
WALTRAUD GSPURNING / ARNO HEIMGARTNER

SCHULSOZIALARBEIT UND DIE PERSPEKTIVEN DER AKTEURINNEN

Zusammenfassung

Schulsozialarbeit ist durch verschiedene Perspektiven gekennzeichnet, denen im folgenden Beitrag mit empirischen Ergebnissen aus zwei Evaluationsstudien nachgegangen wird. Es werden eine Dokumentationsanalyse, quantitative Befragungen sowie halbstandardisierte Interviews herangezogen, um die Perspektiven der SchülerInnen, der LehrerInnen, der Eltern, verschiedener SozialakteurInnen, der AuftraggeberInnen und von ForscherInnen zu thematisieren. Dabei werden jeweils grundlegende Interessen und Qualitätsdimensionen dargestellt, methodische Spezifika ausgeführt sowie Spannungsfelder artikuliert, die die Dynamik zwischen den AkteurInnen sichtbar machen. Die Ergebnisse zeigen ein differenziertes Bild des pluralen Geschehens im Rahmen der Schulsozialarbeit und es lassen sich aus dem Perspektivenzugang wesentliche Ableitungen für die zukünftige Entwicklung finden.

Summary

School social work is characterized by different prospects which will be pursued in the following contribution with empiric results of two evaluation studies. Documentary analysis, quantitative questioning, as well as half-standardized interviews will be used in order to thematize the prospectives of the pupils, teachers, parents, various social actors, research contractors and researchers. In this process basic interests and qualitative dimensions will be described, methodical specifics will be carried out, and fields of tension will be articulated, which altogether will make the dynamics between the actors visible. The results show a differentiated picture of the manifold happenings within the scope of school social work and due to the prospective-access significant deductions for future developments can be made.

EINLEITUNG

Schulsozialarbeit hat in der Steiermark im Einzelprojektstatus eine Tradition seit dem Jahr 1997, als Come on! an der HS/NMS St. Andrä in Graz eingerichtet und vom Verein ISOP geführt wurde (vgl. Heimgartner & Melnitzky, 2001). Aber erst seit 2009 ist eine breite Initiative zur Einführung der Schulsozialarbeit an steirischen Schulen vorrangig der Sekundarstufe I auszumachen. In der Steiermark bieten dadurch 20% der Hauptschulen bzw. Neuen Mittelschulen sowie 11% der Polytechnischen Schulen Schulsozialarbeit an. Auch für andere Bundesländer gilt diese österreichische Aufbruchstimmung (vgl. Bugram & Hofschwaiger, 2010; Adamo-

witsch, 2011), während die Existenzfrage in Deutschland schon längere Zeit (z.B. Speck, 2007) und in der Schweiz schon einige Zeit (z.B. Baier & Heeg, 2010) positiv beantwortet ist. Insbesondere für beginnende Entwicklungen ist es interessant, Fragen der Prinzipien, Bedingungen, der bearbeiteten Themen und Probleme, der Methoden, der Qualität und der Wirkungen nachzugehen.

Die Berücksichtigung unterschiedlicher Perspektiven ist dabei für die Schulsozialarbeit sowohl in der Durchführung als auch in der evaluatorischen Betrachtung besonders relevant, da die kommunikative Dynamik groß ist. Kinder und Jugendliche, Eltern, SchulsozialarbeiterInnen, LehrerInnen sowie andere schulinterne Professionen (u.a. PsychologInnen, Ärzte und Ärztinnen, NachmittagsbetreuerInnen) sind zentral für die Schulsozialarbeit. AkteurInnen aus der Politik, der Landes- und Stadtregierung sowie der verschiedenen Ämter aus dem Bildungs- und Sozialwesen sind als AuftraggeberInnen in einer ressourcenkontrollierenden ErmöglicherInnenrolle. Dazu kommen externe sozialräumlich zu verstehende AkteurInnen etwa der Jugendarbeit, der Jugendwohlfahrt und des Vereinswesens. Als Teil des Geschehens sind auch wir als wissenschaftliche BegleiterInnen zu sehen, die mit ihren Systematiken und Analysen zur Beschreibung, Bewertung und Planung der Schulsozialarbeit beitragen.

FORSCHUNGSKONZEPT

Die hier vorgestellten Ergebnisse und Interpretationen von Spannungsfeldern zwischen unterschiedlichen Perspektiven stammen von zwei Evaluationsstudien (Graz 1 und Graz 2), die in Graz von 2009 bis 2011 unter dem Akronym SIM¹ durchgeführt wurden. Das Forschungskonzept enthält drei Erhebungsphasen, um Entwicklungen abbilden können. Es werden methodisch Dokumentationen ausgewertet, quantitative Befragungen (LehrerInnen, SchülerInnen), halbstandardisierte Interviews (SchulsozialarbeiterInnen, Eltern, LehrerInnen, verschiedene SozialakteurInnen in und außerhalb der Schule, u.a. SozialarbeiterInnen, JugendarbeiterInnen) sowie Gruppendiskussionen (SchülerInnen, LehrerInnen, Eltern) durchgeführt. Dies zeigt, dass das Forschungskonzept das Prinzip der Multiperspektivität in sich trägt. Die Arbeit erfolgte an 7 NMS, 3 VS und 1 PTS. Ein Gesamtbericht zur wissenschaftlichen Begleitung ist verfügbar (Gspurning, Heimgartner, Pieber & Sing, 2011). Im Folgenden werden zentrale Aspekte der Implementierung der Schulsozialarbeit im Hinblick auf die Perspektiven der beteiligten AkteurInnen analysiert.

PERSPEKTIVE SCHÜLERINNEN

SchülerInnen gehören zu den wichtigsten AkteurInnen in der Schule und sind gleichzeitig Hauptzielgruppe der Schulsozialarbeit. Im Sinne von Prävention und kultureller Gestaltung des Schullebens wird die Gesamtheit der SchülerInnen als

¹ SIM steht für „Sozialarbeit in den Mittelpunkt“.

Zielgruppe gesehen (vgl. Gierer & Hanzal, 2001, S. 94), auch wenn mitunter empfohlen wird, das Hauptaugenmerk der Schulsozialarbeit auf SchülerInnen zu richten, die von Exklusion bedroht sind (vgl. Spies, 2006, S. 174-175). Da es „keine spezifischen Methoden der Schulsozialarbeit“ (Müller, 2004, S. 222) gibt, werden Methoden der Sozialen Arbeit übernommen. Die Schulsozialarbeit Graz wendet neben den klassischen Methoden der Beratung und Einzelfallhilfe und der Gruppen- und Projektarbeit auch am Sozialraum orientierte Gemeinwesen- und Vernetzungsarbeit an (vgl. Isop & Caritas, 2009, S. 13-14).

Beratung und Einzelfallhilfe als problemlösungsorientierte methodische Ansätze (vgl. Galuske, 2007, S. 168) werden in einem systemischen Sinn angewandt, wenn es zu einem Problem bei einem Kind bzw. Jugendlichen kommt. Üblicherweise findet zunächst ein Gespräch zwischen SchülerIn und SchulsozialarbeiterIn im Raum der Schulsozialarbeit in vertrauter Atmosphäre statt, bevor weitere Schritte im Sinne einer Vernetzung unternommen werden. Informelle Gelegenheiten für Beratungsgespräche bietet die Präsenz der SchulsozialarbeiterInnen in den großen und kleinen Pausen. In der Schulsozialarbeit Graz verlässt die Schulsozialarbeiterin bzw. der Schulsozialarbeiter in den Pausen ihren/seinen Raum und ist auf dem Gang oder im Schulhof präsent, wo Gespräche von ihr/ihm selbst oder auch von SchülerInnen initiiert werden. Dies zeigt den schon von Heimgartner (vgl. 2004, S. 587) thematisierten Umstand, dass in der Praxis der Schulsozialarbeit die Grenze zwischen Alltags- und Beratungsgespräch nicht leicht gezogen werden kann.

In der sozialen Gruppen- und Projektarbeit wird meist eine spezifische Themenstellung gemeinsam in der Gruppe bearbeitet, wobei sich das jeweilige Thema etwa auf einen aktuellen Konfliktfall beziehen oder von einer bestimmten Gruppe (z.B. LehrerInnen, SchülerInnen) gewünscht werden kann (vgl. Bugram & Hofschwäiger, 2010, S. 30). Gruppenarbeiten bzw. Arbeiten in der Klasse werden in der Schulsozialarbeit Graz entweder von der Schulsozialarbeiterin bzw. dem Schulsozialarbeiter selbst angeboten oder von ihr/ihm organisiert und von schulexternen PartnerInnen durchgeführt. Beispiele selbst angebotener Projekte sind etwa das Schuleingangsprojekt, ein Kennenlernprojekt zu Schulbeginn oder die über mehrere Unterrichtseinheiten hinweg stattfindende Ausbildung von SchülerInnen zum/zur Peer-MediatorIn. Gruppenarbeiten von externen PartnerInnen werden zu spezifischen Themen veranstaltet und sind in der Schulsozialarbeit Graz äußerst vielfältig. Beispiele sind Workshops zu Aids und HIV, zum Jugendschutz, zu Kinderrechten, Suizidprävention, Sexualität, Berufsorientierung, Safer Internet, politische Bildung oder Gewaltprävention. Auch sportlich-kulturelle Freizeitangebote am Nachmittag werden durchgeführt oder organisiert. Volleyball, Basketball, Futsal, Hip-Hop, Jeux dramatiques, Beatboxing und Spielenachmittage befinden sich beispielsweise im Repertoire der Schulsozialarbeit.

Braun und Wetzel (vgl. 2006, S. 117) fordern eine Öffnung der Schule gegenüber dem näheren und weiteren Schulumfeld sowie den übergreifenden gesellschaftlichen Zusammenhängen. Für Deinet (2004, S. 253) kann Schulsozialarbeit „das Medium der Öffnung von Schule in Richtung der Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen und der jeweiligen Sozialräume“ sein. In diesem Sinne verstandene sozialraumorientierte Gemeinwesenarbeit findet in der Schulsozialarbeit Graz als intensive Vernetzung zu außerschulischen Einrichtungen statt. Zur Veranschaulichung der Angebote verfügt die Schulsozialarbeit in den Schulen über zentral und gut sichtbar angebrachtes Informationsmaterial zu günstigen oder kostenlosen Kri-

seninterventions- und Freizeitangeboten, das zum Teil zur freien Entnahme aufliegt. SchülerInnen schätzen dieses Angebot, wie sie in Gruppendiskussionen vermerken.

Obwohl die Beziehung zwischen SchulsozialarbeiterIn und SchülerIn durch viele konstruktive Inhalte und Lösungen gekennzeichnet ist, ist sie auch mit Belastungen und Unsicherheiten konfrontiert, die im Folgenden anhand dreier Handlungsprinzipien der Schulsozialarbeit analysiert werden. Unter Handlungsprinzipien sind fachlich relevante Kriterien zu verstehen, die als „professionelle qualitative Handlungsstandards“ (Kilb, 2009, S. 30) dienen. In der Schulsozialarbeit werden Handlungsprinzipien der Sozialen Arbeit auf das System Schule übertragen (vgl. Drilling, 2001b, S. 49).

Niederschwelligkeit wird im Konzept der Schulsozialarbeit Graz als Ziel und Grundsatz formuliert (vgl. Isop & Caritas, 2009, S. 11). Allerdings ist Niederschwelligkeit als freier, unkomplizierter Zugang der SchülerInnen zur Schulsozialarbeit ohne Bedingungen und langwierige Vorabklärungen (vgl. Bugram & Hofschwaiger, 2010, S. 21) in der Praxis der Schulsozialarbeit Graz nur bedingt realisiert. Dies lässt sich auf drei Gründe zurückführen, die mit räumlichen und zeitlichen Rahmenbedingungen der Schulsozialarbeit zu tun haben. Erstens lassen die räumlichen Bedingungen Niederschwelligkeit in der Regel nicht zu, da der zu meist einzige Raum der Schulsozialarbeit von anderen SchülerInnen nicht aufgesucht werden kann, sobald eine vertrauliche Einzelberatung stattfindet. Zweitens findet sich eine Behinderung von Niederschwelligkeit aus zeitlichen Gründen, weil die bzw. der SchulsozialarbeiterIn nicht täglich, sondern „nur“ zwei- bis dreimal die Woche in der Schule anwesend ist. Dass Kinder und Jugendliche dadurch mit einem akuten Anliegen oft lange warten müssen, wurde in Gruppendiskussionen problematisiert. Das dritte Hindernis bei der Realisierung des Prinzips Niederschwelligkeit ist der Umstand, dass die Schulsozialarbeit freiwillig von Schülern und Schülerinnen aufgrund der gesetzlich verankerten Aufsichtspflicht der LehrerInnen während des Unterrichts (vgl. SchUG 1986, §51, Abs.3) nur in den Pausen, vor Unterrichtsbeginn oder nach Unterrichtschluss aufgesucht werden darf. In der Praxis der Schulsozialarbeit Graz wird diese Regelung mitunter durch individuelle Vereinbarungen zwischen LehrerIn und SchulsozialarbeiterIn flexibel gehandhabt.

Der Partizipation von Kindern und Jugendlichen kommt gesellschaftlich und im sozialpädagogischen Kontext eine hohe Bedeutung zu. Kinder sollen das Recht auf Mitsprache, Mitwirkung und Mitbestimmung erhalten sowie als Handlungssubjekte und nicht als passive EmpfängerInnen einer sozialpädagogischen Leistung betrachtet werden (vgl. Zinser, 2005, S. 158; Speck, 2007, S. 69). Partizipation als ein wesentliches Handlungsprinzip der Sozialen Arbeit wird in der Schulsozialarbeit Graz umgesetzt, indem - in der Fallarbeit - gemeinsam mit dem/der Jugendlichen an Interventionsschritten gearbeitet wird. Fallübergreifend wurden etwa in der Anfangsphase der Schulsozialarbeit Graz erhobene Wünsche von SchülerInnen bei der Angebotsgestaltung der Schulsozialarbeit berücksichtigt. Weiters wurden die SchülerInnen an einem Standort in die Gestaltung des Raumes der Schulsozialarbeit einbezogen. Noch zu realisierende Potenziale von Partizipation kristallisieren sich in mehreren Interviews bzw. Gruppendiskussionen heraus. So würde es eine Beratungslehrerin gut finden, wenn der bzw. die SchülerIn bei der Wahl seiner bzw. ihrer fallführenden BetreuerIn mitentscheiden könnte. In den Schulen der Schulsozialarbeit Graz werden die Hauptverantwortlichkeiten der „Fälle“ zwischen BeratungslehrerIn und SchulsozialarbeiterIn je nach vorhandenen Ressourcen aufgeteilt,

ohne etwaige Sympathien oder Antipathien zwischen Professionellen und SchülerInnen zu berücksichtigen. Für die befragten SchülerInnen sind generell mangelnde Mitgestaltungsmöglichkeiten im schulischen Alltag ein wichtiges Thema. Hier könnte sich Schulsozialarbeit als Schnittstelle verorten, die partizipative Möglichkeiten von SchülerInnen in der Schule erarbeitet.

Prävention als Handlungsprinzip der Schulsozialarbeit bedeutet nach Speck (2007, S. 67-68), dass diese – im Unterschied zur Intervention – den SchülerInnen positive Lebensbedingungen, Räume zur persönlichen Entfaltung und vorbeugende Hilfen und Vernetzungsstrukturen als Teil ihres Angebots zur Verfügung stellt. In der Schulsozialarbeit Graz wird Prävention als eines der Ziele und Grundsätze im Konzept formuliert (vgl. Isop & Caritas, 2009, S. 11). Primärpräventiv sind Projekte, die der Allgemeinheit und somit der allgemeinen Stärkung persönlicher Kompetenzen und/oder dem Aufbau positiver Vernetzungsstrukturen von Jugendlichen dienen (vgl. Heimgartner, 2009, S. 34). In der Schulsozialarbeit Graz sind dazu etwa das Projekt zur politischen Bildung, Freizeitangebote am Nachmittag oder die Berufsmesse in der PTS zu nennen. Sekundärprävention wird für gefährdete Gruppen durch problemorientierte Projekte und Gruppenarbeiten umgesetzt. Problemen wie Gewalt, Sucht, Mobbing, Schulverweigerung, psychischen Beeinträchtigungen, sozialer Verwahrlosung soll damit frühzeitig vorgebeugt werden (vgl. ebd.).

Dennoch kann der Anspruch von Prävention aus Sicht verschiedener befragter Stakeholder nur bedingt eingelöst werden, wenn der Großteil der schulsozialarbeiterischen Leistungen, wie in Graz, erst in der Sekundarstufe I angeboten wird. Für die Verhinderung mancher Probleme müsste Schulsozialarbeit bereits in der Primarstufe, also der Volksschule, eine höhere Präsenz aufweisen. Hervorgehoben wird das Problem der Schulverweigerung, das oft schon in der Volksschule mit regelmäßigem Zu-Spät-Kommen beginne. In dieser Phase könne mit dem Schüler bzw. der Schülerin noch am Problem (bzw. hinter dem Zu-Spät-Kommen liegenden Problemen) gearbeitet werden, während Schüler oder Schülerinnen, die in der NMS oder der PTS bereits wochenlang dem Unterricht fernblieben, auch für die Schulsozialarbeit kaum mehr erreichbar seien.

PERSPEKTIVE LEHRERINNEN

Nach Drilling (2001a, S. 116-117) sollen LehrerInnen durch die Schulsozialarbeit unterstützt und entlastet werden, vor allem was die Arbeit mit SchülerInnen in schwierigen Lebenslagen betrifft. Unabhängig davon sollen SchulsozialarbeiterInnen auch an Konferenzen teilnehmen, um wichtige Themen in Bezug auf die Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen in den Raum zu stellen. Dass Schulsozialarbeit darüber hinaus auch in Fragen der Schulentwicklung beteiligt sein soll, wird von Speck (2013) als möglicherweise überhöhter Anspruch hinterfragt.

In der wissenschaftlichen Begleitung der Schulsozialarbeit Graz wurden sowohl fallspezifische als auch fallunspezifische Kontaktformen sowie verschiedene inhaltliche Kooperationsbereiche zwischen SchulsozialarbeiterInnen und LehrerInnen erhoben.

Tabelle 1: Kontaktformen LehrerInnen – SchulsozialarbeiterInnen

Kontaktformen		Prozent der Lehrerinnen und Lehrer	Prozent der Lehrerinnen und Lehrer
		Okt. 2009	Dez. 2010
Fallspezifisch	Fallbesprechung	78,3	80,3
	HelferInnenkonferenz	10,9	56,4
Fallunspezifisch	Schulinterne Konferenz	50,0	65,7
	Arbeitskreis	10,9	44,5
	Informeller Kontakt	- ²	84,6
Sowohl fallspezifisch als auch fallunspezifisch	Feedback-Runde	28,3	69,9

Eine vergleichende deskriptiv-statistische Auswertung zwischen dem ersten (2009) und dem zweiten Jahr (2010) der Schulsozialarbeit Graz ergibt für sämtliche Kontaktformen eine Erhöhung des Anteils der LehrerInnen, die mit der Schulsozialarbeit kooperieren (vgl. Tabelle 1). Auffallend ist die Erhöhung des Anteils der LehrerInnen, die gemeinsam mit der/dem SchulsozialarbeiterIn bei HelferInnenkonferenzen oder Arbeitskreisen teilnehmen. Fast 85% der LehrerInnen pflegen im zweiten Jahr informelle Kontakte zur Schulsozialarbeit (diese wurden im ersten Jahr nicht abgefragt), etwa in Form von „Kaffee-Pausen-Gesprächen“ oder bei gemeinsamen Festen. In Interviews werden diese informellen Kontakte von LehrerInnen als besonders wichtig erachtet.

Auch ist in allen inhaltlichen Kooperationsbereichen zwischen 2009 und 2010 eine Erhöhung des Anteils der LehrerInnen festzustellen, die mit SchulsozialarbeiterInnen zusammenarbeiten (vgl. Tabelle 2). Inhaltlich kooperieren LehrerInnen und SchulsozialarbeiterInnen vor allem bei der Unterrichtsgestaltung, bei der gemeinsamen Anwesenheit in der Pause und bei gemeinsamen Projekten. Öffentlichkeitsarbeit, Berufsorientierung und Ausflüge sind weniger häufig Inhalte von Kooperationen und daher ausbaufähig.

² Informelle Kontakte wurden im Okt. 2009 nicht abgefragt.

Tabelle 2: Kooperationsbereiche LehrerInnen – SchulsozialarbeiterInnen

Kooperationsbereiche	Prozent der Lehrerinnen und Lehrer	Prozent der Lehrerinnen und Lehrer
	Okt. 2009	Dez. 2010
Gemeinsame Unterrichtsgestaltung	41,9	66,2
Gemeinsame Anwesenheit in der Pause	30,2	63,4
Gemeinsame Berufsorientierung	4,7	24,1
Gemeinsame Projekte	23,3	63,0
Gemeinsame Ausflüge	4,7	18,2
Gemeinsame Elternarbeit	16,3	40,9
Gemeinsame Vernetzungsarbeit	37,2	44,4
Gemeinsame Öffentlichkeitsarbeit	4,7	25,4

Obwohl Schulsozialarbeit von den meisten der befragten LehrerInnen als Unterstützung und eigene Entlastung bewertet wird, zeigen sich in der Kooperation zwischen den beiden Professionen Spannungsfelder, die vor allem auf rechtliche Rahmenbedingungen zurückgeführt werden können.

Insgesamt bewirkt die Tatsache, dass Schulsozialarbeit bisher keinen gesetzlich festgelegten Auftrag hat, dass diese innerhalb der Schule „schulfremd“ und damit gegenüber LehrerInnen benachteiligt ist. Der „schulfremde“ Status wiederum bringt in der täglichen Arbeit vor allem zwei Probleme mit sich. Erstens bedarf es der elterlichen Einverständniserklärung für die Inanspruchnahme einer Beratungsleistung, und diese wird nicht von allen Kindern und Jugendlichen gebracht, die zu einer Beratung kommen. Die schwierige Entscheidung, ob sie/er das Kind bzw. die/den Jugendliche/n beraten will, obliegt dann der Mitarbeiterin oder dem Mitarbeiter der Schulsozialarbeit.

Zweitens müssen LehrerInnen aufgrund ihrer gesetzlich vorgeschriebenen Aufsichtspflicht im Unterricht bei Gruppenaktivitäten der Schulsozialarbeit anwesend sein. Bei sehr persönlichen Themen von Workshops, z.B. „Sex“, sei dies – so eine Schulsozialarbeiterin im Interview – aufgrund der nicht immer entspannten Beziehung zwischen LehrerInnen und SchülerInnen ein Nachteil.

Ein mögliches Spannungsfeld betrifft die direkte Kommunikation zwischen LehrerIn und SchulsozialarbeiterIn über „auffällige“ SchülerInnen. Da der/die LehrerIn (v.a. KlassenlehrerIn bzw. Klassenvorstand/-vorständin) in der Regel mehr Zeit mit den SchülerInnen verbringt, kann er/sie als „Bestandteil eines Frühwarnsystems“ (Drilling, 2001b, S. 44) gesehen werden. Die/der SchulsozialarbeiterIn ist auf die Informationen des Lehrers bzw. der Lehrerin angewiesen, besonders dann, wenn es um zurückhaltende SchülerInnen geht. Darauf verweist eine Schulsozialarbeiterin im Interview. Eine gute Kommunikation zwischen SchulsozialarbeiterIn und LehrerIn ist also Voraussetzung für eine bedarfsgerechte Unterstützung von Kindern und Jugendlichen.

Ein spezifisches Spannungsfeld zeigt sich in der Zusammenarbeit zwischen SchulsozialarbeiterIn und BeratungslehrerIn. Da es einerseits wenig rechtlich-formelle Kompetenzzuweisungen bzw. -abgrenzungen zwischen den beiden Pro-

fessionen gibt und andererseits sich die Tätigkeitsbereiche teilweise überschneiden, liegt es am Teamgeist der jeweils vor Ort Tätigen, eine konstruktive Kooperationsbasis zu schaffen. Zur Schärfung des jeweiligen Kompetenzbereiches wurden in der Schulsozialarbeit Graz vom Träger ISOP so genannte Tätigkeitsprofile formuliert, die als Rahmen die tägliche Arbeit der beiden Professionen unterstützen sollen. In der Praxis funktioniert die Zusammenarbeit dann besonders gut, wenn BeratungslehrerIn und SchulsozialarbeiterIn vor Ort einen Modus der Zusammenarbeit aushandeln, die im Idealfall auch regelmäßige Treffen beinhaltet. Die anfänglichen Befürchtungen, durch die Schulsozialarbeit würden BeratungslehrerInnen in ihren Kompetenzen beschnitten, konnten in Graz durch eine intensive Zusammenarbeit auf der Leitungsebene weitgehend ausgeräumt werden. So weist etwa der Leiter der BeratungslehrerInnen Steiermark im Interview darauf hin, dass der Bedarf an Unterstützungslleistung für SchülerInnen an den Schulen so hoch sei, dass Schulsozialarbeit inzwischen als wertvolle zusätzliche Ressource erkannt werde. In der Praxis erfolgt die Zusammenarbeit zumeist durch eine Aufteilung von „Fällen“, indem entweder die/die SchulsozialarbeiterIn oder die/die BeratungslehrerIn fallführend ist.

PERSPEKTIVE ELTERN

Ein zentraler Hintergrund der Kinder und Jugendlichen ist das Elternhaus. Eltern können Problem und Ressource sein. Ein Teil der problematischen Inhalte, mit denen Schulsozialarbeit befasst ist, entspringt der familiären Situation. So sind 4,9% der Interventionen mit Gewalt in der Familie verbunden. Weitere 11,7% der Interventionen entstehen durch andere familiäre Probleme (vgl. Gspurning et al., 2011). Eltern werden aber auch in der Verantwortung gesehen, Probleme der Kinder und Jugendlichen zu lösen und ihre Entwicklung zu fördern. Wäre dies nicht schon genug Komplexität, ist weiters zu berücksichtigen, dass die Eltern selbst auch in zahlreichen gesellschaftlichen Wechselwirkungen stehen. Diese beeinflussen die Eltern und führen zu Problemen wie Armut, Arbeitslosigkeit, Zeitmangel, Unsicherheit oder psychischer Instabilität.

Für die Schulsozialarbeit stellen sich zunächst einige grundlegende Aufgaben: a) Es gilt die Eltern zu erreichen. Mit Eltern, die nicht ansprechbar sind, kann nicht gearbeitet werden. b) Es gilt eine tragfähige Beziehung aufzubauen, die Eltern erkennen lässt, dass es der Schulsozialarbeit um die konstruktive Entwicklung der Kinder und Jugendlichen und ihres familiären Umfeldes geht. Den Eltern angstmachende Interventionen scheinen unangebracht. Mehr noch, es gilt zu erkennen, inwieweit es möglich ist, den Eltern die mögliche Fremdheit gegenüber der Schule zu nehmen und sie in ein kooperatives Verhältnis zu führen. Doch auch hier ist eine Balance zwischen der Anerkennung der Autonomie der Eltern und der Dekonstruktion von unangebrachten Verhaltensweisen zu wahren (vgl. Thiersch & Grunwald 2008). Die Schulsozialarbeit muss dafür als kompetenter Partner anerkannt sein. c) Es sind entsprechende Wege der Kooperation und Intervention gemeinsam zu planen, die es ermöglichen aus Problemlagen zu entkommen. Dies stellt angesichts der Vielzahl möglicher Probleme Anforderungen an die methodische Kompetenz der Schulsozialarbeit. Wenn von Essstörungen, Schulverweigerung, Einsamkeit oder Gewalt die Rede ist, braucht es in Beratung, Hilfeplangestaltung, Zielfindung und

Umsetzung ein reichhaltiges Detailwissen und -können (vgl. Heimgartner 2009). d) Für die Schulsozialarbeit stellt sich stets die Frage, ab welchem Zeitpunkt sie an andere Instanzen übergibt. Gesundheitsprobleme, Wohnungsfragen, Gewaltfragen sind beispielsweise ab einem gewissen Schweregrad an andere Instanzen zu übergeben (z.B. Jugendwohlfahrt, Gesundheitssystem, Wohnungsamt). Die Schwelle wird derzeit wesentlich von den SchulsozialarbeiterInnen bestimmt. Es liegen keine diagnostischen Kriterien vor, die eine solche Übergabe an andere Instanzen vorgeben würden. Zwei Strategien sollen vermieden werden. Erstens soll Schulsozialarbeit dazu dienen, Probleme auch zu lösen, eine reine Vermittlungsarbeit erscheint daher nicht angebracht. Zweitens erscheint es aber auch unangebracht, dass die Schulsozialarbeit bei schwerwiegenden Missständen agiert, ohne entsprechende Spezialleistungen und -instanzen einzubeziehen.

Über all dem schwebt die Zeitfrage. Wie viel haben SchulsozialarbeiterInnen Spielraum sich auf familiäre Lagen einzulassen? Bei mehreren 100 SchülerInnen und der Kooperation mit den LehrerInnen braucht es schon ein raffiniertes Zeitmanagement, sich auf die Elternarbeit einzulassen. Hausbesuche, die für eine kooperative Elternarbeit schon aus diagnostischen Gründen sinnvoll erscheinen, übersteigen meist den verfügbaren zeitlichen Rahmen und bilden bisher die Ausnahme (vgl. Gspurning et al. 2011). Eine Gefahr, die aus den fehlenden personellen Zeitressourcen resultiert, ist sich auf schnelle, mitunter repressive Elternarbeitstechniken zu verlagern, die es verabsäumen, mit den Eltern ein tragfähiges Arbeitsverhältnis aufzubauen. Als Konsequenz daraus sollte auch gegenüber den Eltern ein humanistisches Bildungskonzept vertreten werden. Da Schulsozialarbeit eine Nähe zu SchülerInnen aufbaut und bisweilen am Nachmittag für Programm sorgt, ist auch mitzudenken, inwieweit die Schulsozialarbeit in einem Konkurrenzverhältnis zu Eltern steht.

Will man nicht nur die Kinder und Jugendlichen stärken, sondern auch die Eltern einbinden, ist die Frage zentral, welche Methoden dazu führen, die Eltern entsprechend zu erreichen und mit ihnen zu arbeiten. Es könnten die folgenden Methoden lokalisiert werden: Schulveranstaltungen (u.a. Elternabende, Feste), Übergreifende Schulsozialarbeitsaktivitäten (u.a. Elternbriefe / Eltern-Newsletter, Elterncafé), individuelle Schulsozialarbeitsaktivitäten (u.a. Fallarbeit). Zwei Spannungsfelder sind folglich zentral zu diskutieren:

- *Erreichbarkeit der Eltern:*
Schulsozialarbeit scheint wesentlich darauf angewiesen zu sein, dass die Eltern die Schule aufsuchen und sich an den Angeboten beteiligen. Jene Eltern aber, die der Schule fern bleiben, sind möglicherweise jedoch Eltern, mit denen eine Zusammenarbeit gewünscht wäre. Eine Rolle spielen dabei sprachliche und kulturelle Differenzen, die in einer multikulturellen Gesellschaft selbstverständlich sind.
- *Mobile Arbeit:*
Die Grenze zwischen Schulsozialarbeit und Jugendwohlfahrt scheint erreicht zu sein, wenn es darum geht, Hausbesuche vorzunehmen. Insgesamt entsteht der Eindruck, dass die Elternarbeit begleitenden Charakter hat. Die SchulsozialarbeiterInnen arbeiten in der Regel mit den Kindern und Jugendlichen und beziehen dabei die Eltern ein. Sie setzen aber nach den hier vorliegenden Erkenntnissen selten direkt bei den Eltern an. Einerseits lässt sich

dies durch die fehlenden Ressourcen gut verstehen, andererseits wäre aber intensive Elternarbeit in manchen Fällen indiziert. Dabei ist Elternarbeit auch nicht als pure Verhaltensmodifikation zu verstehen. Strukturelle Verhältnisse (u.a. Arbeitsmarkt, Asylrecht, Wohnungsmarkt) bedingen ebenso wie körperlich-gesundheitliche oder psychosoziale Realitäten wesentlich die familiären Lagen, sodass der sozialräumliche Kontext zum Thema wird. Dies alles wird eine Schulsozialarbeit kaum im Alleingang verändern können.

PERSPEKTIVE SOZIALAKTEURINNEN

Wir leben in einer differenzierten Unterstützungsgesellschaft. Schulsozialarbeit ist demnach auch zugleich Kooperationspartner in einer vernetzten Sozial- und Gesundheitsszene. Außerschulische Träger sind umgekehrt interessiert, Kinder und Jugendliche zu erreichen. Da Schule ein Ort ist, an dem Kinder und Jugendliche fast geschlossen zusammenkommen, ist es naheliegend, die Schulsozialarbeit als Anknüpfungspunkt zur Einbeziehung der Kinder und Jugendlichen zu sehen. Kostenlose Angebote von subventionierten Trägern und kommerzielle Leistungen sind deshalb gleichermaßen involviert und haben Interesse in den schuldominierten Bildungsmarkt hineinzukommen, von ihm Kundinnen und Kunden zu beziehen und damit die eigenen Inhalte zu platzieren. Die möglichen MitgestalterInnen sind vielfältig und sie lassen sich auch nicht leicht ordnen: Offene und verbandliche Jugendarbeit (u.a. Sport, Musik, Kreativität, Erlebnispädagogik, Spiel), Jugendwohlfahrt, arbeitsmarktrelevante Leistungen (u.a. Berufsorientierung), genderorientierte Leistungen (z.B. Mädchen- und Jungenarbeit, sexuelle Bildung) oder präventionsorientierte Dienste (z.B. Drogen-, Unfall-, HIV-, Sucht- oder Gewaltprävention). Wahrscheinlich existieren fast zu allen Themen und Problemen, die Schulsozialarbeit aufgreift, wiederum eigene institutionelle Player. Es ergibt sich durch diese Vielzahl an externen AnbieterInnen für die Schulsozialarbeit die Möglichkeit, den Jugendlichen mit einer breiten Palette an zugekauften Leistungen, den Alltag inhaltlich aufzupeppen. Voraussetzung ist für Letzteres, dass finanzielle Mittel für den Zukauf zur Verfügung stehen. Im Fall der Vermittlung verlagert sich diese finanzielle Frage, bei der Jugendarbeit und Jugendwohlfahrt in den öffentlichen Bereich, bei anderen Angeboten auch in den familiären Bereich (z.B. Musikschule, Tanzangebote).

Wahrzunehmen sind mehrere Intentionen der Schulsozialarbeit. Es geht ihr um die Bewältigung oder Vermeidung von Problemen (z.B. Jugendwohlfahrt, Konfliktvermeidung, Präventionsarbeit), aber auch um die Hereinnahme von möglicherweise unterrepräsentierten jugendkulturellen Themen (z.B. Sexualität, Erlebnis, Musik, Tanz, Bewegung).

Nah an der Schulsozialarbeit sind innerschulisch die Schulpsychologie, der schulärztliche Dienst, die BeratungslehrerInnen, die interkulturellen LehrerInnen und sonderpädagogische Kräfte. Hier gilt es Zuständigkeiten zu klären und methodische Vorgangsweisen abzustimmen. Zielführend erscheint hier die Sichtweise, dass es zwar fallführende Verantwortlichkeiten gibt, dass aber grundlegend eine gemeinsame Verantwortlichkeit in Hinblick auf die Wohlfahrt der Kinder und Jugendlichen und deren familiäre Hintergründe besteht. Es bedarf also einer konkre-

ten Profilbildung der Leistungen, um Überschneidungen und Aufteilungsprobleme zu vermeiden. Gleichzeitig sollte die fallführende Person aber auch ein Auge darauf haben, dass die Bedürfnisse der Kinder und Jugendlichen und ihrer Familien nicht aus dem Blick geraten.

PERSPEKTIVE AUFTRAGGEBERINNEN

Die AuftraggeberInnen geben Inhalte und Strukturen vor, auf denen die Schulsozialarbeit aufsetzt. Als besonderes Merkmal haben die AuftraggeberInnen auch die Entscheidungsmacht über Bestehen oder Beendigung der Schulsozialarbeit. Neben persönlichen Verhandlungen sind regelmäßige Treffen und Gremien (z.B. Qualitätszirkel) realisiert, bei denen verschiedene Diskurse geführt werden:

a) *Der Struktur- und Ressourcendiskurs*

Da Schulsozialarbeit sich nicht selbst finanziert, sind Veränderungen, die Ressourcen benötigen, nur in Absprache mit dem Financier der Schulsozialarbeit zu erreichen. Konzeptive Überlegungen, die hinter den angestrebten Veränderungen stehen, sind daher überzeugend vorzubringen, ohne dass dies eine Garantie der Einlösung bzw. Erfüllung nach sich ziehen muss. AuftraggeberInnen können auch zu wenig Geld zur Verfügung haben, so dass sie selbst unterstützungswürdige Anliegen nicht finanzieren können.

b) *Der Akzeptanzdiskurs*

Für die AkteurInnen ist es bedeutsam von den AuftraggeberInnen akzeptiert zu werden. Sie sind gleichsam die Entscheidungsstelle für die eigene Existenz. Autonome Qualitätsanliegen und Vorstellungen der AuftraggeberInnen sind deshalb in Einklang zu bringen. Die Frage „Ist die Schulsozialarbeit gut genug?“ schwebt dadurch im Raum. Die Frage „Was braucht die Schulsozialarbeit, um noch besser zu werden?“ ist für die SchulsozialarbeiterInnen leichter akzeptierbar.

c) *Der Kontinuitätsdiskurs*

Da es sich bei der Schulsozialarbeit um projektfinanzierte Leistungen handelt, ist die Kontinuität von den AuftraggeberInnen abhängig. Wechsel der personellen Besetzungen der AuftraggeberInnen können zu Irritationen führen. Durch den Projektstatus sind die SchulsozialarbeiterInnen stets mit der Frage konfrontiert, ob sich Schulsozialarbeit fortsetzen wird. Dass dies Auswirkungen auf den Fluktuationsgrad des Personals hat, scheint jedenfalls möglich.

PERSPEKTIVE WISSENSCHAFT

Stößt die Wissenschaft im Feld der Schulsozialarbeit hinzu, so pendelt sie zwischen einer externen und internen Position. Innerhalb dieser Positionierung ist Flexibilität seitens der ForscherInnen besonders dann notwendig, wenn im Sinne von Partizipation AkteurInnen des Feldes in die Gestaltung der wissenschaftlichen Begleitung einbezogen werden. Der Umstand, dass die Wissenschaft von einem Auftraggeber finanziert wird, trägt zu ihrer differenzierten Positionierung bei. Eine in-

tensive, sensibel geführte Kommunikation zwischen ForscherInnen und AkteurInnen der Schulsozialarbeit ist jedenfalls wesentlicher Teil der wissenschaftlichen Begleitung.

Die externe Position kommt zunächst zum Tragen, wenn man als ForscherIn ins Feld geht, um Erhebungen zu starten. Die Wissenschaft ist auf Kooperation angewiesen und hat dabei auf die Bedeutung der wissenschaftlichen Analyse hinzuweisen, die u.a. dazu beiträgt, die Leistungen der Schulsozialarbeit darzustellen. Dabei verfolgt die Wissenschaft eine multiperspektivische Orientierung, die auch als demokratische Bewertung und Planung gesehen werden kann.

In eine interne Position gerät man, indem man als ForscherIn eine Zielgruppe etwa in Form eines Interviews oder einer Gruppendiskussion befragt, und im Gespräch mit sensiblen Inhalten konfrontiert wird. Im Rahmen der Schulsozialarbeit Graz befand sich die Forscherin plötzlich in einer Vermittlerrolle, als SchülerInnen in einer Gruppendiskussion heftige Beschwerden gegenüber LehrerInnen vorbrachten, mit der Bitte diese Beschwerden weiterzutragen. Die Forscherin hatte zu entscheiden, ob sie ihre Vermittlerrolle wahrnimmt. Die Situation wurde vorläufig gelöst, indem sie gemeinsam mit den SchülerInnen die Schulsozialarbeiterin aufsuchte, um die zuvor geäußerten Beschwerden mit ihr zu besprechen.

Die partizipative Vorgehensweise der wissenschaftlichen Begleitung führte in Graz zu einer Herausforderung, als es darum ging, von den SchulsozialarbeiterInnen „Fälle“ zu erhalten, um die im Konzept vorgesehenen Fallanalysen durchzuführen und in einem späteren Bericht darzustellen. Der Einwand der fehlenden Anonymität von Fällen, auch wenn Namen ausgetauscht sind, war plausibel, sodass eine alternative Analyse überlegt werden musste. Schließlich wurde mit den SchulsozialarbeiterInnen vereinbart, von Einzelfallanalysen abzusehen und stattdessen Einzelfälle auf einer Metaebene zu typisieren und als „typische Fallverläufe“ im Zeitverlauf darzustellen.

Schließlich kann sich ein Spannungsfeld aufgrund der Positionierung des Forschers/der Forscherin zwischen der Rolle als Ausführende/r eines politischen Auftrages und dem eigenen wissenschaftlichen Interesse ergeben. Im Falle der Schulsozialarbeit Graz kam es hier zu keinem Widerspruch.

AUSBLICK

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die verschiedenen AkteurInnen in der Schulsozialarbeit zu bedenken sind. Die Perspektiven von SchülerInnen, LehrerInnen und Eltern als unmittelbar in die direkte Arbeit involvierte AkteurInnen werden von den Perspektiven der AuftraggeberInnen, den weiteren SozialakteurInnen innerhalb und außerhalb der Schule, aber auch der WissenschaftlerInnen ummantelt. Die Schulsozialarbeit verfügt über ein beachtliches Methodenrepertoire bei einem großen Spektrum an Aufgaben, die unter einem strukturellen Dach unterzubringen sind. Wertvoll sind deshalb auch Aushandlungsarenen, die individuelle, professionelle und strukturelle Differenzen verbinden können.

In Zukunft wird es darauf ankommen, dass die Schulsozialarbeit ihren Projektstatus verlässt und als selbstverständliche Instanz im Bildungswesen ankommt. Sieht man die Bildung von SchülerInnen als gemeinsame Aufgabe, sind insbeson-

dere etwa die kulturell-präventive Arbeit mit SchülerInnen, die mobile Elternarbeit oder ein sozialräumliches Wirken auszubauen.

Literatur

- Adamowitsch, M., Lehner, L. & Felder-Puig, R. (2011). *Schulsozialarbeit in Österreich. Darstellung unterschiedlicher Implementierungsformen*. Wien: Ludwig Boltzmann Institute.
- Braun, K.-H. & Wetzel, K. (2006). *Soziale Arbeit in der Schule*. München, Basel: Ernst Reinhardt.
- Bugram, C. & Hofschwaiger, V. (2010). *Schulsozialarbeit in Österreich 2010* (Unveröffentlichte Masterarbeit). Graz: Universität, Sozialpädagogik.
- Deinet, U. (2004). Sozialraumorientierung als Konzept der Schulsozialarbeit? In B. Hartnuß & St. Maykus (Hrsg.), *Handbuch Kooperation von Jugendhilfe und Schule* (S. 238-254). Fulda: Fuldaer Verlagsagentur.
- Drilling, M. (2001a). *Schulsozialarbeit: Antworten auf veränderte Lebenswelten*. Bern: Haupt.
- Drilling, M. (2001b). Jugendhilfe und Schule. Erfahrungen mit drei Jahren Schulsozialarbeit in Basel (Schweiz). In M. Vyslouzil & M. Weißensteiner (Hrsg.), *Schulsozialarbeit in Österreich. Projekte mit Zukunft* (S. 35-53). Wien: ÖGB.
- Galuske, M. (2007). *Methoden der Sozialen Arbeit. Eine Einführung*. Weinheim, München: Juventa.
- Gierer, G. & Hanzal, K. (2001). Konzept für präventive Schulsozialarbeit. In M. Vyslouzil & M. Weißensteiner (Hrsg.), *Schulsozialarbeit in Österreich. Projekte mit Zukunft* (S. 93-100). Wien: ÖGB.
- Grunwald, K. & Tiersch, H. (2008). Das Konzept Lebensweltorientierte Soziale Arbeit. In K. Grunwald & H. Thiersch (Hrsg.), *Praxis Lebensweltorientierter Sozialer Arbeit* (2. Auflage) (S. 13-40). Weinheim und München: Juventa.
- Gspurning, W., Heimgartner, A., Pieber, E. M. & Sing, E. (2011). *Wissenschaftliche Begleitung der Schulsozialarbeit in Graz* (Forschungsbericht: Universität Graz).
- Heimgartner, A. (2004). Schulsozialarbeit in den Mittelpunkt. In G. Knapp (Hrsg.), *Soziale Arbeit und Gesellschaft. Entwicklungen und Perspektiven in Österreich* (S. 580-599). Klagenfurt, Laibach, Wien: Hermagoras.
- Heimgartner, A. (2009). *Komponenten einer prospektiven Entwicklung der Sozialen Arbeit*. Wien, Berlin: LIT.
- Heimgartner, A., Melnizky, D. (2001). Come on! Bewegt. Schulsozialarbeit in Graz. In M. Vyslouzil & M. Weißensteiner (Hrsg.), *Schulsozialarbeit in Österreich. Projekte mit Zukunft* (S. 115-143). Wien: ÖGB.
- Isop & Caritas Diözese Graz-Seckau (2009). *Schulsozialarbeit Steiermark. Entwurf Rahmenkonzept. 2jähriges Pilotprojekt in ausgewählten Standorten in fünf steirischen Bezirken*. Graz: o.V.
- Kilb, R. (2009). Zur Systematik des Methodenbegriffs. In J. Peter & R. Kilb (Hrsg.), *Methoden der Sozialen Arbeit in der Schule* (S. 29-31). München: Ernst Reinhardt.
- Müller, B. (2004). Handlungskompetenz in der Schulsozialarbeit – Methoden und Arbeitsprinzipien. In B. Hartnuß & St. Maykus (Hrsg.), *Handbuch Kooperation von Jugendhilfe und Schule* (S. 222-239). Berlin: Verlag Soziale Theorie und Praxis.
- Schulunterrichtsgesetz (SchUG) 1986. Online unter <http://www.bmukk.gv.at/schulen/recht/gvo/schug.xml>. [3.6.2013].
- Speck, K. (2007). *Schulsozialarbeit. Eine Einführung*. München: Ernst Reinhardt.
- Speck, K. (2013). *Schulsozialarbeit im Spannungsfeld zwischen Jugendsozialarbeit und Bildungsauftrag?* Vortrag im Rahmen von JOB – Schulsozialarbeit, Jugendsozialarbeit oder Bildungsauftrag? Konferenz zur COMENIUS-Regio-Partnerschaft zwischen Berlin-Neukölln und Graz (22.4.2013). Graz: Karmeliterhof.

- Spies, A. (2006). Schulbezogene Jugendsozialarbeit und Schulsozialarbeit – Scharnier(e) zwischen Disziplinen. In A. Spies & D. Tredop (Hrsg.), „*Risikobiografien*“. *Benachteiligte Jugendliche zwischen Ausgrenzung und Förderprojekten* (S. 157-177). Wiesbaden: VS.
- Zinser, C. (2005). Partizipation erproben und Lebenswelten gestalten. In U. Deinet & B. Sturzenhecker (Hrsg.), *Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit* (S. 157-166). Wiesbaden: VS.