

**Barbara Schörner & Christine Würfl:**

## **Zum Aufgaben- und Kompetenzprofil von Schulsozialarbeit in Österreich**

### **1. Einleitung**

Vor dem Hintergrund wachsender Sozialisations- und Integrationsprobleme Jugendlicher und damit einhergehender Herausforderungen für das Schulsystem wird ein erhöhter Bedarf an pädagogisch unterstützendem Personal an österreichischen Schulen verortet (vgl. OECD 2010). Obwohl das Support-Personal vielfältige Berufsgruppen umfasst, gelten Schüler- und Bildungsberatung, Beratungs-, Betreuungslehrer\_innen bzw. Psychagog\_innen und Schulpsychologie-Bildungsberatung als bundesweit etabliertes psychosoziales Stützsystem für Schüler\_innen, Erziehungsberechtigte und Lehrer\_innen (vgl. BIFIE 2010). In dem Ausmaß, in dem die schulische Integration besondere Aufmerksamkeit erfährt und die „bestehende Notwendigkeit sozialpädagogischer Arbeit an allen Schulen mittlerweile weitgehend unstrittig [ist]“ (Simon 2007: 7), wird Schulsozialarbeit als weiteres elementares Glied der Unterstützungskette betrachtet, welche im aktuellen Regierungsprogramm im Rahmen eines kooperativen Vernetzungsprojektes explizit verankert wurde (vgl. BKA 2008: 208; Marterer 2012). Waren bis 2009 Schulsozialarbeitsprojekte in Österreich nur punktuell verortet, so werden mit dem Projekt „Schulsozialarbeit in Österreich“ erstmals bundesweit Modelle von Schulsozialarbeit initiiert.

Trotz unterschiedlicher Entwicklungslinien ist international die Unterstützung von Schüler\_innen bei der Wahrnehmung ihrer Rechte auf Bildung und der Entfaltung ihrer Potentiale ein zentrales gemeinsames Thema von Schulsozialarbeit (vgl. Huxtable/Blyth 2002), welche in Abhängigkeit von den nationalen Rahmenbedingungen unterschiedliche Ausgestaltung erfährt (vgl. Nieslony 2004). In Österreich ist Schulsozialarbeit regional nicht einheitlich geregelt, da zum einen Modelle vorherrschen, die Schulsozialarbeit in das System Schule integrieren, zum anderen in öffentlicher bzw. freier Trägerschaft angeboten werden.

Bestehende Abgrenzungsproblematiken zu Beratungslehrer\_innen sowie mangelnde Kooperation mit dem schulpsychologischen Dienst charakterisieren das Arbeitsfeld Schulsozialarbeit in Österreich, weswegen empirische Studien die Notwendigkeit klarer Kompetenz- und inhaltlich-fachlicher Aufgabengrenzen belegen. (vgl. Adamowitsch et al. 2011; Gspurning et al. 2011; Riepl/Kromer 2008; Schörner/Würfl 2010) Bezug nehmend auf Rechtsgrundlagen als auch die bundesweite Pilotierungsphase zu Schulsozialarbeit in Österreich geht vorliegender Beitrag der Frage nach den Kernkompetenzen und fachlicher Positionierung von

Schulsozialarbeit in Abgrenzung zum etablierten psychosozialen Versorgungsnetz nach.

## 2. 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 2006: 305) 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 lösen zu können, bedarf es darüber hinaus 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, Normen, Handlungsmotiven und zielgerichteten Dispositionen sowie Kenntnissen und Fertigkeiten, 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 selbstorganisierte Weiterentwicklung von Wissen und Können (vgl. Heyse/Erpenbeck 2009) in informellen Aneignungskontexten und non-formalen Lernwelten.

Wird Kompetenz als Befähigung zu eigenverantwortlichem Handeln und situationsgerechtem Agieren und Reagieren verstanden, so sind damit Situationen auf Mikro-, Meso- und Makroebene angesprochen, die privaten, gesellschaftlichen und beruflichen Kontexten entspringen. Dabei bedarf der berufliche Kontext besonderer Kompetenzen, die unter dem Begriff berufliche Handlungskompetenz zusammengefasst werden und „das reife und entwickelte Potential beruflicher Fähigkeiten bezeichnet, das es dem Individuum erlaubt, den in konkreten beruflichen Situationen gestellten Leistungsanforderungen entsprechend zu handeln.“ (Reetz 2006: 305) Einen zentralen Faktor zur Entwicklung von beruflicher Handlungskompetenz stellen die Merkmale der Anwendungssituation dar, welche einen selbstorganisierten Gebrauch von Wissen und Fähigkeiten erfordern (vgl. Wittke 2007), wodurch learning-by-doing an Bedeutung gewinnt (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. Erpenbeck/Rosenstiel 2007; Heyse/Erpenbeck 2009) 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, 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 selbst bestimmtem humanen Handeln [beinhaltet]. Dazu gehört neben (...) eines positiven Selbstkonzeptes (Selbstbildes) vor allem die Entwicklung zu moralischer Urteilsfähigkeit.“ (Reetz 1999: 6)

Der Qualifikationsbegriff grenzt sich insofern vom Kompetenzbegriff ab, als *Qualifikation* als jener Teil der Kompetenz gesehen wird, der beschreibbar bzw. 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)

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. Stiller 1998), so plädiert Reetz (1999) dafür, Schlüsselqualifikationen als „einen Teil des Potenzials, das mit beruflicher Handlungskompetenz umschrieben wird“ (Reetz 1999: 39) zu fassen. 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. In Anlehnung an die berufspädagogische Fachliteratur und insbesondere an die Überlegungen von Reetz (1999) lassen sich daher als übergeordneter Rahmen die Beziehungen zwischen Aufgaben, Kompetenzen und Qualifikationen wie folgt abbilden (siehe Abbildung 1).

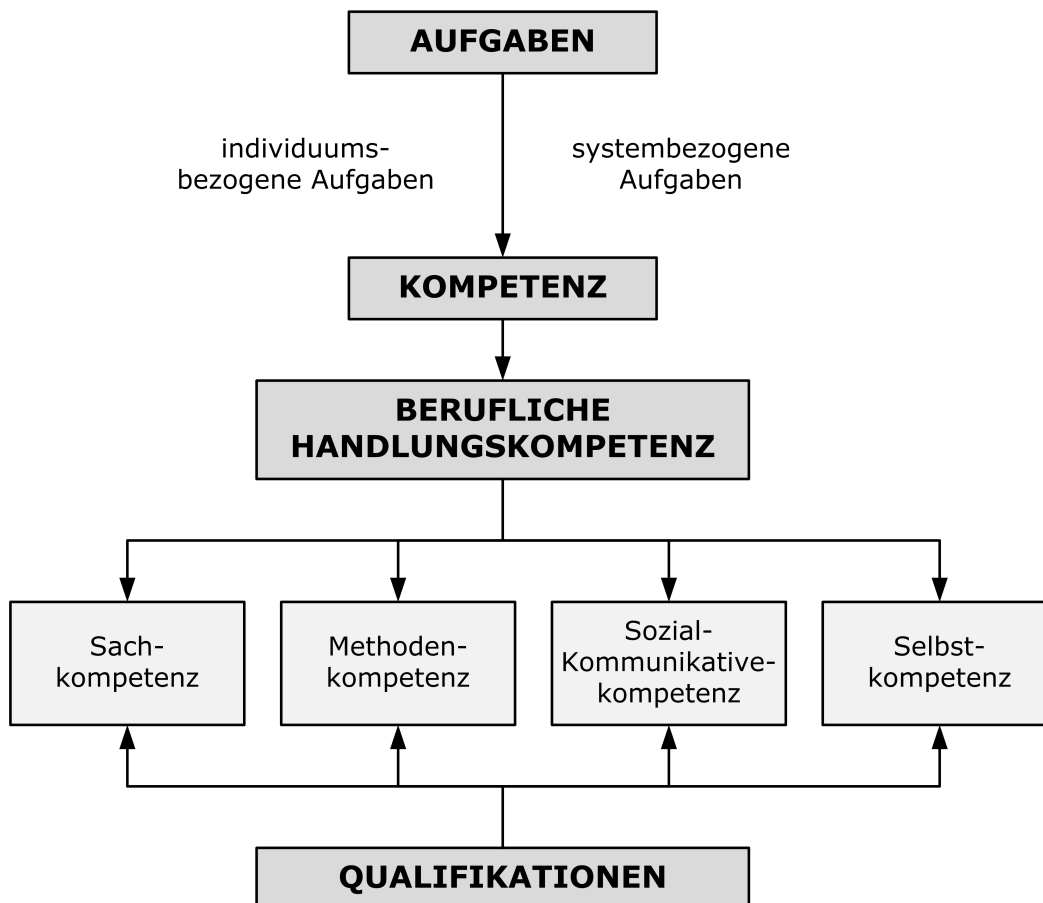


Abbildung 1: Zusammenhänge zwischen Aufgaben, Kompetenzen und Qualifikationen (Schörner/Würfl 2011: 36)

### 3. Kompetenzprofil für Schulsozialarbeit

Die Diskussion um Kompetenzen und fachliche Qualifikationen in der Schulsozialarbeit 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 stellt dabei ein handlungstheoretischer Ansatz dar, der nach den Kompetenzen zur Bewältigung von Aufgaben von Schulsozialarbeiter\_innen fragt.

Standen zunächst problembearbeitende Aufgaben im Zentrum von Schulsozialarbeit, so zeichnet sich auf theoretischer Ebene ein Wandel zur Stärkung von präventiven und früherkennenden Tätigkeiten ab, die in der Praxis bislang jedoch kaum Umsetzung fanden. (vgl. Gschwind/Ziegele 2010) Damit einhergehend steht die Forderung nach einem eigenständigen Profil, indem Schulsozialarbeit nicht mehr für Stundenvertretungen, schulische Ordnungsaufgaben, soziale Feuerwehrdienste oder Hilfslehrer\_innenfunktionen eingesetzt wird. (vgl. Hopf 2001; Wulfers 1996)

Werden die drei Funktionen von Schulsozialarbeit – Prävention, Früherkennung und Intervention – gleichermaßen berücksichtigt, so zeigt die Fachliteratur ein breites Spektrum an Aufgaben und Tätigkeiten. (vgl. Arbeitsstelle für Schule und Jugendarbeit Sachsen-Anhalt 2000; Baier/Deinet 2011; Gschwind/Ziegele 2010; Rossmeißl/Przybilla 2006; Speck 2009; Vögeli-Mantovani 2005) Insgesamt lassen

sich 26 übergeordnete Aufgabenbereiche identifizieren, welche im Unterschied zur Fachliteratur jedoch auf einem Kontinuum zwischen individuums- und systembezogenen Tätigkeitsfeldern aufgespannt werden können, um eine Vergleichbarkeit mit der im bestehenden schulischen Unterstützungssystem gängigen Klassifizierung zu gewährleisten. (vgl. Schörner/Würfl 2011: 40f) Während der individuumsbezogene Tätigkeitskatalog zielgruppenspezifisch beratende, begleitende, krisenintervenierende, konfliktbearbeitende, überweisende und persönlichkeitsstärkende Agenden umfasst, orientiert sich der systembezogene an der Funktionalität des Systems Schule.

Um dem Kanon an system- und individuumsbezogenen Leistungen gerecht zu werden, bedarf es beruflicher Handlungskompetenz, welche sich in die genannten 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.

Bezug nehmend auf das in Abbildung 1 dargestellte Kompetenzmodell umfasst Sachkompetenz Wissen über Kinder und Jugendliche mit deren individuellen Lebenswelten. 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. Um „allen Kindern und Jugendlichen gleichberechtigte Teilhabe an den Angeboten der Schulsozialarbeit [zu ermöglichen] und Ausgrenzung und Stigmatisierung entgegen[zutreten]“ (Kooperationsverbund Schulsozialarbeit 2006: 11) bedarf es außerdem Kenntnisse des Einflusses sozioökonomischer, geschlechtsspezifischer, kultureller oder familiärer Faktoren auf den Schulerfolg und die Bildungsteilhabe. Ebenso sind psychologische und rechtliche Grundkenntnisse, 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 relevant. (vgl. NASW 2002)

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) Hierfür sind neben Kenntnissen im Durchführen von (außer-)unterrichtlichen Projekt- und Gruppenarbeiten, Problem-, Situations- und Sozialraumanalysen, Beobachtungen im Unterricht bzw. innerhalb und außerhalb des Schulgebäudes sowie konkretes Wissen um theoretische Modelle von Gruppenprozessen notwendig, um soziale Problemlagen zu erkennen und entsprechende zielgruppenspezifische Interventionen zu setzen. Auf systembezogener Ebene sind Kenntnisse von Methoden der Organisationsentwicklung und Organisationsberatung als Beitrag zur Schulentwicklung und Schulkultur anzuführen. 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; Liebig 2009; Speck 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-Kompetenzmodells 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. In diesem Zusammenhang stellen systematische Datenerfassung und Dokumentation notwendige Methodenkompetenzen dar, um entsprechende Maßnahmen im Interesse der Problembetroffenen einleiten und deren Ergebnisse beurteilen zu können.

Um Kommunikationsprozesse anzuregen und zu gestalten, zwischen Personenkreisen zu vermitteln oder tragfähige Netzwerke inner- 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 externe psychosoziale Hilfeinrichtungen setzen Kommunikationsfähigkeiten voraus. Das Koordinieren und Vernetzen von allen Akteur\_innen verschiedener Hilfeleistungen verlangt darüber hinaus spezifische kooperative Managementfähigkeiten. (vgl. Kooperationsverbund Schulsozialarbeit 2006; Liebig 2009; Speck 2009)

Für das Bekanntmachen der eigenen Arbeit inner- und außerhalb der Schule ist Öffentlichkeitsarbeit notwendig. Wesentliche im Great-Eight-Kompetenzmodell als „Interacting und Presenting“ beschriebene Kompetenzen (vgl. Bartram 2005) zeichnen sich im Arbeitsfeld der Schulsozialarbeit insbesondere im kompetenten Umgang mit der eigenen Rolle aus, wozu auch die reflektierte Position zur eigenen Schulbiographie zählt. Darüber hinaus bildet Reflexionsfähigkeit eine professionelle Selbstkompetenz ab, als sie fachliches Handeln und dessen Erfolg unter theoretischen und praxisrelevanten Aspekten betrachtet und die Grenzen des schulsozialarbeiterischen Handelns aufzeigt. (vgl. Kooperationsverbund Schulsozialarbeit 2006; Liebig 2009; Speck 2009)

Hinsichtlich der Qualifikation von Schulsozialarbeiter\_innen werden international eine vertiefende Ausbildung im Rahmen des Studiums der Sozialen Arbeit bzw. geeignete Fortbildungsmöglichkeiten ventilert. 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 mit einem Master in Schulsozialarbeit eine sehr starke Spezialisierung einhergehen würde, wodurch „eine Inflation an Abschlüssen entstehen könnte und vermutlich kein ausreichender Stellenkorridor für AbsolventInnen der verschiedenen Hochschulen vorhanden wäre.“ (Speck 2009: 139)

In Österreich wird derzeit kein eigenständiges Masterprogramm explizit für Schulsozialarbeit angeboten, allerdings im Rahmen der Bachelorausbildung Schulsozialarbeit als aktuelles Thema der Sozialen Arbeit bzw. als (Wahl-) Handlungsfeld thematisiert. 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. Adamowitsch et al. 2011; Riepl/Kromer 2008) 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 vonseiten der Berufsverbände ein entsprechender Qualifikationsnachweis auf (Fach-)Hochschulniveau gefordert wird (vgl. Kooperationsverbund Schulsozialarbeit, 2006) – „School social workers shall have a graduate degree in social work“ (NASW 2002: 17) – und die Entwicklung eines eigenen Handlungsfeldes durch den „zu erwartenden Reformschub an österreichischen Schulen“ (OBDS 2004: 4) eingeleitet werden könnte, mangelt es in Österreich an Qualitätsvorgaben zur Qualifikation von Schulsozialarbeiter\_innen. (vgl. BMUKK 2010a)

#### **4. Aufgabenprofil von Schulsozialarbeit: Abgrenzung und Synergien zu schulischen Unterstützungssystemen**

International betrachtet wird Schulsozialarbeit als Unterstützungsangebot eingesetzt, um sowohl Jugendlichen als auch dem System Schule und seinen Akteur\_innen bei der Bewältigung von Problemlagen zu helfen. Dabei determinieren nach Nieslony (2004) 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) In Österreich ist Schulsozialarbeit noch im Aufbau begriffen und primär im Sekundarbereich angesiedelt. Einer aktuellen Untersuchung aus dem Jahr 2011 zufolge bieten 20 Trägerorganisationen in Österreich Sozialarbeit an insgesamt 256 Schulen an, wobei sich die Gesamtanzahl an Schulsozialarbeiter\_innen auf 131 Personen beläuft. (vgl. Adamowitsch et al. 2011)

Das österreichische Schulsystem im Pflichtschulbereich weist ein historisch gewachsenes Kooperationsystem zwischen Lehrenden und ambulant unterstützenden Systemen auf. 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) umfasst dieser komplementäre Bereich eine breite Palette an personellen Ressourcen, wobei in Österreich insbesondere drei Berufsgruppen das schulinterne psychosoziale Stützsystem bilden. (vgl. BIFIE 2010)

Der *schulpsychologische Dienst* ist 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. Dieser ist laut Bundes-Schulaufsichtsgesetz 1962 §11 (5) im Amt des Landessschulrates bzw. seiner Außenstellen verankert und umfasst den gesamten Pflichtschulbereich. Die Aufgaben der Schulpsychologie-Bildungsberatung beinhalten dabei die Überprüfung der Schulreife vor der Aufnahme in die Volksschule bzw. bei vorzeitiger Beschulung sowie die Erstellung eines schulpsychologischen Gutachtens bei Inanspruchnahme eines sonderpädagogischem Förderbedarfs. (vgl. BGBl 76/1985) Darüber hinaus sind bei Verhaltensauffälligkeiten von Schüler\_innen individuelle Förderkonzepte, Ursachenabklärungen und Hilfestellungen auszuarbeiten bzw. bei außergewöhnlichen Leistungen und Begabungen eine schulpsychologische Untersuchung für ein Überspringen von Schulstufen bzw. Nahtstellen durchzuführen. (vgl. BGBl 472/1986) Gibt es konkrete Anhaltspunkte für Suchtmittelmissbrauch, so ist der schulpsychologische Dienst beizuziehen. (vgl. BGBl I 112/1997) 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) Für das Schuljahr 2010/11 standen laut Tätigkeitsbericht des BMUKK (2011) bundesweit 132 Schulpsycholog\_innen (Vollzeitäquivalente) zur Verfügung, ergänzt um 60 freiberufliche Psycholog\_innen, welche allerdings „nicht alle Aufgaben der Schulpsychologie übernehmen können und dürfen.“ (BIFIE 2010: 129)

*Beratungs-, Betreuungslehrer\_innen oder Psychagog\_innen* sind in Österreich Teil integrativer Betreuungsformen von Schüler\_innen mit Verhaltensproblemen (vgl. BIFIE 2010), für die ein erhöhter Bildungs- und Erziehungsbedarf konstatiert wird. Bedingt durch die regionale Entstehungsgeschichte der Berufsgruppe und die länderunterschiedliche fachspezifische Zusatzausbildung haben sich für die integrativ-ambulant tätigen Pflichtschullehrer\_innen die Berufsbezeichnungen „BetreuungslehrerInnen“ in Oberösterreich, „BeratungslehrerInnen“ in den restlichen Bundesländern etabliert, wobei in Wien „BeratungslehrerInnen“ und „PsychagogenInnen“ tätig sind. (vgl. CIS 2009) Als Lehrer\_innen mit Zusatzausbildung arbeiten Beratungs-, Betreuungslehrer\_innen und Psychagog\_innen direkt an einer oder mehreren zugewiesenen Einsatzschulen, die sich über den gesamten Pflichtschulbereich erstrecken. Die Modalitäten ihrer Tätigkeit sind durch die Landesschulräte an den Landesregierungen festgelegt. 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. Ackerl/Jensen 2009; Riepl 2004) Da Beratungs-, Betreuungslehrer\_innen und Psychagog\_innen als Landeslehrer\_innen tätig sind, liegen keine bundesweiten Statistiken über deren Anzahl vor. (vgl. BIFIE 2010)

Davon begrifflich zu unterscheiden sind die *Schüler- und Bildungsberater\_innen*, die ab der Sekundarstufe I Schüler\_innen sowie deren Eltern zur individuellen Beratung und Vermittlung von Hilfen an allen Schulen zur Verfügung stehen. Definiert als „spezifische Beratungstätigkeit eines/r in den Lehrkörper voll integrierten Lehrer/in“ (BMUKK 1998: 1), verfolgt 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 2010c: o. S.) zu fungieren. 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, zu persönlichen Problemen bei Lern- und Verhaltensschwierigkeiten und in konflikt- und krisenhaften Situationen (vgl. Rundschreiben 15/2008) sowie um die Weitervermittlung an spezialisierte Beratungs- oder Betreuungseinrichtungen. (vgl. BMUKK 2010c: o. S.) Für das Schuljahr 2010/11 standen rund 2500 Schüler- und Bildungsberater\_innen an österreichischen Schulen zur Verfügung. Davon entfielen 2024 Schülerberater\_innen auf allgemeinbildende Schulformen und etwa 450 Bildungsberater\_innen auf berufsbildende mittlere und höhere Schulen. (vgl. BIFIE 2010)

Vor dem Hintergrund, dass sich einerseits Schulsozialarbeit in dem skizzierten langjährig gewachsenen System zu positionieren hat, andererseits aktuelle empirische Studien auf inhaltliche Abgrenzungsproblematiken, insbesondere von Beratungs- bzw. Betreuungslehrer\_innen, und auf mangelnde Kooperation mit dem schulpsychologischen Dienst hinweisen (vgl. Adamowitsch et al. 2011; Gspurning et al. 2011; Riepl/Kromer 2008), ist eine klare Aufgaben- und Schnittstellendefinierung von Schulsozialarbeit erforderlich, welche in einem anschließenden Schritt thematisiert wird.

Trotzdem Schulsozialarbeit, wie bereits ausgeführt, ein reiches Spektrum an Arbeitsbereichen und damit verbundenen Zielsetzungen aufweist, bedarf es mitunter auch schulstandortbezogener, klar definierter Aufgaben. Als kleinster gemeinsamer Nenner haben sich dabei jene Aufgaben herausgestellt, denen ein akuter Bedarf zugrunde liegt und deren Schaffung und Aufrechterhaltung sozialarbeiterische Kompetenzen erfordern. (vgl. Arbeitsstelle für Schule und Jugendarbeit Sachsen-Anhalt 2000) Mit ihrem Verständnis als Brückenkopf- und Bindegliedfunktion (vgl. Baier 2011a; Bassarak 2008; Riepl/Kromer 2008) 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 Akteur\_innen 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 Schüler\_innen extrahieren. Die sozialen, soziokulturellen und -ökonomischen Faktoren im Blickfeld habend, würde sich damit ein Beratungsprofil für Schulsozialarbeit anbieten, 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 könnte.

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 Mitschüler\_innen aus Sicht der Schüler\_innen. (vgl. Eder 2010) Dies würde 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) sprechen.

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 Weiterentwicklung 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 Soziale Arbeit mit ihrer alltags- und lebensweltorientierten Ausrichtung einen wichtigen Beratungsbeitrag, auch wenn Gspurning et al. (2011) darauf hinweisen, dass in der österreichischen Schulsozialarbeitspraxis Begriffsschärfen mitunter fehlen. Ein Befund, der sich mit der Literatur insofern deckt, als von „Zonen mangelnder Trennschärfe“ (Galuske 2009: 165) gesprochen wird. Eine Studie aus dem Jahr 2010 zeigt auf, dass in Österreich der Fokus von Schulsozialarbeit auf Beratung von und Einzelfallhilfe für Schüler\_innen liegt, wobei 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).

Mit ihrem sozialpädagogischen Beratungsschwerpunkt stellt die Soziale Arbeit 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 für schulsozialarbeiterisches Handeln würden 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 erlebten Schüler\_innen darstellen.

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 Chancenbeteiligung von Schüler\_innen und deren sozialen Integration lokalisieren. In diesem Sinne würde sich die Schulsozialarbeit in ihren Zielsetzungen von den bestehenden Unterstützungssystemen mit ihren individuums- und schulsystembezogenen Agenden abgrenzen. Vor dem Hintergrund, dass alle drei etablierten psychosozialen Angebotsschienen das „gemeinsame Ziel [verfolgen], Schüler/innen und das gesamte Schulsystem in der Entwicklung zu unterstützen“ (vgl. Haller 2010: 1), würde Schulsozialarbeit im Sinne eines positiven Miteinanders auch zur Förderung des Schulklimas beitragen.

Die beratend-begleitenden und vernetzenden Kernagenden von Schulsozialarbeit binden den Großteil der eingesetzten Ressourcen und orientieren sich an den Adressat\_innen der Tätigkeit. Obwohl 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) ist, sollen mit Schulsozialarbeit generell alle Schüler\_innen angesprochen werden. Im Gegensatz zu den Beratungs-, Betreuungslehrer\_innen und Psychagog\_innen wäre ihre Tätigkeit daher nicht auf Schüler\_innen mit sozialem „Signalverhalten“ eingeschränkt, sondern würde sich an alle Pflichtschüler\_innen, deren Erziehungsberechtigte und Lehrer\_innen sowie Behörden/Institutionen in deren Lebensumfeld richten, wodurch Problemverbeugung, -früherkennung und -bearbeitung eine neue Gewichtung erfahren könnten.

## **5. Profilschärfende Empfehlungen**

Zusammenfassend lassen sich für das Kompetenzprofil und die Auftrags- und Handlungsoptionen von Schulsozialarbeit in Abgrenzung zu den bundesweit drei einander ergänzenden Informations-, Beratungs- und Betreuungsangeboten für Schüler\_innen, deren Erziehungsberechtigten und Lehrer\_innen folgende Empfehlungen ableiten:

1. Bezug nehmend auf die Grundprofession und die damit einhergehende Qualifikation würde 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 bieten. Diese berufliche Qualifikation würde eine wichtige Grundlage für die Akzeptanz von Schulsozialarbeiter\_innen durch das Kollegium darstellen, welche ihrerseits durch eigenständige Grundprofessionen charakterisiert sind. Um jedoch die kommunikative und kooperative Gleichrangigkeit der Akteur\_innen im Schulsystem sicherzustellen und eine entsprechende schulbezogene

Qualifizierung zu gewährleisten, wäre eine entsprechende Weiterbildung von entscheidender Bedeutung. Die mitunter in Österreich praktizierte Einschulung von Sozialarbeiter\_innen durch Beratungslehrer\_innen (vgl. Schörner/Würfl 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 Sozialarbeiter\_innen mit schulfeldbezogenen Kompetenzen ausstattet, wie sie beispielsweise durch die NASW (2002) ventiliert werden, zu empfehlen.

2. In dem Ausmaß in dem learning-by-doing ein zentrales Moment in der Ausdifferenzierung von beruflicher Handlungskompetenz darstellt, wären Anwendungssituationen bereits in der Ausbildung zu gewährleisten. In diesem Sinne würden berufsfeldintegrierende Übungsfelder beispielsweise in Form von Hospitationen und Praktika eine, von der Ausbildungsstätte zu begleitende, entwicklungsorientierte Kompetenzaneignung ermöglichen.
3. Vor dem Hintergrund, dass berufliche Handlungskompetenz nicht losgelöst von der Handlungsorientierung betrachtet werden kann, kommen entsprechenden Richtlinien und Standards besondere Bedeutungen zu. So mögen zwar die ethischen Richtlinien, wie sie beispielsweise vom OBDS oder vom IFSW für die Soziale Arbeit im Allgemeinen vorgelegt werden, als handlungsleitende Normen dienen, gleichwohl müssten in Österreich für das Arbeitsfeld der Schulsozialarbeit spezifische Grundsätze formuliert werden. Hierbei könnten die in den Standards der „School Social Work Association of America“ (SWAAA) „eindeutig formulierte[n] und jeweils begründete[n] Maßstäbe für das Wissen und Handeln der SchulsozialarbeiterIn“ (Speck 2006: 210) eine Orientierung zur Konkretisierung des beruflichen Handelns für die österreichische Projektlandschaft bieten.
4. Mit einer derart angedachten Orientierung an internationale Richtlinien und Standards wäre auch eine Grundlage geschaffen, Schulsozialarbeit länderübergreifend vergleichend zu beforschen und diskursiv weiterzuentwickeln. Insbesondere für die vielfältigen Schulsozialarbeitsprojekte in Österreich ergäbe 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 Akteur\_innen schafft. Dies stellt insofern eine Herausforderung für die österreichische Projektlandschaft dar, da schulsozialarbeiterische Erfolge zwar punktuell-projektbezogen beschrieben werden, ein tragfähiges konzeptionelles, methodisches und institutionelles Fundament jedoch laut Literatur nicht bestünde: „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)
5. Um Schulsozialarbeit im Schulsystem konzeptionell zu verorten sowie die fachliche Etablierung und Weiterentwicklung voranzutreiben, wäre ungeachtet unterschiedlicher Trägerschaften die Einrichtung einer, alle schulische

Unterstützungssysteme                      zusammenführende,                      psychosoziale  
Organisationseinheit anzudenken.

6. Analog zu den drei etablierten psychosozialen Berufsgruppen in der Schule können auch die schulsozialarbeiterischen Aufgabenfelder auf dem Kontinuum zwischen System und Individuum aufspannt werden. Auf systembezogener Ebene lässt sich dabei die Vernetzung mit und zum Lebensumfeld Schule als zentrale Aufgabe von Schulsozialarbeit extrahieren. Vernetzung verstanden als „Koordination der verschiedenen sozialen Dienste im Interesse der Klienten“ (Kreft/Mielenz 2005: 617) setzt Kooperation voraus. Dabei wird im innerschulischen Bereich eine gleichberechtigte und kontinuierliche Kooperation favorisiert (vgl. Bassarak 2008; Ercolani 2010; Speck 2009), da insbesondere die Lehrkräfte im alltäglichen Unterrichtsgeschehen auf Belastungen der Schüler\_innen aufmerksam werden und somit als „Bestandteil des Frühwarnsystems“ (Drilling 2001: 44) fungieren. Um eine konstruktive Zusammenarbeit zwischen Schulsozialarbeit und dem Lehrpersonal als Hauptkooperationspartner zu etablieren, wären allerdings eine verbindliche bzw. institutionalisierte Kooperationsstruktur, die Autonomie in der Ausübung der professionellen Tätigkeit bei gleichzeitig ausgewogenem Informationsstand, ein reflexives Selbst- und Fremdverständnis, Rollenklarheit sowie transparent formulierte Ziele und aufeinander abgestimmte Problemlösungsstrategien Voraussetzung. Dies ist umso dringlicher, als Implementierungsstandards in der Praxis nicht durchgängig vorhanden sind, wie eine österreichweite Untersuchung über Schulsozialarbeitsprojekte zeigt. (vgl. Adamowitsch et al. 2011)
7. Auf individueller Ebene hat sich die lebensweltbezogene sozialpädagogische Beratung und Begleitung von Schüler\_innen herauskristallisiert. Mit Bezug auf deren Lebenswelten wäre damit ein systemisch orientierter Beratungsansatz verknüpft, der über die Schule hinaus lern- und persönlichkeitsfördernde Aspekte aufgreift. Um Handlungsfähigkeit und Alltagsbewältigung zu stärken, wäre jedoch der spezifische Methodenansatz anhand von Qualitätsstandards zu beschreiben und auf Wirksamkeit hin zu überprüfen.
8. Verknüpft mit den beiden Hauptaufgaben der lebensweltbezogenen Beratung/Begleitung und der schul- und schulumfeldbezogenen Vernetzung findet sich der grundlegende Auftrag von Schulsozialarbeit in der Förderung und Unterstützung der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen auf individueller, sozialer, schulischer und beruflicher Ebene. Vor dem Hintergrund, dass jedes Kindes einen Rechtsanspruch „auf bestmögliche Entwicklung und Entfaltung sowie auf die Wahrung seiner Interessen“ (BGBL. I Nr. 4/2011, Artikel 1) hat, läge damit der Fokus von Schulsozialarbeit nicht mehr auf Problemlagen oder Lebensschwierigkeiten von Schüler\_innen, sondern vielmehr in deren Bedürfnissen, Interessen und Ressourcen sowie im Auffinden von partizipativen und bildungsrelevanten Teilhabemöglichkeiten. (vgl. Baier 2011b; Liebig 2009; Kappler 2008; Speck 2006) Durch das Prinzip der Partizipation würden Schüler\_innen als Ko-Produzent\_innen wahrgenommen werden, wodurch das schulsozialarbeiterische Handeln primär aushandlungsorientiert zu verstehen wäre. Gleichwohl zeigt sich in den aktuellen Projekten von Schulsozialarbeit in Österreich, dass „die aktive Beteiligung der SchülerInnen bei der Gestaltung und Umsetzung des Angebotes selten angedacht“ (Gspurning et al. 2011: 96) wird. Vor dem

Hintergrund, dass Partizipation zu den Grundprinzipien der UN-Kinderrechtskonvention zählt und in fünf Artikeln verankert ist, wäre daher auch die Mitbestimmung von Schüler\_innen in der Lebenswelt Schule als Grundsatz bzw. Prinzip in die österreichischen Konzeptionen von Schulsozialarbeit durchgängig miteinzubeziehen.

## Literatur

Ackerl, Klaus / Jensen, Sandra (2009): Tätigkeitsprofile von BeratungslehrerInnen für Kinder und Jugendliche mit speziellen Erziehungsbedürfnissen (BL) und SchulsozialarbeiterInnen und deren Kooperationsmöglichkeiten. Graz: SPZ.

Adamowitsch, Michaela / Lehner, Lisa / Felder-Puig, Rosemarie (2011): Schulsozialarbeit in Österreich. Darstellung unterschiedlicher Implementierungsformen. Forschungsbericht. Wien: LBIHPR.

Arbeitsstelle für Schule und Jugendarbeit Sachsen-Anhalt (2000): Qualitätszirkel Schulsozialarbeit des Landes Sachsen-Anhalt 2000. Diskussionspapier zum Arbeitsfeld Schulsozialarbeit und seinem Leistungsspektrum. Halle.

Bahl, Anke (2009): Von Schlüsselqualifikationen zu globalen „key competencies“. Stationen einer anhaltenden Debatte über den Stellenwert fachübergreifender Kompetenzen. In: Bahl, Anke (Hg.): Kompetenzen für die globale Wirtschaft. Begriffe, Erwartungen, Entwicklungsansätze. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung, S. 19-39.

Baier, Florian (2011a): Schulsozialarbeit in der Schweiz. In: Baier, Florian / Deinet, Ullrich (Hg.): Praxishandbuch Schulsozialarbeit. Methoden, Haltungen und Handlungsorientierungen für eine professionelle Praxis. 2. Auflage. Leverkusen: Leske & Budrich, S. 57-82.

Baier, Florian (2011b): Warum Schulsozialarbeit? In: Baier, Florian / Deinet, Ullrich (Hg.): Praxishandbuch Schulsozialarbeit. Methoden, Haltungen und Handlungsorientierungen für eine professionelle Praxis. 2. Auflage. Leverkusen: Leske & Budrich, S. 85-96.

Baier, Florian / Deinet, Ullrich (Hg.) (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, S. 1185-1203.

Bassarak, Herbert (2008): Aufgaben und Konzepte der Schulsozialarbeit / Jugendsozialarbeit an Schulen im neuen sozial- und bildungspolitischen Rahmen. Düsseldorf: Hans Böckler Stiftung.

BMUKK (1998): Erläuterungen zur Schülerberatung. Erlass vom 18. Dezember 1998 (GZ 33.545/25-V/8/98).

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) (27.12.2011), geändert am 27.07.2010.

BMUKK (2010c): Die Schüler- und Bildungsberatung. Wien: BMUKK. Online unter: [http://www.bmukk.gv.at/schulen/service/psych/Schulpsychologie\\_Kennzei4211.xml#bib](http://www.bmukk.gv.at/schulen/service/psych/Schulpsychologie_Kennzei4211.xml#bib) (27.12.2011), geändert am 27.07.2010.

BMUKK (2011): Leistungen der Schulpsychologie-Bildungsberatung. Auszug aus den Tätigkeitsberichten des Schuljahres 2010/11. Wien: BMUKK/Schulpsychologie-Bildungsberatung.

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 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.

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) (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).

Community Integration Sonderpädagogik (CIS) (2009): Informationsflyer der Expert/en/innengruppe BBP im BMUKK. Wien.

Drilling, Matthias (2001): Jugendhilfe und Schule. Erfahrungen aus drei Jahren Schulsozialarbeit in Basel (Schweiz). In: Vyslouzil, Monika / Weißensteiner, Markus (Hg.): Schulsozialarbeit in Österreich. Projekte mit Zukunft. Wien: ÖGB Verlag, S. 35-54.

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.

Ercolani, Rinaldo (2010): Im Spannungsfeld zwischen Schule und Elternhaus. Voraussetzungen für eine erfolgreiche Zusammenarbeit mit Lehrpersonen und Eltern. In: Sozial Aktuell, 12, S. 19-21.

Erpenbeck, John (2002): Kompetenz und Performanz im Bild moderner Selbstorganisationstheorie. In: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hg.): Berufsbildung für eine globale Gesellschaft. Perspektiven im 21. Jahrhundert. 4. BIBB-Fachkongress 2002. Ergebnisse und Ausblicke. Bielefeld: wbv-Verlag, S. 1-12.

Erpenbeck, John / Rosenstiel, Lutz von (Hg.) (2007): Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis. 2. Auflage. Stuttgart: Schäffer Poeschel.

Euler, Dieter (2002): Schlüsselqualifikationen zwischen Idee und Wirklichkeit. In: Panorama Berufsberatung – Berufsbildung – Arbeitsmarkt, 16/6, S. 14-15.

Galuske, Michael (2009): Methoden der Sozialen Arbeit. Eine Einführung. 8. Auflage. Weinheim: Juventa.

Gschwind, Kurt / Ziegele, Uri (2010): Intervention, Prävention, Früherkennung: drei Funktionen, viele Kompetenzen. In: Sozial Aktuell, 12, S. 12-15.

Gspurning, Waltraud / Bugram, Christina / Hofschwaiger, Verena (2011): Schulsozialarbeit in Österreich. In: Anastasiadis, Maria / Heimgartner, Arno / Kittl-Satran, Helga / Wrentschur, Michael (Hg.): Sozialpädagogisches Wirken. Wien: Lit Verlag, S. 87-103.

Haller, Beatrix (2010): Aufgabenprofile: Schüler- und Bildungsberatung, BBP, Schulpsychologie-Bildungsberatung. Arbeitspapier übermittelt am 5.3.2010. Wien: BMUKK.

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 (2009): Kompetenztraining. 2. Auflage. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.

Hopf, Arnulf (2001): Lebensprobleme und Lernprobleme von Schülern. Neuwied/Kriftel: Luchterhand Verlag.

Huxtable, Marion / Blyth, Eric (Hg.) (2002): School Social Work Worldwide. Washington: NASW.

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, S. 177-195.

- Kooperationsverbund Schulsozialarbeit (Hg.) (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. Opladen: Leske & Budrich, S. 117-130.
- 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) (31.08.2013).
- Marterer, Michaela (Hg.) (2012): Schulsozialarbeit in Österreich. Status, Zwischenbilanz und Perspektiven. Dokumentation der bundesweiten Fachtagung vom 9. Mai 2012. Graz/Wien: Steirische Volkswirtschaftliche Gesellschaft.
- 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, S. 36-43.
- National Association of Social Workers (NASW) (2002): NASW Standards for school social work services. Washington: NASW.
- Nieslony, Frank (2004): Schulsozialarbeit global. Skizzierungen auf dem Weg zur internationalen Vernetzung. In: Hartnuß, Birger / Maykus, Stephan (Hg.): Handbuch Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Ein Leitfaden für Praxisreflexion, theoretische Verortungen und Forschungsfragen. Frankfurt/M: Eigenverlag des deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge, S. 140-163.
- Österreichischer Berufsverband diplomierter SozialarbeiterInnen (OBDS) (Hg.) (2004): Handlungsfelder der Sozialarbeit. Wien: OBDS. <http://www.sozialarbeit.at/images/MEDIA/documents/handlungsfelder%20der%20sozialarbeit.pdf> (31.08.2013).
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (Hg.) (2010): TALIS 2008 Technical Report. Teaching And Learning International Survey. Paris: OECD.
- Reetz, Lothar (1999): Zum Zusammenhang von Schlüsselqualifikationen – Kompetenzen – Bildung. In: Tramm, Peter Tade / Achtenhagen, Frank (Hg.): Professionalisierung kaufmännischer Berufsbildung: Beiträge zur Öffnung der Wirtschaftspädagogik für die Anforderungen des 21. Jahrhunderts. Festschrift zum 60. Geburtstag von Frank Achtenhagen. Frankfurt/M.: Lang, S. 32-51.
- Reetz, Lothar (2006): Kompetenz. In: Kaiser, Franz-Josef / Pätzold, Günter (Hg): Wörterbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. 2. Auflage. Bad Heilbrunn/Hamburg: Klinkhardt, S. 305-307.
- 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 (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.
- Schermer, Franz J. / Weber, Angelika (2003): Schulsozialarbeit – eine Standortbestimmung aus historischer und empirischer Sicht. In: Becker-Textor, Ingeborg / Textor, Martin (Hg.): SGB VIII Online-Handbuch. <http://www.sgbviii.de/S130.html> (31.08.2013).



- Schörner, Barbara / Würfl, Christine (2010): Evaluation des Schulsozialarbeitsmodells „Voll fair“ an der Volksschule Siebenhirten: Strukturelle Verankerung und inhaltliche Ausgestaltung. Endbericht. Kompetenzzentrum für Soziale Arbeit. Wien.
- Schörner, Barbara / Würfl, Christine (2011): Aufgaben- und Kompetenzprofil von Schulsozialarbeit: Abgrenzung und Synergie mit schulischen Unterstützungssystemen. Wien: BM für Unterricht, Kunst und Kultur.
- 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.
- Sedlak, Franz (1999): Schulpsychologie – Bildungsberatung. Von den Anfängen bis ins dritte Jahrtausend. Wien: BMUKK.
- 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) (31.08.2013).
- 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.
- Spiegel, Hiltrud von (2011): Methodisches Handeln in der Sozialen Arbeit: Grundlagen und Arbeitshilfen für die Praxis. 4. Auflage. Stuttgart: UTB.
- Spies, Anke / Tredop, Dietmar (Hg.) (2006): Risikobiografien. Benachteiligte Jugendliche zwischen Ausgrenzung und Förderprojekten. Wiesbaden: VS Verlag.
- Stiller, Ingrid (1998): Schlüsselqualifikationen. Neuordnung/Ordnungsmittel. In: Wittmann, Eveline / van Buer, Jürgen (Hg.): Schlüsselqualifikationen zwischen bildungspolitischem Anspruch, wissenschaftlicher Grundlegung und wissenschaftsadäquater Umsetzung (Studien Bd. 18). Berlin: Humboldt-Universität Berlin, S. 5-15.
- Vögeli-Mantovani, Urs (2005): Die Schulsozialarbeit kommt an! Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung.
- Weinert, Franz E. (2002): Leistungsmessungen in Schulen. 2. Auflage. Weinheim: Beltz.
- Westera, Wim (2001): Competencies in Education: A Confusion of Tongues. In: Journal of Curriculum Studies, 33, S. 75-88.
- Witke, Gregor (2007): Kompetenzerwerb und Kompetenztransfer bei Arbeitssicherheitsbeauftragten. Dissertation. Berlin: Freie Universität Berlin.
- Wulfers, Wilfried (1996): Schulsozialarbeit. Ein Beitrag zur Öffnung, Humanisierung und Demokratisierung der Schule. 5. Auflage. Hamburg: AOL Verlag.

## Über die Autorinnen



Dr. Barbara Schörner

[b.schoerner@aon.at](mailto:b.schoerner@aon.at)

Studium der Psychologie und Humanbiologie sowie postgraduale Ausbildung in Soziologie; Lehrbeauftragte für wissenschaftliches Arbeiten, empirische und quantitative Forschung, Statistik sowie Soziologie an der FH Campus Wien sowie der Donauuniversität Krems. Training und Seminarartätigkeit im Bereich Wissenschaftsdidaktik. Freiberufliche wissenschaftliche Projektstätigkeit und Projektberatung im Bereich R&D, Bildungsplanung und Evaluationsforschung sowie Coaching wissenschaftlicher Abschlussarbeiten. Publikationen in den genannten Forschungsgebieten.



Mag.ª phil. Christine Würfl

[christine.wuerfl@fh-campuswien.ac.at](mailto:christine.wuerfl@fh-campuswien.ac.at)

Studium der Pädagogik, interdisziplinäres Studium der Psychologie/Sonder- und Heilpädagogik, Lehrtätigkeit an der FH Campus Wien im Bereich Sozialpädagogik mit Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen wie z.B. Schulsozialarbeit oder Erwachsenenbildung, Methoden der Sozialen Arbeit und sozialpädagogische Didaktik wie Praxisbegleitung und -reflexion. Bisherige Forschungstätigkeit zu Evaluation und Schulsozialarbeit.

## Abstract

Bestehende Abgrenzungsproblematiken zu Beratungslehrer\_innen sowie mangelnde Kooperation mit dem schulpsychologischen Dienst charakterisieren das Arbeitsfeld Schulsozialarbeit in Österreich. Vorliegender Beitrag geht der Frage nach den Kernkompetenzen und der fachlichen Positionierung von Schulsozialarbeit in Abgrenzung zum etablierten psychosozialen Versorgungsnetz nach.

Zu diesem Zweck werden Kompetenzen theoretisch-modellhaft analysiert, das schulsozialarbeiterischen Aufgabenspektrum aus der Literatur extrahiert und kompetenzbezogen konkretisiert.

Als zentrale Kernaufgaben von Schulsozialarbeit lassen sich für die österreichische Projektlandschaft die lebensweltbezogene sozialpädagogische Beratung und Begleitung sowie die schul- und schul Umfeldbezogenen Vernetzung herausfiltern. Damit verortet sich das schulsozialarbeiterische Kompetenzprofil in einem systemisch orientierten Ansatz, welcher von den bestehenden Unterstützungssystemen mit ihren eher psychologisch bzw. verhaltenspädagogisch orientierten Beratungsprofilen nicht abgedeckt wird. Dieses elaborierte Konzept bildet dabei die Komplexität der Kompetenzbereiche zur Bewältigung schulsozialarbeiterischer Handlungssituationen ab.

Schlagworte: Schulsozialarbeit, Aufgabenfelder, Kompetenzprofil, psychosoziales  
schulisches Unterstützungssystem