

## **Professionsverständnis von Schulsozialarbeit in der Kinder- und Jugendhilfe – eine quantitative Analyse für Österreich**

The Understanding of the School Social Work Profession in Child and Youth Welfare – a Quantitative Analysis for Austria

**Zusammenfassung:** Mit dem Ausbau der österreichischen Schulsozialarbeit werden verstärkt Fragen der Professionalisierung diskutiert, ohne dass das berufliche Selbstverständnis zuvor genügend geklärt und erforscht wurde. Die vorliegende Studie analysiert daher das Professionsverständnis in einer breit angelegten Onlinebefragung von Trägerorganisationen in Österreich. Damit soll ein Beitrag zu einer empirisch fundierten Reflexion der österreichischen Schulsozialarbeit als expandierendes Arbeitsfeld der Kinder- und Jugendhilfe geleistet werden. Auf der Grundlage von relevanten Debattensträngen der Professionsforschung und der Schulsozialarbeit wurden zentrale Selbstcharakterisierungen abgeleitet. Zu diesen konnten sich Schulsozialarbeiter\_innen in einer schriftlichen Befragung positionieren. Als zentrales Ergebnis der Studie wurden zwei typische Rollenprofile herausgefiltert. Diese werden allerdings nicht von der Organisationsform respektive dem zugrundeliegenden Aufgabenprofil determiniert. Umso dringlicher bedarf es daher einer fundierten fachlichen Positionierung im Rollenverständnis.

**Schlagworte:** Schulsozialarbeit, Profession, Selbstverständnis, Trägerorganisationen, Österreich, Onlinebefragung

**Abstract:** The expansion of Austrian school social work has led to increased discussion on questions of professionalization. However, professional identity was not previously a major focus of national research. Thus, the present study analyses the national professional understanding by means of a broad online survey of organizations, as a contribution to professional, theoretical reflection on Austrian school social work as an expanding field of work for child and youth welfare. The main debates on general professional research

and in school social work were used to derive central self-characterizations. School social workers were able to state their position on these characterizations in a survey. The main result was the empirical identification of two typical role profiles. However, these are not determined by the organizational form or the tasks carried out in those roles. Well-founded positioning in professionals' understanding of their roles is thus urgently required.

**Keywords:** School Social Work, profession, professional identity, organizations, Austria, online survey

## 1. Einleitung

Das Handlungsfeld der Kinder-, Jugend- und Familienhilfe gilt in Österreich traditionell als größtes in der Zuständigkeit der Sozialen Arbeit. Die Schulsozialarbeit nimmt hierin als Tätigkeitsbereich gegenwärtig noch einen marginalisierten Status ein, wobei es aufgrund des „zu erwartenden Reformschub[es] an österreichischen Schulen [...] eventuell auch zur Entwicklung dieses in anderen europäischen Ländern sehr eindrucksvoll ausgebauten Handlungsfeldes kommen [könnte]“ (OBDS 2017, o. S.). Formalrechtlich ist Schulsozialarbeit in Österreich überwiegend der Kinder- und Jugendhilfe (B-KJHG 2013) zuzuordnen, wobei die Rahmenbedingungen für die Unterstützungsleistungen auf Landesebene konkretisiert werden und z. T. noch werden müssen. Damit obliegt den Bundesländern die Definition und Ausformulierung von Aufgaben und Zielsetzungen in der Schulsozialarbeit. Empirische Befunde verweisen dabei auf heterogene fachlich-inhaltliche Konzeptionen, Überschneidungen und Abgrenzungsproblematiken zu anderen schulinternen Professionen sowie auf von Diversität geprägte strukturell-organisatorische Ausgestaltungen (vgl. Adamowitsch 2015, S. 63; BMB 2016, S. 15 f.; Gspurning & Heimgartner 2013, S. 63). Diese Diskrepanzen mögen ein Grund dafür sein, dass Schulsozialarbeitende als schulferne Personen wahrgenommen werden, was wiederum zu Unsicherheiten im professionellen Selbst- und Rollenverständnis führen mag (vgl. Heimgartner & Sting 2013, S. 123). Trotz der gestiegenen Bedeutsamkeit der Schulsozialarbeit in der (fach-)öffentlichen Wahrnehmung sind die Praxis und der fachpolitische Diskurs neben Qualitätssicherungs- und Standardisierungsbemühungen vor allem von Professionalisierungsdebatten geprägt. Die Schärfung des Professionsbildes von Schulsozialarbeit ist daher umso dringlicher, da insbesondere dieses Handlungsfeld der Kinder- und Jugendhilfe einem permanenten Legitimationsdruck in der Beratung an und für Schulen unterliegt. Die empirischen Studien zum Professionalisierungsprozess der Schulsozialarbeit werden in diesem Artikel dargestellt und diskutiert.

sierungsdiskurs in der österreichischen Schulsozialarbeit (vgl. Sixt 2014, S. 20) weisen folgende Schwerpunkte auf: Es geht *erstens* um die gesetzliche Verankerung und damit auch um die Legitimierung von Schulsozialarbeit, *zweitens* geht es um Fragen der langfristigen Finanzierung, *drittens* um Qualitäts- und Wirkungsnachweise, *viertens* um die Schärfung ihrer Aufgaben und Zuständigkeiten sowie *fünftens* um die möglichen fachlich-theoretischen Ausrichtungen und damit zusammenhängenden Kooperationsbezüge im Spannungsfeld von Schule, Eltern und Schulsozialarbeit. Verknüpft wird die Frage der Professionalisierung hierzulande auch mit den Perspektiven und Rollenerwartungen zentraler Kooperationspartner\_innen gegenüber der Schulsozialarbeit, also mit der Außenwahrnehmung (vgl. Grandy et al. 2015, S. 69; Gspurning & Heimgartner 2013, S. 53), während die Frage nach dem immanenten beruflichen Selbstverständnis bislang nicht im Zentrum der Forschung stand.

Dieser Beitrag thematisiert daher das Professionsverständnis der österreichischen Schulsozialarbeit in der Kinder- und Jugendhilfe in einer breit angelegten Onlinebefragung von Trägerorganisationen, welche schulsozialarbeiterische Initiativen in Österreich im Schuljahr 2016/17 anboten (vgl. Würfl & Schörner 2017). Ausgehend von der Fragestellung, ob sich in der österreichischen Schulsozialarbeitslandschaft ein gemeinsam getragenes professionelles Selbstverständnis findet, fungierten die Leitungspersonen aller Trägerorganisationen als repräsentatives Sample, wobei jeweils die Expertise der leitenden Führungskraft eingeholt wurde. Ausgewählt wurden die Führungskräfte, weil sie jene professionelle Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsmuster präsentieren, die innerhalb einer spezifischen Organisationskultur die geteilten fachlichen Überzeugungen darstellen (vgl. Cloos 2004, S. 516). Damit steht das von Führungskräften schulsozialarbeiterischer Trägerorganisationen kolportierte Selbstverständnis im Zentrum dieser empirischen Analyse.

Ein Spezifikum der österreichischen Schulsozialarbeit ist, dass ihre jeweiligen Träger ganz unterschiedliche Organisationsformen aufweisen. Abgesehen von schwer zu erfassenden privaten Einzelinitiativen herrschen zum einen Formen vor, die Schulsozialarbeit in schulischer Trägerschaft umsetzen, zum anderen in öffentlicher oder privater Jugendhilfeträgerschaft anbieten oder Schulsozialarbeit in freier Trägerschaft offerieren (vgl. Adamowitsch 2015, S. 66). Vor diesem Hintergrund wird das professionelle Selbstverständnis auch im Zusammenhang mit dem jeweiligen Trägermodell analysiert. Das professionelle Selbstverständnis stellt darüber hinaus eine wesentliche Grundlage für das fachliche Handeln dar (vgl. Fuchs-Rechlin 2010, S. 36). Aus diesem Grund wird das Selbstverständnis auch in

seiner handlungsleitenden Funktion für die Bearbeitung von zentralen Problemlagen als Ausdruck von schulsozialarbeiterischen Kernaufgaben beleuchtet.

Ziel dieses Beitrags ist eine quantitative Analyse von Gemeinsamkeiten und Unterschieden im schulsozialarbeiterischen Professionsverständnis und dessen Abhängigkeit von der Trägerstruktur und vom Aufgabenspektrum. Damit soll ein Beitrag zu einer professionstheoretischen Reflexion der aktuellen österreichischen Schulsozialarbeit als expandierendes Handlungsfeld der Kinder- und Jugendhilfe geliefert werden. Fokussiert wird dabei auf die Professionalisierungsdebatte in der Schulsozialarbeit im deutschsprachigen Raum und auf ausgewählte Debattenstränge der sozialwissenschaftlichen Professionsforschung (Kapitel 2 und 3). Aus diesen theoretischen Grundlagen wurden zentrale Selbstcharakterisierungen abgeleitet, zu denen sich die Führungskräfte der befragten Trägerorganisationen positionieren konnten (Kapitel 4). Als zentrales Ergebnis der Studie wurden zwei typische Rollenprofile herausgefiltert. Diese beiden beruflichen Rollenverständnisse erweisen sich jedoch als unabhängig vom Trägermodell und dem Aufgabenspektrum (Kapitel 5) und werfen Fragen einer fachlichen Positionierung auf (Kapitel 6).

## **2. Zum Professionalisierungsdiskurs**

Ein Blick auf den deutschsprachigen Raum zeigt, dass seit den 1960er-Jahren kontroverse Diskurse über eine anschlussfähige Professionstheorie, über den Grad der Professionalisierung und über Aspekte der Professionalität die Forschungslandschaft der Sozialen Arbeit prägten und mit Ausdifferenzierung der Arbeitsfelder auch die Schulsozialarbeit erfassten. Bevor diese Dynamik skizziert wird, gilt es zu klären, was unter Profession, Professionalisierung und Professionalität zu verstehen ist.

Im Unterschied zu einem Beruf wird unter Profession eine besondere Berufsform verstanden, die in der Regel auf einer akademischen Ausbildung beruht und auf eine Aufgabe spezialisiert ist. Diese Aufgabe oder auch Dienstleistung ist dadurch charakterisiert, dass sie einen besonderen Wert für die Gesellschaft anbietet. Für die Erfüllung dieser Gemeinwohlorientierung wird eine Profession mit einem hohen Maß an beruflicher Selbstständigkeit und Handlungsautonomie ausgestattet, weswegen „Professionen ein Funktions- und Angebotsmonopol beanspruchen“ (Schmeiser 2006, S. 301). Im Gegenzug wird von Vertreter\_innen der Professionen ein universelles Wissen in Form einer eigenständigen Wissensbasis und einer berufsethi-

schen Selbstverpflichtung vorausgesetzt (vgl. Kalkowski 2010, S. 2). Da Professionen um die Zuständigkeit für gesellschaftliche Leistungen konkurrieren, müssen sie „plausibel machen, dass ihr [...] Typ von Wissen für die Lösung des anstehenden Problems in einem bestimmten Feld das richtige ist“ (Rabe-Kleberg 1996, S. 290). Auf dem Kontinuum Job–Beruf–Profession markiert Profession einen gewissen „Endpunkt“ in einem langen Entwicklungsprozess. Dieser als Professionalisierung bezeichnete Prozess, in dem sich ein Beruf zu einer Profession entwickelt, vollzieht sich sowohl auf kollektiver wie individueller Ebene. Auf kollektiver Ebene manifestiert sich Professionalisierung in der Ausformulierung eines Berufsbildes mit seinen Tätigkeitsmerkmalen, Kompetenzerfordernissen und Ausbildungsgängen (vgl. Rabe-Kleberg 1996, S. 295). Auf individueller Ebene spiegelt sich Professionalisierung als Aneignung einer Berufskultur wider. Eng verknüpft mit diesem Prozess der individuellen beruflichen Reifung ist der Aufbau von Professionalität als besondere Umsetzungsweise von Fachwissen, fachlich-ethischen Standards, Verhaltensnormen und Handlungsprinzipien (vgl. Rabe-Kleberg 1996, S. 291).

Entlang dieser Ausführungen lassen sich die Professionalisierungsbestrebungen in der Schulsozialarbeit empirisch wie folgt skizzieren: Die Schulsozialarbeit in Deutschland blickt auf einen längeren Entwicklungsprozess zurück und gilt als ein gut beforschtes Arbeitsfeld mit zahlreichen Publikationen, die auch die Diskussion um eine eigenständige Profession beinhalten (vgl. Streblow 2015, S. 49; Olk & Speck 2015, S. 13 ff.). Zusammengefasst verweisen die Befunde auf einen fachlichen Konsens über die Ausrichtung von Schulsozialarbeit und auf eine systematische Bündelung ihrer fachlich-methodischen Handlungsweisen (vgl. Olk & Speck 2015, S. 24), die auch in die Ausformulierung eines Berufsbildes bzw. Anforderungsprofils gemündet haben (vgl. Kooperationsverbund Schulsozialarbeit 2015; Pötter & Segel 2009). Somit lässt sich schon dadurch eine deutliche Weiterentwicklung der Professionalität in der deutschen Schulsozialarbeit konstatieren, dass sich Schulsozialarbeit als ein fachlich fundiertes sozialpädagogisches Angebot an Schulen etabliert hat (vgl. Hollenstein & Nieslony 2013; Streblow 2015). Vor dem Hintergrund unklarer struktureller und rechtlicher Rahmenbedingungen verweist die Professionalisierungsdebatte mitunter allerdings auf eine „prekäre Konsolidierung“ (Olk & Speck 2015, S. 14) sowie bisweilen auch auf die Notwendigkeit einer Schärfung der Außenwahrnehmung als Profession (vgl. Miehe-Fregin 2010, S. 164).

Verstärkt diskutiert werden Fragen zur Profession von Schulsozialarbeit und zu ihrer Verortung in der Bildungs- respektive Hilfelandschaft auch in der Schweiz. Demzufolge spricht Baier (2015) von einer Phase der Profil-

konkretisierung: Nach einem quantitativen Ausbau müsse nunmehr die qualitative Berufsjustierung im Fokus stehen. Der Fachdiskurs wird dabei durch die Vielfalt an standortbezogenen Konzepten (vgl. Seiterle 2014, S. 83) stark dominiert, wobei mittels übergeordneter Qualitätsrichtlinien die Professionalisierung und Weiterentwicklung der Schulsozialarbeit unterstützt wird (vgl. Stohler & Ibrahimi 2018, S. 434). Damit verknüpft sind auch Fragen bezüglich der Ausgestaltung einer expliziteren Identitätsbildung, die sich aktuell noch an unterschiedlichen theoretischen respektive normativen Positionen orientieren (vgl. Baier 2015, S. 60).

In Österreich ist ein Diskurs um Schulsozialarbeit bereits ab den 1990er-Jahren erkennbar, wobei seit 2008 ein stetiger Ausbau von Schulsozialarbeit an österreichischen Schulen zu verzeichnen ist (vgl. Bugram & Hofschwaiger 2010, S. 2). Damit einher gingen auch erste Profilierungsbestrebungen im psychosozialen Unterstützungssystem der Schule (vgl. Adamowitsch 2015, S. 75) und ein gestiegenes Forschungsinteresse. Geführt wird der Professionalisierungsdiskurs entlang von organisatorisch-strukturellen und kooperativen Fragestellungen (siehe u. a. Adamowitsch 2015; Adamowitsch, Lehner & Felder-Puig 2011; Bugram et al. 2014; Bugram & Hofschwaiger 2010; Grandy et al. 2015; Gspurning et al. 2011; Piringer et al. 2011; Riepl & Kromer 2008). Auch wenn mitunter der österreichischen Schulsozialarbeit der Status einer Profession zugeschrieben wird (vgl. Adamowitsch 2015, S. 69), gilt das berufliche Profil durch das Fehlen einheitlich verpflichtender Qualitätsstandards (vgl. Adamowitsch 2015, S. 70) und mangelnder konzeptueller Abgrenzung zwischen Methoden, Schwerpunkten, Grundprinzipien und Zielsetzungen (vgl. Bugram et al. 2014, S. 154) als vage (vgl. Piringer et al. 2011, S. 22). Die enorme Bandbreite an Angeboten würde zudem verdeutlichen, dass die schulsozialarbeiterische Berufsrolle noch zu definieren sei (vgl. Adamowitsch 2015, S. 75; Bugram & Hofschwaiger 2010, S. 241). Einer jüngsten Studie zufolge dominieren eine relativ einheitliche Berufsbezeichnung mit inhaltlicher Verankerung in der Sozialen Arbeit sowie ein akademischer Ausbildungsabschluss der Berufsträger\_innen das Schulsozialarbeitsfeld in Österreich. Zudem bestehe ein breiter Tätigkeitskatalog mit mangelndem Kompetenzprofil in Abgrenzung zu anderen psychosozialen schulischen Unterstützungssystemen. Auch fehle es an systematischen Grund- und Weiterbildungen für die fachlich-inhaltliche Qualifizierung und dem damit einhergehenden Aufbau einer berufsspezifischen Wissensbasis (vgl. Würfl & Schörner 2017, S. 4 ff.).

Ungeachtet der unterschiedlichen nationalen Ausgestaltungen im deutschsprachigen Raum sei Schulsozialarbeit durch „den erheblichen Ausbau der Kinder- und Jugendhilfe, die Entwicklung ihrer Professionalität und vor allem durch ihren Gewinn an gesellschaftlichem Gewicht und Selbstbewusstsein“ (Haase 2017a, S. 17 f.) charakterisiert.

### **3. Theoretischer Hintergrund zum beruflichen Selbstverständnis**

Professionelles Handeln setzt einen für die zu bewältigenden Aufgaben spezifisch gebildeten Haltungs- und Handlungsstil voraus. Um jedoch von einem genuin professionsspezifischen Handeln sprechen zu können, bedarf es einerseits, dass dieses von den Angehörigen eines Berufsstandes in Form eines internalisierten professionellen Stils ausgeführt, andererseits vom Gegenüber wahrgenommen und als solches anerkannt wird (vgl. Kalkowski 2010, S. 5). Damit sind Professionen durch distinkte professionelle Stile gekennzeichnet, welche sich im sogenannten beruflichen Habitus manifestieren (vgl. Fuchs-Rechlin 2010, S. 35). Als stabiles System verinnerlichter Deutungs-, Denk- und Handlungsmuster stellt damit der berufliche Habitus eine notwendige Voraussetzung für das professionell fachliche Agieren dar (vgl. Kern 2016, S. 123).

Diese Deutungs-, Denk- und Handlungsmuster dienen nicht nur der Anpassung an berufliche An- und Herausforderungen, sondern prägen auch das professionelle Selbstverständnis. Pfadenhauer (2009) definiert dieses als „Gesamterscheinungsbild einer Person in ihrer Berufsrolle, das sich in charakteristischen Grundzügen des beruflichen Verhaltens bzw. ‚Gehabes‘ zeigt“ (S. 8). Diese charakteristischen Grundzüge formieren sich im individuellen Berufsreifungsprozess, weshalb Fuchs-Rechlin (2010) das professionelle Selbstverständnis als „die subjektiven Konstruktionen zur eigenen [...] Berufsrolle und die Vorstellungen über [...] angemessenes [fachliches] Handeln“ (S. 41) begreift. Diese subjektiven Konstruktionen schlagen sich nach Cloos (2006, S. 192) in Selbstcharakterisierungen nieder, die in Form von zentralen Eigenschaften dem professionellen Handeln zugeschrieben werden. Auch für Haase (2017b) formiert sich das berufliche Selbstverständnis in „beruflichen Selbstkonstruktionen“ (S. 340), wenngleich sie damit eine Momentzuschreibung der permanenten beruflichen Selbstverortung verbindet.

Für die Ausgestaltung des beruflichen Selbstverständnisses sind die in Ausbildungsstätten, Fachorganisationen und Berufsverbänden repräsentierten Wissensbasen, Standards und Kriterien professionellen Handelns zentral, dienen sie doch den Berufsträger\_innen als Reflexionsgrundlage für die eigene berufliche Praxis (vgl. Kalkowski 2010, S. 5). Dadurch, dass in Unternehmen und Organisationen die subjektiven Konstruktionen und Deutungsmuster von Berufsangehörigen aufeinandertreffen, kommt andererseits der Organisationskultur eine konturierende Bedeutung zu. Vielfältige Strategien wie Leitbilder, Konzeptionen oder Visionen und die „Koppelung des Habitus an spezifisch vorgegebene (hierarchische) Positionen, an Prinzipien der Arbeits- und Aufgabenteilung“ (Cloos 2004, S. 514) ermöglichen, ein gemeinsames habituelles Muster zu entwickeln. Die disziplinäre und professionsbezogene Identifikation gilt es auch nach außen zu repräsentieren. Somit dient das professionelle Selbstverständnis der Orientierung nach außen und nach innen (vgl. Ermel & Haupt 2015, S. 81 f.).

Trotzdem das Feld der Schulsozialarbeit im deutschsprachigen Raum als gut beforscht gilt und „den Status des am intensivsten erforschten Handlungsfeldes in der Jugendhilfe erreicht“ (Hollenstein & Nieslony 2012, S. 28) hat, stand das berufliche Selbstverständnis in der Schulsozialarbeit bislang kaum im Zentrum der Forschung (vgl. Haase 2017b, S. 340). Zusammengefasst zeigen die wenigen Forschungsergebnisse, dass die sozialarbeiterische Professionalität im Kontext von Schule mitunter bedroht und eingeschränkt sei (vgl. Baier 2014, S. 239 ff.), das professionelle Selbstverständnis der Sozialen Arbeit in der Kinder- und Jugendhilfe nicht vorausgesetzt werden kann bzw. unausgereift und unscharf sei (vgl. Schulz 2014, S. 50). Zudem sei das schulsozialarbeiterische Selbstverständnis von einer Doppelzugehörigkeit zu den Systemen Schule und Jugendhilfe geprägt (vgl. Spies & Pötter 2011, S. 64; Stickelmann 2008, S. 61), wobei die „überwiegend dominierenden Zugehörigkeiten zur Schule und die Konstruktionen von Schulen als vertraute Zugehörigkeitsräume [irritierend]“ (Haase 2017b, S. 344) anmuten.

Bisherige Befunde zum Berufsverständnis für die österreichische Schulsozialarbeit verweisen auf Unsicherheiten in der professionellen Rollenübernahme (vgl. Heimgartner & Sting 2013, S. 123; Gspurning et al. 2011, S. 56). Zudem fokussiert in Österreich die Ausbildung für Soziale Arbeit auf eine Vielzahl an Arbeitsfeldern, welche sich zwischen Gesundheits-, Hilfe- und Bildungsbereich aufspannen (vgl. Würfl & Schörner 2017, S. 9 ff.). Dies könnte eine weitere Ursache dafür sein, dass sich schulsozialarbeiterischer Habitus und Rollenverständnis erschwert entwickeln. Zudem möge auch die Trennung zwischen den beiden Berufsbildern Sozialarbeit und Sozial-

pädagogik – ein österreichisches Spezifikum – zu verwirrenden Implikationen (vgl. Sting 2015, S. 194 f.) für das Professionsverständnis der Schulsozialarbeit führen. Bestehende Abgrenzungsproblematiken zu Beratungslehrer\_innen, mangelnde Kooperation mit dem schulpsychologischen Dienst, Unschärfe in den Kernaufgaben (vgl. Grandy et al. 2015, S. 69 ff.) sowie Mandatsunklarheiten mögen darüber hinaus ein Hinweis auf ein mangelndes Handlungsmonopol und ein weithin brüchiges Selbstverständnis der österreichischen Schulsozialarbeit sein. Vor dem Hintergrund, dass die österreichische Schulsozialarbeit unterschiedliche Implementierungsformen aufweist, entstünde ein divergierendes Außenbild bei den Kooperationspartner\_innen im biopsychosozialen Unterstützungssystem der Schule (vgl. Grandy et al. 2015, S. 70). Welches konkrete professionelle Selbstverständnis der österreichischen Schulsozialarbeit zugrunde liegt und inwieweit dieses vom jeweiligen Trägermodell bzw. den favorisierten Aufgaben determiniert wird, darüber liegen bislang keine empirischen Befunde vor und diese bilden daher den Gegenstand vorliegender Studie.

## 4. Methodisches Vorgehen

Grundlage für die Analyse des beruflichen Selbstverständnisses bildete eine Online-Befragung der Leitungspersonen aller Trägerorganisationen, welche im Schuljahr 2016/2017 Schulsozialarbeitsprojekte in Österreich durchführten. Von den 25 Leitungspersonen dieser Trägerorganisationen beteiligten sich 22 an der Befragung, was einem Rücklauf von 88% entspricht. Als Erhebungsinstrument diente ein eigens konstruierter Fragebogen, der sieben professionstheoretische Themenbereiche<sup>1</sup> umfasste, wovon folgende drei Dimensionen für die vorliegende Analyse herangezogen wurden: das organisationsbezogene Selbstverständnis, die strukturelle Ausgestaltung der Trägerorganisation („Trägermodell“) und das schulsozialarbeiterische Aufgabenprofil.

Ausgehend davon, dass sich das berufliche Selbstverständnis in „beruflichen Selbstkonstruktionen“ (Haase 2017b, S. 340) – damit gemeint sind die sprachlich formulierbaren Bestandteile des Selbstverständnisses – formiert, wurde das „organisationsbezogene Selbstverständnis“ über 13 Selbstcharakterisierungen erfasst. Diese wurden aus ausgewählten theoretischen und

---

1 Das Erhebungsinstrument und die Auswertungsergebnisse zu allen sieben Themenbereichen können eingesehen werden unter: Würfl & Schörner 2017.

empirischen Befunden zur habituellen Rollengestaltung in der Sozialen Arbeit und Pädagogik abgeleitet (vgl. Bourmer 2012; Cloos 2006; Fuchs-Rechlin 2010; Giesecke 2010; Piringer et al. 2011) und lauten wie folgt: Brückenkopffunktion, Berater\_in und Begleiter\_in, Aufklärer\_in, Organisator\_in, Diplomat\_in, Fürsprecher\_in, Entwicklungshelfer\_in, Feuerwehr, Anwalt/Anwältin, Kontrolleur\_in, Animateur\_in, Freund\_in und Elternersatz.<sup>2</sup> Diese 13 Selbstcharakterisierungen wurden als Item-Batterie entlang einer vierstufigen Likertskala (reichend von sehr zutreffend bis gar nicht zutreffend) vorgelegt. Die Dimension „strukturelle Ausgestaltung der Trägerorganisation“ (Trägermodell) bezieht sich auf die Art der strukturellen Ein- bzw. Anbindung an das Schulsystem und umfasst die beiden Merkmale Dienst- und Fachaufsicht<sup>3</sup>. Die Übernahme dieser beiden Funktionen wurde jeweils als halboffene Frage mit sechs Auswahlmöglichkeiten (Jugendhilfe, freie Jugendhilfeträger, Schulbehörde, Verein/Verband, Gemeinde und Sonstiges) vorgegeben. Für die dritte Dimension wurden aus nationalen empirischen Erhebungen zum schulsozialarbeiterischen Aufgabenprofil (siehe Adamowitsch 2015; Felder-Puig, Maier & Teutsch 2017; Grandy et al. 2015), gesetzlichen Grundlagen und Grundsatzpapieren (siehe BMB 2016; OGSA 2016) sowie dem International Survey of School Social

- 
- 2 Die „Brückenkopffunktion“ ist das Bindeglied zwischen gesellschaftlicher, familiärer und schulischer Lebenswelt der Schüler\_innen. Die/der „Berater\_in und Begleiter\_in“ unterstützt durch Anregung, Ermutigung und andere nicht-direktive Handlungsvarianten in, um und an Schulen. Die/der „Aufklärer\_in“ regt Reflexionen über das subjektive Handeln von Schüler\_innen, Lehrpersonen, Eltern oder anderen Stakeholdern an, indem Wissen und Informationen bereitgestellt werden. Die/der „Organisator\_in“ arrangiert und koordiniert Netzwerke und übernimmt die Kommunikationsgestaltung an den Schnittstellen im Hilfeprozess. Die/der „Diplomat\_in“ vermittelt in Konflikten. Die/der „Fürsprecher\_in“ bietet Unterstützung und Entlastung an durch das Vorbringen positiver Aspekte zum Schutz von Schüler\_inneninteressen. Die/der „Entwicklungshelfer\_in“ regt Denk- und Erkenntnisprozesse für neue Ideen zur (schulischen) Lebensbewältigung an. Die „Feuerwehr“ reagiert auf wahrgenommene Problemlagen. Der/die „Anwalt/Anwältin“ setzt sich in stellvertretender Verantwortlichkeit für Schüler\_inneninteressen gegenüber Dritten ein. Die/der „Kontrolleur\_in“ überwacht Leistungen und normkonformes Verhalten. Die/der „Animateur\_in“ motiviert zur Nutzung von (sozialen) Lernarrangements. Die/der „Freund\_in“ bietet eine persönlich gefärbte soziale Beziehung ohne spezifische Rollenverpflichtung an. Der „Elternersatz“ übernimmt stellvertretend für die Eltern fürsorgliche und erzieherische Aufgaben.
  - 3 Während die Dienstaufsicht durch „die personalrechtliche Aufsicht und Beobachtung der Pflichterfüllung der MitarbeiterInnen“ (Grandy et al. 2015, S. 35) gekennzeichnet ist, kontrolliert die Fachaufsicht, „ob die MitarbeiterInnen ihre dienstliche Funktion auf fachlicher Ebene nachkommen“ (Grandy et al. 2015, S. 36).

Work (siehe Huxtable 2016) insgesamt elf Aufgaben<sup>4</sup> abgeleitet. In welchem Ausmaß diese Aufgaben von den Trägerorganisationen durchgeführt werden, wurde mittels einer fünfstufigen Skala (reichend von immer bis nie) abgefragt.

Diese drei Dimensionen bildeten die Ausgangsbasis für die vorliegende Analyse des professionellen Selbstverständnisses und dessen Abhängigkeit vom Trägermodell und vom Aufgabenprofil. Ausgehend von der Fragestellung, ob sich in der österreichischen Schulsozialarbeitslandschaft ein gemeinsam getragenes professionelles Selbstverständnis findet, wurde über die Selbstcharakterisierungen der Trägerorganisationen eine Clusteranalyse nach dem Ward-Verfahren mittels der quadrierten euklidischen Distanz durchgeführt. Ziel war es dabei, aus der Vielfalt an Selbstzuschreibungen habituelle Rollen und Muster zu identifizieren, welche ein gemeinsames Selbstverständnis leiten (können). Um das berufliche Selbstverständnis in Abhängigkeit vom Trägermodell zu analysieren, wurden die Merkmale Dienst- und Fachaufsicht herangezogen. Da eine differenzierte Untergliederung in alle potenziellen Trägerkombinationen die Anonymität der Organisationen gefährdet hätte, wurde zwischen behördlicher (Dienst- und/oder Fach-)Aufsicht auf Bundes- und Länderebene (öffentliche Jugendhilfe, Schulaufsichtsbehörde) und privater Trägersaufsicht (freie/private Jugendhilfe, Vereine, Verbände) unterschieden. Ebenso wurden zur Ermittlung eines berufsspezifischen Aufgabenprofils die fünfstufigen Bewertungsskalen auf zwei Ausprägungen zusammengefasst, wobei Zustimmungen von „immer“, „häufig“ und „manchmal“ die Umsetzung von Aufgaben repräsentieren, während selten und nie keine inhärenten Aufgaben darstellen. Für die Analyse der beruflichen Rollenmuster in Abhängigkeit von den Trägermodellen einerseits, von spezifischen Aufgabenschwerpunkten andererseits wurde aufgrund der geringen Fallzahl respektive Erwartungshäufigkeiten der exakte Test nach Fisher berechnet. Die Auswertung der Daten erfolgte mittels SPSS. 20.

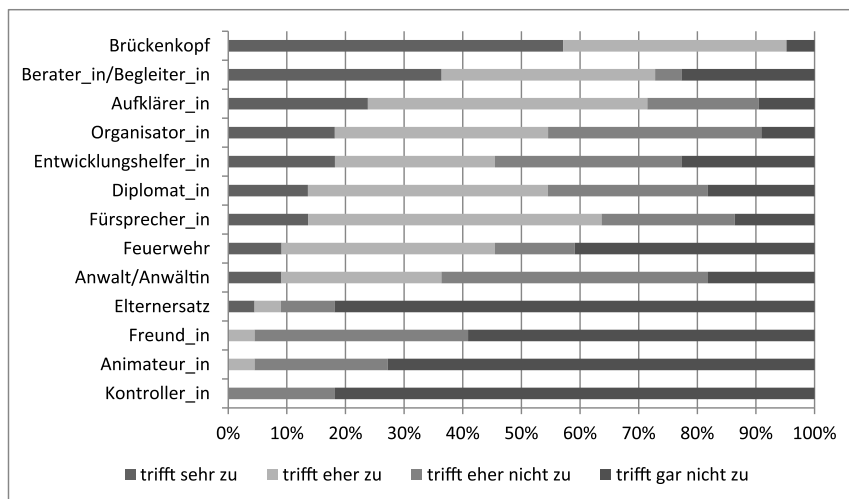
---

4 Die abgeleiteten Aufgaben umfassen: Konfliktlagen, emotionale Problemlagen, Verhaltensprobleme, Kinderschutz, Gesundheit, Bildungsbenachteiligung, Kinderrechte, Wohn-/Familiensituation, Bildungsmotivation, Schulabsentismus sowie materielle Grundbedürfnisse.

## 5. Darstellung der Ergebnisse

Gefragt nach dem beruflichen Selbstverständnis der österreichischen Schulsozialarbeit zeigt sich, dass von den 13 Antwortmöglichkeiten zur beruflichen Selbstcharakterisierung neun Selbstzuschreibungen das schulsozialarbeiterische Selbstverständnis dominieren: Brückenkopffunktion, Berater\_in und Begleiter\_in, Aufklärer\_in, Organisator\_in, Diplomat\_in, Fürsprecher\_in, Entwicklungshelfer\_in, Feuerwehr und Anwalt/Anwältin.

- Die Brückenkopffunktion, verstanden als schulsozialarbeiterisches Bindeglied zwischen Schule und Familie, stellt mit rund 95% die am stärksten inkorporierte Positionierung der Trägerorganisationen dar: Mindestens jede zweite Trägerorganisation identifiziert sich stark als Bindeglied und jede dritte Organisation äußert sich zu dieser Rollengestaltung eher zustimmend.
- In der Beratungs- und Begleitungsrolle sehen sich rund 70% der Trägerorganisationen (eher) stark verankert.
- Rund ein Viertel versteht sich primär als Informationen anbietende Aufklärende und jede zweite Trägerorganisation nimmt sich abgeschwächt in dieser Rolle wahr.
- Im Unterschied zu diesen drei stark ausgeprägten beruflichen Rollenauffassungen ist das Selbstverständnis als Unterstützung koordinierende Organisator\_in oder als in Konflikten vermittelnde Diplomat\_in mit jeweils einer (sehr) Zustimmungsquote von rund 55% weniger prominent. Für knapp jede fünfte Trägerorganisation trifft die Rolle als Erkenntnisprozesse anregende Entwicklungshelfende stark bzw. für beinahe jede dritte eher zu. Der vielfach in der Literatur diskutierten reaktiven Funktion als „soziale Feuerwehr“ von Schulsozialarbeit stimmen nur zwei Trägerorganisation sehr zu, aber weitere acht Organisationen finden sich eher in diesem defensiven Rollenverständnis wieder. Ähnlich verhält es sich mit den Rollen als stellvertretend parteiliche/r Anwält\_in und als psychosoziale Fürsprecher\_in.
- Eine klare Distanz im beruflichen Selbstverständnis herrscht hingegen zu dem Attribut des Kontrollierens vor – hier gibt es keine positive Zustimmung. Abgelehnt werden auch die primär auf Sozialbeziehung ausgerichteten Selbstzuschreibungen als Animateur\_in und Freund\_in mit nur jeweils einer eher zustimmenden Nennung. Auch die Auffassung als Elternersatz findet mit über 80% (eher) keine Zustimmung (siehe Abbildung 1).



**Abbildung 1: Selbstverständnis der österreichischen Schulsozialarbeit (n=22)**

Werden diese charakteristischen Rollenassoziationen nach Ähnlichkeiten und Unterschieden in den Auffassungen untersucht, lassen sich zwei grundlegende Muster destillieren.

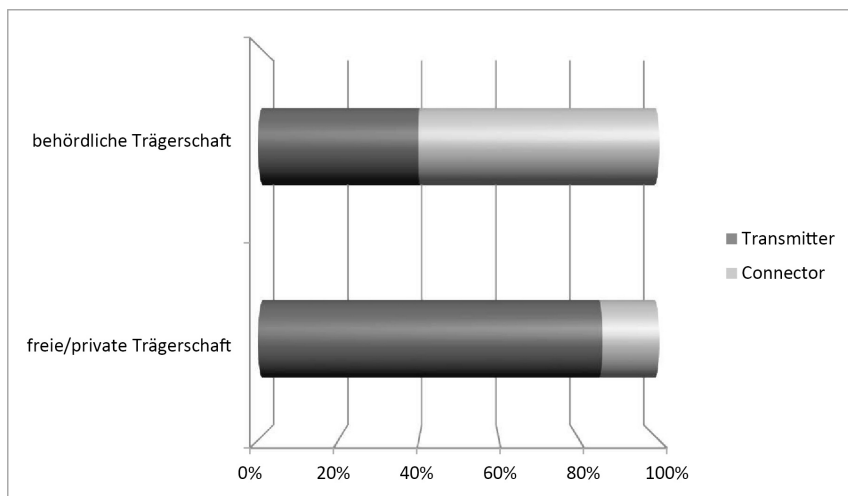
*Muster 1* (n=12) ist geprägt von einem sehr breiten Selbstverständnis als Brückenkopf, gepaart mit einer stark ausgeprägten diplomatischen und aufklärerischen Haltung (jeweils 100%). Zudem weist dieses Muster auch organisatorische sowie fürsprechende Komponenten auf (jeweils 83,3%). Darüber hinaus ist dem Rollenmuster eine akut problemzentriert-beratende Funktion bis hin zu einer sokratischen Haltung als Entwicklungshelfende bzw. einer anwaltschaftlichen Vertretung inhärent (jeweils 66,7%). Das Anbieten von Informationen und Aufklärung speist das professionelle Selbstverständnis ebenso wie das rasche Intervenieren bei Problemen und Krisen im Sinne einer „sozialen Feuerwehr“. In den konkreten Schulsozialarbeitskontext übertragen, verstehen sich Trägerorganisationen dieses Typs als Drehscheibe oder Bindeglied zwischen Schüler\_innen, Lehrkräften, Eltern sowie inner- und außerschulischem Hilfesystem. Vor diesem Hintergrund lässt sich dieses Muster von den Autorinnen als *Transmitter* zwischen unterschiedlich wahrgenommenen Lebenswirklichkeiten im Kontext der schulischen Anforderungen bestimmen.

*Muster 2* (n=10) ist durch ein sehr enges Verständnis als Brückenkopf charakterisiert (90%), welches mit einer beratenden Rolle einhergeht (80%). In die konkrete Praxis übertragen, weisen die Trägerorganisationen Schulsozialarbeit primär als Beratungsangebot in Ergänzung zum Bildungsauftrag aus. In diesem Sinne ist das professionelle Selbstverständnis auf das Beraten von Schüler\_innen zur Bewältigung des Schulalltages ausgerichtet. Zur Lösung der Probleme wird mit dem schulischen und familiären Umfeld zusammengearbeitet. Dieses enge Profil aus Beratung und Kooperation lässt sich von den Autorinnen als *Connector* in der Schulumwelt bezeichnen.

Zusammengefasst liegt beiden Mustern ein Verständnis als Brückenkopf zugrunde. Während im Transmitterverständnis jedoch die für Schüler\_innen parteiliche und fürsprechende Übersetzungsarbeit und Sensibilisierung im Spannungsfeld der schulischen und familiären Sichtweisen im Zentrum der habituellen Rollengestaltung steht, ist das Connectorverständnis primär auf die Herstellung von gelingenden Bedingungen eines zu bewältigenden Schulalltags ausgerichtet. Dieses Rollengefüge ist stärker in der Expert\_innenrolle als professionelle neutrale Beratung zur Problemlösung verhaftet.

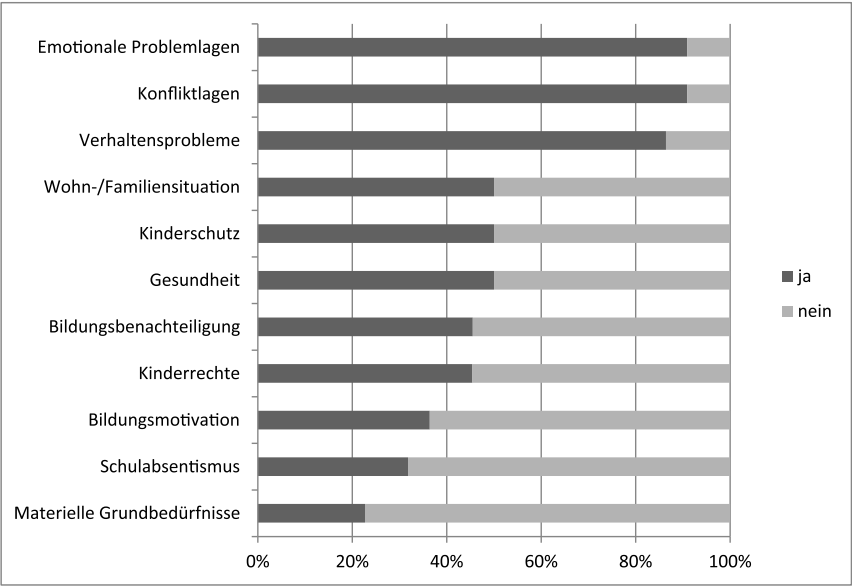
Diese zwei empirisch vorgefundenen beruflichen Rollenverständnisse wurden in einem nächsten Schritt entlang der Implementierungsformen der österreichischen Schulsozialarbeit analysiert. Von den österreichischen Schulsozialarbeitsanbietenden lassen sich zwei Drittel der Trägerorganisationen (68,2%) als behördlich kennzeichnen und die verbleibenden 31,8% sind in freier oder privater Trägerschaft implementiert.

Wie ein Blick auf Abbildung 2 zeigt, nehmen sich die freien/privaten Trägerorganisationen primär als Transmitter zwischen unterschiedlich antizipierten Lebenswirklichkeiten im Kontext der schulischen Anforderungen (85,7%) wahr. Dahingegen sind in der behördlich angebundenen Trägerschaft beide Rollenauffassungen als Transmitter und als Connector nahezu gleich stark ausgeprägt (40% zu 60%). Trotz dieser Tendenzen ist das berufliche Rollenverständnis der österreichischen Schulsozialarbeit – statistisch betrachtet – jedoch nicht vom Trägermodell determiniert ( $p=0,074$ ).



**Abbildung 2: Rollenverständnis in Abhängigkeit von der Trägerschaft**

Vor dem Hintergrund, dass dem Transmitter- und Connectorverständnis unterschiedliche bzw. unterschiedlich stark ausgeprägte Attribute zugrunde liegen, stellt sich die Frage, ob mit diesen Rollenmustern spezifische Aufgabenschwerpunkte verknüpft sind und damit das professionelle Handeln leiten. Im Rahmen der Untersuchung zeigte sich, dass die Trägerorganisationen unabhängig vom zugrundeliegenden Selbstverständnis bei emotionalen Problemen, in der Bearbeitung und Unterstützung von Konfliktlagen und bei sozialen Verhaltensproblemen ihren Leistungsschwerpunkt sehen. Dorthin fließen jeweils rund 90% ihrer Kapazitäten. Während die gesundheitliche als auch familiäre/soziale Situation für rund die Hälfte Arbeitsschwerpunkte bilden, werden materielle Grundbedürfnisse hingegen nur von jeder fünften Trägerorganisation bearbeitet (22,7%). Aktivitäten in Bezug auf Kinderschutz werden von rund 50% der Trägerorganisationen als stetige Aufgaben betrachtet, während die Wahrnehmung von Kinderrechten etwas geringer ausfällt (40,9%). In Hinblick auf die bildungsbezogenen Agenden zeigt sich, dass Bildungsbenachteiligung für beinahe jede zweite Trägerorganisation einen inhaltlichen Schwerpunkt bildet (45,5%), wohingegen Bildungsmotivation und Schulabsentismus nicht zwingend im Zentrum des Aufgabenkataloges stehen (siehe Abbildung 3).



**Abbildung 3: Zentralwertbezogene Aufgaben der österreichischen Schulsozialarbeit in %**

Diese schulsozialarbeiterischen Aufgaben erweisen sich allerdings als unabhängig von den beiden zugrundeliegenden Rollenmustern. So zeigen sich lediglich leicht unterschiedliche Schwerpunktsetzungen in Bezug auf die Sicherstellung des Kindeswohls, der Kinderrechte und der Bearbeitung von Schulabsenzen, welche häufiger im Transmitterprofil vorzufinden sind. Im Connectorprofil dominieren die Bearbeitung von Verhaltensproblemen und die Wohn- und Familiensituation etwas stärker den Tätigkeitsbereich. Signifikante Unterschiede im Aufgabenspektrum der beiden beruflichen Rollenverständnisse von Schulsozialarbeit lassen sich jedoch nicht feststellen (siehe Tabelle 1). Vielmehr zeigt sich, dass die drei zentralen Aufgaben – die Bearbeitung von konflikthaftern, emotionalen und verhaltensbezogenen Problemlagen – beiden Rollenverständnissen zugrunde liegen.

**Tabelle 1: Aufgaben in Abhängigkeit vom Rollenverständnis**

| Aufgaben                    | Transmitter in % | Connector in % | p-Wert <sup>5</sup> |
|-----------------------------|------------------|----------------|---------------------|
| Konfliktlagen               | 91,7             | 90,0           | 1,000               |
| Emotionale Problemlagen     | 91,7             | 90,0           | 1,000               |
| Verhaltensprobleme          | 83,3             | 90,0           | 1,000               |
| Kinderschutz                | 75,0             | 30,0           | 0,084               |
| Gesundheit                  | 58,3             | 40,0           | 0,670               |
| Bildungsbenachteiligung     | 58,3             | 30,0           | 0,231               |
| Kinderrechte                | 58,3             | 20,0           | 0,099               |
| Wohn-/Familiensituation     | 50,0             | 60,0           | 0,691               |
| Bildungsmotivation          | 50,0             | 20,0           | 0,204               |
| Schulabsentismus            | 50,0             | 10,0           | 0,074               |
| Materielle Grundbedürfnisse | 25,0             | 20,0           | 1,000               |

## 6. Diskussion und Zusammenfassung

Ziel der vorliegenden Studie war es, das professionelle Selbstverständnis der österreichischen Schulsozialarbeitsträger empirisch zu beleuchten. Als stabiles System verinnerlichter Deutungs-, Denk- und Handlungsmuster einer Organisation wurde die berufliche Selbstverortung von 22 Leitungspersonen über 13 Selbstcharakterisierungen operationalisiert, und es wurde nach für die österreichischen Schulsozialarbeitsträger typischen Rollenprofilen gesucht.

Dabei zeigte sich, dass die Selbstcharakterisierung als Brückenkopffunktion zwischen Schule und Familie am häufigsten gewählt wurde und somit die am stärksten inkorporierte Haltung der Trägerorganisationen darstellt. Diese Rollenauffassung deckt sich mit den Befunden von Stickelmann (2008, S. 61), der für die deutsche Schulsozialarbeit die dominierende Erwartungshaltung zur Erfüllung einer „Scharnierfunktion“ feststellte. Übereinstimmungen finden sich aber auch mit den Ergebnissen von Piringer et al. (2011, S. 11), wonach österreichische Schulsozialarbeiter\_innen aus Sicht eines externen Expert\_innengremiums der Schule primär als Brückenkopf zur Schulumwelt dienen sollten. Es ist jedoch zu kurz gegriffen, das Selbstverständnis lediglich auf die Scharnierfunktion zu reduzieren. In 9 von 13 Selbstzuschreibungen finden sich die Trägerorganisationen hingegen wieder, was auf ein breit gefasstes Professionsverständnis hinweist. Dies steht

5 Als statistisches Verfahren diente der exakte Test nach Fisher.

nicht notwendigerweise für die in der Literatur beschriebene professionelle Unsicherheit und Unschärfe (vgl. Heimgartner & Sting 2013, S. 123; Schulz 2014, S. 50). Sofern sich das berufliche Selbstverständnis in „beruflichen Selbstkonstruktionen“ (Hasse 2017b, S. 340), also in mehreren Charakteristika abbildet, müssten sich die Selbstzuschreibungen zu habituellen Rollenmustern bündeln lassen.

Für die österreichischen Schulsozialarbeitsträger kristallisierten sich entlang der Brückenkopffunktion auf Basis der vorliegenden Studie zwei tragende berufliche Rollenmuster heraus: Transmitter und Connector. Während dem Transmitterverständnis eine parteiliche und fürsprechende Übersetzungs- und Sensibilisierungshaltung zugrunde liegt, ist das Connectorverständnis stärker mit der Expert\_innenrolle als professionelle neutrale Beratung verknüpft. Somit scheint gerade in der parteiischen respektive überparteiischen Betrachtungsweise ein zentraler Unterschied zwischen diesen beiden beruflichen Rollenverständnissen zu liegen. Vor dem Hintergrund, dass in verschiedenen Arbeitsfeldern der Sozialen Arbeit gegensätzliche fachliche Haltungen der Parteilichkeit bzw. Allparteilichkeit verankert sind (vgl. Fritsche & Wigger 2016, S. 71 ff.), könnten diese beiden grundsätzlichen Positionierungen als Erklärungsgrundlage für das interessante Ergebnis dienen. Damit wäre das Arbeitsfeld der österreichischen Schulsozialarbeit von beiden Deutungs- und Haltungsmustern geprägt. Obgleich die Brückenkopffunktion ein gemeinsames Grundverständnis reflektiert, könnten die damit verknüpften gegensätzlichen Haltungen auf einen Diskussionsbedarf bezüglich der Ausformung eines eindeutigen beruflichen Selbstverständnisses und professionellen Habitus hinweisen. Übertragen auf die österreichischen Schulsozialarbeitsträger wäre daher zu klären: Positionieren wir uns parteilich für die Schüler\_innenanliegen oder allparteilich im Sinne einer fachkompetenten Moderation für eine wechselseitige Verständigung zwischen Schüler\_innen, Lehrkräften und anderen Akteur\_innen im schulischen und außerschulischen Umfeld?

Indizien für ein gemeinsam getragenes Rollenverständnis im Arbeitsfeld der österreichischen Schulsozialarbeit liefert hingegen die Analyse zum Aufgabenprofil, da dieses nicht die beiden Rollenmuster determiniert. So zeigte sich in Hinblick auf die wahrgenommenen Aufgaben, dass alle Trägerorganisationen in der Bearbeitung von konflikthaften, emotionalen und verhaltensbezogenen Problemlagen ihre Kernaufgaben sehen, und zwar unabhängig davon, ob sie sich parteilich als Transmitter oder allparteilich als Connector verstehen. Dieses Ergebnis deckt sich mit jenen Befunden, wonach die österreichische Schulsozialarbeit in der problembezogenen Fallarbeit und Konfliktberatung ihren Schwerpunkt sieht (vgl. Adamo-

witsch 2015, S. 71; Grandy et al. 2015, S. 69; Huxtable 2016, S. 7). Damit ließe sich ein gleiches Auftrags- bzw. Aufgabenverständnis annehmen, welches dem professionellen Handeln zugrunde liegen mag. Andererseits könnte dieses positive Ergebnis auch methodenkritisch mit der Art der Aufgabenerfassung zusammenhängen. Vor dem Hintergrund, dass in vorliegender Studie die Aufgaben mittels eines literaturgestützten, aber allgemein gehaltenen Tätigkeitskataloges erfasst wurden, wäre eine Operationalisierung in Form von differenzierten, die fachlichen Haltungen widerspiegelnden Aufgaben eine alternative Herangehensweise, um Zusammenhänge mit Rollenmustern zu identifizieren.

Bezogen auf die Implementierungsformen der österreichischen Schulsozialarbeit zeigte sich, dass die freien/privaten Trägerorganisationen sich in ihren beruflichen Rollenauffassungen nicht von den behördlichen Organisationsformen unterscheiden. Dieser interessante Befund könnte wiederum, wenn auch vorsichtig, als Hinweis für ein gemeinsames Berufsverständnis gewertet werden. Wenn der berufliche Habitus an die Organisationskultur gekoppelt ist (vgl. Cloos 2004, S. 514), dann müssten die österreichischen Schulsozialarbeitsträgerorganisationen ähnliche Leitbilder, Konzepte und Visionen als Grundlage für die Herausbildung gemeinsamer habituellen Muster aufweisen. Ob sich allerdings die Träger\_innen der Berufsrolle und damit die Schulsozialarbeitenden per se in diesen habituellen Rollengefügen der Führungskräfte – innerhalb und über die Trägerorganisationen hinweg – wiederfinden, bedarf es weiterführender Studien.

Obwohl der Professionalisierungsdiskurs im Arbeitsfeld Schulsozialarbeit in Österreich erst vor rund zehn Jahren einsetzte (vgl. Bugram & Hofschwaiger 2010, S. 2), zeigt die Studie relativ hohe Übereinstimmungen in den professionellen Selbstzuschreibungen der Trägerorganisationen. Dominiert wird das Selbstverständnis von Schulsozialarbeit als einer Scharnier- oder Brückenkopffunktion, welche sich auf der Handlungsebene in der Bearbeitung von emotionalen, verhaltensbezogenen Problemlagen und Konflikten widerspiegelt. Ausgangspunkt des schulsozialarbeiterischen Handelns in dieser fallbezogenen Problembearbeitung sind einerseits eine parteiliche Positionierung für Schüler\_innenanliegen, andererseits eine allparteiliche, alle Akteur\_innen im schulischen und außerschulischen Umfeld berücksichtigende, Haltung. Diese Befunde werfen nicht nur die Frage eines deutlicheren arbeitsfeldbezogenen Selbstverständnisses auf, sondern auch jene der Passung zwischen den Leitungsfunktionen und den einzelnen Schulsozialarbeitenden.

## Literatur

- Adamowitsch, M. (2015): Schulsozialarbeit in Österreich. In Deutsches Rotes Kreuz (Hrsg.), *Reader Schulsozialarbeit. Von den Nachbarn lernen – Internationaler Vergleich von Jugendsozialarbeit an Schule*. Band 3 (S. 62–75). Berlin: Deutsches Rotes Kreuz.
- Adamowitsch, M., Lehner, L. & Felder-Puig, R. (2011). *Schulsozialarbeit in Österreich. Darstellung unterschiedlicher Implementierungsformen*. Forschungsbericht. Wien: LBI
- Baier, F. (2014). Bedrohungen und systemische Kontexte sozialarbeiterischer Professionalität in Schulen. In R. Becker-Lenz, S. Busse, G. Ehlert & S. Müller-Hermann (Hrsg.), *Bedrohte Professionalität. Einschränkungen und aktuelle Herausforderungen für die Soziale Arbeit* (S. 239–257). Wiesbaden: Springer.
- Baier, F. (2015). Schulsozialarbeit in der Schweiz. In Deutsches Rotes Kreuz (Hrsg.), *Reader Schulsozialarbeit. Von den Nachbarn lernen – Internationaler Vergleich von Jugendsozialarbeit an Schule*. Band 3 (S. 41–96). Berlin: Deutsches Rotes Kreuz.
- Bourmer, M. (2012). *Berufliche Identität in der Sozialen Arbeit. Bildungstheoretische Interpretationen autobiographischer Quellen*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Bugram, C., Gspurning, W., Heimgartner, A., Hofschwaiger, V., Pieber, E. M. & Stigler, V. (2014). *Evaluation der Schulsozialarbeit in der Steiermark*. Graz: Universität Graz.
- Bugram, C. & Hofschwaiger, V. (2010). *Schulsozialarbeit in Österreich 2010*. Unveröffentlichte Masterarbeit, Universität Graz, Graz.
- Bundesgesetz über die Grundsätze für Hilfen für Familien und Erziehungshilfen für Kinder und Jugendliche (Bundes-Kinder- und Jugendhilfegesetz 2013 – B-KJHG 2013) vom 01. Mai 2013 (BGBl. I Nr. 69/2013) in der Fassung vom 19.12.2019
- Bundesministerium für Bildung (BMB) (Hrsg.) (2016). *Die gesundheitsfördernde Schule. Gesundheitsförderungsmaßnahmen des BMB im Kontext der Rahmengesundheitsziele*. Wien: BMB.
- Cloos, P. (2004). Ausbildung und Beruf. Überlegungen zu einer Verhältnisbestimmung auf der Basis einer ethnographischen Studie zu Organisationskulturen und beruflich-habituellen Profilen in der Kinder- und Jugendhilfe. In K. Beher & N. Gragert (Hrsg.), *Aufgabenprofile und Qualifikationsanforderungen in den Arbeitsfeldern der Kinder- und Jugendhilfe. Tageseinrichtungen für Kinder, Hilfen zur Erziehung, Kinder- und Jugendarbeit, Jugendamt*. Abschlussbericht Band 2 (S. 489–537). München: Deutsches Jugendinstitut.
- Cloos, P. (2006). Beruflicher Habitus. In P. Cloos & W. Thole (Hrsg.), *Ethnografische Zugänge. Professions- und adressatInnenbezogene Forschung im Kontext von Pädagogik* (S. 185–202). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ermel, N. & Haupt, S. (2015). Fit für die Schulsozialarbeit? Qualität von Aus- und Weiterbildung. *Sozialmagazin*, 1, 81–88.
- Felder-Puig, R., Maier, G. & Teutsch, F. (2017). *Verwendung und Nützlichkeit zusätzlicher Unterstützungsleistungen für Integration in österreichischen Pflichtschulen*. Evaluationsbericht. Wien: IFGP.
- Fritsche, C. & Wigger, A. (2016). Soziale Arbeit und Stadtentwicklung aus reflexiv räumlicher Perspektive. In M. Drilling & P. Oehler (Hrsg.), *Soziale Arbeit und Stadtentwicklung. Forschungsperspektiven, Handlungsfelder, Herausforderungen* (S. 71–85). Berlin: Springer.

- Fuchs-Rechlin, K. (2010). *Und es bewegt sich doch ...! Eine Untersuchung zum professionellen Selbstverständnis von Pädagoginnen und Pädagogen*. Veröffentlichte Dissertation. Münster: Waxmann.
- Giesecke, H. (2010). *Pädagogik als Beruf: Grundformen pädagogischen Handelns*. 10. Auflage. Weinheim: Juventa.
- Grandy, S., Bernold-Schrom, D., Hofmann, F., Teutsch, F., Lehner, L. & Felder-Puig, R. (2015). *Unterstützungssysteme in, für und um die Schule*. Forschungsbericht. Wien: LBI.
- Gspurning, W. & Heimgartner, A. (2013). Schulsozialarbeit und die Perspektiven der AkteurInnen. In A. Heimgartner, K. Lauermann & S. Sting (Hrsg.), *Perspektiven der AkteurInnen in der Sozialen Arbeit* (S. 53–66). Wien: Lit Verlag.
- Gspurning, W., Heimgartner, A., Pieber, E. M. & Sing, E. (2011). *Wissenschaftliche Begleitung der Schulsozialarbeit Graz*. Graz: Institut für Erziehungs- und Bildungswissenschaft der Universität Graz. Verfügbar unter: [www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/2011graz\\_schulsozialarbeit\\_SIM.pdf](http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/2011graz_schulsozialarbeit_SIM.pdf)
- Haase, K. (2017a). *Berufliche Selbstverständnisse in der Schulsozialarbeit. Biographische (Re-)Konstruktionen vom beruflichen Werden der selbstbestimmten Anderen*. Weinheim: Beltz.
- Haase, K. (2017b). Das berufliche Selbstverständnis in der Schulsozialarbeit. Zu Gast in einem fremden Haus? *Soziale Arbeit*, 9, 339–345.
- Heimgartner, A. & Sting, S. (2013). The establishment of school social work in Austria. From a project to a regular offer. *CEPS Journal*, 3(2), 119–134. Verfügbar unter: [urn:nbn:de:0111-opus-79966](http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-79966) (Abfrage: 01.12.2017).
- Hollenstein, E. & Nieslony, F. (2012). Profession Schulsozialarbeit: Entwicklung und Standort. In E. Hollenstein & F. Nieslony (Hrsg.), *Handlungsfeld Schulsozialarbeit. Profession und Qualität* (S. 8–38). Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Hollenstein, E. & Nieslony, F. (2013). Offensive Schulsozialarbeit im Bildungsdiskurs. Drei Handlungs- und Professionsstrategien für die Praxis. *Blätter der Wohlfahrtspflege* 6, 220–222.
- Huxtable, M. (2016). *The 2016 International Survey of School Social Work. International Network for School Social Work*. Verfügbar unter: [https://www.guenterbrus.at/wp-content/uploads/2014/01/16\\_International-Network-Survey-2016\\_web.pdf](https://www.guenterbrus.at/wp-content/uploads/2014/01/16_International-Network-Survey-2016_web.pdf). (Abfrage: 10.09.2018)
- Kalkowski, P. (2010). *Zur Klärung der Begriffe „Beruflichkeit und Professionalisierung“. Arbeitspapier der Fokusgruppe 1 (Beruflichkeit und Professionalisierung) im Rahmen des BMBF-Förderprogramms „Dienstleistungsqualität durch professionelle Arbeit“*. Göttingen.
- Kern, J. (2016). Die Bedeutung von beruflichem Selbstbild und beruflichem Habitus im Kontext Sozialer Arbeit. *Soziales Kapital*, 16, 118–129.
- Kooperationsverbund Schulsozialarbeit (Hrsg.) (2015). *Schulsozialarbeit: Anforderungsprofil für einen Beruf der Sozialen Arbeit*. 3. überarbeitete Auflage. Frankfurt a. M.: Kooperationsverbund Schulsozialarbeit. Verfügbar unter: [http://www.gew-saarland.de/images/pdf/Anforderungsprofil\\_Schulsozialarbeit.pdf](http://www.gew-saarland.de/images/pdf/Anforderungsprofil_Schulsozialarbeit.pdf) (Abfrage: 16.09.2018).
- Miehle-Fregin, W. (2010). Die Identität der Sozialen Arbeit in Kooperationsbezügen der Jugendhilfe. *Neue Praxis*, 10, 164–165.
- Olk, T. & Speck, K. (2015). Schulsozialarbeit in Deutschland. In Deutsches Rotes Kreuz (Hrsg.), *Reader Schulsozialarbeit. Von den Nachbarn lernen – Internationaler Ver-*

- gleich von *Jugendsozialarbeit an Schule*. Band 3 (S. 13–39). Berlin: Deutsches Rotes Kreuz.
- Österreichische Gesellschaft für Soziale Arbeit (OGSA) (2016). *Grundsatzpapier zur Schulsozialarbeit in Österreich*. Wien: OGSA.
- Österreichischer Berufsverband der Sozialen Arbeit (OBDS) (2017). *Handlungsfeld Kinder, Jugendliche, Familie*. Verfügbar unter: [www.sozialarbeit.at/index.php?article\\_id=116&clang=0&back=100&anchor=249](http://www.sozialarbeit.at/index.php?article_id=116&clang=0&back=100&anchor=249) (Abfrage: 28.11.2017).
- Pfadenhauer, M. (2009). Professioneller Stil und Kompetenz. Einleitende Überlegungen im Rekurs auf Bourdieus Habitus-Konzept. In M. Pfadenhauer & T. Scheffer (Hrsg.), *Profession, Habitus und Wandel* (S. 7–20). Frankfurt a. M.: Peter Lang Verlag.
- Piringer, H., Avdijevski, E., Pollinger, K. & Kolar-Paceski, M. (2011). *Wiener Schulsozialarbeit. Eine Bestandsaufnahme und Analyse*. Wien: Team Focus/FSW.
- Pötter, N. & Segel, G. (2009). Berufsbild und Anforderungsprofil der Schulsozialarbeit. In N. Pötter & G. Segel (Hrsg.), *Profession Schulsozialarbeit. Beiträge zu Qualifikation und Praxis der sozialpädagogischen Arbeit an Schulen* (S. 33–45). Wiesbaden: VS Verlag.
- Rabe-Kleberg, U. (1996). Professionalität und Geschlechterverhältnis. Oder: Was ist „semi“ an traditionellen Frauenberufen? In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 276–302). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Riepl, B. & Kromer, I. (2008). *Schulsozialarbeit in Österreich*. Wien: Österreichisches Institut für Jugendforschung.
- Schmeiser, M. (2006). Soziologische Ansätze der Analyse von Professionen, der Professionalisierung und des professionellen Handelns. *Soziale Welt*, 57(3), 295–318.
- Schulz, M. T. A. (2014). *Das professionelle Selbstverständnis von Sozialarbeiter\_innen in der Kooperation zwischen der Kinder- und Jugendhilfe und der Kinder- und Jugendpsychiatrie*. Bachelorarbeit, Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg, Hamburg.
- Seiterle, N. (2014). Schulsozialarbeit in der Deutschschweiz. Eine Standortbestimmung. In K. Gschwind, U. Ziegele & N. Seiterle (Hrsg.), *Soziale Arbeit in der Schule. Definition und Standortbestimmung* (S. 82–145). Luzern: Interact.
- Sixt, U. (2014). *Schulsozialarbeit in Schule, Freizeit und Familie. Wissenschaftliche Begleitung eines Projektes des Vereins Avalon im Schulbezirk Gröbming*. Unveröffentlichte Dissertation, Karl-Franzens-Universität Graz, Graz.
- Spies, A. & Pötter, N. (2011). *Soziale Arbeit an Schulen. Einführung in das Handlungsfeld Schulsozialarbeit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Stickelmann, B. (2008). Schulsozialarbeit als Sozialraum. *Schulheft*, 33, 55–66.
- Sting, S. (2015). Disziplin und Differenz. Soziale Arbeit in Österreich jenseits disziplinärer Identitätszwänge. *Soziales Kapital*, 14, 194–202.
- Stohler, R. & Ibrahim, B. (2018). Schulsozialarbeit in der Schweiz. In H. Bassarak (Hrsg.), *Lexikon der Schulsozialarbeit* (S. 433–434). Baden-Baden: Nomos.
- Streblov, C. (2015). Schulsozialarbeit hat sich etabliert. *Sozialmagazin*, 12, 41–50.
- Würfl, C. & Schörner, B. (2017). *Schulsozialarbeit als Profession. Analyse des Professionalisierungsgrades der österreichischen Schulsozialarbeit*. Forschungsbericht. Wien: BMB/FHCW.