übungen zum Berater/innenverhalten“, welche auch Supervision beinhaltet (Rundschreiben 15/2008: 3f). Erworbene Qualifikationen in der Beratungsarbeit können darüber hinaus nach Rücksprache mit der Schulpsychologie-Bildungsberatung zur Anrechnung gelangen (vgl. BMUKK 1998).

Ziel der Grundausbildung zur Schüler- und Bildungsberatung ist es, von Schülern/innen „Informationsbedürfnisse [zu] erkennen sowie sachlich richtig, aktuell und verständlich [zu] informieren“ (Rundschreiben 15/2008: 3). Darüber hinaus gilt es, Schüler/innen und deren Erziehungsberechtigte „bei Bildungsentscheidungen und Problemsituationen kompetent und einfühlsam zu beraten“ (Rundschreiben 15/2008: 3). Dafür braucht es einerseits methodisch-didaktisches Wissen um Lernhilfen und Bildungsfragen sowie Wissen um Persönlichkeitsentwicklung, Verhaltensschwierigkeiten, Konflikte und Krisen und andererseits kompetentes Handeln in Beratungs- Konflikt- und Krisensituationen, als ein kooperatives Vorgehen gefördert und koordiniert werden soll (vgl. Rundschreiben 15/2008). Die primäre berufliche Handlungskompetenz liegt damit in der Vermittlung von Informationen und Beratungstätigkeiten in Bezug auf bildungs- und lernbezogene Fragen und Schwierigkeiten.

Zur Sicherung der Qualität erfolgen die fortlaufende Aktualisierung des Beratungswissens und die Weiterentwicklung des Beraterverhaltens im Rahmen von Arbeitsgemeinschaften und Seminaren auf Bezirks-, Landes- und Bundesebene. Darüber hinaus steht auch das elektronische Forum „Schülerberatung intern“ zum Informationsaustausch und zur

Vernetzung zur Verfügung (vgl. BMUKK 1998), wofür ein Basisequipment (PC, Internetanschluss) an den Stammschulen bereitzustellen wäre (vgl. BMUKK 1998).

Informations-, Problem- und Systemberatung erfolgen personen-, bildungs- und lösungsorientiert, deren „Einzigartigkeit“ (BMUKK 1998:2) und „spezifische Kombination“ (BMUKK 1998:3) den Schüler- und Bildungsberater/innen eine „besondere Identität“ (BMUKK 1998:2) zuweist. Die spezifische Kombination besteht dabei aus einer Personen- und Bildungsorientierung. Moderations- und Beratungsfunktion erfolgt am Subjekt ausgerichtet klärungs-, koordinierungs- und lösungsorientiert, wodurch die Einzigartigkeit der Schüler- und Bildungsberatung abgeleitet wird. Während in der Informationsberatung die Einzigartigkeit „im Heranbringen der Information an die Rat suchende Person [...] und im Heranbringen der Rat suchenden Person an die jeweils individuell passenden Bildungsmöglichkeiten“ (BMUKK 1998:2) betrachtet wird, verläuft die Problembearbeitung idealtypisch in vier methodischen Schritten: „Akzeptieren des Ratsuchenden/ Analysieren des Problems/ Erarbeitung von Lösungsmöglichkeiten/[und] Helfende Begleitung bei der Realisierung“ (BMUKK 1998:2). Zu betonen ist jedoch, dass die skizzierten Vorgehensweisen lediglich durch allgemeine Prinzipien und Abläufe von Beratungsprozessen gekennzeichnet sind (vgl. Schwarzer 2008: 3ff) und die „Einzigartigkeit“ der Bildungsberatung damit nur aus dem speziellen Bildungskontext resultiert. Dieser ermöglicht zum einen eine inhaltliche Abgrenzung zu anderen Beratungsfunktionen, zum anderen eine systemlogische Positionierung, da die Beratenden als Teil des Bildungssystems in den Lehrkörper voll integriert sind und eine besondere Vertrauensstellung einnehmen. Damit sind auch die Aufgaben der Schule (Selektion, Allokation und Integration) in das Beratungskonzept zu integrieren (vgl. BMUKK 1998).

Schüler- und Bildungsberatung vollzieht sich daher immer an personenbezogenen Bildungsfragen, wobei Lösungen in und außerhalb der Schule erarbeitet werden. Durch diese spezifische Beratungskombination wird eine Abgrenzung zu anderen Informations- und Beratungsträgern in der Schule hergestellt, insbesondere zum Berufsorientierungsunterricht in den Klassen oder zur Beratungsfunktion einer Verwaltungsfunktion eines Kustodiaten (vgl. BMUKK 1998, BMUKK 2010d).

Durch die Information, Beratung, Klärung und Koordination von bildungs- und lauffbahnbezogenen Fragen grenzen sich die durch die Schulpsychologie ausgebildeten Schüler/ und Bildungsberater/innen von der Schulpsychologie-Bildungsberatung ab, welche auf Basis von Leistungs- und Persönlichkeitsdiagnostik konkrete Orientierungs- und Entscheidungshilfen anbieten.

### 4.3 Beratungs-, Betreuungslehrer/innen und Psychagogen/innen

Beratungs-, Betreuungslehrer/innen oder Psychagogen/innen sind in Österreich Teil integrativer Betreuungsformen von Schüler/innen mit Verhaltensproblemen (vgl. <http://www.cisonline.at/index.php?id=12>), für die ein erhöhter Bildungs- und Erziehungsbedarf konstatiert wird (vgl. Stadtschulrat für Wien 2005). In einigen Bundesländern steht dieses integrative Unterstützungssystem seit über 30 Jahren für die Betreuung von verhaltensauffälligen Schülern/innen sowie für Anliegen, „die über den unmittelbaren unterrichtlichen Kontext hinausgehen“ (Stadtschulrat für Wien 2005: 4) den Lehrern/innen, Eltern und Schulleitungen zur Verfügung. Sie arbeiten im Rahmen der Lehrverpflichtung ziel- und bedürfnisorientiert an Veränderungen des Individuums und des schulischen Umfeldes (vgl. Stadtschulrat für Wien 2005). Im System Schule findet dieses Unterstützungssystem, wie die Schüler- und Bildungsberatung auch, im Teilsystem der Lehrer/innen eine feste Verankerung (vgl. <http://www.cisonline.at/index.php?id=95>).

Bedingt durch die regionale Entstehungsgeschichte der Berufsgruppe und die länderunterschiedliche fachspezifische Zusatzausbildung in den österreichischen Bundesländern haben sich für die integrativ-ambulant tätigen Pflichtschullehrer/innen die Berufsbezeichnungen „Betreuungslehrer/innen“ in Oberösterreich, „Beratungslehrer/innen“ in den restlichen Bundesländern etabliert, wobei in Wien „Beratungslehrer/innen“ und „Psychagogen/innen“ tätig sind (vgl. CIS 2009: 1). Die Grundlegung des Berufsbildes orientiert sich am sonderpädagogischen Bereich für schwer erziehbare Kinder, trotz unterschiedlicher länderspezifischer Regelungen in Bezeichnung, Ausbildung und Umsetzung (vgl. Emailauskunft von MinR Dr. Haller vom 4.01.2011).

Eine fachliche Differenzierung dieser beiden in Wien parallel tätigen Berufsgruppen lässt sich lediglich in der unterschiedlichen Zusatzausbildung, nicht aber im integrativen Aufgabenspektrum ausmachen (vgl. Riepl 2004). Vor dem Hintergrund unterschiedlicher fachlicher Vorstellungen zur Integration von verhaltensauffälligen Kindern entwickelte sich einerseits die „Ambulante Betreuung verhaltensauffälliger Kinder an Wiener Pflichtschulen durch BeratungslehrerInnen [und] für besonders schwierige Fälle [...] die integrativ orientierte Förderklasse“ (Meißner 2006: 1), andererseits das Konzept der Psychagogischen Betreuer/innen, welche „nach der Methode des Psychoanalytikers Michael Balint [...] auf die sozialen und emotionalen Probleme von Kindern eingehen“ (Meißner 2006: 1).

Ein weiteres Spezifikum für Wien ist der Problemfokus der integrativen Leistungen, der weniger auf das verhaltensbezogene Problemmerkmal als vielmehr auf Entwicklungsmerkmale im sozialen und emotionalen Bereich hinweist. Beratungslehrer/innen bzw. Psychagogen/innen fokussieren auf sozial-emotional benachteiligte Schüler/innen und werden neben Teams mit unterschiedlichen Betreuungs- und Beratungsschwerpunkten (u.a. Schulberatungsteam, Blickwinkel, Abendberatung Schule, Gewaltprävention, Nestambulanz) und

integrativen Beschulungsformen in Kleingruppen (u.a. Förderklasse, Mosaikklassse für Kinder in der Schuleingangsphase, Nestklasse für Schüler/innen mit introvertiert neurotischen Symptomen) den integrativen Stützsystemen im ambulanten Bereich der Wiener Pflichtschulen zugeordnet (vgl. Mörwald/Stender 2010).

Sozial-emotionale Benachteiligung gilt als unklare Definition als individuelle Merkmale und systembezogene Situationen komplexe Ursachen- und Wechselwirkungszusammenhänge aufweisen, welche Ausgrenzungsrisiken fördern (vgl. Weissl/Gabrl 2010). Zur Begriffsanäherung lässt sich eine Unterscheidung zwischen dem individuellen Umgang mit der Umwelt und mit dem Innenleben eines Individuums ziehen. Die enge Verwobenheit dieser beiden Ebenen – beide weisen intensive emotionale Anteile auf – ist im Verhalten beobachtbar, lässt Rückschlüsse auf den intrapsychischen Entwicklungszustand zu und gilt daher als „wichtige soziale Signalfunktion“ (Weissl/Gabrl 2010: 5) von Schüler/innen.

Als Lehrer/innen mit Zusatzausbildung arbeiten Beratungs-, Betreuungslehrer/innen und Psychagogen/innen direkt an einer oder mehreren zugewiesenen Einsatzschulen, die sich über den gesamten Pflichtschulbereich erstrecken. Sie erfüllen eine 22-stündige Unterrichtsnorm, die sich entweder zur Gänze oder zum überwiegenden Teil aus der integrativen Betreuungstätigkeit zusammensetzt (vgl. Stadtschulrat für Wien 2005).

Zwar sind sie durch ihre beratende, betreuende oder unterrichtliche Tätigkeit als Teil des schulischen Systems zu betrachten, gelten aber nicht als Teil des Lehrkörpers der Einsatzschulen, um ihre fachliche Distanz halten zu können (vgl. Ackerl/Jensen 2009). Die Modalitäten ihrer Tätigkeit sind durch die Landesschulräte an den Landesregierungen festgelegt. In Wien sind die Beratungslehrer/innen und Psychagogen/innen dem 18. Inspektionsbezirk des Wiener Stadtschulrates zugeteilt, welchem gemeinsam mit der Landesschulinspektion für Sonderpädagogik die fachliche Aufsicht für die Bereiche Sonderpädagogische Zentren und Integration zukommt (vgl. Mörwald/Stender 2010). Die Verwaltung obliegt den Sonderpädagogischen Zentren für integrative Betreuung, deren Leitungen überwiegend die dienstliche Aufsicht zusteht. Während für Beratungslehrer/innen 7 Stammschulen auszumachen sind (SPZ 1090, SPZ 1110, SPZ 1130 SPZ 1140, SPZ 1200 SPZ 1210 und SPZ 1220), sind Psychagogen/innen dem Sonderpädagogischen Zentrum Rudolf Ekstein-Zentrum zugeordnet (vgl. <http://www.rez.at/project.php?id=4>). Beratungslehrer/innen arbeiten somit an ihren Einsatzschulen im Wiener Pflichtschulsystem und Psychagogen/innen darüber hinaus im Schuleingangsmodell „Mosaikklassen“. Die überregionalen Sonderpädagogischen Zentren für integrative Betreuung koordinieren für die Wiener Pflichtschulen „die Integration verhaltensauffälliger und dissozialer Kinder durch ambulante Systeme (Beratungslehrerinnen und -lehrer, Psychagoginnen und Psychagogen, multifunktionale Beratungsteams) und durch integrative Projektklassen“ (vgl. Stadtschulrat für Wien 2011b).

Da Beratungs-, Betreuungslehrer/innen und Psychagogen/innen als Landeslehrer/innen tätig sind, liegen keine bundesweiten Statistiken über deren Anzahl vor (vgl. BIFIE 2010: 129,

Emailauskunft von MinR Dr. Haller vom 23.12.2010). Laut Auskunft des Stadtschulrates für Wien sind derzeit 193 Beratungslehrer/innen bzw. Psychagogen/innen an den Wiener Pflichtschulen im Einsatz (Auskunft RegR Felsleitner vom 6.12.2011). In Ermangelung einer bundeseinheitlich geregelten Basis (Emailauskunft von MinR Dr. Haller vom 23.12.2010) kann für die ambulante Betreuung von Schülern/innen zur Integration in das Wiener Pflichtschulsystem auf das Landesgesetzblatt von Wien (49/1994) und das Wiener Schulgesetz (§ 9, Abs.3) hingewiesen werden (vgl. Mörwald/Stender 2010). Zu betonen ist, dass im Lehrplan für Sondererziehungsschulen eine begriffliche Verankerung von Beratungslehrer/innen und Psychagogen/innen bislang fehlt, jedoch ein in Begutachtung befindlicher Lehrplanentwurf die ambulante Betreuung als fixen Bestandteil im Wiener Pflichtschulsystem vorsieht (telefonische Auskunft RegR Felsleitner vom 23.12.2011).

Mit der beratenden, betreuenden oder psychagogischen Tätigkeit wird das übergeordnete Ziel verfolgt, Kinder und Jugendliche mit Verhaltensauffälligkeiten bzw. mit sozialen und emotionalen Problemlagen in das Regelschulsystem im Pflichtschulbereich zu inkludieren (vgl. <http://www.cisonline.at/index.php?id=37>). Der Verbleib im Regelschulsystem und damit im Klassenverband soll durch die gezielte und bedürfnisorientierte Betreuung und Entwicklungsförderung sowie das Beseitigen bzw. Verringern der diesen zugrunde liegenden Ursachen sichergestellt werden (vgl. Riepl 2004, Ackerl/Jensen 2009). Zielsetzungen werden auch auf systembezogener Ebene verfolgt, indem diese Form der ambulanten Unterstützung einen „wesentlichen Akzent der Schulentwicklung“ (<http://www.rez.at/project.php?id=4>) darstellt. Die ambulanten Unterstützungsleistungen erfolgen daher auch schwerpunktmäßig an den Schulen.

In Wien werden durch den Einsatz von Beratungslehrer/innen und Psychagogen/innen neun Zielsetzungen auf individuums- und systembezogener Ebene verfolgt, welche präventive wie intervenierende Charakteristika aufweisen und in einem unterschiedlichen Grad konkretisiert werden:

1. „Präventive Angebote für SchülerInnen, LehrerInnen und Eltern/ Erziehungsberechtigte
2. Kindern und Jugendlichen mit Signalverhalten durch integrative Betreuung den Verbleib an der jeweiligen Schule ermöglichen
3. Förderung der emotionalen, sozialen, kognitiven und sensomotorischen Entwicklung der Kinder und Jugendlichen
4. Auflösen verfestigter Erlebnis- und Verhaltensstrukturen, um so den Handlungsspielraum aller beteiligten Personen zu erweitern
5. Unterstützung bei der Entwicklung einer konstruktiven Konflikt- und Streitkultur in der Schule
6. Förderung und Entwicklung von sozialer Kompetenz bei allen Beteiligten
7. Krisenmanagement
8. Empfehlung von spezifischen Einrichtungen der psychosozialen und medizinischen Versorgung, Kooperation mit der Schulpsychologie

9. Vernetzung und Koordination aller Einrichtungen und Institutionen, die für den Verlauf der Betreuung relevant sind.“ (Stadtschulrat für Wien 2005: 5)

Speziell ausgewiesen werden die psychagogischen Ziele, welche insbesondere auf die Förderung einer „ganzheitliche[n] Entwicklung von Kindern und Jugendlichen im Pflichtschulalter, [die] Betreuung und Begleitung von Kindern und Jugendlichen in schwierigen Entwicklungsphasen und verunsichernden Lebenssituationen, [die] gezielte Hilfestellung bei der Bewältigung psychischer Probleme, [die] bedarfs- und lösungsorientierte Arbeit mit allen an einem Problem beteiligten Personen“ (<http://www.rez.at/project.php?id=4>) gerichtet sind, wobei der Fokus eher auf den einzelnen Schüler/innen liegt. Darüber hinaus beraten Psychagogen/innen das Schulsystem bei der Bewältigung von Krisen und setzen auf Anfrage der Schule gewaltpräventive Projekte um (vgl. <http://rez.at/project.php?id=58>).

Analog zu den Zielsetzungen lässt sich ein Leistungsspektrum des ambulanten Unterstützungssystems finden, das auf das Individuum und das System Schule ausgerichtet ist. Als „pädagogische Ausgangslage“ für die individuumsbezogenen Aufgaben gelten individuelle „Notlagen“ wie „Lernblockaden, Lern- oder Schulverweigerung, Aggression, Rückzug, Suchtverhalten, Kontaktschwierigkeiten [oder] mangelnde Konzentrationsfähigkeit (CIS 2009: 1). Diesen wird mit unterstützenden, betreuenden, krisenintervenierenden, konfliktmanagenden und präventiv-mitgestaltenden Arbeitsformen zur emotionalen und sozialen Entwicklung begegnet. Entwicklungseinschätzung und -förderung beinhalten darüber hinaus auch das Verfassen von Gutachten sowie die Entwicklung von individuellen Förderplänen (vgl. Stadtschulrat für Wien 2005: 2, Feyerer et al 2008: 13). Die individuumsbezogene Tätigkeit orientiert sich an einem pädagogisch-zirkulären Modell, das mit der Erhebung zur Problemanalyse (Kontaktaufnahme, Abklärung der aktuellen Situation) in eine pädagogische Diagnose mündet. Der Beratungsprozess ist pädagogisch-dialogisch ausgerichtet und beinhaltet die Durchführung der gemeinsam geplanten Schritte (Herstellen eines Arbeitsbündnisses und Zielvereinbarung mit den Schülern/innen und allen an der Lösung interessierten Beteiligten, Festlegung des Beratungssettings und der Rahmenbedingungen), die laufende Kontrolle, die Adaption des Betreuungsprozesses und den zielüberprüfenden sowie den Arbeitsprozess reflektierenden Abschluss. Evaluation und Dokumentation beenden den Arbeitsprozess. (Vgl. Stadtschulrat für Wien 2005) Vertrauen, Freiwilligkeit und Verschwiegenheit umrahmen als „ethische Grundhaltungen“ (Stadtschulrat für Wien 2005: 5) oder Beratungsvariablen das Angebot.

Auf Systemebene finden sich beratende Aufgaben im Lehrendenkollegium und für die Erziehungsberechtigten, Vernetzungsgagenden und Moderationstätigkeiten innerhalb der Schule und aus dem Schulsystem hinausreichende sowie öffentlichkeitswirksame Leistungen. Ein Auswahlkatalog begrenzt gewisse Tätigkeiten durch Maximalstundenangaben. (Vgl. Stadtschulrat für Wien 2005) Psychagogen/innen arbeiten darüber hinaus in den speziellen Förderklassen des Mosaiksystems und sind für Projekt- und Angebotsentwicklung zuständig. Auf Basis ihrer Ausbildungs- und Praxiserfahrung offerieren sie

gewaltpräventive Angebote zur Förderung sozialer Kompetenz für ca. 8-12-jährige Schüler/innen und schulberatende Projekte für die Bewältigung von Krisen, um schwierige Schulsituationen sowie besondere Vorfälle in der Klasse oder im Umgang mit Eltern, Schülern/innen oder anderen Lehrkräften zu bewältigen (vgl. <http://www.rez.at/project.php?id=4>, <http://www.rez.at/project.php?id=15>, <http://rez.at/project.php?id=58>). Das systemisch ausgerichtete Krisenbewältigungsangebot zentriert auf Coping- und Bewältigungsstrategien der Lehrpersonen.

Im Rahmen des ganzheitlichen Betreuungsansatzes werden ausdrucksorientierte und erlebnisaktivierende Verfahren (u.a. Malen, Zeichnen, Plastizieren, musikalisch-rhythmische Erziehung, kreatives Schreiben, Spiel- und Theaterpädagogik), Entspannungs- und Konzentrationstechniken aus der Gesprächspsychotherapie, Gruppenprozessanalyse, Gruppenprozessgestaltung, sowie Elemente aus systemisch-konstruktivistischen, gestalttherapeutischen, analytischen, individualpsychologischen und psychosomatischen Methoden sowie Verfahren ganzheitlicher humanistischer Pädagogik (z.B. pädagogisch-kooperative Verhaltensmodifikation, ressourcenorientierte Methoden der Gestaltpädagogik, Interaktionspädagogik/Soziales Lernen, Themenzentrierte Interaktion, Gesprächsführung) selbstständig und eigenverantwortlich zur Zielerreichung eingesetzt (vgl. Stadtschulrat für Wien 2005: 6).

Beraterische und psychagogische Aufträge für die präventive und intervenierende Tätigkeit kommen durch Anfragen und Anliegen der am Schulgeschehen eines Standortes beteiligten Personen zustande. Dabei werden die problembezogenen Anliegen systemisch betrachtet, das heißt, nicht auf das Problem bzw. die Verhaltensauffälligkeit einer Person reduziert, sondern auch das soziale Umfeld in die Betreuung mit einbezogen. Der integrative Betreuungsauftrag von sozial-emotional benachteiligten Schülern/innen wird vertraglich zwischen Erziehungsberechtigten und betreuendem Sozialpädagogischen Zentrum fixiert (vgl. Mörwald//Stender 2010, telefonische Auskunft Integrationsbüro Stadtschulrat 23.12.2011).

Durch die anfrageorientierte Haltung werden prinzipiell alle an einem Schulstandort beteiligten Personen als Adressaten/innen wahrgenommen. Aus den präventiven und intervenierend-begleitenden Hauptzielsetzungen lassen sich dabei folgende Zielgruppen differenzieren. Als Hauptzielgruppe intervenierender Tätigkeiten gelten Schüler/innen an Pflichtschulen, welche durch ihre Erlebnis-, Handlungs- und Verhaltensstrukturen auffallen bzw. „auf ihre Situation durch Signalverhalten aufmerksam machen“ (Stadtschulrat für Wien 2005: 4) und dabei insbesondere jene, deren Verbleib im Klassenverband oder in der jeweiligen Schule durch ihr Verhalten gefährdet ist. Darüber hinaus sind Schüler/innen in schwierigen Entwicklungsphasen, „erzieherisch und emotional inadäquat versorgte sowie von Krisen betroffene Kinder und Jugendliche“ (Stadtschulrat für Wien 2005: 4) und jene mit psychischen Problemen Förder- und Begleitzielgruppe. Durch die systemische Betrachtungsweise der Entstehung und Aufrechterhaltung von Problemen werden Eltern bzw. Erziehungsberechtigte sowie Lehrpersonen am Schulstandort als erweiterte am Problem-

verhalten beteiligte Zielgruppen wahrgenommen und zur Auflösung dysfunktionaler Erziehungs- und Bildungsabläufe mit einbezogen. Die für den Verlauf einer Betreuung relevanten medizinischen oder psychosozialen Einrichtungen werden nur dann als Zielgruppe bezeichnet, wenn fachöffentlichkeitswirksame Tätigkeiten umgesetzt werden. Vernetzung und Koordination mit dem Ziel der Problembearbeitung werden der betreuenden Tätigkeit an sich zugeordnet. In Krisensituationen wird darüber hinaus das gesamte Schulsystem zur Zielgruppe, als dieses durch gezieltes Krisenmanagement bei der Bewältigung beraten und begleitet wird. Präventive Angebote richten sich einerseits durch das zur Verfügung stehen als Ansprechpartner am Schulstandort an Einzelpersonen, andererseits im Rahmen von gewaltpräventiven Projekten an einzelne Schulklassen bzw. die Schule selbst. (Vgl. Stadtschulrat für Wien 2005)

Die zielgruppenspezifischen Arbeiten erfolgen alle am jeweiligen Schulstandort, wobei das Setting sich implizit aus der spezifischen präventiven (Klassenraum, gesamte Schule,...) oder intervenierenden (v.a. Beratungszimmer) Zielsetzung ergibt. Bedürfnisorientiertes Ansprech-, Beratungs- und Betreuungsservice der Beratungslehrer/innen bzw. Psychologen/innen erfolgt direkt am Arbeitsort in den zugewiesenen Stammschulen oder über die Sozialpädagogischen Zentren des Stadtschulrates.

Bedingt durch den Förderauftrag von Schüler/innen und ihre erweiterte pädagogische Expertise besteht eine enge kooperative und kommunikative Nahtstelle zu den Schulleitungen, dem Lehrpersonal und stützenden Sonderpädagogen/innen. Für diagnostische Abklärungen wird darüber hinaus im Schulsystem mit der Schulpsychologie, der Schulmedizin und den Beratungsteams der Sonderpädagogischen Zentren kooperiert. Über das Schulleben hinaus gelten die für die Problembearbeitung relevanten beteiligten pädagogischen, psychosozialen, jugendwohlfahrtsstaatlichen und medizinischen Einrichtungen als wichtige Kooperations- und Vernetzungspartner (vgl. Stadtschulrat für Wien 2005).

Die Ausbildungsschienen zum Berufsbild der Beratungs-, Betreuungslehrer/in und Psychologen/in sind österreichweit nicht einheitlich geregelt, müssen aber inhaltlich den ministeriellen Ausbildungskriterien entsprechen: „Voraussetzungen für die Ausbildung als BLN / PBN sind ein APS-Lehramt sowie mehrjährige Unterrichtspraxis einschließlich einer durch Erlass des BUMK (GZ 36.153/91-I/14/92 vom 8. 10. 1992) geregelten Erweiterungsprüfung für Sondererziehungsschulen und mindestens 150 Stunden Selbsterfahrung zur besseren Kenntnis der eigenen Persönlichkeitsstruktur und Persönlichkeitsdynamik“ (Stadtschulrat für Wien 2005: 7). Die Ausbildung zielt auf Kompetenzen ab, die „verhaltensauffälligen, verhaltensgestörten und erziehungsschwierigen Schülerinnen und Schülern Hilfen zur Lebensbewältigung anbieten, [...] und ein Lernfeld [offerieren], das ihnen ermöglicht, über den Aufbau von Selbstwert und den Abbau von Angst neue Verhaltensalternativen zu gewinnen, die ihnen die (Wieder-)Eingliederung in die allgemeine Schule ermöglichen“ (BGBL. Nr. 546/1993). In Wien erfolgte bislang die am verhaltenspsychologischen Ansatz (vgl. Feyerer et al. 2008) orientierte Weiterbildung zur/m Beratungslehrer/in an Akademie-



lehrgängen der Pädagogischen Institute und an anderen Standorten für „weiterführende Studien mit dem Schwerpunkt Selbsterfahrung und Supervision“ (Feyerer et al. 2008: 15f) und die Ausbildung der tiefenpsychologisch ausgebildete Lehrer/innen (vgl. Zavadil 1999) zum/zur Psychagogen/in in Zusammenarbeit mit der Universitätsklinik für Neuropsychiatrie des Kindes- und Jugendalters und dem Institut für Psychagogik (vgl. Stadtschulrat für Wien 2005). Ziel beider Ausbildungsschienen war es, Lehrenden im Pflichtschulbereich „spezielle Kenntnisse und Methoden für die Arbeit mit sozial und emotional beeinträchtigten Kindern und deren Umfeld“ (Stadtschulrat für Wien 2005: 7) zu vermitteln

Aufbauend auf die Vorgängerkonzepte startete mit Wintersemester 2011/12 der Universitätslehrgang und Hochschullehrgang „Schulische Integration von Kindern und Jugendlichen mit emotionalen und sozialen Problemen“, deren „Lehrgangsangebot [...] in ausgeweiteter Form Kompetenzen vermittelt [...], wie sie im Wiener Raum in früheren Jahren im Rahmen der Ausbildung zum Psychagogen / zur Psychagogin oder im Rahmen der Weiterbildung zum Beratungslehrer / zur Beratungslehrerin vermittelt wurden“ (Universität Wien/Pädagogische Hochschule Wien 2010: 1). Das Konzept des Lehrganges, das seit Herbst 2011 umgesetzt wird, stellt „eine Verschränkung von zwei Lehrgängen“ (Universität Wien/Pädagogische Hochschule Wien 2010: 1) dar, welche inhaltlich aufeinander abgestimmt und koordiniert sind. Beide Lehrgänge weisen Kriterien für die Zugangsberechtigung und eine Beteiligung an den Lehrgangs- bzw. Studiengebühren auf (vgl. Universität Wien/Pädagogische Hochschule Wien 2010, Gespräch mit RegR Felsleitner am 6.12.2011). Während die Pädagogische Hochschule Wien einen fünfsemestrigen Hochschullehrgang „Schulische Integration von Kindern und Jugendlichen mit sozialen und emotionalen Problemen“ (vgl. Pädagogische Hochschule Wien 2009) führt, ist an der Universität Wien der gleichnamige Universitätslehrgang in Kooperation mit der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems im Ausmaß von 6.Semestern eingerichtet (vgl. Universität Wien 2010).

Mit erfolgreicher Absolvierung des 85 ECTS-Credits umfassenden Hochschullehrganges wird gemäß § 39 Abs. 1 (Hochschulgesetz 2005) der Titel „Akademische/er Lehrerin/er zur schulische Integration von Kindern und Jugendlichen mit emotionalen und sozialen Problemen“ (Pädagogische Hochschule Wien 2009: 8) erworben. Demgegenüber wird das sechssemestrige außerordentliche Studium an der Universität Wien als Masterlehrgang geführt, schließt mit dem akademischen Grad „Master of Arts (Psychagogik)“ (Universität Wien 2010: 24) ab und weist einen Gesamtumfang von 120 ECTS bzw. einen Arbeitsaufwand von insgesamt 3000 Stunden (Studium, praxisfeldbezogenes Selbststudium, Verfassen einer Masterarbeit und Ablegung einer Abschlussprüfung) auf (vgl. Universität Wien/Pädagogische Hochschule Wien 2010).

Die Verschränkung des inhaltlich-modularen Aufbaus beider Lehrgänge verweist einerseits auf Qualitätssicherung und Vergleichbarkeit, andererseits auf die Erweiterung der Möglichkeit für Pflichtschullehrer/innen zum Erwerb eines Mastertitels durch das nachträgliche

Absolvieren von Ergänzungsmodulen (vgl. Pädagogische Hochschule Wien 2009). Das, die Lehrgänge zusammenführende, Qualifizierungsprofil sieht ein wissenschaftlich fundiertes Weiterbildungsangebot für Lehrpersonen vor, um sie für „die im Kontext von Schule zur psychagogischen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen unter Einbeziehung ihres sozialen Umfeldes [zu] qualifizieren.“(Universität Wien 2010: 1) Der Universitätslehrgang fokussiert, über die praxisbezogene Qualifizierung hinaus, die wissenschaftliche Bearbeitung von Fragestellungen des psychagogischen Praxisfeldes (vgl. Universität Wien 2010). Eine differenzierte Betrachtung der Inhalte zeigt vier modularisierte Themenbereiche, die sich von Beobachten, Verstehen und Reflektieren psychagogisch relevanter Interaktionen, der Aneignung von Entwicklungstheorien sowie deren Reflexion in der psychagogischen Praxis, dem Erarbeiten psychagogischer Arbeitsfelder unter Berücksichtigung von multiprofessioneller Zusammenarbeit sowie dem Wissenschaftlichen Arbeiten spannen. Ein besonderer Fokus liegt auf der Erprobung und Reflexion im unmittelbaren schulischen Tätigkeitsbereich der Studierenden. (Vgl. Universität Wien/Pädagogische Hochschule Wien 2010)

Die problem- und situationsabhängigen Beratungs- und Betreuungssituationen stellen hohe Anforderungen an die Person der/s Beratungslehrer/in oder Psychagogen/in sowie an deren interdisziplinäre Wissens- und Methodenkompetenz (vgl. Stadtschulrat für Wien 2005). Divergierte das methodische Kompetenzprofil von Beratungslehrer/innen und Psychagogen/innen bislang durch die unterschiedlichen Ansätze der beiden Ausbildungsmodelle, so gewährleisteten andererseits beide Modelle supervisorische und persönlichkeitsbildende Kompetenzbereiche. Mit den aktuellen Weiterbildungen auf universitärem bzw. hochschulischem Niveau lassen sich folgende zentrale Wissenskompetenzen und deren praxisnahe Reflexion differenzieren: diese fokussieren zum einen auf die theoriegeleitete Reflexion und Untersuchung von schulischen Situationen, zum anderen auf psychopathologische und entwicklungstheoretische Strukturen von Kindern und Jugendlichen und die psychagogische Tätigkeit im Schulkontext. Darüber hinaus vermittelt der Universitätslehrgang noch wissenschaftliche Kompetenzen. (Vgl. Pädagogische Hochschule Wien 2009, Universität Wien 2010)

Sowohl die Verschränkung von Theorie und Praxis durch die Ausbildungslehrgänge als auch die damit einhergehende Supervision und Reflexion des psychagogischen Arbeitsfeldes können als qualitätssichernde Elemente angesehen werden, gleichwohl durch die erst kürzlich erfolgte Etablierung der Ausbildungslehrgänge eine Evaluierung der praktischen Umsetzung noch aussteht. Als etabliert gilt bereits eine seit 1995 eingerichtete ministerielle Bundesarbeitsgemeinschaft bestehend aus Beratungs-, Betreuungslehrer/innen und Psychagogen/innen, welche einen Beitrag zur professionellen Vernetzung hinsichtlich pädagogischer Entwicklungen, gemeinsamer Fortbildungen und methodisch-didaktischer Aspekte in der Verhaltenspädagogik leistet (vgl. <http://www.cisonline.at/index.php?id=95>).

## 5 Aufgabenprofil von Schulsozialarbeit: Abgrenzung zu schulischen Unterstützungssystemen

Bestehende Abgrenzungsproblematiken insbesondere zu Beratungslehrern/innen, mangelnde Kooperation mit dem schulpsychologischen Dienst (vgl. Riepl/Kromer 2008, Gspurning et al. 2011) und der Umstand, dass „dass sich die Wiener Schulsozialarbeit mit ihren Leistungen und Kooperationen in einem langjährig gewachsenen System positionieren muss“ (Piringer et al 2011: 7), erfordern eine klare Aufgaben- und Schnittstellendefinierung von Schulsozialarbeit. Daher werden in einem abschließenden Schritt die Auftrags- und Handlungsoptionen für die Sozialarbeit durch Abgrenzung zu den bundesweit drei einander ergänzenden Informations-, Beratungs- und Betreuungsangeboten für Schüler/innen, deren Erziehungsberechtigten und Lehrern/innen thematisiert. Ausgangspunkt hierfür stellt ein vom BMUKK erstelltes Arbeitspapier (Übermittlung durch Email MinR Dr. Haller 5.3.2011) dar, welches um die Ergebnisse vorliegender Literatur- und Dokumentenanalyse sowie der Befragungen relevanter Stakeholder zur besonderen Berücksichtigung des Wiener Pflichtschulsystems adaptiert und ergänzt wurde (siehe Tabelle 6).

Bezug nehmend auf die Grundprofession und die damit einhergehende Qualifikation bietet ein Hochschulabschluss mit einer breiten generalistischen sozialarbeiterischen wie sozialpädagogischen Kombination aus Sach-, Methoden-, sozial-kommunikativer und Personalkompetenz (BA Soziale Arbeit oder Dipl. bzw. Mag. FH Sozialarbeit) fachlich die beste Voraussetzung für eine qualifizierte Schulsozialarbeit. Diese berufliche Qualifikation – im besten Fall kombiniert mit ausbildungsbezogener und beruflicher Vorerfahrung im Bereich Schule, beispielsweise in Form von Hospitationen (Gespräch mit RegR Felsleitner am 6.12.2011) und Praktika – stellt eine wichtige Grundlage für die Akzeptanz von Schulsozialarbeitern/innen durch das Kollegium dar, welche ihrerseits durch eigenständige Grundprofessionen charakterisiert sind. Um jedoch die kommunikative und kooperative Gleichrangigkeit der Akteure im Schulsystem sicherzustellen und eine entsprechende schulbezogene Qualifizierung zu gewährleisten, wäre eine entsprechende Weiterbildung von entscheidender Bedeutung, wiewohl die deutschsprachige Literatur hochspezialisierten Masterstudiengängen eine gewisse Skepsis entgegen bringt. Die aktuell in Wien vorherrschende Einschulung von Sozialarbeitern/innen durch Beratungslehrer/innen (Gespräch mit RegR Felsleitner am 6.12.2011) ist zwar als positiver Ansatz zu werten, reicht jedoch nicht aus, um eine erfolgreiche Implementierung von Schulsozialarbeit sicher zu stellen. Daher wäre eine Zusatzausbildung analog zur Schulpsychologie-Bildungsberatung, welche Sozialarbeitern/innen mit schulfeldbezogenen Kompetenzen ausstattet, wie sie beispielsweise durch die NASW (2002) ventiliert werden, zu empfehlen.

Auf Basis der Literatur- und Dokumentenanalyse hat sich gezeigt, dass Schulsozialarbeit mit einem reichen Spektrum an Aufgaben und damit verbundenen Zielsetzungen ausgestattet ist. Gleichwohl bedarf es, mitunter auch schulstandortbezogener, klar definierter Aufgaben.

Als kleinster gemeinsamer Nenner schulsozialarbeiterischer Leistungen haben sich dabei jene Aufgaben herausgestellt, denen ein akuter Bedarf zugrunde liegt und deren Schaffung und Aufrechterhaltung sozialarbeiterische Kompetenzen erfordert (vgl. Arbeitsstelle für Schule und Jugendarbeit Sachsen-Anhalt 2000). Mit ihrem Verständnis als Brückenkopf- und Bindegliedfunktion würde sich damit die Vernetzung mit und zum Lebensumfeld Schule als eine zentrale Aufgabe von Schulsozialarbeit ergeben. Das Kollaborieren, Kooperieren und Vernetzen der schulbezogen relevanten Akteure grenzt Schulsozialarbeiter/innen dabei klar von den Aufgaben der anderen psychosozialen Unterstützungssysteme ab: „The unique contribution of the school social worker to the interdisciplinary team is to bring home, school, and community perspectives to the interdisciplinary process“ (NASW 2002: 13). Als weitere zentrale Hauptaufgabe lässt sich die lebensweltbezogene/sozialpädagogische Beratung und Begleitung von Schülern/innen extrahieren. Die sozialen, soziokulturellen und sozioökonomischen Faktoren im Blickfeld habend bietet sich damit ein Beratungsprofil für Schulsozialarbeit an, welches von den bestehenden Unterstützungssystemen mit ihren eher psychologisch bzw. verhaltenspädagogisch orientierten Beratungsansätzen nicht abgedeckt wird. Mit Bezug auf die Lebenswelten steht ein systemischer Ansatz im Vordergrund, der über die Schule hinaus lern- und persönlichkeitsfördernde Bildungsorte und -welten (Gemeinwesen, Cliquen, Kurse, Peergroups) an Gewicht gewinnen lässt und damit das Schulsystem entlasten kann.

Eine externe Evaluierung des schulpsychologischen Angebotes aus dem Jahr 2010 zeigte, dass die Angebote der Schulpsychologie bei Verhaltensauffälligkeiten, Teilleistungsschwächen sowie pädagogisch-psychologischen Testungen für die Akteure im Schulsystem (Schüler-Eltern-Lehrer) als relevant eingestuft und dementsprechend auch in Anspruch genommen werden (vgl. Eder 2010: 70). Ebenso finden Bildungs- und Lernberatung bei den Eltern und Schülern/innen Anklang. Erweiteter Bedarf wird zum einen in der Gewaltprävention und -intervention seitens der Lehrkräfte und Eltern, zum anderen in der Unterstützung bei sozialen Problemen mit Mitschülern/innen aus Sicht der Schüler/innen gesehen. Nach Ansicht des Autors spräche dies für „die Notwendigkeit einer Verschiebung in der Schwerpunktsetzung von der Bildungsberatung zur Beratung bei sozialen Problemen und insbesondere bei Problemen mit Gewalt“ (Eder 2010: 70). Vor dem Hintergrund der schulpsychologischen Ressourcenknappheit wurde bereits die Bearbeitung von Gewaltthematiken an Psychologen/innen des Österreichischen Zentrums für psychologische Gewaltprävention im Schulbereich (ÖZPGS) per April 2011 auf unbefristete Zeit (Rundschreiben 2011) übertragen, wodurch „das Leistungsangebot deutlich gesteigert werden“ (BMUKK 2011b: 5) konnte.

Mit dem Ausbau des psychologischen Unterstützungsangebotes wird zwar die „psychologische Diagnose, Beratung und Behandlung“ (Rundschreiben 2011: 3) im gewaltpräventiven schulischen Kontext gestärkt, gleichwohl fokussiert die psychologische Beratung auf den individuellen Kontext, in dem „der Mensch eine angeborene Selbstverwirklichungs- und eine Selbstvervollkommnungstendenz besitzt, die unter günstigen Umständen, für eine Weiter-

entwicklung und Reifung der Persönlichkeit sorgen“ (Schwarzer 2008: 19). Grundsätzlich determiniert das Menschenbild in der Beratung nicht nur die für die Lösung von Problemen herangezogenen Wissensbestände, sondern auch die Form der Vermittlung in der Beratungsbeziehung. Nach Schwarzer (2008) zeigt sich dies „am deutlichsten bei der Psychologischen Beratung, die im Vergleich zu den anderen [...] Beratungskonzepten eine sehr stark ausgeprägte Nähe zur Psychologie als Wissenschaftsdisziplin und zur Therapie aufweist“ (Schwarzer 2008: 32). Gerade wenn es um die Beratung bei sozialen Problemen und insbesondere Problemen mit Gewalt geht, bedarf es eines breiteren Handlungsansatzes und des Zusammenspiels von Expertisen unterschiedlicher Disziplinen. In diesem Zusammenhang liefert die Sozialarbeit mit ihrer alltags- und lebensweltorientierten Ausrichtung einen wichtigen Beitrag. Ihr sozialpädagogischer Beratungsschwerpunkt stellt das Individuum in seiner sozialen und gesellschaftlichen Verwobenheit ins Zentrum und richtet in der Problemlösung ihren Fokus auf die Sicherstellung von Handlungsfähigkeit und Alltagsbewältigung (vgl. Galuske 2009). Dabei ist die sozialpädagogische Beratung im Gegensatz zur psychologischen Beratung im Setting breiter, als sie Alltagssituationen und -routinen für die Problembearbeitung aufgreift und daraus individuelle Beratungssettings ableitet. Ausgangspunkte sozialarbeiterischen Handelns stellen dabei etwa das Hineingehen in die Lebenswelt ihrer Adressat/innen, Beobachtungen während der Pause, Gespräche am Gang, Wahrnehmungen in Klassen oder Ansprechstelle für Lehrende bei für sie im sozialen Lernkontext als schwierig erlebte Schüler/innen dar.

In dem Ausmaß, indem sich „die in Widersprüchen der modernen Gesellschaft angelegten Konflikte, Sinnverlust, Apathie, Insuffizienz usw. unmittelbar im Alltag der Betroffenen, in der Komplexität der politischen, psychologischen, rechtlichen, sozialen Schwierigkeiten [zeigen]“ (Galuske 2009: 171), lässt sich auch für die Gewaltthematik ein fächerübergreifendes Denken und Handeln ableiten: Polizei, Jugendanwaltschaft, Psychologie und Jugendwohlfahrt/Sozialarbeit tragen als relevante Akteure gemeinsam zur Vorbeugung und Bearbeitung von Gewaltdimensionen bei. Für die Transparenz der Inanspruchnahme dieser Institutionen ist eine klare Ausweisung des jeweiligen Leistungsspektrums notwendig, wie dies beispielsweise für das Land Oberösterreich bereits erfolgte.

Verknüpft mit diesen beiden Hauptaufgaben der lebensweltbezogenen Beratung/Begleitung und der schul- und schul Umfeldbezogenen Vernetzung lassen sich die schulsozialarbeiterischen Zielsetzungen in der Partizipation, der Chancengleichheit von Schülern/innen und deren sozialen Integration lokalisieren. In diesem Sinne grenzt sich die Schulsozialarbeit in ihren Zielsetzungen von den bestehenden individuum- und schulsystembezogenen Unterstützungssystemen ab. Vor dem Hintergrund, dass alle drei etablierten psychosozialen Angebotsschienen „das gemeinsame Ziel [haben], Schüler/innen und das gesamte Schulsystem in der Entwicklung zu unterstützen“ (Email MinR Dr. Haller 5.3.2011), trägt insbesondere auch die Schulsozialarbeit im Sinne eines „positiven Miteinander“ (Gespräch mit RegR Felsleitner am 6.12.2011) zur Förderung des Schulklimas bei.

Die genannten Kernleistungen von Schulsozialarbeit binden den Großteil der eingesetzten Ressourcen und orientieren sich an den Adressaten/innen der Tätigkeit. Im Gegensatz zu den Beratungs-, Betreuungslehrer/innen und Psychagogen/innen ist ihre Tätigkeit aber nicht auf Schüler/innen mit sozialem „Signalverhalten“ eingeschränkt, sondern richtet sich an alle Pflichtschüler/innen, deren Erziehungsberechtigte und Lehrer/innen sowie Behörden/Institutionen in deren Lebensumfeld, wodurch Problemvorbeugung, Problemfrüherkennung und Problembearbeitung eine neue Gewichtung erfahren.

Als „Lehrer/innen für soziales Lernen“ sind Schulsozialarbeiter/innen in Wiener Pflichtschulen tätig, wobei die Fachaufsicht dem Bezirksschulinspektorat für Sonderpädagogik und die Dienstaufsicht der Schulleitung und den regionalen Schulinspektionen obliegt. Der vielfach geäußerten Unzufriedenheit der Schulsozialarbeiter/innen mit ihrer Einstufung im Lehrerdienstrecht (vgl. Piringer et al. 2011: 25) könnte beispielsweise durch die Schaffung von Planposten im Bereich der Schulaufsichtsbehörde begegnet werden. In diesem Zusammenhang könnte auch angedacht werden, die Schulsozialarbeit gemeinsam mit der Schulpsychologie-Bildungsberatung und weiteren psychosozialen Einrichtungen in eine, der Schulaufsichtsbehörde oder der Jugendwohlfahrt unterstellten, Organisation systemlogisch zusammenzuführen.

## **6 Zusammenfassung und Empfehlungen**

Soziale Arbeit in der Schule erfährt nach ihrer Pionierphase durch die Pilotierungsaufforderung des Europäischen Sozialfonds mit der Programmschiene 4 „Lebensbegleitendes Lernen“ aktuell neue Aufmerksamkeit in Österreich. Waren bis 2009 Schulsozialarbeitsprojekte nur punktuell in acht von neun Bundesländern verortet und unterschiedlich konzipiert, so werden mit dem Projekt „Schulsozialarbeit in Österreich“ erstmals systematisch bundesweit Modelle von Schulsozialarbeit initiiert. Da bislang empirische Befunde das Arbeitsfeld Schulsozialarbeit in Österreich mit Abgrenzungsproblematiken zu Beratungslehrern/innen und mangelnder Kooperation mit dem schulpsychologischen Dienst charakterisierten, orientieren sich die Vorgaben zum Pilotprojekt einerseits an der Notwendigkeit klarer Kompetenz- und inhaltlich-fachlicher Aufgabengrenzen, andererseits an der europäischen Zielvorgabe zur Verringerung von Schulabsentismus. Letztere greift die im europäischen Kontext geführte Diskussion um die Förderung von Bildungskarrieren und die Integration sozial benachteiligter Gruppen in den Arbeitsmarkt sowie die Relevanz des lebensumspannenden Lernens auf, welche auch im österreichischen Regierungsprogramm 2007 in Form einer Ausbildungsgarantie bis zum 18. Lebensjahr verankert wurde. Parallel dazu wurde der Ausbau der Bildungsberatung an den österreichischen Schulen festgeschrieben und in Folge der Ausbau individuell abgestimmter Förderangebote sowie die Verbesserung des Frühwarnsystems fortgesetzt, in der auch Schulsozialarbeit einen verankerten Rahmen in System Schule finden soll. Das

Problemausmaß findet ihren Beleg im nationalen Bildungsbericht 2009, demzufolge jährlich 10.000 Jugendliche in Österreich das Bildungssystem ohne ausreichende Minimalqualifikation verlassen, wobei Bildungsabbrüche und negative Bildungskarrieren als Folge andauernder Krisen- und Konfliktsituationen mit physischen und psychischen Belastungen gesehen werden. In diesem Zusammenhang werden schulsozialarbeiterische Angebote als Lösungsstrategien diskutiert.

Zur Notwendigkeit klarer Kompetenz- und inhaltlich-fachlicher Aufgabengrenzen werden für die pilotierten Konzepte im Rahmen des Modellprojektes „Schulsozialarbeit in Österreich“ Orientierungsrichtlinien zur Trägerschaft wie zum Aufgabenprofil skizziert, welche eine strukturelle Verankerung in der Jugendwohlfahrt sowie eine konzeptionelle Positionierung als aufsuchende Sozialarbeit im jeweiligen kommunalen Umfeld vorsehen. Dem Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur kommt bei der Entwicklung der Pilotprojekte zur Schulsozialarbeit, als innovative, ergänzende, erweiternde, vertiefende und komplementäre Aktivitäten zu den bestehenden schulischen Unterstützungssystemen, eine koordinierende Rolle zu. Die Erprobung beschränkt sich dabei auf den Pflichtschulbereich im Rahmen der Sekundarstufe I, wodurch der Wirkungsbereich der Schulsozialarbeit primär an Hauptschulen, Neuen bzw. Kooperativen Mittelschulen und Polytechnischen Lehrgängen auszumachen ist. Die schulsozialarbeiterischen Aufgaben sind dabei in Abgrenzung zu den bestehenden Unterstützungssystemen insbesondere zu Beratungslehrer/innen und zur Schulpsychologie vorzunehmen.

Im Bundesland Wien fungieren Schulsozialarbeiter/innen als „Lehrer/innen für soziales Lernen“ bzw. „Lehrer/innen in Sonderverwendung“, wodurch die dienstrechtliche und fachliche Aufsicht dem Stadtschulrat nach dem Landeslehrer-Dienstrechtsgesetz zufällt. Damit steht insbesondere die Wiener Schulsozialarbeit vor der Herausforderung, Überschneidungen insbesondere mit dem Lehrpersonal zu bewältigen, bestehende Abgrenzungsproblematiken zu den Beratungslehrern/innen zu bearbeiten sowie aktive Kooperationen mit dem schulpsychologischen Dienst einzugehen. Insgesamt arbeiten in Wien 29 Sozialarbeiter/innen (Stand Dezember 2011), welche direkt im Schulsystem verankert sind. Als weitere Besonderheit der Wiener Schulsozialarbeit ist die konzeptionell breite Angebotspalette hervorzuheben, wobei Absentismus als eine Problemlage unter vielen verstanden wird, für die Schulsozialarbeitende individuelle Lösungsmöglichkeiten zu finden versuchen.

Zum Zwecke der Lokalisierung von Schulsozialarbeit erfolgte im Auftrag des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur die Erstellung eines eigenständigen Aufgaben- und Kompetenzprofils, das Schulsozialarbeit im Wiener Pflichtschulsystem im etablierten ambulanten psychosozialen Unterstützungsnetz klar ausweist und verortet. Der Fokus liegt dabei auf der Nutzung von Synergien bzw. der eindeutigen Abgrenzung der Aufgabenfelder wie des Methodenrepertoires zum internen ambulanten Netzwerk. Aufgabenfelder konkretisieren sich in den Bedürfnissen der einzelnen Schulen, gestalten so

das schulspezifische Schulsozialarbeitsprofil aus und sichern deren nachhaltige Implementierung durch eine an den Bedürfnissen orientierte ineinandergreifende, interdisziplinär-kooperierende Arbeitsstrategie. Entsprechend der Zielsetzung wurde die Fachliteratur zu strukturellen sowie inhaltlich-methodischen Begründungen von Schulsozialarbeit analysiert, Qualifikationen und Kompetenzen theoretisch-modellhaft beleuchtet, um anschließend Schulsozialarbeit aufgaben- und kompetenzbezogen zu verorten. Eine Dokumenten- und Literaturanalyse von drei zentralen psychosozialen Unterstützungssystemen ermöglichte in Abgrenzung zu diesen eine abschließende Konkretisierung des Aufgabenprofils der Wiener Schulsozialarbeit. Um praxisnahe Anhaltspunkte für eine Konkretisierung des Aufgaben- und Kompetenzprofils von Schulsozialarbeit zu erhalten, wurden komplementär zum Forschungsprozess relevante Stakeholdermeinungen in die Analyse einbezogen und die komprimierten Ergebnisse in einem Raster von Aufgabenprofilen festgehalten.

Zusammenfassend lassen sich für die Auftrags- und Handlungsoptionen von Sozialarbeit in Abgrenzung zu den bundesweit drei einander ergänzenden Informations-, Beratungs- und Betreuungsangeboten für Schüler/innen, deren Erziehungsberechtigten und Lehrern/innen folgende qualifikations- und hauptaufgabenbezogene, zielsetzungs- und gruppenspezifische sowie strukturelle Kernaussagen festhalten und Empfehlungen ableiten:

- (1) Bezug nehmend auf die Grundprofession und die damit einhergehende Qualifikation bietet ein Hochschulabschluss mit einer breiten generalistischen sozialarbeiterischen wie sozialpädagogischen Kombination aus Sach-, Methoden-, sozial-kommunikativer und Personalkompetenz fachlich die beste Voraussetzung für eine qualifizierte Schulsozialarbeit. Zur Sicherstellung der kommunikativen und kooperativen Gleichrangigkeit der Akteure im Schulsystem sowie einer schulfeldbezogenen Qualifizierung, wäre eine entsprechende Weiterbildung, wie sie beispielsweise durch die National Association of Social Workers ventiliert werden, sowie praktikumsorientierte Vorerfahrungen (etwa Hospitationen) zu empfehlen.
- (2) Trotzdem Schulsozialarbeit ein reiches Spektrum an Aufgaben und damit verbundenen Zielsetzungen aufweist, ist sie insbesondere bei akuten Bedarfen erfolgversprechend, deren Schaffung und Aufrechterhaltung sozialarbeiterische Kompetenzen erfordern. Mit ihrem Verständnis als Brückenkopf- und Bindegliedfunktion würde sich damit die Vernetzung mit und zum Lebensumfeld Schule als eine zentrale Aufgabe von Schulsozialarbeit ergeben. Das Kollaborieren, Kooperieren und Vernetzen der schulbezogen relevanten Akteure grenzt Schulsozialarbeiter/innen dabei klar von den Aufgaben der anderen psychosozialen Unterstützungssysteme ab. Als weitere Kernaufgabe lässt sich die lebensweltbezogene/sozialpädagogische Beratung und Begleitung von Schülern/innen extrahieren. Die sozialen, soziokulturellen und sozioökonomischen Faktoren im Blickfeld habend bietet sich damit ein Beratungsprofil für Schulsozialarbeit an, welches von den bestehenden Unterstützungssystemen mit ihren



eher psychologisch bzw. verhaltenspädagogisch orientierten Beratungsansätzen nicht abgedeckt wird. Mit Bezug auf die Lebenswelten steht ein systemischer Ansatz im Vordergrund, der über die Schule hinaus lern- und persönlichkeitsfördernde Felder an Gewicht gewinnen lässt und damit das Schulsystem entlastet.

- (3) Aktuelle empirische Befunde zum schulpsychologischen Angebot zeigen die Wichtigkeit der Schulpsychologie bei Verhaltensauffälligkeiten, Leistungsschwächen, Bildungs- und Lernberatung für Schüler/innen, Erziehungsberechtigte und Lehrende, allerdings auch Unterstützungsbedarfe in der Gewaltprävention und -intervention seitens der Lehrkräfte und Eltern sowie bei sozialen Problemen mit Mitschülern/innen aus Sicht der Schüler/innen. Vor dem Hintergrund der schulpsychologischen Ressourcenknappheit einerseits – die Bearbeitung von Gewaltthematiken wurde bereits an Psychologen/innen des Österreichischen Zentrums für psychologische Gewaltprävention im Schulbereich (ÖZPGS) per April 2011 auf unbefristete Zeit übertragen – und des individuumfokussierten psychologischen Beratungsansatzes andererseits, ist insbesondere bei sozialen Problemen und Problemstellungen mit Gewalt ein breiter Handlungsansatz und das Zusammenspiel von Expertisen unterschiedlicher Disziplinen gefordert. Die sozialpädagogische Beratung stellt zwar auch das Individuum, allerdings in seiner sozialen und gesellschaftlichen Verwobenheit, ins Zentrum und orientiert sich in der Problemlösung an der Handlungsfähigkeit und der Alltagsbewältigung, indem sie das Beratungssetting variabel gestaltet (z.B. Lebenswelt der Schüler/innen, Gespräche am Gang, Beobachtungen während der Pause, Beratungszimmer). Zur Sicherstellung ihrer transparenten Leistungen (Erreichbarkeit über den elektronischen Weg und die Anwesenheit in der Schule hinaus) wird ein ganztätig zugängliches Beratungszimmer in der Schule oder ein im Schulbezirk gut eingebettetes Schulsozialzentrum angeraten.
- (4) Verknüpft mit den beiden Hauptaufgaben der lebensweltbezogenen Beratung/Begleitung und der schul- und schul Umfeldbezogenen Vernetzung lassen sich die schulsozialarbeiterischen Zielsetzungen in der Partizipation, der Chancengleichheit von Schülern/innen und deren sozialen Integration lokalisieren. In diesem Sinne grenzt sich Schulsozialarbeit in ihren Zielsetzungen von den bestehenden Unterstützungsleistungen ab, trägt aber zum gemeinsamen Ziel eines positiven Schulklimas bei. Daher ist das Miteinbeziehen von Schulsozialarbeit in Prozesse der Schulentwicklung – themenbezogen aktiv mitarbeitend, parteilich argumentierend oder moderierend bzw. mit Außenblick strukturierend – notwendig.
- (5) Die genannten Kernleistungen von Schulsozialarbeit binden den Großteil der eingesetzten Ressourcen und orientieren sich an den Adressaten/innen der Tätigkeit. Im Gegensatz zu den Beratungs-, Betreuungslehrer/innen und Psychagogen/innen ist ihr Handeln aber nicht auf Schüler/innen mit sozialem „Signalverhalten“ eingeschränkt, sondern richtet sich an alle Pflichtschüler/innen, deren Erziehungsberechtigte und Lehrer/innen sowie Behörden/Institutionen ihrer Schule/n im problemvorbeugenden,

problemfrüherkennenden und problembearbeitenden Bereich. Um einerseits dieser Breite an Adressaten/innen, den mannigfaltigen Themen und andererseits, der Intension eines flächendeckenden Angebotes in Wien gerecht zu werden, ist der Ressourceneinsatz, vor allem der Personalschlüssel, dringen zu überprüfen und konsequenter auf den gesamten Pflichtschulbereich auszuweiten.

- (6) Der aktuelle Status von Schulsozialarbeit weist sich in Wien als „Lehrer/in für soziales Lernen“ aus. Die Fachaufsicht obliegt dem Bezirksschulinspektorat für Sonderpädagogik und die Dienstaufsicht der Schulleitung gemeinsam mit den regionalen Schulinspektionen. Die Anstellung ist dabei an eine „besondere Verwendung“ geknüpft und zeitlich befristet. Die Einstufung der Schulsozialarbeiter/innen im Lehrerdienstrecht äußert sich empirischen Befunden zufolge in Unzufriedenheit und lässt eine professionell-fachliche Aufsicht wie Organisationsstruktur vermissen. Für die fachliche Etablierung und Weiterentwicklung ist eine eigene Organisationseinheit anzuraten, die beispielsweise durch die Schaffung von Planposten im Bereich der Schulaufsichtsbehörde bzw. einer der Schulaufsichtsbehörde oder der Jugendwohlfahrt unterstellten Psychosozialen Einrichtung umgesetzt werden könnte und Schulsozialarbeit mit der Schulpsychologie-Bildungsberatung gemeinsam zusammenführt.
- (7) Um Schulsozialarbeit im Wiener Schulsystem konzeptionell zu verorten, ist eine Orientierung an internationalen Richtlinien und Standards zu empfehlen. Damit wäre auch eine Grundlage geschaffen, Schulsozialarbeit länderübergreifend vergleichend zu beforschen und diskursiv weiterzuentwickeln. Insbesondere für die Wiener Schulsozialarbeit ergibt sich die Notwendigkeit der Ausformulierung eines präzisen Handlungskonzeptes, welches klar zwischen Aufgaben und Methoden differenziert und einen eng umrissenen Zielkatalog mit stringent abgeleiteten Tätigkeitsbereichen festlegt, das Verbindlichkeiten für das schulsozialarbeiterische Handeln einerseits und Transparenz der Leistungen gegenüber den anderen psychosozialen Akteuren schafft .

Tabelle 6: Aufgabenprofile von Schüler- und Bildungsberatung, BBP, Schulpsychologie-Bildungsberatung und Schulsozialarbeit

	<b>Schüler- und Bildungsberatung</b>	<b>BBP Beratungs-, Betreuungslehrer/innen Psychagogen/innen</b>	<b>Schulpsychologie- Bildungsberatung</b>	<b>Schulsozialarbeit</b>
<b>Grundprofession</b>	Lehrer/in mit besonderen Vertrauensstellung am Schulstandort	Pflichtschullehrer/in	Psychologe/in	Sozialarbeiter/in
<b>Erforderliche Zusatzausbildung</b>	PH-Lehrgang lt. Rundschreiben Nr.15/2008(12 Ects) + bundesweite Module zur Sicherung eines einheitlichen Ausbildungsstandards	PH-Lehrgang: bundesländerspezifisch ca. 60-120 Ects, Titel: Akademischer Lehrer zur schulischen Integration von Kindern und Jugendlichen mit emotionalen und sozialen Problemen Oder Universitätslehrgang: 120 ECTS, Titel: Master of Arts (Psychagogik)	Ausbildungslehrgang für den höheren schulpsychologischen Dienst	Zusatzausbildung / Weiterbildung im Rahmen der FH
<b>Hauptaufgabe</b>	Information, individuelle Beratung sowie gruppenspezifische Angebote zur Berufsorientierung	Kontinuierliche pädagogische Betreuung und Beratung von Kindern und Jugendlichen mit sozial-emotionaler Benachteiligung	Psychologische Beratung, Betreuung und Behandlung, Sachverständigentätigkeit, Krisenmanagement, Aus-, Weiter- und Fortbildung von Schüler- und Bildungsberatung	Lebensweltbezogene/sozialpädagogische Beratung und Begleitung von Schülern/innen, Vernetzung zum/im Umfeld Schule

	<b>Schüler- und Bildungsberatung</b>	<b>BBP Beratungs-, Betreuungslehrer/innen Psychagogen/innen</b>	<b>Schulpsychologie- Bildungsberatung</b>	<b>Schulsozialarbeit</b>
<b>Hauptzielsetzung</b>	Unterstützung der Schüler/innen durch Information und Beratung bei der Entwicklung ihrer Bildungs- und Berufskarriere	Inklusion von Kindern und Jugendlichen mit Verhaltensauffälligkeiten und/oder sozialen und emotionalen Problemen	Psychologische Unterstützung von Schüler/innen, deren Erziehungsberechtigten und Lehrer/innen sowie des gesamten Schulsystems	Partizipation, Chancengerechtigkeit und soziale Integration von Schülern/innen, Förderung des Schulklimas
<b>Zielgruppen</b>	Schüler/innen der Sekundarstufen und deren Erziehungsberechtigte	Pflichtschüler/innen, deren Erziehungsberechtigte und Lehrer/innen	Schüler/innen aller Schularten und deren Erziehungsberechtigte, Lehrer/innen, Schulaufsicht	Pflichtschüler/innen, deren Erziehungsberechtigte und Lehrer/innen sowie Behörden/Institutionen
<b>Orte der Tätigkeit</b>	Schule	Schulen	Schulen und Beratungsstelle	Schulen und Stammbüro (optional: dezentrale Beratungsstellen für mehrere Schulbezirke gemeinsam)
<b>Jeweiliger Zuständigkeitsbereich</b>	Stammschule	Eine oder mehrere Pflichtschule/n	Schulen einer Region	Schulen einer Region
<b>Beschäftigungsverhältnis</b>	Zusatzaufgabe zur Lehrverpflichtung	Gesamte oder überwiegender Teil der Lehrverpflichtung	Planposten im Bereich der Schulaufsichtsbehörde	Lehrer/innen für soziales Lernen (optional: Planposten im Bereich der Schulaufsichtsbehörde/ Jugendwohlfahrt)
<b>Dienstaufsicht</b>	Schulleiter/in	Leiter/in der Stammschulen (überwiegend SPZ)	Landesreferent/in für Schulpsychologie	Schulleitung und regionale Schulinspektionen (optional: Landesreferent/in für Schulpsychologie/Schulsozialarbeit, Schulsozialzentrum)
<b>Fachaufsicht</b>	Schulleiter/in	BSI/ LSI für Sonderpädagogik	Landesreferent/in für Schulpsychologie	BSI/ LSI für Sonderpädagogik (optional: Landesreferent/in für Schulpsychologie/Schulsozialarbeit mit ausgewiesener Fachkompetenz)

# Literaturverzeichnis

- Ackerl, Klaus/Jensen, Sandra (2009): Tätigkeitsprofile von BeratungslehrerInnen für Kinder und Jugendliche mit speziellen Erziehungsbedürfnissen (BL) und SchulsozialarbeiterInnen und deren Kooperationsmöglichkeiten. Graz: SPZ
- Änderung der Verordnung, mit welcher die Lehrpläne der Volksschule, der Hauptschule und der Sonderschulen erlassen werden; Bekanntmachung eines Lehrplanes für den Religionsunterricht vom 6. August 1993 (BGBl. Nr. 546/1993)
- Arbeitsstelle für Schule und Jugendarbeit Sachsen-Anhalt (2000): Qualitätszirkel Schulsozialarbeit des Landes Sachsen-Anhalt 2000. Diskussionspapier zum Arbeitsfeld Schulsozialarbeit und seinem Leistungsspektrum. Halle
- Arnold, Rosmarie/Reber, Claudia (2010): Wenn Soziale Arbeit und Pädagogik in der Schule aufeinandertreffen. Konzepte und Perspektiven in der Weiterbildung. In: Sozial Aktuell 12: 28-29
- AvenirSocial (2010): Qualitätsrichtlinien für die Schulsozialarbeit. Bern: AvenirSocial Fachgruppe Schulsozialarbeit. <http://www.avenirsocial.ch/de/p42009506.html>
- Bahl, Anke (2009): Von Schlüsselqualifikationen zu globalen „key competencies“. Stationen einer anhaltenden Debatte über den Stellenwert fachübergreifender Kompetenzen. In: Bahl, Anke (Hrsg.): Kompetenzen für die globale Wirtschaft. Begriffe, Erwartungen, Entwicklungsansätze, S. 19-39. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung
- Baier, Florian (2006): Zu Gast in einem fremden Haus. Theorie und Empirie zur Sozialen Arbeit in Schulen. Peter Lang Verlag: Bern
- Baier, Florian (2011a): Schulsozialarbeit in der Schweiz. In: Baier, Florian/Deinet, Ullrich (Hrsg.): Praxishandbuch Schulsozialarbeit. Methoden, Haltungen und Handlungsorientierungen für eine professionelle Praxis, S. 57-82. 2. Auflage. Leverkusen: Leske & Budrich
- Baier, Florian (2011b): Warum Schulsozialarbeit? In: Baier, Florian/Deinet, Ullrich (Hrsg.): Praxishandbuch Schulsozialarbeit. Methoden, Haltungen und Handlungsorientierungen für eine professionelle Praxis, S. 85-96. 2. Auflage. Leverkusen: Leske & Budrich
- Baier, Florian (2011c): Schulsozialarbeiterischer Habitus oder Ethik und Moral in den Grundhaltungen und Grundmustern der Praxisgestaltung. In: Baier, Florian/Deinet, Ullrich (Hrsg.): Praxishandbuch Schulsozialarbeit. Methoden, Haltungen und Handlungsorientierungen für eine professionelle Praxis, S. 135-177. 2. Auflage. Leverkusen: Leske & Budrich
- Baier, Florian/Deinet, Ullrich (Hrsg.) (2011): Praxishandbuch Schulsozialarbeit. Methoden, Haltungen und Handlungsorientierungen für eine professionelle Praxis. 2. Auflage. Leverkusen: Leske & Budrich
- Bartram, Dave (2005): The Great Eight Competencies: A Criterion-Centric Approach to Validation. In: Journal of Applied Psychology 90: 1185-1203
- Bassarak, Herbert (2008): Aufgaben und Konzepte der Schulsozialarbeit / Jugendsozialarbeit an Schulen im neuen sozial- und bildungspolitischen Rahmen. Düsseldorf: Hans Böckler Stiftung
- Bauer, Petra/Brunner, Ewald J./Morgenstern, Ines/Volkmar, Susanne (2005): Schulsozialarbeit an berufsbildenden Schulen. Das Thüringer Modell. Freiburg im Breisgau: Lambertus
- Berger, Ernst (2003): Von der Schulverweigerungskommission zur psychosozialen Kommission. Interdisziplinäre Kooperation zum Wohle der Wiener Schulkinder. <http://www.univie.ac.at/kjnp-rehab-integra/projekt/Psychosoz%20Kommission%20SSR%2003.htm>
- Bergmann, Bärbel (2000): Arbeitsimmanente Kompetenzentwicklung. In: Bergmann, Bärbel/Fritsch, Andreas/Göpfert, Peggy/Richter, Falk/Wardanjan, Barbara/Wilczek, Susan (Hrsg.): Kompetenzentwicklung und Berufsarbeit, S. 11-39. Münster: Waxmann
- Bergmann, N./Putz, I./Wieser, R. (2001): Jugendliche mit und ohne Berufsausbildung. Eine Studie aus Sicht der Betroffenen (AMS report 25). Wien: Verlag Hofstätter

- Biebricher, Martin (2011): Partizipation von Schülerinnen und Schülern. Herausforderungen und Handlungsansätze für die Schulsozialarbeit. In: Baier, Florian/Deinet, Ullrich (Hrsg.): Praxishandbuch Schulsozialarbeit. Methoden, Haltungen und Handlungsorientierungen für eine professionelle Praxis, S. 223-237. 2. Auflage. Leverkusen: Leske & Budrich
- BMUKK (1998): Erläuterungen zur Schülerberatung. Erlass vom 18. Dezember 1998 (GZ 33.545/25-V/8/98)
- BMUKK (2009): Pilotprojekte zur „Schulsozialarbeit“. Vorinformation für Landesregierungen und Landesschulräte/Stadtschulrat für Wien. Wien: BMUKK
- BMUKK (2010a): Informationen zu Maßnahmen und Aktivitäten im Rahmen Verhandlungsverfahren auf Bundeslandebene zur „Schulsozialarbeit in Österreich“. Aufruf zur Interessensbekundung. Wien: BMUKK
- BMUKK (2010b): Schulpsychologie-Bildungsberatung. Kennzeichnung und Leitbild einer bildungsunterstützenden psychosozialen Einrichtung. Wien: BMUKK. [http://www.bmukk.gv.at/schulen/service/psych/Schulpsychologie\\_Kennzei4211.xml#bib](http://www.bmukk.gv.at/schulen/service/psych/Schulpsychologie_Kennzei4211.xml#bib), geändert am 27.07.2010 (eingesehen am 27.12.2011)
- BMUKK (2010c): Zahlenspiegel 2010. Statistiken im Bereich Schule und Erwachsenenbildung in Österreich. Wien: BMUKK
- BMUKK (2010d): Die Schüler- und Bildungsberatung. Wien: BMUKK. [http://www.bmukk.gv.at/schulen/service/psych/Schulpsychologie\\_Kennzei4211.xml#bib](http://www.bmukk.gv.at/schulen/service/psych/Schulpsychologie_Kennzei4211.xml#bib), geändert am 27.07.2010 (eingesehen am 27.12.2011)
- BMUKK (2011a): Protokoll des ersten Vernetzungstreffens im Rahmen der Pilotprojekte „Schulsozialarbeit in Österreich“. Salzburg, 26.-27. Jänner 2011
- BMUKK (2011b): Leistungen der Schulpsychologie-Bildungsberatung. Auszug aus den Tätigkeitsberichten des Schuljahres 2010/11. Wien: BMUKK/Schulpsychologie-Bildungsberatung
- Bolay, Eberhard/Thiersch, Hans (1999): Jugend-Schule-Jugendhilfe. Der wachsende Stellenwert von Schulsozialarbeit. In: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 51/2: 177-185
- Braun, Karl-Heinz/Wetzel, Konstanze (2011): Schulsozialarbeit in Österreich. In: Baier, Florian/Deinet, Ullrich (Hrsg.): Praxishandbuch Schulsozialarbeit. Methoden, Haltungen und Handlungsorientierungen für eine professionelle Praxis, S. 45-60. 2. Auflage. Leverkusen: Leske & Budrich
- Braun, Karl-Heinz/Wetzel, Konstanze (2006): Soziale Arbeit in der Schule. München: Ernst Reinhardt
- Bundesgesetz über die Führung der Berufsbezeichnung „Psychologe“ oder „Psychologin“ und über die Ausübung des psychologischen Berufes im Bereich des Gesundheitswesens (Psychologengesetz) vom 7. Juni 1990 (BGBl. Nr. 360/1990) in der Fassung vom 4.11.2011
- Bundesgesetz über die Ordnung von Unterricht und Erziehung in den im Schulorganisationsgesetz geregelten Schulen (Schulunterrichtsgesetz - SchUG) vom 5. September 1986 (BGBl. Nr. 472/1986) in der Fassung vom 4.11.2011
- Bundesgesetz über die Organisation der Schulverwaltung und Schulaufsicht des Bundes (Bundes-Schulaufsichtsgesetz) vom 25. Juli 1962 (BGBl. Nr. 240/1962) in der Fassung vom 20.10.2011
- Bundesgesetz über die Schulpflicht (Schulpflichtgesetz) vom 21. Feber 1985 (BGBl. Nr. 76/1985) in der Fassung vom 4.11.2011
- Bundesgesetz über Suchtgifte, psychotrope Stoffe und Drogenausgangsstoffe (Suchtmittelgesetz – SMG) vom 5. September 1997 (BGBl. I Nr. 112/1997) in der Fassung vom 4.11.2011
- Bundesgesetz, mit dem Grundsätze über die Mutterschafts-, Säuglings- und Jugendfürsorge aufgestellt und unmittelbar anzuwendende Vorschriften in diesem Bereich erlassen werden (Jugendwohlfahrtsgesetz 1989 — JWG) vom 15. März 1989 (BGBl. Nr. 161/1989)
- Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens (BIFIE) (2010): TALIS 2008: Schule als Lernumfeld und Arbeitsplatz. Vertiefende Analysen aus österreichischer Perspektive. BIFIE-Report 4/2010. Graz: BIFIE
- Bundeskanzleramt (BKA) (2007): Regierungsprogramm 2007 – 2010. Regierungsprogramm der Österreichischen Bundesregierung für die XXIII. Gesetzgebungsperiode vom 09.01.2007. Wien: Bundeskanzleramt

- Bundeskanzleramt (BKA) (2008): Regierungsprogramm 2008 – 2013. Gemeinsam für Österreich. Regierungsprogramm der Österreichischen Bundesregierung für die XXIV. Gesetzgebungsperiode vom 23.11.2008. Wien: Bundeskanzleramt
- Bundesverfassungsgesetz über die Rechte von Kindern vom 15.02.2011 (BGBl. I Nr. 4/2011)
- Chomsky, Noam (1972): Aspekte der Syntax-Theorie. Frankfurt: Suhrkamp
- Christe, Gerhard/Fülbier, Paul (2002): SchulverweigerInnen und AusbildungsabbrecherInnen. In: Fülbier, Paul/Münchmeier, Richard (Hrsg.): Handbuch Jugendsozialarbeit. Geschichte, Grundlagen, Konzepte, Handlungsfelder, Organisation. Band 1, S. 534-548. Münster: Votum
- Community Integration Sonderpädagogik (CIS) (2009): Informationsflyer der Expert/en/innengruppe BBP im BMUKK. Wien
- Constable, Robert (2008): The role of the school social worker. In: Rippey Massat, Carol/Constable, Robert/McDonald, Shirley/Flynn, John P. (Eds.): School social work. Practice, Policy, and Research, p. 3-29. 7th Edition. Chicago: Lyceum Books
- Dornmayr, H./Henkel, S. M./Schlögl, P./Schneeberger, A./Wieser, R. (2006): Benachteiligte Jugendliche – Jugendliche ohne Berufsbildung. Qualitative und quantitative Erhebungen, Arbeitsmarkt- und bildungspolitische Schlussfolgerungen. Wien: Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft
- Drilling, Matthias (2001): Jugendhilfe und Schule. Erfahrungen aus drei Jahren Schulsozialarbeit in Basel (Schweiz). In: Vyslouzil, Monika/Weißensteiner, Markus (Hrsg.) (2001): Schulsozialarbeit in Österreich. Projekte mit Zukunft, S. 35-54. Wien: ÖGB Verlag
- Drilling, Matthias (2004): Schulsozialarbeit. Antworten auf veränderte Lebenswelten. 3. aktualisierte Auflage. Bern: Haupt
- Eder, Anselm (2010): Die Schulpsychologie-Bildungsberatung. Die Wahrnehmung einer Einrichtung aus der Sicht von Schulaufsicht, LehrerInnen, SchülerInnen und Eltern. Perspektiven und Potenziale. Endbericht zur externen Evaluation der Schulpsychologie-Bildungsberatung an das Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur. Wien
- Eisner, M./Ribeaud, D./Locher, R. (2009): Prävention von Jugendgewalt. Expertenbericht Nr. 05. Bern: Bundesamt für Sozialversicherungen.
- Ercolani, Rinaldo (2010): Im Spannungsfeld zwischen Schule und Elternhaus. Voraussetzungen für eine erfolgreiche Zusammenarbeit mit Lehrpersonen und Eltern. In: Sozial Aktuell 12: 19-21
- Erpenbeck, John (2002): Kompetenz und Performanz im Bild moderner Selbstorganisationstheorie. In: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Berufsbildung für eine globale Gesellschaft. Perspektiven im 21. Jahrhundert. 4. BIBB-Fachkongress 2002. Ergebnisse und Ausblicke, S. 1-12. Bielefeld: wbv-Verlag
- Erpenbeck, John/Rosenstiel, Lutz von (2003): Einführung. In: Erpenbeck, John/Rosenstiel, Lutz von (Hrsg.): Handbuch Kompetenzmessung. Stuttgart: Schäffer Poeschel
- Euler, Dieter (2002): Schlüsselqualifikationen zwischen Idee und Wirklichkeit. In: Panorama Berufsberatung – Berufsbildung – Arbeitsmarkt 16/6: 14-15
- Europäische Kommission (Hrsg.) (2007): Allgemeine und berufliche Bildung im Europäischen Sozialfonds 2007-2013. Brüssel: Europäische Kommission
- Expert/en/innengruppe „Unterstützungssysteme für Schüler/innen mit Verhaltensproblemen“ (2009): Beschreibung des Aufgabenprofils der Schulsozialarbeit aus Sicht der schulischen Unterstützungssysteme: BBP/Schülerberater/innen/Schulpsychologie. Arbeitspapier vom 1./2. 10. 2009. Wien: BMUKK
- Fabian, Carlo/Müller, Caroline/Galliker-Schrott, Bettina/Drilling, Matthias (2007): Evaluation des Pilotprojekts „Schulsozialarbeit und Früherfassung in der Stadt Thun“. Olten/Basel: Hochschule für Soziale Arbeit, Fachhochschule Nordwestschweiz
- Feyerer, Ewald/Niedermair, Claudia/Tuschel, Sonja (2008): Berufsfeld Sonder- und Integrationspädagogik. Positionspapier zur Aus- und Weiterbildung an den Pädagogischen Hochschulen. Wien: BMUKK
- Frehner, Andreas (2001): Schulsozialarbeit in der Schweiz. Geschichte - Theoretische Aspekte – Perspektiven. Lizentiatsarbeit der Philosophischen Fakultät der Universität Zürich

- Frei, Felix/Deull, Werner/Baitsch, Christof (1984): Arbeit und Kompetenzentwicklung – Theoretische Konzepte zur Psychologie arbeitsimmanenter Qualifizierung. Bern: Huber
- Galuske, Michael (2009): Methoden der Sozialen Arbeit. Eine Einführung. 8. Auflage. Weinheim: Juventa
- Gesetz betreffend die Jugendwohlfahrt (Wiener Jugendwohlfahrtsgesetz 1990 – WrJWG 1990) vom 27.04.1990 (LGBl Nr. 36/1990)
- Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (2008): Schulsozialarbeiter sind dringender als neue Straßen. Pressemitteilung vom 24.01.2008. <http://bildungsklick.de/pm/58024/schulsozialarbeiter-sind-dringender-als-neue-strassen/>
- Gierer, Gerda/Hanzal, Katharina (2001): Konzept für präventive Schulsozialarbeit. In: Vyslouzil, Monika/Weißensteiner, Markus (Hrsg.): Schulsozialarbeit in Österreich. Projekte mit Zukunft, S. 93-100. Wien: Verlag des Österreichischen Gewerkschaftsbundes
- Götzmann, Erwin (2002): Die Praxis der Schulsozialarbeit in Basel-Stadt. Beispiele, Erfahrungen, Hintergründe. Basel: Eigenverlag FHS-BB
- Gröpel, Wolfgang (2009): Tätigkeitsskizze Pilotprojekt „Soziales Lernen“ in Schulen – SchulsozialarbeitInnen für den Einsatz an Wiener APS-Schulen. Unveröffentlichtes Arbeitspapier. Wien
- Grossmann, Wilma (1987): Aschenputtel im Schulalltag. Historische Entwicklungen und Perspektiven von Schulsozialarbeit. Wien. Deutscher Studienverlag
- Gschwind, Kurt/Gabriel-Schärer, Pia/Hafen, Martin (2008): Eine Disziplin, viele Aufgaben. Schulsozialarbeit zwischen Prävention, Früherkennung und Behandlung. In: Sozial Aktuell 1: 44-47
- Gschwind, Kurt/Ziegele, Uri (2010): Intervention, Prävention, Früherkennung: drei Funktionen, viele Kompetenzen. In: Sozial Aktuell 12: 12-15
- Gspurning, Waltraud/Bugram, Christina/Hofschwaiger, Verena (2011): Schulsozialarbeit in Österreich. In: Anastasiadis, Maria/Heimgartner, Arno/Kittl-Satran, Helga/Wrentschur, Michael (Hrsg.): Sozialpädagogisches Wirken, S. 87-103. Wien: Lit Verlag
- Hafen, Martin (2003): Schriftliches Interview mit Martin Hafen. In: Soziale Arbeit. Plattform für Soziale Arbeit und soziologische Systemtheorie. [http://www.sozialarbeit.ch/kurzinterviews/martin\\_hafen.htm](http://www.sozialarbeit.ch/kurzinterviews/martin_hafen.htm)
- Hafen, Martin (2005): Soziale Arbeit in der Schule zwischen Wunsch und Wirklichkeit. Ein theoriegeleiteter Blick auf ein professionelles Praxisfeld im Umbruch. Luzern: interact Verlag für Soziales und Kulturelles
- Haller, Beatrix (2010): Aufgabenprofile: Schüler- und Bildungsberatung, BBP, Schulpsychologie-Bildungsberatung. Arbeitspapier übermittelt am 5.3.2010. Wien: BMUKK
- Hartmann, Susanne (1998): Jugendhilfe und Schule - Kooperation und Konfrontation? In: Archiv für Wissenschaft und Praxis der Sozialen Arbeit 29/3: 263-274
- Haye, Britta/Kleve, Heiko (2006): Die sechs Schritte helfender Kommunikation. Ein systemisches Phasenmodell für die Praxis und Ausbildung. In: Kleve, Heiko/Haye, Britta/Hampe-Grosser, Andreas/Müller, Matthias (Hrsg.): Systemisches Case Management. Falleinschätzung und Hilfeplanung in der Sozialen Arbeit mit Einzelnen und Familien –methodische Anregungen, S. 111-135. Aachen: Kersting
- Heimgartner, Arno (2004): Schulsozialarbeit in den Mittelpunkt. In: Knapp, Gerald (Hrsg.): Soziale Arbeit und Gesellschaft. Entwicklungen und Perspektiven in Österreich, S. 600-613. Klagenfurt: Verlag Hermagoras
- Herriger, Norbert/Kähler, Harro Dietrich (2003): Erfolg in der Sozialen Arbeit. Gelingendes berufliches Handeln in der sozialen Praxis. Ein Forschungsbericht. Bonn: socialnet Verlag
- Heyse, Volker/Erpenbeck, John (1997): Der Sprung über die Kompetenzbarriere. Bielefeld: Bertelsmann
- Hochuli-Freund, Ursula/Stotz, Walter (2011): Ganzheitliche Methodiken für methodengeleitetes Handeln. Methoden in der Sozialen Arbeit – ein Ordnungsversuch. In: Sozial Aktuell 7/8: 12-16
- Hopf, Arnulf (2001): Lebensprobleme und Lernprobleme von Schülern. Neuwied, Kriftel: Luchterhand Verlag



- Hurrelmann, K. (1996): Beide Seiten profitieren. Vorteile bei der Kooperation von Jugendarbeit und Schule. In: Sozialmagazin 21: 16- 21
- Huxtable, Marion/Blyth, Eric (Eds.) (2002): School Social Work Worldwide. Washington: NASW
- Innovative Sozialprojekte (ISOP) (2010): Schulsozialarbeit. Graz: ISOP
- Jimerson, Shane R./Skokut, Mary/Cardenas, Santiago/Malone, Heather/Stewart, Kaitlyn (2008): Where in the World is School Psychology?: Examining Evidence of School Psychology Around the Globe. In: School Psychology International 29: 131-144
- Kaiser, Beatrix/Coulin-Kuglitsch, Johanna (2008): Schulsozialarbeit – Wozu? Ist Analyse und Bedarfserhebung. Endbericht der Lehrveranstaltung „Forschungswerkstatt“ am Studiengang für Sozialarbeit. Wien: FH Campus Wien
- Kalb, P. E./Petry, Ch./Sitte, K. (Hrsg.) (1994): Jugendarbeit und Schule. Für eine andere Jugendpolitik. 3. Weinheimer Gespräche. Weinheim/Basel: Beltz
- Kanning, Uwe Peter (2003): Diagnostik sozialer Kompetenzen. Göttingen: Hogrefe
- Kappler, Christa (2008): SchulsozialarbeiterInnen in der Kooperation mit Lehrpersonen: Theoretische Reflexionen und empirische Befunde zum Umgang mit strukturellen und berufskulturellen Unterschieden. Lizentiatsarbeit der Philosophischen Fakultät. Zürich: Universität Zürich
- Kauffeld, Simone (2003): Weiterbildung: Eine lohnende Investition in die berufliche Handlungskompetenz? In: Zeitschrift für Empirische Pädagogik 17/2: 177-195
- Kittl, Helga/Mayr, Andrea/Schiffer, Barbara (2006): Early School Leaving und Dropout. Endbericht. Graz: Universität Graz/Institut für Erziehungswissenschaft
- Kittl-Satran, Helga (Hg.) (2006): Schulschwänzen - Verweigern – Abbrechen. Eine Studie zur Situation an Österreichs Schulen. Innsbruck: Studienverlag
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2008a). Empfehlung des Rates vom 14. Mai 2008 zu den 2008 aktualisierten Grundzügen der Wirtschaftspolitik der Mitgliedsstaaten und der Gemeinschaft und zur Umsetzung der Beschäftigungspolitik der Mitgliedsstaaten. Brüssel: Kommission der Europäischen Gemeinschaften
- Kooperationsverbund Schulsozialarbeit (Hrsg.) (2006): Berufsbild und Anforderungsprofil der Schulsozialarbeit. Bonn: Kooperationsverbund Schulsozialarbeit
- Kreft, Dieter/Mielenz, Ingrid (2005): Wörterbuch Soziale Arbeit. Aufgaben, Praxisfelder, Begriffe und Methoden der Sozialarbeit und Sozialpädagogik. Weinheim: Juventa
- Kunzmann, Christine (2005): Konzeption von Skills-Management-Instrumenten für die Bildungsbedarfspflege in der Pflege am Städtischen Klinikum Karlsruhe. Diplomarbeit. Pforzheim: Hochschule Pforzheim
- Lehmann, Burkhard (2002): Kompetenzvermittlung durch Fernstudium. In: Clement, Ute/Arnold, Rolf (Hrsg.): Kompetenzentwicklung in der beruflichen Bildung, S. 117-130. Opladen: Leske & Budrich
- Liebig, Stefan (2009): Kompetenzprofil für Fachkräfte der Schulsozialarbeit. [http://www.schulsozialarbeit.eu/index.php?option=com\\_content&view=article&id=68&Itemid=74](http://www.schulsozialarbeit.eu/index.php?option=com_content&view=article&id=68&Itemid=74)
- Ludewig, Jürgen/Paar, Marion (2001): Schulsozialarbeit. In: Fülber, Paul/Münchmeier, Richard (Hrsg.): Handbuch Jugendsozialarbeit. Geschichte, Grundlagen, Konzepte, Handlungsfelder, Organisation. Band 1, S. 516-534. Münster: Votum
- Maas, André (2001): Verantwortungswahrnehmung durch Kompetenzbildung. Münster: LIT Verlag
- Meißner, Matias (2006): Brandsteidl zu 30 Jahre "Integration an Wiener Pflichtschulen". Rathauskorrespondenz vom 10.11.2006
- Meißner, Matias/Lichtner, Dragana (2010): Wiens Schulpsychologie mit umfassendem Angebot und Tipps für den Schulstart. Rathauskorrespondenz vom 02.09.2010.
- Mertens, Dieter (1974): Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft. In: Mitteilungen der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 1: 36-43
- Mörwald, Brigitte /Stender, Judith (2010): Leitfaden für schulische Integration in Wien. Wien: Stadtschulrat für Wien

- Mühlum, A. (1994): Zur Notwendigkeit der Kooperation von Jugendhilfe und Schule - Ein Plädoyer für Schulsozialarbeit. In Landeswohlfahrtsverband Württemberg-Hohenzollern (Hrsg.): Materialien zur Schulsozialarbeit VI, S. 22-41. Stuttgart: Landesjugendamt und Referat Presse- und Öffentlichkeitsarbeit
- Müller, Burkhard (2004): Handlungskompetenz in der Schulsozialarbeit. Methoden und Arbeitsprinzipien. In: Hartnuß, Birger/Maykus, Stephan (Hrsg.): Handbuch Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Ein Leitfaden für Praxisreflexionen, theoretische Verortungen und Forschungsfragen, S. 222-237. Gelsenkirchen: Verlag Soziale Theorie und Praxis
- Muzik, Hannelore/Coulin-Kuglitsch, Johanna/Hanzal, Katharina (2001): Projekt Schulsozialarbeit an der Informatikhauptschule Geblergasse. Wien: Informatikhauptschule Geblergasse
- National Association of Social Workers (NASW) (2002): NASW Standards for school social work services. Washington: NASW
- Nieslony, Frank (2004a): 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
- Nieslony, Frank (2004b): Schulsozialarbeit im europäischen Vergleich. In: Bassarak, Herbert/Eibeck, Bernhard/Schedel-Gschwendtner, Günther (Hrsg.): Schulsozialarbeit – Impuls für die Bildungsreform? Beiträge zur Weiterentwicklung von Jugendhilfe und Schule, S. 177-188. Frankfurt/M.: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW)
- Olk, Thomas/Bathke, Gustav-Wilhelm/Hartnuß, Birger (2000): Jugendhilfe und Schule. Empirische Befunde und theoretische Reflexionen zur Schulsozialarbeit. Weinheim: Juventa
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (Ed.) (2010): TALIS 2008 Technical Report. Teaching And Learning International Survey. Paris: OECD
- Pädagogische Hochschule Wien (2009): Curriculum Hochschullehrgangs im öffentlich rechtlichen Bereich "Schulische Integration von Kindern und Jugendlichen mit emotionalen und sozialen Problemen". Wien: Pädagogische Hochschule Wien
- Piringer, Holger/Avdijevski, Emsal/Pollinger, Katrin/Kolar-Paceski-Marianne (2011): Wiener Schulsozialarbeit. Eine Bestandsaufnahme und Analyse. Wien: Team Focus/FSW
- Rademacker, Hermann (2011): Schulsozialarbeit in Deutschland. In: Baier, Florian/Deinet, Ullrich (Hrsg.): Praxishandbuch Schulsozialarbeit. Methoden, Haltungen und Handlungsorientierungen für eine professionelle Praxis, S. 17-43. 2. Auflage. Leverkusen: Leske & Budrich
- Reetz, Lothar (1999a): Kompetenz. In: Kaiser, Franz-Josef/Pätzold, Günter (Hrsg.): Wörterbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik, S. 245-246. Bad Heilbrunn/Hamburg: Klinkhardt
- Reetz, Lothar (1999b): Zum Zusammenhang von Schlüsselqualifikationen - Kompetenzen – Bildung. In: Tramm, Peter Tade/Achtenhagen, Frank (Hrsg.): Professionalisierung kaufmännischer Berufsbildung: Beiträge zur Öffnung der Wirtschaftspädagogik für die Anforderungen des 21. Jahrhunderts. Festschrift zum 60. Geburtstag von Frank Achtenhagen, S. 32-51. Frankfurt/M.: Lang
- Reisse, Wilfried (1997): Schlüsselqualifikationen und kaufmännische Prüfungen. In: Schmidt, Jens U. (Hrsg.): Kaufmännische Prüfungsaufgaben - handlungsorientiert und komplex!?, S. 19-45. Bielefeld: Bundesinstitut für Berufsbildung
- Riepl, Barbara (2004): Jugendliche SchulabbrecherInnen in Österreich. Ergebnisse einer Literaturstudie. Wien: Europäisches Zentrum für Wohlfahrtspolitik und Sozialforschung
- Riepl, Barbara/Kromer, Ingrid (2008): Schulsozialarbeit in Österreich. Wien: Österreichisches Institut für Jugendforschung
- Rossmeißl, Dieter/Przybilla, Andrea (2006): Schulsozialpädagogik. Denken und Tun als Weg zum mündigen Menschen. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt
- Rundschreiben (1993): Aufgaben und Struktur der Schulpsychologie-Bildungsberatung (vormals Organisationsstatut für die Schulpsychologie-Bildungsberatung. Rundschreiben Nr. 30/1993. Zl. 33.522/4-V/8/93

- Rundschreiben (1994): Bildungsberatung an berufsbildenden mittleren und höheren Schulen. Grundsatzterlass - Neufassung. Rundschreiben Nr. 93/1994. GZ 17.100/26-II/5/94
- Rundschreiben (2008): Rahmenvorgaben für bundesweit zu koordinierende Lehrgänge an den Pädagogischen Hochschulen im Bereich der Fort- und Weiterbildung. Anhang. Rundschreiben Nr. 15/2008. BMUKK-15.550/0008-I/4/2008
- Rundschreiben (2011): Ausbau der psychologischen Unterstützungsangebote im Rahmen der Initiative „Weiße Feder – Gemeinsam für Fairness und gegen Gewalt“ Präambel. Rundschreiben Nr. 12/2011. BMUKK-33.543/0018-I/9d/2011
- Scheipl, Josef (2007): Schulsozialarbeit. Noch Intervention oder schon Innovation? In: Knapp, Gerald/Laueremann, Karin (Hrsg.): Schule und Soziale Arbeit. Zur Reform der öffentlichen Erziehung und Bildung in Österreich, S. 710-736. Klagenfurt: Verlag Hermagoras
- Schermer, Franz J./Weber, Angelika (2003): Schulsozialarbeit - eine Standortbestimmung aus historischer und empirischer Sicht. In: Becker-Textor, Ingeborg/Textor, Martin (Hrsg.): SGB VIII Online-Handbuch. <http://www.sgbviii.de/S130.html>
- Schörner, Barbara/Würfl, Christine: Evaluation des Schulsozialarbeitsmodells „Voll fair“ an der Volksschule Siebenhirten: Strukturelle Verankerung und inhaltliche Ausgestaltung. Endbericht. Kompetenzzentrum für Soziale Arbeit. Wien
- Schreck Graf von Reischach, Gerald (2006): Jugendhilfe und Schule. Konzepte und Grundpositionen. Historische und internationale Aspekte der Bezüge von Jugendhilfe und Schule. Dissertation an der Fakultät für Verhaltens- und Empirische Kulturwissenschaften. Heidelberg: Ruprecht - Karls – Universität
- Schulpsychologie-Bildungsberatung (2003): Effektiv, innovativ, präsent. Innovative Projekte der Schulpsychologie-Bildungsberatung. Tagungsbroschüre. Wien: Schulpsychologie-Bildungsberatung
- Schulpsychologie-Bildungsberatung (2009): Kernaufgaben der Schulpsychologie-Bildungsberatung. Ergebnis des Organisationsentwicklungsprojekts „Positionierung der Schulpsychologie-Bildungsberatung“ vom März 2009. Wien: Schulpsychologie-Bildungsberatung
- Schulpsychologie-Bildungsberatung (2011a): Auftragsvergabebericht der Abteilung Schulpsychologie-Bildungsberatung Stadtschulrat für Wien. Berichtszeitraum April 2011-Juni 2011. Wien: Schulpsychologie-Bildungsberatung/ Stadtschulrat für Wien
- Schulpsychologie-Bildungsberatung (2011b): Wie wird man SchulpsychologIn? <http://www.schulpsychologie.at/schulpsychologiebrbildungsbberatung/beruf-schulpsychologin/>
- Schulpsychologie-Bildungsberatung (o.J.): Die Schulpsychologie-Bildungsberatung in den Bundesgesetzen: Wien: Schulpsychologie-Bildungsberatung. <http://www.schulpsychologie.at/schulpsychologiebrbildungsbberatung/gesetzliche-grundlagen/>
- Schwarzer, Steve (2008): Beratung in unterschiedlichen Kontexten. Sozialarbeit, Psychologische Beratung, Lebensberatung, Seelsorge. Literaturbericht im Rahmen des Projektes „GEN-DIALOG – Neo-Socratic Dialogues for Improved Genetic Counselling“ im Auftrag des Bundesministeriums für Wissenschaft und Forschung Forschungsprogramm „GEN-AU – Genomforschung in Österreich. Wien: IHS
- Schwendemann, Wilhelm/Krauseneck Stefan (2001): Modelle der Schulsozialarbeit. Schriftenreihe der evangelischen Fachhochschule Freiburg Bd. 14. Münster: Lit Verlag
- Sedlak, Franz (1999): Schulpsychologie – Bildungsberatung. Von den Anfängen bis ins dritte Jahrtausend. Wien: BMUKK
- Seithe, Mechthild (2002): Schulsozialarbeit. In: Chassé, Karl August/Wensierski, von Hans-Jürgen (Hrsg.): Praxisfelder der sozialen Arbeit. Eine Einführung. 2. Auflage, S. 78-88. Weinheim
- Siebert, Horst (2003): Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht. 4. Auflage. München: Luchterhand
- Simon, Titus (2007): Jugendhilfe und demographischer Wandel. Vortrag Landesverwaltungsamt Sachsen-Anhalt Landeshilfejugendausschuss Sachsen-Anhalt am 21.11.2007. [http://www.sachsen-anhalt.de/fileadmin/Elementbibliothek/LVwA-Bibliothek/Familie-Ges-Jug-Vers/Referat\\_601/LJHA/LJHA\\_2007\\_21-11\\_Ref\\_Simon.doc](http://www.sachsen-anhalt.de/fileadmin/Elementbibliothek/LVwA-Bibliothek/Familie-Ges-Jug-Vers/Referat_601/LJHA/LJHA_2007_21-11_Ref_Simon.doc)

- Specht, Werner (Hrsg.) (2009): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009. Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen. Graz: Leykam
- Speck, Karsten (2002): Begründungen, Barrieren und Qualitätsanforderungen für die Kooperation von LehrerInnen und SchulsozialarbeiterInnen. In: Institut für berufliche Bildung und Weiterbildung (IBBW) (Hrsg.): Dokumentation der bundesweiten Fachtagung „Kompetenzen fördern. Kooperation von Schule und Jugendhilfe. Innovative Ansätze in der Benachteiligtenförderung“, S. 46-49. Göttingen: IBBW
- Speck, Karsten (2006): Qualität und Evaluation in der Schulsozialarbeit. Konzepte, Rahmenbedingungen und Wirkungen. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften
- Speck, Karsten (2009): Schulsozialarbeit. Eine Einführung. 2. Auflage. München: Ernst Reinhardt
- Speck, Karsten/Olk, Thomas (2004): Kooperation von Jugendhilfe und Schule – Das Verhältnis zweier Institutionen auf dem Prüfstand. In: Hartnuss, B./Maykus, S. (Hrsg.): Handbuch Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Ein Leitfaden für Praxisreflexionen, theoretische Verortungen und Forschungsfragen, S. 69-101. Fulda: Fuldaer Verlagsagentur
- Spiegel, Hiltrud von (2011): Methodisches Handeln in der Sozialen Arbeit: Grundlagen und Arbeitshilfen für die Praxis. 4. Auflage. Stuttgart: UTB
- Spies, Anke/Tredop, Dietmar (Hrsg.) (2006): Risikobiografien. Benachteiligte Jugendliche zwischen Ausgrenzung und Förderprojekten. Wiesbaden: VS Verlag
- Stadtschulrat für Wien (2005): Vereinbarung zur Umsetzung des neuen LDG bezüglich integrativer Betreuung verhaltensauffälliger Kinder. Ambulante Betreuung durch BeratungslehrerInnen (BLn) und PsychagogInnen (PBn) sowie Betreuung und Beschulung in Kleingruppen. Wien: Stadtschulrat für Wien
- Stadtschulrat für Wien (2011a): Zahlen und Fakten der Schulpsychologie - Bildungsberatung Wien. <http://www.wien.gv.at/bildung/stadtschulrat/schulpsychologie/daten.html>
- Stadtschulrat für Wien (2011b): Sonderschulen und integrative Maßnahmen. Wien. <http://www.wien.gv.at/bildung/stadtschulrat/schulsystem/pflichtschulen/sonder-integration.html#spzintegrativ>
- Stadtschulrat für Wien (Hrsg.) (2010): Konzeptentwurf Wiener Schulsozialarbeit. Wien: Stadtschulrat für Wien
- Statistik Austria (Hrsg.) (2010): Schulstatistik. Wien: Statistik Austria
- Statistik Austria (Hrsg.) (2011): Bildung in Zahlen. Tabellenband. Wien: Statistik Austria
- Steiner, Mario (2009): Drop-outs und AbbrecherInnen im Schulsystem. Definitionen, Monitoring und Datenbasen. Endbericht. Wien: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur
- Steingötter, Oliver/Singh, Darpan/Obergruber, Agnes (2009): Wiener Schulsozialarbeit. Derzeitiges Tätigkeitsprofil für die Schulsozialarbeit in Wien. Arbeitspapier vom 20. November 2009
- Stiebler, Ursula (2006): Der Einsatz von Schulsozialarbeit. Möglichkeiten und Grenzen in der Zusammenarbeit von Schulen und Jugendämtern. Diplomarbeit am Fachhochschulstudiengang Sozialarbeit. Wien: FH Campus Wien
- Stiller, Ingrid (1998): Schlüsselqualifikationen. Neuordnung/Ordnungsmittel. In: Wittmann, Eveline/van Buer, Jürgen (Hrsg.): Schlüsselqualifikationen zwischen bildungspolitischem Anspruch, wissenschaftlicher Grundlegung und wissenschaftsadäquater Umsetzung (Studien Bd. 18), S. 5 - 15). Berlin: Humboldt-Universität Berlin
- Streblow, Claudia (2005): Schulsozialarbeit und Lebenswelten Jugendlicher. Ein Beitrag zur dokumentarischen Evaluationsforschung. Verlag Barbara Budrich: Opladen
- Universität Wien (2010): Curriculum für den Universitätslehrgang „Integration von Kindern und Jugendlichen mit emotionalen und sozialen Problemen im Kontext von Schule“. Mitteilungsblatt vom 23.06.2010
- Universität Wien/Pädagogische Hochschule Wien (2010): Basisinformationen über das geplante Lehrgangsangebot für den Bereich der „Schulische Integration von Kindern und Jugendlichen mit sozialen und emotionalen Problemen“. Wien ([www.phwien.ac.at](http://www.phwien.ac.at))

- Verordnung des Bundesministers für Bildung, Wissenschaft und Kultur über die Grundausbildung für den höheren schulpсихologischen Dienst vom 27. Juli 2000 (BGBl 233/2000)
- Vögeli-Mantovani, Urs (2005): Die Schulsozialarbeit kommt an! Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung
- Vyslouzil, Monika/Weißensteiner, Markus (2001): Schulsozialarbeit in Österreich. Projekte mit Zukunft. Wien: ÖGB Verlag
- Weinert, Franz E. (2002): Leistungsmessungen in Schulen. 2. Auflage. Weinheim: Beltz
- Weissl, Barbara/Gabrie, Susanne (2010): Jugendliche mit sozial-emotionaler Benachteiligung. Versuch einer Begriffsklärung. Bericht. Wien: Koordinationsstelle Jugend – Bildung – Beschäftigung
- Westera, Wim (2001): Competencies in Education: A Confusion of Tongues. In: Journal of Curriculum Studies, 33: 75-88
- Wittke, Gregor (2007): Kompetenzerwerb und Kompetenztransfer bei Arbeitssicherheitsbeauftragten. Dissertation. Berlin: Freie Universität Berlin
- Wulfers, Wilfried (1991): Schulsozialarbeit. Ein Beitrag zur Öffnung, Humanisierung und Demokratisierung der Schule. Hamburg: AOL Verlag
- Wulfers, Wilfried (1996): Schulsozialarbeit. Ein Beitrag zur Öffnung, Humanisierung und Demokratisierung der Schule. 5. Auflage. Hamburg: AOL Verlag
- Wulfers, Wilfried (1999): Schulsozialarbeit – auch in der Grundschule. In: Zeitschrift HLZ (Hamburger Lehrerzeitung) Heft 2: 14-15.
- Wulfers, Wilfried (2001): Schulsozialarbeit. Warum, wie und wohin. In: Vyslouzil, Monika/Weißensteiner, Markus (Hrsg.): Schulsozialarbeit in Österreich. Projekte mit Zukunft, S. 13 – 34. Wien: Verlag des Österreichischen Gewerkschaftsbundes
- Zavadil, Manuela (1999): Schulsozialarbeit in Wien. Möglichkeiten und Grenzen. Diplomarbeit. Wien: Bundesakademie für Sozialarbeit

# Anhang

## **NASW Standards for Professional Practice: (2002: 10-17)**

Standard 1: A school social worker shall demonstrate commitment to the values and ethics of the social work profession and shall use NASW's Code of Ethics as a guide to ethical decision making.

Standard 2: School social workers shall organize their time, energies, and workloads to fulfill their responsibilities and complete assignments of their position, with due consideration of the priorities among their various responsibilities.

Standard 3: School social workers shall provide consultation to local education agency personnel, school board members, and community representatives to promote understanding and effective utilization of school social work services.

Standard 4: School social workers shall ensure that students and their families are provided services within the context of multicultural understanding and competence that enhance families' support of students' learning experiences.

Standard 5: School social work services shall be extended to students in ways that build students' individual strengths and offer students maximum opportunity to participate in the planning and direction of their own learning experience.

Standard 6: School social workers shall help empower students and their families to gain access to and effectively use formal and informal community resources.

Standard 7: School social workers shall maintain adequate safeguards for the privacy and confidentiality of information.

Standard 8: School social workers shall advocate for students and their families in a variety of situations.

Standard 9: As leaders and members of interdisciplinary teams and coalitions, school social workers shall work collaboratively to mobilize the resources of local education agencies and communities to meet the needs of students and families.

Standard 10: School social workers shall develop and provide training and educational programs that address the goals and mission of the educational institution.

Standard 11: School social workers shall maintain accurate data that are relevant to planning, management, and evaluation of school social work services.

Standard 12: School social workers shall conduct assessments of student needs that are individualized and provide information that is directly useful for designing interventions that address behaviors of concern.

Standard 13: School social workers shall incorporate assessments in developing and implementing intervention and evaluation plans that enhance students' abilities to benefit from educational experiences.

Standard 14: School social workers, as systems change agents, shall identify areas of need that are not being addressed by the local education agency and community and shall work to create services that address these needs.

Standard 15: School social workers shall be trained in and use mediation and conflict-resolution strategies to promote students' resolution of their nonproductive encounters in the school and community and to promote productive relationships