

Petra Wagner & Johannes Kletzl:

## **Schulsozialarbeit: Wie kann Kooperation im schulischen Umfeld gelingen?**

### **1. Einleitung**

In einer sich ständig verändernden Gesellschaft sehen sich vor allem Jugendliche mit immer neuen Herausforderungen und Problemen konfrontiert. Damit einhergehend muss sich auch die Schule, der lange Zeit nur eine wissensvermittelnde Rolle im Gesellschaftssystem zugeordnet war, mit neuen Aufgabenstellungen auseinandersetzen (vgl. Achtenhagen/Lempert 2000). Dies beinhaltet u. a. auch die Übernahme von Erziehungsaufgaben und die Hilfestellung bei persönlichen Problemen von SchülerInnen (vgl. Buchwald 2010). Um diesen neuen Herausforderungen gerecht zu werden, stehen den Lehrkräften in Österreich unterschiedliche Unterstützungssysteme zur Verfügung. Neben den bereits langjährig etablierten Angeboten des schulärztlichen Dienstes, der Schulpsychologie oder von spezialisierten Lehrkräften (z. B. BeratungslehrerInnen) wurde in den letzten Jahren auch in Österreich Schulsozialarbeit implementiert. In Deutschland und der Schweiz etwa wird Schulsozialarbeit schon seit den 1970er-Jahren angeboten.

Diese immer dichter werdende Vielfalt der Angebote im schulischen Bereich bedeutet einerseits eine Verbesserung der schulinternen Unterstützungsangebote für SchülerInnen, Lehrkräfte und Eltern, andererseits bedarf es, um Doppelgleisigkeiten im Beratungsangebot zu vermeiden, einhergehend mit dieser Entwicklung effizienter Kooperationsmodelle zwischen den einzelnen Unterstützungssystemen.

Vor diesem Hintergrund beschäftigt sich der vorliegende Beitrag mit Fragen der Kooperation von Schulsozialarbeit im schulischen Umfeld. Dazu werden zunächst die Aufgabengebiete von Schulsozialarbeit definiert. Darauf aufbauend werden Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Schulsozialarbeit und anderen im Schulbereich tätigen Unterstützungssystemen diskutiert, konkrete Kooperationsmodelle beschrieben sowie Stolpersteine in der Kooperation zwischen SchulsozialarbeiterInnen und Lehrkräften beleuchtet. Aus dieser Zielsetzung heraus ergeben sich folgende Forschungsfragen: (1) Welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Schulsozialarbeit und weiteren ausgewählten Unterstützungssystemen im schulischen Bereich zeigen sich? (2) Welche Kooperationsmodelle von Schulsozialarbeit lassen sich identifizieren? (3) Welche Schwierigkeiten zeigen sich in der Kooperation zwischen SchulsozialarbeiterInnen und Lehrkräften?

## 2. Aufgabengebiete von Schulsozialarbeit

Einleitend wird in diesem Kapitel ein Versuch unternommen, Schulsozialarbeit genauer zu definieren, daran anknüpfend werden Zielsetzungen und Grundprinzipien von Schulsozialarbeit beschrieben.

### 2.1 Definition von Schulsozialarbeit

Laut Speck (2007) finden sich in der einschlägigen Fachliteratur zahlreiche, zum Teil synonym verwendete Begriffe für die in Schulen ausgeführte Sozialarbeit, konkret nennt er hier folgende Termini: Schulbegleitende Sozialarbeit, Schulbezogene Sozialarbeit, Schulbezogene Jugendarbeit, Schulbezogene Jugendsozialarbeit, Schulbezogene Jugendhilfe, Soziale Arbeit an Schulen, Jugendsozialarbeit an Schulen oder Schuljugendarbeit. Die Vielzahl dieser Begriffe ist durch die geschichtliche Entwicklung von Schulsozialarbeit – vor allem in Deutschland – zu erklären. Der jeweils vorherrschende Zeitgeist und die damit verbundenen Erwartungen, Aufgaben, Methoden bzw. Zielgruppen von Schulsozialarbeit zeigen sich u. a. in dieser unterschiedlichen Namensgebung.

Damit einhergehend wird Schulsozialarbeit in der Literatur auch unterschiedlich definiert. Stickelmann (1981: 405) etwa sieht Schulsozialarbeit als

*„Versuch, soziale Probleme und Spannungen, denen besonders Kinder und Jugendliche aus unterprivilegierten – häufig auch aus unvollständigen – Familien ausgesetzt sind und die vor allem durch den Selektionscharakter der Schule entstehen, durch Einzelfall- bzw. soziale Gruppenarbeit mit Kindern und Jugendlichen aufzufangen, Stigmatisierungstendenzen abzubauen und so einer Ausgliederung bestimmter Kinder und Jugendlicher bzw. Gruppen in der Schule entgegenzuwirken“.*

In dieser Definition sind vor allem benachteiligte Kinder und Jugendliche die Hauptzielgruppe von Schulsozialarbeit. Darüber hinaus bekommt Schulsozialarbeit einen problemorientierten Charakter.

Baier und Deinet (2011) sehen Schulsozialarbeit als Beitrag zur Realisierung der UN-Kinderrechtskonvention und plädieren deshalb für eine Schulsozialarbeit, die für alle SchülerInnen an jeder Schulform zugänglich sein muss. Dadurch, dass mit dieser begrifflichen Festlegung die Einschränkung auf benachteiligte SchülerInnen als Zielgruppe von Schulsozialarbeit aufgehoben ist, kann Schulsozialarbeit auch präventiv wirken. Drilling (2004) nennt als primäre Zielgruppe der Schulsozialarbeit ebenfalls alle SchülerInnen und definiert Schulsozialarbeit als

*„eigenständiges Handlungsfeld der Jugendhilfe, das mit der Schule in formalisierter und institutioneller Form kooperiert. Schulsozialarbeit setzt sich zum Ziel, Kinder und Jugendliche im Prozess des Erwachsenwerdens zu begleiten, sie bei einer für sie befriedigenden Lebensbewältigung zu unterstützen und ihre Kompetenzen zur Lösung von persönlichen und/oder sozialen Problemen zu fördern“.* (Drilling 2004: 95)

Der kleinste gemeinsame Nenner aller Definitionen ist für Drilling (2004: 72),

*„dass es sich bei der Schulsozialarbeit um eine Kooperationsform handelt, die die räumlich organisatorische Trennung zwischen Schule und Jugendhilfe*

*aufbricht, Fachqualifikationen der Sozialen Arbeit dauerhaft in der Schule ansiedelt und deren Angebote sich durch Niederschwelligkeit kennzeichnen".*

Speck (2007) kommt mit Blick auf die unterschiedlichen Definitionsversuche zu dem Schluss, dass diese jeweils unterschiedliche Aspekte und Aufgabenbereiche von Schulsozialarbeit hervorheben und damit untereinander weder vergleichbar noch systematisierbar sind. Diese Analyse verdeutlicht bereits die Schwierigkeit, Schulsozialarbeit als einheitliches Arbeitsfeld zu fassen und entsprechend zu beschreiben. Trotz dieser Schwierigkeit werden im Folgenden Zielsetzungen und Grundprinzipien von Schulsozialarbeit erläutert.

## **2.2 Zielsetzungen und Grundprinzipien von Schulsozialarbeit**

Ganz generell handelt es sich bei SchulsozialarbeiterInnen um ausgebildete SozialarbeiterInnen, die ein Studium der Sozialen Arbeit (Akademie für Sozialarbeit, Diplom-, Bachelor- und/oder Masterstudium) abgeschlossen haben und sich damit an den Grundsätzen und Methoden der Sozialarbeit orientieren.

Nach Drilling (2004: 96) ist es das Ziel von Schulsozialarbeit,

*„Kindern und Jugendlichen Hilfestellungen im Entwicklungsprozess zu bieten. Diese Hilfestellungen können Auswirkungen auf die schulische Leistungsfähigkeit haben, müssen dies aber nicht“.*

Das bedeutet, dass der primäre Fokus von Schulsozialarbeit nicht auf der Kompensation von Lerndefiziten liegt, sondern darauf, SchülerInnen in ihrer ganzheitlichen Entwicklung zu unterstützen.

Dass die Zielgruppen von Schulsozialarbeit im fachlichen Diskurs unterschiedlich gesehen wird, wurde bereits anhand der obigen Begriffsanalyse deutlich (siehe Kapitel 2.1). Zusammenfassend zeigt sich in der Frage der Zielgruppen von Schulsozialarbeit ein heterogenes Bild: Während Drilling (2004), Speck (2007) sowie Baier und Deinet (2011) explizit alle SchülerInnen als Zielgruppe benennen, sehen Stickelmann (1981) und Wulfers (2001) SchülerInnen mit Defiziten oder Auffälligkeiten als primäre Zielgruppe der Schulsozialarbeit. Darüber hinaus sind für Drilling (2004) Lehrkräfte und Eltern ebenfalls Zielgruppen von Schulsozialarbeit. Er widerspricht damit Spies und Pöttner (2011), die Lehrkräfte als KooperationspartnerInnen, nicht aber als Zielgruppe von Schulsozialarbeit definieren.

Aus dieser hier beschriebenen grundlegenden Zielsetzung von Schulsozialarbeit ergeben sich laut Drilling (2004) sechs Grundprinzipien von Schulsozialarbeit, auf die im Folgenden genauer gegangen wird: (1) Ressourcenorientierung, (2) Beziehungsarbeit, (3) Prozessorientierung, (4) Methodenkompetenz, (5) Systemorientierung und (6) Prävention.

ad 1) Schulsozialarbeit arbeitet ressourcenorientiert. Das heißt, sie fördert und stärkt die Fähigkeiten von einzelnen SchülerInnen bzw. Gruppen von SchülerInnen. Im Konkreten greift Schulsozialarbeit Probleme der Lebenswelt von SchülerInnen auf und hilft diese unter Einbeziehung deren Stärken zu bewältigen bzw. zu lindern. SchülerInnen erleben sich auf diese Weise als selbstwirksam, wodurch ihr Selbstvertrauen wachsen kann. Die Verbesserung der Schulleistungen spielt dabei eine untergeordnete Rolle. Vielmehr ist es Ziel von Schulsozialarbeit, für

SchülerInnen ganzheitliche Lösungsprozesse anzuregen und damit zur besseren Lebensweltorientierung beizutragen.

ad 2) Ressourcenorientierung ist eng verbunden mit Beziehungsarbeit. Eine tragfähige Beziehung zwischen SchulsozialarbeiterInnen und KlientInnen ist eine grundlegende Basis, um Hilfestellungen annehmen zu können. Wertschätzung, Echtheit und Einfühlungsvermögen den KlientInnen gegenüber stellen dabei die wichtigsten Grundlagen dar (vgl. Rogers 1993).

ad 3) Darüber hinaus sieht Drilling (2004) die Prozessorientierung in Form eines fortlaufenden Beratungsprozesses durch die Schulsozialarbeit als entscheidend für einen nachhaltigen Beratungserfolg. Ausschlaggebend ist oftmals nicht das Thema als Anlass für die Kontaktaufnahme mit der Schulsozialarbeit, sondern vielmehr die dahinter liegende Problematik. Diese kann aber in vielen Fällen nur durch den Aufbau einer Beziehung und damit verbunden mit einem längerfristigen Betreuungsprozess ergründet werden.

ad 4) Dazu benötigen die SchulsozialarbeiterInnen eine entsprechende Methodenkompetenz. An dieser Stelle ist es wichtig zu betonen, dass Schulsozialarbeit keine reine Problemlösungsinstanz ist, sondern das primäre Ziel ist es, Lösungsprozesse zu initiieren. Dafür ist es notwendig, grundsätzliche Methoden der sozialen Arbeit, wie Einzelfallhilfe, soziale Gruppenarbeit, Gemeinwesenarbeit und Projektarbeit, auf den schulischen Bereich hin zu adaptieren.

ad 5) Wie bereits anhand der Zielgruppendifkussion deutlich wurde, verfolgt Schulsozialarbeit keine ausschließlich auf SchülerInnen fokussierte Fallarbeit. Schulsozialarbeit ist vielmehr systemorientiert. Das heißt, dass etwaige „ProblemschülerInnen“ Mitglied in einem sozialen System sind, an dem es zu arbeiten gilt. Drilling (2004: 112) meint dazu, dass „Schulsozialarbeit versucht sich dem sozialen System, in dem der Schüler funktioniert, auf verschiedene Wegen, wie Einzelfallhilfe, Elterngespräch, Helferkonferenz oder soziale Gruppenarbeit anzunähern“. Damit spannt Drilling (2004) den inhaltlichen Bogen von der Systemorientierung hin zur Methodenkompetenz. Dieser Brückenschlag verdeutlicht wiederum die systematische Vernetzung der hier beschriebenen Grundprinzipien.

ad 6) Abschließend unterscheidet Drilling (2004) zwischen primärer und sekundärer Prävention. Primäre Prävention leistet Schulsozialarbeit durch präventive Maßnahmen, die an alle SchülerInnen gerichtet sind. Dies passiert u. a. durch Workshops in Klassen zu spezifischen Themen, wie Sexualität, Gewalt, Drogen etc. Sekundäre Prävention meint Früherkennung bzw. Frühbehandlung. Schulsozialarbeit leistet dann sekundäre Prävention, wenn ein Problem bereits aufgetreten ist. Ein Beispiel dafür könnte eine hohe Anzahl von Fehlstunden der SchülerInnen sein. Schulsozialarbeit kann hier ansetzen, um möglichen daraus resultierenden gravierenderen Problemen in der Zukunft präventiv entgegenzuwirken.

### **3. Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Schulsozialarbeit und weiteren schulischen Unterstützungsangeboten**

Neben Schulsozialarbeit agieren auch andere Unterstützungssysteme im Kontext Schule. Dazu zählen der schulärztliche Dienst, die Schulpsychologie-Bildungsberatung oder spezialisierte Lehrkräfte (z. B. BeratungslehrerInnen).

Auf den ersten Blick sind diese Angebote inhaltlich sehr ähnlich positioniert, jedoch lohnt es sich, einen genaueren Blick darauf zu werfen. Da BeratungslehrerInnen und SchulpsychologInnen einer/eine der häufigsten KooperationspartnerInnen von Schulsozialarbeit sind, werden im Folgenden die Angebote dieser beiden Berufsgruppen exemplarisch mit den Angeboten von Sozialarbeit verglichen. Die Eckdaten für die nun folgende Analyse stammen für die BeratungslehrerInnen aus dem Salzburger Modell von Fiedler (2003), für die Schulpsychologie-Bildungsberatung aus Sedlak (2000) sowie Haslinger und Ilias (2012). Die Eckdaten bezüglich Schulsozialarbeit wurden aus den in diesem Beitrag zitierten Quellen extrahiert. Die Analyse der Gemeinsamkeiten und Unterschieden erfolgt systematisch anhand folgender Kriterien: (1) formale Rahmenbedingungen (2) Zielgruppen, (3) Ziele und (4) Methoden.

ad 1) Bezüglich der formalen Rahmenbedingungen sind die Präsenzzeiten in der Schule ein wichtiges Unterscheidungskriterium. Schulsozialarbeit weist in Abhängigkeit vom konkreten Kooperationsmodell unterschiedliche Präsenzmodelle auf (siehe Kapitel 4). In der Mehrzahl der Kooperationsformen bietet Schulsozialarbeit in Österreich jedoch fixe Präsenzzeiten an den Schulen an (vgl. Amt der OÖ Landesregierung 2009; Adamowitsch/Lehner/Felder-Puig 2011; Riepl/Kromer 2008). Auch BeratungslehrerInnen stehen in der Regel turnusmäßig an den Schulen für Beratungsgespräche zur Verfügung. Im Gegensatz dazu wird das Angebot der Schulpsychologie-Bildungsberatung in der Regel aktiv von den Schulen angefordert. Betrifft die Inanspruchnahme des schulpsychologischen Dienstes die Einzelbegutachtung von SchülerInnen, so ist dafür die Einverständniserklärung der Erziehungsberechtigten erforderlich. Außerhalb des Schulgebäudes bieten lediglich Schulpsychologie und Schulsozialarbeit Beratungen an, die Schulpsychologie in eigens dafür geschaffenen Beratungsstellen, die Schulsozialarbeit durch eine aufsuchende Tätigkeit in Form von Hausbesuchen.

Darüber hinaus sind österreichische SchulsozialarbeiterInnen trotz ihrer zeitlichen und räumlichen Verankerung an den Schulen dienstrechtlich in der Regel nicht Teil des Schulsystems. Damit wird für alle AkteurInnen deutlich, dass die Inanspruchnahme der Schulsozialarbeit freiwillig ist und dass die Verschwiegenheit sichergestellt ist. Es gibt üblicherweise keine schulischen Vorgesetzten, denen gegenüber eine Berichtspflicht besteht. Der schulpsychologische Dienst ist im Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur angesiedelt, auch die fachliche Aufsicht ist dort verankert, weshalb auch hier eine Weisungsfreiheit gegenüber dem Landesschulrat besteht und damit die Verschwiegenheitspflicht gegenüber den KlientInnen gewährleistet ist. Im Gegensatz dazu fallen BeratungslehrerInnen unter die schulische Fachaufsicht, auch die Finanzierung erfolgt durch den Landesschulrat.

ad 2) Alle drei Professionen definieren die SchülerInnen als primäre Zielgruppe. BeratungslehrerInnen und SchulpsychologInnen schränken diese Zielgruppe auf SchülerInnen mit Defiziten bzw. SchülerInnen mit Verhaltensauffälligkeiten und Lernschwierigkeiten ein. In der Schulsozialarbeit existieren unterschiedliche Konzepte bezüglich der Zielgruppe der SchülerInnen (siehe Kapitel 2.2). Eine Gruppe von ExpertInnen stellt die Forderung auf, das Angebot für alle SchülerInnen zugänglich zu machen (vgl. Drilling 2004). Darüber hinaus sehen alle drei Professionen auch Lehrkräfte und Eltern als weitere Zielgruppen bzw. KooperationspartnerInnen ihrer Arbeit.

ad 3) Bezüglich der Zielsetzung von BeratungslehrerInnen wird in deren Konzept explizit die Reduktion von Verhaltensauffälligkeiten von SchülerInnen genannt.

Sowohl Schulsozialarbeit als auch Schulpsychologie definieren ihre individuumsbezogenen Zielsetzungen auf einer etwas breiteren Ebene. Konkret formulieren sie die Förderung bzw. Hilfestellung im Entwicklungsprozess von Kindern und Jugendlichen als wichtigste Ziele ihrer Arbeit. Auf dieser globalen Ebene gibt es bezüglich der individuumsbezogenen Zielsetzungen durchaus erkennbare Gemeinsamkeiten. Alle drei Professionen zielen auf eine entwicklungsförderliche Unterstützung von SchülerInnen ab.

Unterschiede zeigen sich mit Blick auf die konkreten Aufgabenfelder im schulischen Kontext, die sich aus dem Qualifikations- und Professionshintergrund der drei Berufsgruppen ergeben. Die BeratungslehrerInnen agieren in ihrer Beratungsrolle als speziell geschulte PädagogInnen und decken damit verstärkt pädagogisch-erzieherische Problemfelder bzw. Fragestellungen ab. SchulsozialarbeiterInnen widmen sich verstärkt sozialarbeiterischen Fragestellungen, wie z. B. Einschätzung bezüglich der Frage einer Kindeswohlgefährdung, Fragen zu Unterstützungsangeboten im Sozialbereich, Einleitung von familienbezogenen Maßnahmen. Die Aufgabenfelder des schulpsychologischen Dienstes liegen in der Abklärung von psychologischen Fragestellungen, wie z. B. Fragen der Schullaufbahn, Fragen zur Schulreife, psychologische Abklärung von Lern- und Verhaltensproblemen. Wenngleich in den konkreten Aufgabenfeldern Alleinstellungsmerkmale der einzelnen Professionen festgemacht werden können, so ist in der konkreten Fallarbeit eine konstruktive und transparente Zusammenarbeit zwischen diesen drei Professionen von entscheidender Bedeutung, um z. B. Doppelgleisigkeiten oder die Entwicklung von sich sogar widersprechenden Hilfeplänen zu vermeiden.

ad 4) Weitreichende Gemeinsamkeiten konnten bei der Analyse der verwendeten Methoden identifiziert werden. So werden Einzelberatung, Begleitung, Gruppenarbeiten sowie die Vernetzung mit externen Angeboten von allen verglichenen Professionen als methodische Zugänge genannt und als wichtig erachtet. Tabelle 1 gibt einen Überblick über den Vergleich der drei Professionen.

	<b>Zielgruppen</b>	<b>Zielsetzung</b>	<b>Methoden</b>
Schulsozial- arbeiterInnen	SchülerInnen Lehrkräfte Eltern	Hilfestellung im Entwick- lungsprozess für Kinder und Jugendliche	Soziale Einzelfallhilfe Soziale Gruppenarbeit Gemeinwesenarbeit
Beratungs- lehrerInnen	Erzieherisch und emotional inadäquat versorgte sowie von Krisen betroffene Kinder und Jugendliche Verhaltensauffällige SchülerInnen Lehrkräfte Eltern	Reduktion von Verhaltensauffälligkeiten bei SchülerInnen	Einzelbetreuung Kleingruppen Gespräche mit Eltern und Kindern Begleitung von SchülerInnen
Schulpsycho- logInnen	SchülerInnen mit Defiziten Lehrkräfte Eltern	Förderung der Persönlichkeitsentwick- lung und der Gemeinschaft von SchülerInnen	Beratung Begleitung Behandlung Untersuchungs- und Sachverständigentätigkeit

Tabelle 1: Ergebnisse bezüglich des Vergleichs von Zielgruppen, Zielsetzung und Methoden

## 4. Kooperationsmodelle von Schulsozialarbeit

Mit Blick auf die Fachliteratur lassen sich verschiedene Kooperationsmodelle von Schulsozialarbeit identifizieren. Wulfers (1996) unterscheidet zwischen drei Kooperationsmodellen: (1) Distanzmodell, (2) Integrations-/Subordinationsmodell und (3) Kooperationsmodell. Seithe (1998) erweiterte diese Basismodelle in jeweils zwei Submodelle. So unterscheidet sie beim Distanzmodell zwischen dem additiv-destruktiven und dem additiv-konstruktiven Modell, beim Integrations-/Subordinationsmodell zwischen dem Modell der Hilfslehrkraft und dem Modell der sozialpädagogischen Schule, beim Kooperationsmodell zwischen dem kooperativ-sporadischen und einem kooperativ-konstitutiven Modell (siehe Abbildung 1). Sowohl auf die Kooperationsmodelle von Wulfers (1996) als auch auf jene von Seithe (1998) wird noch heute in der Mehrzahl der aktuellen Fachliteratur Bezug genommen (vgl. Drilling 2004; Schmidtchen 2005; Speck 2007). Im Folgenden werden die einzelnen Modelle genauer beschrieben.

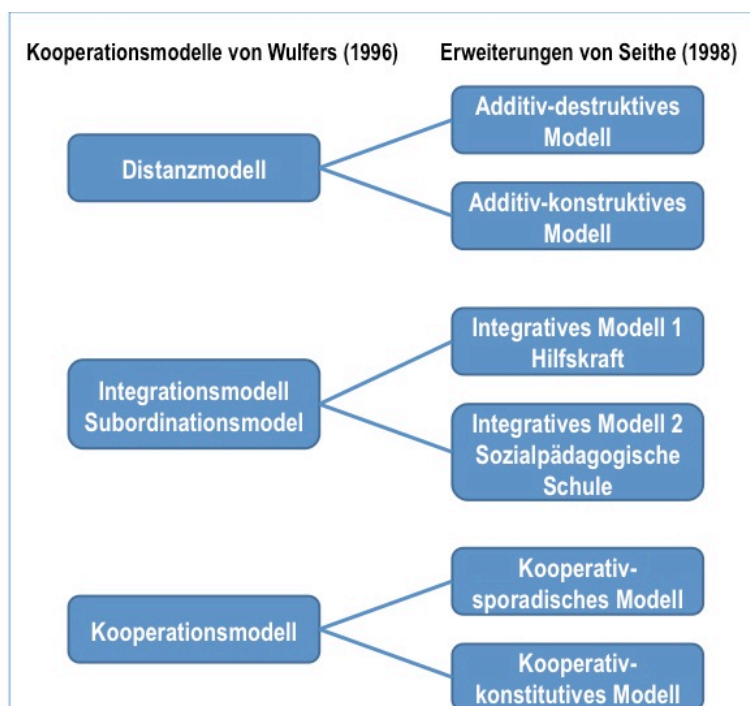


Abbildung 1: Darstellung der Kooperationsmodelle von Schulsozialarbeit

### 4.1 Distanzmodell

Das von Wulfers (1996) beschriebene Distanzmodell ist laut Schmidtchen (2005) nicht als ein Kommunikationssystem zwischen Schule und Schulsozialarbeit zu bezeichnen, „weil es sich hier im Wesentlichen nur um die bisher übliche Kooperationsart zwischen Schule und Jugendhilfe handelt“ (Schmidtchen 2005: 50). Damit ist gemeint, dass vor der Einführung von Schulsozialarbeit Jugendhilfe und Schule getrennt voneinander operierten. Diese „Nicht-Kooperation“ wird beim Distanzmodell beibehalten. Seithe (1998) bezeichnet das Distanzmodell auch als additives System. Schulsozialarbeit wird als zusätzliches Hilfssystem in der Schule etabliert, kooperiert aber nicht mit ihr. Speck (2007) nennt eine eher kritische Haltung und wenige bis keine Kontakte zwischen Schulsozialarbeit und Schule als weitere Merkmale des Distanzmodells.

Die Vorteile des Distanzmodells liegen laut Drilling (2004) darin, dass sowohl Schulsozialarbeit als auch Schule ein Höchstmaß an Autonomie beibehalten können. Nach Seithe (1998) vergibt das Distanzmodell allerdings die Chance, auf spezifisch schulische Probleme und Themen der Jugendlichen eingehen zu können. Darüber hinaus können die in der Schule vorhandenen Ressourcen für die Fallarbeit nicht genutzt werden, auch hat die Schulsozialarbeit keinen Einfluss auf die Schulentwicklung.

Da es laut Seithe (1998) auch innerhalb des Distanzmodells unterschiedliche Haltungen und Sichtweisen zwischen SchulsozialarbeiterInnen und Lehrkräften gibt, unterscheidet sie zwischen einem additiv-destruktiven Modell und einem additiv-konstruktiven Modell. Das additiv-destruktive Modell entspricht inhaltlich zum größten Teil dem von Wulfers (1996) definierten Distanzmodell. Kennzeichnend dafür ist laut Drilling (2004), dass SchulsozialarbeiterInnen und Lehrkräfte keine gemeinsamen Berührungspunkte haben und eine überwiegend distanzierte und misstrauische Grundstimmung zwischen den beiden Professionen vorherrscht. Drilling (2004) führt an, dass diese Grundstimmung auch oft in der Implementierungsphase von Schulsozialarbeit an einem neuen Schulstandort wahrnehmbar ist. In einem additiv-destruktiven System verändert sich diese Haltung aber nicht und bleibt somit eine permanente Konstante.

Das von Seithe (1998) als additiv-konstruktiv definierte Modell weist nach Drilling (2004) genauso wie das additiv-destruktive Modell keine gemeinsamen Berührungspunkte zwischen SchulsozialarbeiterInnen und Lehrkräften auf. Jedoch besteht zwischen den beiden Professionen eine gegenseitig akzeptierende Haltung. Die Vorteile des additiv-konstruktiven Ansatzes liegen laut Rademacker (2001) darin, dass dieses Modell am einfachsten zu verwirklichen ist. Die Zuständigkeiten und Abgrenzungen zwischen Schulsozialarbeit und Schule sind klar geregelt, es sind auch keine besonderen institutionellen Veränderungen erforderlich. Hafén (2005) nennt als Nachteile dieses Modells, dass es keine wesentlichen strukturellen Veränderungen in der Schule ermöglicht.

#### **4.2 Integrationsmodell – Subordinationsmodell**

Für Drilling (2004) bringt das Integrationsmodell bzw. Subordinationsmodell ein System zum Ausdruck, in dem sich Schulsozialarbeit der inhaltlichen Logik und personellen Hierarchie der Schule unterordnet. Dieses Modell findet vermehrt Einsatz, wenn die Trägerschaft von Schulsozialarbeit direkt bei der Schulbehörde liegt. Auch Speck (2007) nennt die Unterordnung der SchulsozialarbeiterInnen gegenüber den Forderungen und Erwartungen der Lehrkräfte als wichtigstes beobachtbares Merkmal dieses Modells.

Da die Zusammenfassung von Integrations- und Subordinationsmodell von Schmidtchen (2005) und Hafén (2005) kritisiert wird, werden nachfolgend beide Modelle einer eigenständigen Betrachtung unterzogen. So meint zum Beispiel Schmidtchen (2005: 49):

*„Nicht überzeugend scheint die von Wulfers vollzogene Gleichsetzung von Integrations- und Subordinationsmodell, da Integration im Sinne von Zusammenführung, Eingliederung in ein größeres Ganzes, Herstellung einer Einheit im Sinne einer Vervollständigung die höchste Stufe einer möglichen Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe darstellt.“*



#### **4.2.1 Integrationsmodell**

Laut Seithe (1998) sind folgende Merkmale für ein Integrationsmodell der Schulsozialarbeit ausschlaggebend: Es findet eine völlige Einbindung der SozialpädagogInnen bzw. SozialarbeiterInnen in die Schule statt. Die Kontaktdichte und Kooperation sind sehr hoch, die Transparenz ist voll gegeben. Die SozialarbeiterInnen fungieren als Verstärkungskapazität für die sozialpädagogischen Aufgaben der Schule selbst. Diese Struktur findet sich am ehesten dort, wo keine eigenständige Jugendhilfeträgerschaft gegeben ist und wo ein eher gering entwickeltes professionelles Profil und Selbstverständnis der SozialpädagogInnen vorliegt (vgl. Hafén 2005).

Der entscheidende Vorteil des integrativen Modells liegt laut Hafén (2005) im weitgehenden Einfluss der Sozialen Arbeit auf das System Schule. Auch Seithe (1998) sieht das Integrationsmodell als Bereicherung für die Schule, sofern die Einbindung von Schulsozialarbeit auch konzeptionell vorgesehen ist. Ist dies nicht der Fall, könnte der Kompetenzverlust der Schulsozialarbeit auch zu Spannungen zwischen den beiden Professionen führen.

Das Modell der sozialpädagogischen Schule von Seithe (1998; siehe Abbildung 1) entspricht in weiten Bereichen dem von Wulfers (1996) definierten Integrationsmodell. Drilling (2004: 67) sieht die sozialpädagogische Schule folgendermaßen:

*„Die Schule vereinnahmt die Schulsozialarbeit und betraut sie mit pädagogischen Aufgaben im schulischen Bereich.“*

Hafén (2005) beschreibt die Idee der sozialpädagogischen Schule dahingehend, dass schulisches Lernen nicht nur als Unterrichtslernen verstanden werden dürfe. Es gehe vielmehr darum, die schulische Erziehungsarbeit auf die Lebenswelt der SchülerInnen zu erweitern. Eine sehr weit fortgeschrittene Form der sozialpädagogischen Schule wäre dann verwirklicht, wenn die Schule die Disziplinen der Sozialen Arbeit gar nicht mehr brauchen würde, weil die in dem System tätigen Personen sowohl die Lehrtätigkeiten als auch die Aufgaben der Sozialarbeit übernommen haben.

#### **4.2.2 Subordinationsmodell**

Seithe (1998) charakterisiert das Subordinationsmodell folgendermaßen: Die Schule weist der Jugendhilfe die Aufgaben zu, von denen sie meint, dass sie geleistet werden müssten und bestimmt auch das Klientel, um das es ihr geht. Die Kontaktdichte ist vergleichsweise hoch, aber die Kontakte verlaufen in der Regel einseitig. Kooperation im Sinne eines Austauschs von Informationen und Ressourcen findet nicht statt. Die Schulsozialarbeit behält zwar ihre eigenständige Profession, hat aber nicht die Möglichkeit, selbstständig sozialpädagogische Ziele und Arbeitsschritte zu bestimmen. Das Subordinationsmodell könnte auch als „Reparaturwerkstattmodell“ bezeichnet werden. Diese Struktur findet sich besonders an Schulen, wo Lehrkräfte sich durch die Installation von Schulsozialarbeit hauptsächlich Entlastung erwarten. Auch Hafén (2005) schließt sich Seithe (1998) an, wenn er meint, dass mit Subordination der Schulsozialarbeit die Formen von

Einbindung der Sozialen Arbeit gemeint sind, die ausschließlich nach den Bedürfnissen und den Vorstellungen der Schule ausgerichtet sind. Dies kann beispielsweise durch einen von der Schule exakt definierten Interventionsbereich der Schulsozialarbeit erfolgen. Dieser umfasst zum Beispiel die Betreuung von SchülerInnen, die den Unterricht massiv stören, die die Schule schwänzen bzw. Sucht-, Gewalt- oder familiäre Probleme aufweisen. Ein plakatives Beispiel für subordinatives sozialarbeiterisches Handeln an Schulen liefert Tillmann (1987: 391):

*„Sozialpädagogische MitarbeiterInnen haben vor allem durch Aufsicht und Beschäftigungsangebote die Pausen zu füllen. Sie können überwiegend keinen eigenen Arbeitseinsatz entfalten; stattdessen ist ihnen vor allem die tägliche Bewältigung der Schülermassen im Freizeitbereich übertragen.“*

Die primäre Aufgabe der Schulsozialarbeit im Subordinationsmodell ist also die Entschärfung aktueller Problemlagen im System Schule. Schulsozialarbeit ist in diesem Modell der Schule unterstellt und als reine Reaktion auf Probleme installiert. Außerdem hat subordinativ ausgeführte Schulsozialarbeit wenig bis keinen präventiven Charakter. Nieslony und Jongebloed (2002) sehen jedoch eine tendenzielle Ablösung der Subordinationssysteme hin zu kooperativeren Systemen und einer selbstbewussteren Schulsozialarbeit.

*„So kann beispielsweise nicht mehr davon ausgegangen werden, dass Schulsozialarbeit ausschließlich eine Funktionszuschreibung von Seiten der Lehrerschaft erfährt“ (Nieslony/Jongebloed 2002: 276).*

Seithe (1998) nennt innerhalb des Integrations- bzw. Subordinationsmodell neben dem Modell der sozialpädagogischen Schule das Modell der Hilfslehrkraft (siehe Abbildung 1). Dieses Modell entspricht in allen Merkmalen jenen des Subordinationsmodells. Das heißt, dass Schule in diesem Modell Schulsozialarbeit mit Hilfsfunktionen, wie z. B. Hausaufgabenhilfe, Pausenaufsicht, Einsatz in Ausfallstunden, beauftragt. Hier gelingt es Schulsozialarbeit nicht, ein eigenständiges Jugendhilfeprofil zu entwickeln (Drilling 2004).

### **4.3 Kooperationsmodell**

Seithe (1998: 46) beschreibt das Kooperationsmodell folgendermaßen:

*„LehrerInnen und SozialpädagogInnen sehen sich gegenseitig als gleichwertige Partner, die arbeitsteilig gemeinsam zur Lösung gemeinsamer Probleme beitragen. Für diese Struktur sind eine hohe Kontaktdichte, viel Kooperation, ständige, gegenseitige Information, Transparenz und gegenseitige Neugierde kennzeichnend.“*

Das Kooperationsmodell wird sowohl von Drilling (2004) als auch Speck (2007) als „idealtypisches Modell“ gesehen. Drilling (2004) sieht das Kooperationsmodell als gleichberechtigte Partnerschaft zwischen SchulsozialarbeiterInnen und Lehrkräfte. Als wichtigstes beobachtbares Merkmal des Kooperationsmodells nennt er eine gemeinsame Arbeitsabsprache sowie die Einbindung der Schulsozialarbeit in den Unterricht. Dies ist zwar eine Gemeinsamkeit mit dem Subordinationsmodell, im Unterschied dazu wird Schulsozialarbeit aber nicht auf reine Lehrkrafttätigkeiten eingeschränkt. Drilling (2004) nennt zum Beispiel soziale Gruppenarbeiten als mögliche Einbindungsform der Sozialarbeit in den Unterricht.

Seithe (1998) unterscheidet innerhalb des Kooperationsmodells zwischen einem kooperativ-sporadischen und einem kooperativ-konstitutiven Modell. Laut Drilling (2004) gibt es beim kooperativ-sporadischen Modell von Seiten der Schule und der Jugendhilfe Bemühungen aufeinander zuzugehen. Die Zusammenarbeit zwischen SchulsozialarbeiterInnen und Lehrkräften wird von beiden Professionen für wichtig erachtet und erfolgt in einzelnen Bereichen. Als Beispiel nennt Seithe (1998) fallbezogene Absprachen. Im Vergleich dazu wird beim kooperativ-konstitutiven Modell die Zusammenarbeit zwischen SchulsozialarbeiterInnen und Lehrkräften als zentrales Merkmal definiert. Die Bemühungen um eine intensive Kooperation erfolgen sowohl von Seiten der SchulsozialarbeiterInnen als auch von Seiten der Lehrkräfte (vgl. Drilling 2004).

#### **4.4 Conclusio zu den Kooperationsmodellen**

Anhand der Literaturanalyse wurde deutlich, dass es kein allgemein gültiges, idealtypisches Kooperationsmodell für die Praxis gibt. Bei allen Modellen konnten Vor- und Nachteile identifiziert werden. Daraus lässt sich schließen, dass es unterschiedliche Kooperationsformen braucht, damit sich unter Berücksichtigung der Interessen und Erwartungen aller beteiligter Personengruppen gangbare Kooperationsvariante entwickeln können. Diejenigen Kooperationsmodelle, die in der Praxis Erfolg haben, zeichnen sich dadurch aus, dass die Erwartungen von Schulsozialarbeit und Schule wechselseitig erfüllt werden konnten. Auch Seithe (1998: 47) sieht die Modelle als veränderbar und entwicklungsfähig an, wenn sie meint:

*„Alle drei Beziehungs-Grundmuster schließen eine weitere Entwicklung in Richtung einer Kooperationsstruktur nicht grundsätzlich aus. Eine grundsätzlich positive Einstellung der SozialpädagogInnen zur Schule und ihre fachliche Identifizierbarkeit und Authentizität können hier viel zur Einleitung einer kooperativeren Entwicklung beitragen.“*

#### **5. Stolpersteine in der Kooperation zwischen SchulsozialarbeiterInnen und Lehrkräften**

Spies und Pötter (2011) widersprechen Drilling (2004) und Speck (2007) bezüglich der Beziehungsstruktur von SchulsozialarbeiterInnen und Lehrkräften dahingehend, dass für sie Lehrkräfte ausdrücklich nicht Zielgruppe von Schulsozialarbeit sind, sondern KooperationspartnerInnen. Wären sie Zielgruppe, hätte dies zur Folge, dass die Schulsozialarbeit anwaltschaftlich für Lehrkräfte eintreten müsste, was zu einem Konflikt mit der eigentlichen primären Zielgruppe, den SchülerInnen, führen könnte. Unabhängig davon betonen Spies und Pötter (2011) die Wichtigkeit der Kooperation von Schulsozialarbeit und Schule. Auch Drilling (2004) meint, dass die Zusammenarbeit mit den Lehrkräften einer der wichtigsten Schlüssel für den Erfolg von Schulsozialarbeit ist.

Jedoch genau dies, nämlich eine tragfähige Zusammenarbeit zwischen Schulsozialarbeit und Lehrkräften zu erreichen, ist eines der größten Herausforderungen für SchulsozialarbeiterInnen. Wie anhand der obigen Analyse zu den Kooperationsmodellen von Schulsozialarbeit deutlich wurde, ergeben sich viele Fragen im Kontext der Entwicklung einer möglichst konstruktiven Zusammenarbeit.

Gerade zu Beginn einer Implementierung von Schulsozialarbeit an einem Schulstandort ist es von entscheidender Bedeutung Fragen der Aufgabenverteilung sowie der Kompetenzdomänen von beiden Professionen zu klären.

Um auf diese Schwierigkeiten hinzuweisen, beschreibt Speck (2007) mögliche Stolpersteine in der Kooperation zwischen SchulsozialarbeiterInnen und Lehrkräfte: (1) Zielgruppen- und Aufgabenüberschneidungen, (2) berufskulturelle Unterschiede, (3) hierarchisches und machtbesetztes Kooperationsverhältnis, (4) differierende Organisationsstrukturen und Settings, (5) verzerrte Wahrnehmungen und Interpretationen und (6) Ausbildungsdefizite. Im Folgenden wird auf diese Stolpersteine genauer eingegangen.

ad 1) Zielgruppen- und Aufgabenüberschneidungen ergeben sich zum einen dadurch, dass SchulsozialarbeiterInnen und Lehrkräfte eine gemeinsame Zielgruppe, nämlich Kinder und Jugendliche betreuen und begleiten. Zum anderen zählt auch die Förderung und Unterstützung von Jugendlichen zum Auftrag beider Professionen. Sofern auf beiden Seiten keine berufliche Handlungssicherheit und Kooperationsbereitschaft existiert, ist eine Konkurrenzsituation erwartbar.

ad 2) Zwischen SchulsozialarbeiterInnen und Lehrkräften existieren berufskulturelle Unterschiede. Die Tätigkeit der Lehrkräfte findet primär hinter verschlossenen Klassentüren statt, dies kann mit hohen (Eigen-)Erwartungen und Versagensängsten verbunden sein. Die Notwendigkeit einer Kooperation mit anderen Berufsgruppen kann als Einmischung verstanden und damit als bedrohlich empfunden werden. Darüber hinaus wird Kooperation mit anderen Berufsgruppen nicht als Kernaufgabe ihrer Lehrtätigkeit verstanden. Im Gegensatz zur Schulsozialarbeit, bei der aufgrund ihres ganzheitlichen Anspruchs Kooperation mit anderen Berufsgruppen eine elementare Handlungsprämisse darstellt.

ad 3) Ein weiterer Stolperstein in der Kooperation von SchulsozialarbeiterInnen und Lehrkräften stellt das hierarchische und machtbesetzte Kooperationsverhältnis der beiden Berufsgruppen dar. Faktoren, wie unterschiedliche gesellschaftliche Anerkennung beider Professionen, Gehaltsunterschiede der Professionen, die Einzelkämpfersituation der SchulsozialarbeiterInnen gegenüber den LehrerkollegInnen, kennzeichnen ein hierarchisches und machtbesetztes Kooperationsverhältnis zwischen SchulsozialarbeiterInnen und Lehrkräften. Der Ort der Schulsozialarbeit ist das „Revier“ der Lehrkräfte, SchulsozialarbeiterInnen sind folglich „Eindringlinge“.

ad 4) Differierende Organisationsstrukturen und Settings werden von Speck (2007) als weitere Stolpersteine in der Zusammenarbeit genannt. Während Lehrkräfte in Schulen klare Vorgaben in Bezug auf Zuständigkeit, Stabilität und Leistungsorientierung haben, ist das Angebot der Sozialarbeit oft individuell und flexibel auf das Klientel angepasst.

ad 5) Oftmals herrschen verzerrte Wahrnehmungen und Interpretationen gegenüber der anderen Profession vor. SchulsozialarbeiterInnen könnten von Lehrkräften als Konkurrenz wahrgenommen werden, SchulsozialarbeiterInnen wiederum könnten Lehrkräfte einen wenig kreativen Frontalunterricht, einseitige Leistungsorientierung und mangelndes Engagement über den Unterricht hinaus vorwerfen.

ad 6) Darüber hinaus können Ausbildungsdefizite zu Stolpersteinen in der Kooperation von SchulsozialarbeiterInnen und Lehrkräften werden. Die Ausbildung beider Professionen erfolgt streng getrennt, ein Kennen lernen bzw. Verständigen ist

in den Curricula beider Ausbildungen nicht vorgesehen. Diese fehlenden Kontakte können sich später als hinderlich für Kooperationsprozesse erweisen und zur frühzeitigen Entwicklung von Vorurteilen beitragen.

## **6. Resümee**

Fasst man die Ergebnisse dieses Beitrags zusammen, so wurde deutlich, dass es in der Fachliteratur keine einheitliche Definition von Schulsozialarbeit gibt. Die dort verwendeten Termini, wie Schulbegleitende Sozialarbeit, Schulbezogene Sozialarbeit, Schulbezogene Jugendarbeit, Schulbezogene Jugendsozialarbeit, Schulbezogene Jugendhilfe, Soziale Arbeit an Schulen, Jugendsozialarbeit an Schulen oder Schuljugendarbeit weisen darauf hin, dass kein einheitliches Verständnis von Schulsozialarbeit existiert. Grundsätzlich kann aber davon ausgegangen werden, dass Schulsozialarbeit Formen unterschiedlicher SchülerInnenhilfe darstellt, die mit sozialarbeiterischen Methoden von SozialarbeiterInnen an der Schule durchgeführt werden.

Anhand des Vergleichs der Tätigkeitsfelder von SchulsozialarbeiterInnen, BeratungslehrerInnen und SchulpsychologInnen konnte gezeigt werden, dass sich deren Angebote durchaus inhaltliche Überschneidungen aufweisen. So definieren alle drei Professionen SchülerInnen als primäre Zielgruppe. Des Weiteren sehen alle drei Professionen auch Eltern und LehrerInnen als weitere Zielgruppen bzw. KooperationspartnerInnen ihrer Arbeit. Bezüglich der individuumsbezogenen Zielsetzungen sowie verwendeten Methoden sind ebenfalls Gemeinsamkeiten erkennbar. Alle drei Professionen zielen auf eine entwicklungsförderliche Unterstützung von SchülerInnen ab und verwenden dazu Einzelberatung, Begleitung sowie Gruppenarbeiten als methodische Zugänge.

Unterschiede zeigen sich mit Blick auf die konkreten Aufgabenfelder im schulischen Kontext, die sich aus dem Qualifikations- und Professionshintergrund der drei Berufsgruppen ergeben. Darüber hinaus sind Unterschiede in den formalen Rahmenbedingungen (Präsenzzeiten, dienstrechtliche Stellung) identifizierbar. Insgesamt wird anhand dieser Gegenüberstellung deutlich, dass eine konstruktive und transparente Zusammenarbeit zwischen diesen drei Professionen von entscheidender Bedeutung dafür ist, ob deren Arbeitseinsatz als Unterstützung für SchülerInnen, Lehrkräfte und Eltern wahrgenommen wird.

Bezüglich der Kooperation von Schulsozialarbeit und Lehrkräften konnten unterschiedliche Modelle identifiziert werden. Mit Blick auf die Kooperationsmodelle von Wulfers (1996) und Seithe (1998) wurden die Vor- und Nachteile dieser einzelnen Modelle herausgearbeitet und gegenübergestellt. Darüber hinaus wurde anhand der Vielfalt an beschriebenen Kooperationsmodellen deutlich, dass die Zusammenarbeit von Schulsozialarbeit und Schule in der Praxis sehr unterschiedliche Formen bzw. Spielarten aufweisen kann. Einig sind sich alle AutorInnen dahingehend, dass die Distanz- bzw. additiven Modelle in der Praxis immer noch am weitesten verbreitet sind, da sie am einfachsten umsetzbar sind. Dies begründen die AutorInnen durch die weitgehende Autonomie sowohl von Seiten der Schule als auch von Seiten der Schulsozialarbeit. Des Weiteren fällt auf, dass die additiven Kooperationsmodelle einheitlich eher kritisch gesehen werden, da Schulsozialarbeit dadurch zum einen einen wenig präventiven Charakter aufweist, zum anderen fehlt es bei diesen Modellen an der Möglichkeit der Mitgestaltung im

System Schule durch die SchulsozialarbeiterInnen. Es wurde jedoch auch sichtbar, dass es kein allgemein gültiges, idealtypisches Kooperationsmodell in der Praxis gibt. Eine wichtige Prämisse für eine tragfähige Zusammenarbeit zwischen Schulsozialarbeit und Schule ist es, die unterschiedlichen Haltungen und Sichtweisen der AkteurInnen transparent zu machen und darauf aufbauend den genauen Arbeitsauftrag und die Kompetenzbereiche zu klären. Diejenigen Kooperationsmodelle, die in der Praxis erfolgreich sind, zeichnen sich dadurch aus, dass die Erwartungen von Schulsozialarbeit und Schule wechselseitig erfüllt werden können. Vor diesem Hintergrund ist es insbesondere wichtig, auf mögliche Schwierigkeiten bzw. Stolpersteine in der Kooperation zwischen SchulsozialarbeiterInnen und Lehrkräften hinzuweisen, wie z. B. Zielgruppen- und Aufgabenüberschneidungen, berufskulturelle Unterschiede, hierarchisches und machtbeseitztes Kooperationsverhältnis, differierende Organisationsstrukturen und Settings, verzerrte Wahrnehmungen und Interpretationen und Ausbildungsdefizite. Ziel sollte es sein, sowohl von Seiten der Schulsozialarbeit als auch von Seiten der Lehrkräfte diese Stolpersteine zu reflektieren und daraus Handlungsoptionen für eine gelingende Zusammenarbeit abzuleiten.

## Literaturverzeichnis

- Achtenhagen, F. / Lempert, W. (2000): Lebenslanges Lernen im Beruf – seine Grundlegung im Kindes- und Jugendalter (Band I-V). Opladen: Leske & Budrich.
- Adamowitsch, M. / Lehner, L. / Felder-Puig, R. (2011): Schulsozialarbeit in Österreich: Darstellung unterschiedlicher Implementierungsformen. Wien: LBHPR Forschungsbericht.
- Amt der OÖ Landesregierung (2009): Konzept von SuSA. Konzeptentwicklung durch die Abteilung Jugendwohlfahrt in Kooperation mit dem Landesschulrat für OÖ.
- Baier, F. / Deinet, U. (Hg.) (2011): Praxisbuch Schulsozialarbeit: Methoden, Haltungen und Handlungsorientierungen für eine professionelle Praxis. Leverkusen: Verlag Barbara Budrich.
- Buchwald, P. (2010): Bildungspsychologische Beratung. In: Spiel, C. / Schober, B. / Wagner, P. / Reimann, R. (Hg.): Bildungspsychologie. Göttingen: Hogrefe, S. 253-264.
- Drilling, M. (2004): Schulsozialarbeit: Antworten auf veränderte Lebenswelten. Bern: Haupt Verlag.
- Fiedler, H. (2003): Integrative Betreuung verhaltensauffälliger Schüler: Das Salzburger Modell. [http://www.beratungslehrer.salzburg.at/salzburger\\_modell/integrativeBetreuung.pdf](http://www.beratungslehrer.salzburg.at/salzburger_modell/integrativeBetreuung.pdf) [06.01.2013].
- Hafen, M. (2005): Soziale Arbeit in der Schule zwischen Wunsch und Wirklichkeit: Ein theoriegeleiteter Blick auf ein professionelles Praxisfeld im Umbruch. Luzern: Interact.
- Haslinger, M. / Ilias, C. (2012): Schulpsychologie – von der psychologischen Diagnostik zur psychologischen Beratung im Schulsystem. In: Psychologie in Österreich, 32, S. 404-410.
- Nieslony, F. / Jongebloed J. (2002): Der Ruf nach Schulsozialarbeit: Verbesserte Kooperation zwischen Sozialpädagogen und Lehrern. In: Theorie und Praxis der Sozialen Arbeit, 53, S. 275-281.
- Rademacker, H. (2001): Schulsozialarbeit gegen soziale Ausgrenzung. Berlin: Wissenschaft und Technik Verlag.
- Riepl, B. / Kromer I. (2008): Schulsozialarbeit in Österreich. Österreichisches Institut für Jugendforschung: Forschungsbericht.
- Rogers, C. R. (1993). Die klientenzentrierte Gesprächspsychotherapie. Frankfurt am Main: Fischer.
- Schmidtchen, S. (2005): Integrierte Schulsozialarbeit als Subsystem von Schulentwicklung: Theoretische Analyse zu systemischen Herausforderungen und empirische Befunde zu Lehrereinstellungen. Göttingen: Cuvillier Verlag.

Sedlak, F. (2000): Schulpsychologie-Bildungsberatung: Kennzeichnung und Leitbild einer bildungsunterstützenden psychosozialen Einrichtung. In: Sedlak, F. (Hg.): Schulpsychologie-Bildungsberatung: Von den Anfängen bis ins dritte Jahrtausend. Wien: BMUKK.

Seithe, M. (1998): Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung des Landesprogramms „Jugendarbeit an Thüringer Schulen“. Jena: Bildungswerk für Friedenserziehung und Jugendarbeit.

Speck, K. (2007): Schulsozialarbeit: Eine Einführung. München: Ernst Reinhardt Verlag.

Spies, A. / Pöttner, N. (2011): Soziale Arbeit an Schulen: Eine Einführung in das Handlungsfeld Schulsozialarbeit. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Stickelmann, B. (1981): Schulsozialarbeit. In: Petzold, H.-J. / Speichert, H. (Hg.): Handbuch pädagogischer und sozialpädagogischer Praxisbegriffe. Reinbek: Rowohlt Verlag, S. 405-408.

Tillmann, K.-J. (1987): Schulsozialarbeit: Bilanz eines jungen Praxisfeldes. In: Die Deutsche Schule, 79, S. 385-395.

Wulfers, W. (1996): Schulsozialarbeit: Ein Beitrag zur Öffnung, Humanisierung und Demokratisierung der Schule. Hamburg: AOL Verlag.

## Über die AutorInnen



Prof. (FH) PD Dr. Petra Wagner

[petra.wagner@fh-linz.at](mailto:petra.wagner@fh-linz.at)

Studierte Psychologie an der Universität Wien (Diplom- und Doktoratsstudium). Nach sechsjähriger Tätigkeit als Schulpsychologin im Landesschulrat für Niederösterreich hatte sie von 2000 bis 2006 die Position einer Universitätsassistentin an der Fakultät für Psychologie der Universität Wien inne. 2006 wurde sie auf eine Professur für Psychologie an der Fachhochschule Oberösterreich, Fakultät für Gesundheit und Soziales berufen. In dieser Funktion lehrt und forscht sie in den Bereichen Sozial- und Bildungspsychologie sowie Evaluationsforschung. Ihre Forschungsergebnisse sind in zahlreichen internationalen wissenschaftlichen Fachzeitschriften publiziert.



Johannes Kletzl, BA, Jg. 1984

Nach der Matura an der BHAK Oberndorf bei Salzburg arbeitete er mehrere Jahre im Einzelhandel bzw. Vertrieb. Im Jahr 2010 begann er mit dem Studium der Sozialen Arbeit an der Fachhochschule Linz, welches er im Juli 2013 erfolgreich abschloss. Johannes Kletzl absolvierte sein Berufspraktikum beim Verein NEUSTART in Linz. Während dieser Praktikumszeit wurde sein Interesse für die Schulsozialarbeit geweckt.

## **Abstract**

Der vorliegende Beitrag beschäftigt sich mit Fragen der Kooperation von Schulsozialarbeit im schulischen Umfeld. Dazu werden zunächst die Aufgabengebiete von Schulsozialarbeit skizziert. Darauf aufbauend werden Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Schulsozialarbeit und anderen im Schulbereich tätigen Unterstützungssystemen diskutiert, konkrete Kooperationsmodelle von Schulsozialarbeit und Schule vorgestellt sowie Stolpersteine in der Kooperation zwischen SchulsozialarbeiterInnen und Lehrkräften beleuchtet.

This paper deals with questions of cooperation between school social work and schools. At the beginning, we illustrate tasks and responsibilities of school social work. On this basis, similarities and differences of school social work and other support systems operating in schools are discussed and concrete models of cooperation between school social work and schools are presented. Moreover, collaboration problems between school social workers and teachers are considered.