

Die Rolle und Bedeutung der Sozialpädagogik in der Bildungsinstitution Schule

Marlene Hosp
Sarah Maier
Sara Simic

Masterthese

Eingereicht zur Erlangung des Grades
Master of Arts in Sozialpädagogik
an der Fachhochschule St. Pölten

St. Pölten, im April 2025

Erstbegutachter*in: FH-Prof. Dipl. Soz. Päd. (FH) Marina Tomic Hensel, MA
Zweitbegutachter*in: Dr. Sabine Lehner, BA MA

Eidesstattliche Erklärung

Ich erkläre an Eides statt, dass

- ich die vorliegende Arbeit selbständig und ohne fremde Hilfe verfasst, keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt habe.
- ich mich bei der Erstellung der Arbeit an die Standards guter wissenschaftlicher Praxis gemäß dem Leitfaden zum Wissenschaftlichen Arbeiten der FH St. Pölten gehalten habe.
- ich die vorliegende Arbeit an keiner Hochschule zur Beurteilung oder in irgendeiner Form als Prüfungsarbeit vorgelegt oder veröffentlicht habe.

Über den Einsatz von Hilfsmitteln der generativen Künstlichen Intelligenz wie Chatbots, Bildgeneratoren, Programmieranwendungen, Paraphrasier- oder Übersetzungstools erkläre ich, dass

- ☐ im Zuge dieser Arbeit kein Hilfsmittel der generativen Künstlichen Intelligenz zum Einsatz gekommen ist.
- ☒ ich Hilfsmittel der generativen Künstlichen Intelligenz verwendet habe, um die Arbeit Korrektur zu lesen.
- ☐ ich Hilfsmittel der generativen Künstlichen Intelligenz verwendet habe, um Teile des Inhalts der Arbeit zu erstellen. Ich versichere, dass ich jeden generierten Inhalt mit der Originalquelle zitiert habe. Das genutzte Hilfsmittel der generativen Künstlichen Intelligenz ist an entsprechenden Stellen ausgewiesen.

Durch den Leitfaden zum Wissenschaftlichen Arbeiten der FH St. Pölten bin ich mir über die Konsequenzen einer wahrheitswidrigen Erklärung bewusst.

Abstract

Die Rolle und Bedeutung der Sozialpädagogik in der Bildungsinstitution Schule

Hosp Marlene, Maier Sarah, Simic Sara

Im Rahmen des Masterprojekts „Was ist dran an der ‚Ökonomisierung der Sozialen Arbeit‘? – Sozialpädagogische Perspektiven auf eine umstrittene Zeitdiagnose“ wird die sozialpädagogische Praxis an Schulen analysiert, insbesondere in Bezug auf Aufgaben, Herausforderungen, Ressourcen und Kooperationsstrukturen. Im Zentrum steht die Hauptforschungsfrage: „Wie gestaltet sich die sozialpädagogische Praxis an Schulen unter der Annahme mangelnder Ressourcen und stetig wachsender Anforderungen?“ Ergänzend wurden Subforschungsfragen formuliert, die sich mit dem offiziellen Auftrag, der Fachlichkeit des Personals, der Kooperation mit schulischen Akteur*innen sowie mit potenziellen Vereinnahmungen der Sozialpädagogik für fachfremde Zwecke und vorhandene Ressourcen befassen, mit dem Ziel den aktuellen Ist-Stand in der Primarstufe zu eruieren. Die Arbeit gliedert sich in einen theoretischen und einen empirischen Teil. Der theoretische Rahmen umfasst die Darstellung zentraler Begrifflichkeiten in Zusammenhang mit unserem Thema. Dabei wird unter anderem erläutert, wie wir Schulsozialarbeit und Schulsozialpädagogik verstehen und wahrnehmen. In unserer Arbeit möchten wir betonen, dass Sozialarbeit und Sozialpädagogik keinesfalls als konkurrierende Disziplinen betrachtet werden sollten. Die Sozialpädagogik soll jedenfalls als Teilbereich der Sozialen Arbeit an Schulen im Fokus unserer Arbeit stehen. Daher wird auch auf die Entwicklung der Schulsozialpädagogik eingegangen. Darüber hinaus werden Aufgaben, Mandate und Herausforderungen der Sozialen Arbeit an Schulen sowie ihre Bedeutung im Kontext zunehmender Heterogenität von Schüler*innen thematisiert. Besondere Aufmerksamkeit gilt der Kooperation zwischen Fachkräften und den bestehenden gesetzlichen Rahmenbedingungen. Zudem werden die Ressourcenfrage und die Auswirkungen begrenzter personeller, sozialer, finanzieller und materieller Mittel beleuchtet. Als Forschungsdesign wurde ein qualitativ-empirisches gewählt. Sechs leitfadengestützte Interviews mit sieben professionellen Fachkräften haben uns tiefe Einblicke in das Forschungsthema verschafft. Die Auswertung erfolgte systematisch, und zwar mit der Methode der Grounded Theory. So konnten wir induktiv Kategorien und Zusammenhänge entwickeln. Eine Analyse der Transkripte wurde vorgenommen, um eine strukturierte und nachvollziehbare Auswertung der qualitativen Daten zu gewährleisten. Im empirischen Teil werden die Ergebnisse der Interviews dargestellt und entlang zentraler Kategorien analysiert: das Verständnis von Sozialpädagogik an Schulen, die Zusammenarbeit zwischen schulischen Akteur*innen, die vorhandenen und fehlenden Ressourcen sowie die spezifischen Aufgaben und Herausforderungen der Schulsozialpädagogik.

Schlüsselwörter: Schulsozialpädagogik, Schulsozialarbeit, Heterogenität, Herausforderungen, Aufgaben, Ressourcen, Kooperation, Mandate, multiprofessionelle Teams, Ökonomisierung, rechtliche Rahmenbedingungen

Abstract

The Role and Importance of Social Pedagogy in Schools

Marlene Hosp, Sarah Maier, Sara Simic

The master's project "What's the Truth Behind the 'Economisation of Social Work'? - Social Pedagogical Perspectives on a Controversial Diagnosis of Our Times" analyses social pedagogical practice in schools, particularly with regard to tasks, challenges, resources, and cooperation structures. The main research question is: "How does social pedagogical practice develop in schools, assuming a lack of resources and ever-increasing demands?" In addition, sub-questions were formulated that address the official remit, the expertise of staff, and cooperation with school stakeholders. We also considered potential cooptions of social pedagogy for non-specialist purposes and available resources, with the aim of determining the present status quo in primary school. The thesis is divided into a theoretical and an empirical part. The theoretical framework includes a presentation of key concepts related to our topic. Among other things, we explain how we understand and perceive school social work and school social pedagogy. In our work, we would like to emphasise that school social work and social pedagogy should by no means be viewed as competing disciplines. Social pedagogy, as a sub-area of social work in schools, should be seen as the focus of our work. Hence, the development of school social pedagogy will also be addressed. Furthermore, the tasks, mandates, and challenges of social work in schools, as well as their significance in the context of increasing student diversity, will be addressed. Particular attention is paid to cooperation between professionals and the existing legal framework. Furthermore, the issue of resources and the impact of limited human, social, financial, and material resources is examined. A qualitative-empirical research design was chosen. Six guided interviews with seven professionals provided us with in-depth insights into the research topic. The evaluation was conducted systematically using the grounded theory method. This enabled us to inductively develop categories and correlations. The transcripts were analysed to ensure a structured and comprehensible evaluation of the qualitative data. The empirical section presents the results of the interviews and analyses them along key categories: the understanding of social pedagogy in schools, collaboration between school stakeholders, available and missing resources, and the specific tasks and challenges of school social pedagogy.

Keywords: School social pedagogy, school social work, diversity, challenges, tasks, resources, cooperation, mandates, multidisciplinary teams, economisation, legal framework

Danksagung

Marlene Hosp

Zuallererst möchte ich mich bei meinem Forschungsteam bedanken. Eine Masterarbeit im Team zu schreiben bringt viele Herausforderungen mit sich. Umso mehr freue ich mich, dass wir so gut und unkompliziert zusammenarbeiten konnten. Dafür bin ich sehr dankbar.

Ein herzliches Dankeschön geht an Frau Dipl. Soz. Päd.in (FH) Marina Tomic-Hensel, MA, für die wertvolle Betreuung und ihre hilfreichen Rückmeldungen, die mich in meinem Schreibprozess sehr unterstützt haben. Auch Frau FH-Prof. DSA Mag. (FH) Andrea Pilgerstorfer danke ich für ihre konstruktiven Inputs und ihr offenes Feedback.

Besondere Wertschätzung gilt meiner Mutter, die mir immer zugehört hat – auch dann, wenn ich einfach laut nachdenken musste. Ein großes Dankeschön gilt außerdem meiner Stiefschwester Hannah, die unsere Arbeit mit viel Sorgfalt Korrektur gelesen hat. Ihre Unterstützung war für den letzten Feinschliff wirklich sehr wertvoll.

Danksagung

Sarah Maier

Ein riesiges Danke an euch, Marlene und Sara – ohne euch wäre diese Zeit nur halb so lustig, doppelt so anstrengend und nicht annähernd so unvergesslich gewesen. Danke für das gemeinsame Durchhalten und dafür, dass ihr aus dieser wilden Reise etwas wirklich Besonderes gemacht habt.

Ein herzliches Dankeschön an alle in unserem Jahrgang für die gemeinsamen vier Semester, den wertvollen Austausch und das gegenseitige Unterstützen auf diesem Weg.

Ein besonderer Dank gilt auch Dipl. Soz. Päd.in (FH) Marina Tomic Hensel, MA und FH-Prof. DSA Mag. (FH) Andrea Pilgerstorfer für ihre wertvolle Unterstützung und die hilfreichen Hinweise während des Entstehungsprozesses. Ein herzliches Dankeschön auch an Hannah für das liebevolle und sorgfältige Korrekturlesen.

Ich danke auch meiner Familie und Freunde für die bedingungslose Unterstützung, allen Dozierenden für ihre Geduld und ihr Wissen – und überhaupt allen, die mich auf dem Weg zu dieser Arbeit begleitet haben.

Danksagung

Sara Simic

An dieser Stelle möchte ich mich bei meinen Herzensmenschen bedanken, die mich während der Entstehung dieser Masterarbeit und während der Ausbildung begleitet und unterstützt haben.

Mein besonderer Dank gilt meinen Gruppenkolleginnen Marlene und Sarah. Eurer Einfühlungsvermögen, eure Rücksichtnahme und euer Humor haben diese intensive Zeit nicht nur aushaltbar, sondern auch bereichernd gemacht. Wir haben uns gegenseitig aufgefangen, wenn es schwierig wurde, uns Raum gegeben, wenn es nötig war, und uns immer wieder gegenseitig motiviert. Wir haben stets als Team funktioniert – sowohl professionell als auch menschlich. Die Zusammenarbeit mit euch war in jeder Hinsicht ein Glücksfall.

Ebenso danke ich unserer Hauptprojektbegleiterin, Frau Dipl. Soz. Päd.in (FH) Marina Tomic Hensel, für ihre vielschichtigen, hilfreichen Anregungen und den erfrischenden Humor, der unsere Arbeit bereichert hat. Auch Frau FH-Prof. DSA Mag. (FH) Andrea Pilgerstorfer möchte ich für ihre Einschätzungen und Bereitschaft danken.

Hannah Klepeis möchte ich hier ebenso erwähnen. Vielen Dank für die hilfreichen Rückmeldungen und generelle Durchsicht unserer Masterthese.

Dankesehr, an alle Interviewpartnerinnen, die sich bereit erklärt haben, ihre Wahrnehmungen mit uns zu teilen und uns ihre Zeit zu schenken.

Mein Dank gilt auch unserer Lehrgangsleitung, Frau Christine Schmid, MA, welche mit ihrer spürbaren Gelassenheit und Offenheit diesen Studiengang geprägt und unser Miteinander erleichtert hat.

Inhalt

1	Einleitung.....	11
2	Ausgangslage	13
2.1	Forschungsstand.....	13
2.2	Sozialpädagogik in der Schule.....	14
2.3	Perspektiven auf die Schulsozialarbeit in Österreich	15
2.4	Schulsozialpädagogik in Deutschland.....	18
3	Methodisches Vorgehen	19
3.1	Forschungsdesign	20
3.2	Von der Recherche zur Datenerhebung	21
3.3	Forschungsethische Überlegungen	22
3.4	Methodische Reflexion	24
3.5	Fragestellung und Zielsetzung	25
4	Grundlagen der Profession.....	26
4.1	Das Doppel- und Tripelmandat in der Sozialen Arbeit	26
4.2	Rechtliche Rahmenbedingungen der Schulsozialpädagogik	28
4.2.1	Kinder- und Jugendhilfegesetz	28
4.2.2	Schulunterrichtsgesetz	29
4.2.3	Schulorganisationsgesetz	29
4.2.4	Bildungsinvestitionsgesetz	29
4.2.5	Finanzausgleichsgesetz	30
4.2.6	Dienstrechtliche Stellung von Schulsozialpädagog*innen.....	30
4.3	Multiprofessionelle Teams und Kooperation aller Akteur*innen im Schulbetrieb.....	31
4.3.1	Zur Fachlichkeit des Personals	31
4.3.2	Die Notwendigkeit und Bedeutung der Kooperationen aller Akteur*innen im Schulbetrieb	33
5	Begriffliche Einordnung der sozial- und schulpädagogischen Felder	35
5.1	Sozialpädagogik: ein Überblick	36
5.2	Sozialpädagogik im Zeitlichen Wandel im deutschsprachigen Raum.....	37
5.3	Schulpädagogik.....	38
5.4	Schulsozialpädagogik im Spannungsfeld von Bildung und Arbeit	39
6	Schulische Soziale Arbeit im Spannungsfeld von Ressourcen und Heterogenität.....	40
6.1	Aufgaben der schulischen Sozialen Arbeit.....	41
6.2	Heterogenität in Schulen als Herausforderung	46
6.2.1	Migrationshintergrund.....	48

6.2.2	Flucht.....	49
6.2.3	Sprache	49
6.2.4	Gewalt	51
6.3	Ressourcen in der Schulsozialpädagogik	53
6.3.1	Ressourcenorientierung und – aktivierung.....	54
6.3.2	Ressourcen in der Schulsozialpädagogik: Finanzen und Personal im Fokus.....	56
6.3.3	Struktur, Umwelt und materielle Ressourcen: Eine ganzheitliche Betrachtung ...	58
6.3.4	Der Schlüssel zu Resilienz und Wohlbefinden: Soziale Ressourcen	60

7 Zusammenfassung der bisherigen Erkenntnisse.....62

8 Perspektiven von Professionist*innen: Darstellung, Interpretation und Diskussion der Ergebnisse65

8.1	Verständnis von Sozialpädagogik an Schulen	65
8.2	Fachlichkeit des Personals im Kontext der Ökonomisierung der Sozialen Arbeit.....	72
8.3	Interdisziplinäre und externe Kooperationsstrukturen	77
8.3.1	Kooperation unter Fachkräften	78
8.3.2	Kooperation mit Eltern und Kindern	82
8.3.3	Beispiele für positive Kooperation	84
8.3.4	Beispiele negative Kooperation.....	87
8.4	Ressourcen in der Schulsozialpädagogik durch die Brille beteiligter Professionen	88
8.4.1	Finanzielle Ressourcen	89
8.4.2	Personelle Ressourcen	93
8.4.3	Zeitliche Ressourcen	96
8.4.4	Materielle Ressourcen.....	98
8.4.5	Soziale Ressourcen	101
8.5	Zunehmende Heterogenität und Herausforderungen im Schulalltag	104
8.5.1	Herausforderungen in der sozialpädagogischen Arbeit in Inklusionsklassen	104
8.5.2	Herausforderungen in der mobilen Betreuung und der Arbeit in Förderklassen	106
8.5.3	Schulische Herausforderungen aus Sicht einer Direktorin	108
8.5.4	Herausforderungen im Rahmen eines schulbezogenen Projekts	109
8.5.5	Heterogenität, soziale Benachteiligung und fehlende Ressourcen: Herausforderungen einer Volksschullehrerin	110
8.5.6	Herausforderungen einer Volksschullehrerin in der inklusiven Mehrstufenklasse	112
8.6	Aufgabenfelder schulischer Sozialpädagogik	115
8.6.1	Zwischen Unterrichtsbegleitung und Nachmittagsbetreuung: Die Rollen einer Sozialpädagogin in der Schule	115
8.6.2	Sozialpädagogische Arbeit zwischen Förderklassen und mobiler Betreuung....	117
8.6.3	Aufgaben schulbezogener Sozialpädagogik aus Sicht einer Direktorin	119
8.6.4	Aufgaben der Sozialpädagogik im Rahmen eines schulbezogenen Projekts	120
8.6.5	Aufgaben der schulbezogenen Sozialpädagogik aus Sicht zweier Lehrerinnen	122
8.6.6	Zentrale Aufgabenbereiche der Schulsozialpädagogik: Beratung, Vermittlung, Begleitung und Entlastung	125
8.7	Die Rolle der Schulsozialarbeit aus Sicht der Interviewpartnerinnen.....	126

8.8	Fazit der Ergebnisdarstellung	129
9	Conclusio.....	131
	Literatur	140
	Daten	150
	Abbildungen	150

1 Einleitung

Hosp Marlene, Maier Sarah, Simic Sara

Die vorliegende Masterarbeit widmet sich der Rolle und Bedeutung der Sozialpädagogik in der Bildungsinstitution Schule. Im Rahmen des Masterprojekts „Was ist dran an der ‚Ökonomisierung der Sozialen Arbeit‘? – Sozialpädagogische Perspektiven auf eine umstrittene Zeitdiagnose“ wurde untersucht, welche Aufgaben und Herausforderungen vor allem Sozialpädagog*innen, aber auch weitere Professionist*innen im schulischen Kontext bewältigen und wie sich ihre Praxis unter der Annahme knapper Ressourcen und steigender Anforderungen gestaltet. Im Fokus der Untersuchung steht die Frage, inwiefern sich schulische Sozialpädagogik unter dem Einfluss struktureller Rahmenbedingungen, institutioneller Erwartungen und begrenzter Ressourcen zeigt – insbesondere vor dem Hintergrund der diskutierten Tendenzen zur Ökonomisierung in der Sozialen Arbeit.

Folgende Hauptforschungsfrage haben wir uns zu Anfang des Forschungsprozesses gestellt: „Wie gestaltet sich die sozialpädagogische Praxis an Schulen unter der Annahme der mangelnden Ressourcen und stetig steigenden Anforderungen?“ Zur Ergänzung und Vertiefung der Hauptforschungsfrage wurden Subforschungsfragen formuliert, die sich unter anderem mit dem offiziellen Auftrag, den spezifischen Aufgaben von Sozialpädagog*innen, der Kooperation mit anderen schulischen Akteur*innen sowie mit potenziellen Herausforderungen und Vereinnahmungen der Sozialpädagogik für fachfremde Zwecke befassen. Das Ziel dieser Untersuchung besteht darin, die schulische Sozialpädagogik darzustellen, Herausforderungen sichtbar zu machen und mögliche Spannungsfelder zwischen Notwendigkeit und Realität aufzuzeigen.

Der Fokus liegt dabei auf einer doppelten Perspektive: Einerseits auf der Sichtweise der Professionist*innen aus der Praxis, andererseits auf dem theoretischen und strukturellen Rahmen, in dem sich diese Praxis bewegt. Zur Beantwortung dieser Fragestellungen wurden insgesamt sechs Interviews mit weiblich gelesenen Professionistinnen geführt. Dies ist auch der Grund, weshalb im Verlauf der Arbeit hauptsächlich die weibliche Form angeführt wird. Bei den befragten Berufsgruppen handelt es sich hauptsächlich um Sozialpädagoginnen, Lehrerinnen und eine Direktorin. Die Auswahl dieser Professionen erfolgte bewusst, um die Perspektiven verschiedener professioneller Rollen im schulischen Alltag miteinander in Beziehung setzen zu können.

Die Masterthesis besteht aus zwei Teilen, einem theoretischen und einem empirischen Teil. Im Folgenden wird erläutert, wie sich der Theorieteil unserer Arbeit zusammensetzt. Zu Beginn unserer Forschungsüberlegungen haben wir uns mit der Ausgangslage (Kapitel 2) und mit der Klärung des Forschungsbedarfs beschäftigt. Diese bilden den Rahmen der Arbeit und werden daher einleitend dargestellt. Dabei wird der aktuelle Stand in der Forschung zum Thema Sozialpädagogik in Bildungsinstitutionen thematisiert und die bestehende Forschungslücke beschrieben. Ein wesentlicher Bestandteil ist hierbei die Betrachtung der Schulsozialarbeit in Österreich. Darüber hinaus haben wir die Schulsozialarbeit in Deutschland erörtert, da die zentralen sozialpädagogischen Prinzipien im schulischen Kontext dort namentlich benannt und anerkannt werden. Unserer Recherche nach stehen

in Österreich nur begrenzt Daten zur Schulsozialpädagogik zur Verfügung. Durch die Erweiterung unserer Nachforschung haben wir erkannt, dass wir so auf mehr Informationen zurückgreifen können, um einen Versuch der Definition darzulegen.

Das übergeordnete Thema dieser Arbeit – die schulische Sozialpädagogik unter dem Druck begrenzter Ressourcen – durchzieht alle theoretischen Teilkapitel und knüpft dort mit Unterthemen wie rechtliche Rahmenbedingungen, Kooperation, Fachlichkeit, Ressourcenorientierung und Heterogenität im Schulalltag an. Diese Aspekte wurden gezielt gewählt, da sie in der späteren empirischen Auswertung als zentrale Kategorien wiederkehren.

Im Kapitel 3, welches den methodischen Zugang unserer Arbeit erläutert, wird im Sinne der Transparenz genau beschrieben, welche Vorgehensweisen wir im Forschungsprozess gewählt haben. Erläutert werden in diesem Kapitel außerdem unser Forschungsdesign, Datenerhebung und Validität, forschungsethische Überlegungen und methodische Reflexion, im Rahmen derer wir unseren Arbeitsprozess reflektieren.

Im weiteren Verlauf, in Kapitel 4, wird auf das Doppel- und Tripelmandat der Sozialen Arbeit eingegangen. Um ein Verständnis für die rechtliche Basis unserer Forschung zu bieten, widmen wir uns anschließend den gesetzlichen Rahmenbedingungen, wobei es um das Schulunterrichtsgesetz, Schulorganisationsgesetz, Kinder- und Jugendhilfegesetz und das Bildungsinvestitionsgesetz geht. Weiterführend wird im Kapitel Multiprofessionelle Teams aufgezeigt, welche Aspekte die Fachlichkeit des Personals aus Sicht verschiedener Professionist*innen ausmachen und welche Faktoren dazu führen, dass nicht das volle Potenzial ausgeschöpft werden kann. Im Kapitel 4.3.2 zur Notwendigkeit und Bedeutung von Kooperation unter Fachkräften geht es darum darzulegen, wie diese laut Literatur definiert wird und welchen Stellenwert sie für die pädagogische Arbeit mit Kindern hat.

In Kapitel 5 wird auf die Definition von Sozialpädagogik sowie auf ihren zeitlichen Wandel eingegangen. Es folgt ein Kapitel zur Entstehung der Schulsozialarbeit, die Definition der Begriffe Schulpädagogik, Schulsozialpädagogik und Schulsozialarbeit. Zum Abschluss des Kapitels gehen wir auf die Vielfalt und Organisation der Schulsozialarbeit ein. Hier wird auch eine Differenzierung zwischen „Schulsozialpädagogik“ und „Schulsozialarbeit“ vorgenommen, um die begriffliche und fachliche Einordnung unserer Forschung zu schärfen. Im engeren Sinne kann Schulsozialpädagogik als ein auf Bildungs- und Entwicklungsprozesse ausgerichtetes beziehungs- und ressourcenorientiertes Handlungsfeld verstanden werden, das lebensweltbezogen arbeitet.

Im weiteren Verlauf werden in Kapitel 6 die Aufgaben schulischer Sozialpädagogik erörtert, wobei das Empowerment als wesentliches Ziel thematisiert wird. Nachfolgend geht es noch um die steigende Heterogenität von Schüler*innen, um die aktuelle Lage an Schulen zu unterstreichen. Dazu werden verschiedene Formen von Heterogenität betrachtet: Gewalt, Migrationshintergrund, Sprache und Flucht. Darauf aufbauend befassen wir uns mit den Ressourcen in der Schulsozialpädagogik. Wir haben untersucht, welche Grundsätze der ressourcenorientierte Ansatz beinhaltet und was unter personellen, sozialen und finanziellen, zeitlichen und materiellen Ressourcen zu verstehen ist.

Nachdem wir die Grundlagen der Profession unserer Masterthesis etabliert haben, legen wir im zweiten, empirischen Teil der Arbeit den Fokus auf die Darstellung, Interpretation und Diskussion der Ergebnisse unserer Interviews. Durchgeführt wurden sechs Interviews, wobei jedes Gruppenmitglied alle Interviews mit jeweils anderen Blickwinkeln analysiert hat.

Die Ergebnisdarstellung gliedert sich in sieben Kategorien, die sich mit dem Themenfeld der Ökonomisierung und der Schulsozialpädagogik als besonders prägnant herausgestellt haben. Kapitel 8 befasst sich mit dem Verständnis von Sozialpädagogik an Schulen, Fachlichkeit des Personals und Kooperation zwischen allen beteiligten Akteur*innen. Darauffolgend werden vorhandene und nicht vorhandene Ressourcen behandelt. Anschließend werden Herausforderungen im Schulalltag aufgezeigt. Als letzten Fokus in diesem Kapitel geht es um die Aufgaben der Sozialpädagogik im Rahmen der Schule, welche von unseren Interviewpartnerinnen genannt werden. Den Abschluss bildet Kapitel 9 mit einer gemeinsamen Conclusio.

2 Ausgangslage

Hosp Marlene, Maier Sarah

In diesem Kapitel wird der aktuelle Forschungsstand zur Schulsozialarbeit und Schulsozialpädagogik beleuchtet. Zunächst wird die spezifische Rolle der Sozialpädagogik im schulischen Kontext betrachtet, einschließlich der Herausforderungen bei der Abgrenzung zu anderen Professionen und der Positionierung der Fachkräfte in der Praxis. Anschließend werden die Rahmenbedingungen und die Entwicklung der Schulsozialarbeit in Österreich skizziert, von anfänglichen Projektinitiativen bis hin zu einem etablierten Regelangebot. Da die Datenlage zur Schulsozialpädagogik in Österreich begrenzt ist, werden ergänzende Informationen aus Deutschland herangezogen, um mögliche Handlungsmodelle und Entwicklungen zu analysieren. Abschließend wird ein vielversprechendes Pilotprojekt der Stadt Wien vorgestellt, das multiprofessionelle Teams zur Unterstützung von Schüler*innen an Pflichtschulen einsetzt. Ziel dieses Kapitels ist es, einen umfassenden Überblick über den aktuellen Stand der Forschung und Praxis in diesem wichtigen Feld zu geben und die Notwendigkeit weiterer Forschung, insbesondere im Bereich der Schulsozialpädagogik, aufzuzeigen.

2.1 Forschungsstand

Schulsozialarbeit in Österreich hat sich von projektbasierten Initiativen zu einem Regelangebot entwickelt, das sich mit den unterschiedlichsten sozialen Problemen an Schulen befasst. Dies gilt insbesondere für einen defizitorientierten Ansatz, der auf Krisenintervention ausgerichtet war. Sozialarbeit ist für verschiedene soziale Probleme zuständig, die in der Schule auftreten und ist ein vielschichtiges Angebot, das nicht nur auf die Bedürfnisse der Schüler*innen, sondern auch der Lehrer*innen und Eltern eingeht. Heimgartner und Sting (2013) legen dar, dass sie als umfassendes präventives Angebot verstanden werden kann, das sowohl individuelle Unterstützung bietet als auch

aktiv am sozialen Klima der Schule arbeitet (S.132). Trotz der zunehmenden Herausforderungen, mit denen die Schulen konfrontiert sind, wie Personalmangel (Mahrer & Zierfuß, 2024) und steigende Heterogenität (Vock & Gronostaj, 2017, siehe ausführlicher dazu Kapitel 6.2), ist die Rolle der Sozialpädagogik in diesem Kontext nach wie vor eher unterrepräsentiert.

In Österreich existieren fundierte, wissenschaftliche Analysen zur Schulsozialarbeit, jedoch fehlt es an spezifischen Studien zur Schulsozialpädagogik, diese ist bisher nur unzureichend dokumentiert. Aufgrund der begrenzten Datenlage zur Schulsozialpädagogik in Österreich haben wir ergänzende Informationen aus Deutschland herangezogen. Auch wenn die institutionellen und beruflichen Rahmenbedingungen für die sozialpädagogische und sozialarbeiterische Praxis anders organisiert sind als in Österreich (Sting, 2015), ist eine Betrachtung dennoch sinnvoll. Aufgrund von Überschneidungen der Themen und Handlungsfelder können Rückschlüsse auf mögliche Handlungsmodelle und Entwicklungen in Österreich gezogen werden.

2.2 Sozialpädagogik in der Schule

In dieser Arbeit werden Sozialpädagogik und Sozialarbeit nicht als konkurrierende, sondern als sich ergänzende Disziplinen/Professionen verstanden. Dies drückt sich auch in der Verwendung des Terminus Soziale Arbeit aus. Insbesondere im Bildungsbereich zeigt sich, dass sozialpädagogische Ansätze innerhalb der Sozialen Arbeit wertvolle Impulse liefern können (Thieme et al., 2021, S. 24 ff.). Daher wird im Folgenden nicht auf eine Abgrenzung, sondern auf das Zusammenspiel dieser beiden Disziplinen fokussiert.

Anhand der Literatur wird deutlich, dass sowohl Sozialarbeit als auch Sozialpädagogik im schulischen Kontext ähnliche Ziele verfolgen, wie etwa wenn es um die individuelle Förderung und Unterstützung von Kindern und Jugendlichen im Bedarfsfall geht. So legen sowohl die Schulsozialarbeit als auch die Sozialpädagogik den Fokus schwerpunktmäßig auf die soziale und persönliche Entwicklung, die Begleitung bei individuellen Problemen, die Unterstützung in Krisen und die Stärkung der Resilienz, um einige Beispiele zu nennen (Thieme et al., 2021, S. 24 ff.).

In der Literatur wird häufig auf die Bedeutung von Schulsozialarbeit hingewiesen, (siehe Schörner & Würfl 2015), jedoch bleibt die spezifische Rolle der Sozialpädagog*innen und deren professionelle Expertise wenig explizit beleuchtet. Die Forschung konzentrierte sich meist auf die allgemeinen Aufgaben und Herausforderungen von Lehrkräften, während die Perspektive der Sozialpädagogik und deren Beitrag zur Bildungsarbeit bisher kaum Beachtung gefunden hat. Diese Lücke in der Forschung ist besonders spannend, weil Soziale Arbeit sowohl sozialarbeiterische als auch sozialpädagogische Aspekte verbindet (Hopf, 2002, S. 25).

Insgesamt zeigt sich, dass sowohl die Sozialarbeit als auch die Sozialpädagogik in der Schule eine zunehmend wichtige Rolle spielen. Gleichzeitig wird darauf verwiesen, dass diese aber auch vor der Herausforderung stehen, ihre Zuständigkeiten klar zu definieren und im Dialog mit anderen Fachkräften auszuhandeln. Die Verantwortung für die Unterstützung der Schüler*innen wird nicht

mehr nur einem Beruf zugeschrieben, sondern muss kooperativ zwischen den verschiedenen professionellen Perspektiven abgestimmt werden. Die Sozialpädagogik wird in der Literatur als zusätzliche wertvolle Rolle der Sozialen Arbeit innerhalb der Schule verortet, indem sie einen entwicklungs- und bildungsorientierten und ganzheitlichen Blick auf die Kinder und Jugendlichen und dessen Lebensumfeld einbringen und einen positiven Beitrag im Bildungssystem leisten könne (Thieme et al., 2021, S. 24 ff.).

Die Sozialpädagogik sieht ihre Aufgabe vor allem darin, defizitäre familiäre und verwandtschaftliche Erziehungsleistungen für Kinder und Jugendliche zu ersetzen. In der Sozialarbeit geht es primär um Fürsorge, in der Sozialpädagogik um Erziehung. Auch in wissenschaftlicher Hinsicht lassen sich Unterschiede feststellen (Lauermann, 1998, S.25 f.). So beschreibt Lauermann (1998) beispielsweise Soziologie, Politik- und Rechtswissenschaften als Leitdisziplinen der Sozialarbeit. Die Sozialpädagogik dagegen beziehe sich primär auf die Erziehungswissenschaften (S. 31).

2.3 Perspektiven auf die Schulsozialarbeit in Österreich

Das Tätigkeitsfeld der Schulsozialarbeit in Österreich ist unterschiedlich organisiert (Speck, 2020, S. 631). Diese Vielfalt ist nicht nur im Vergleich der Länder im deutschsprachigen Raum erkennbar, sondern auch in den verschiedenen Ländern weltweit (Schörner & Würfl, 2013; Speck, 2020). In Deutschland beispielsweise werden aus verschiedenen Gründen diverse Bezeichnungen dafür eingesetzt. Neben „Schulsozialarbeit“ werden Termini, wie „schulalltagsorientierte Sozialpädagogik“, „Soziale Arbeit an Schulen“, „Sozialpädagogische Fachkräfte an Gesamtschulen“ oder „sozialpädagogisches Handeln in der Schule“ verwendet, um einige Beispiele zu nennen (Speck, 2020, S. 631 f.). Auf die Schulsozialarbeit in Deutschland wird im nachfolgenden Kapitel näher eingegangen.

In Österreich gab es bis 2009 nur vereinzelt Projekte zur Schulsozialarbeit. Erstmalig ermöglichte das Projekt „Schulsozialarbeit in Österreich“ einen landesweiten Einsatz von entsprechenden Modellen (Schörner & Würfl, 2013, S. 1). Dieses Pilotprojekt wurde im Ausmaß von zwei Jahren durchgeführt und vom Bundesministerium für Unterricht, Kultur und Kunst gefördert sowie von der Europäischen Union unterstützt. Dazu wurden österreichweit 24 Projekte von insgesamt 20 Anbietern von Schulsozialarbeit herangezogen. Jedes Bundesland war dabei mit mindestens einem Projekt vertreten. Diese Angebote wurden von verschiedenen Vereinen wie beispielsweise vom Verein Jugend & Kultur oder vom Hilfswerk bereitgestellt, wobei verschiedene Modelle der Umsetzung eingesetzt wurden. Die primäre Zielgruppe bestand durchwegs aus Schüler*innen, jedoch auch deren Eltern. Das gemeinsame Ziel, das alle diese Angebote aufwiesen, war Fälle von Schulabsentismus sowie Schulverweigerung zu verringern. Weitere Bestrebungen waren Deeskalation, Intervention und Gewaltprävention, wobei auf niederschwellige Angebote und Beziehungsorientierung seitens der Schulsozialarbeiter*innen gesetzt wurde (Adamowitsch et al., 2011, S. 13 ff.).

Einige Modelle binden die Schulsozialarbeit direkt in das Schulsystem ein. Daneben gibt es jedoch auch Angebote, die von öffentlichen oder freien Trägern bereitgestellt werden (Schörner & Würfl,

2013, S. 1). In Wien hat sich die Schulsozialarbeit im Laufe der Zeit, insbesondere in Volksschulen, deutlich ausgeweitet. Während in der Pilotierungsphase Schulsozialarbeit primär an Hauptschulen und Neuen Mittelschulen angesiedelt war, zeigt sich im Laufe der Jahre eine Verschiebung hin zu Volksschulen (Schörner & Würfl, 2015). Ein Beispiel für eine Trägerorganisation ist das ÖZPGS (Österreichisches Zentrum für psychosoziale Gesundheit und Sozialarbeit), das rund 55 % seiner Kapazitäten auf Volksschulen fokussiert (Schörner & Würfl, 2017, S. 6). Die Expansion der Schulsozialarbeit in Wien zeigt sich auch in der steigenden Zahl von Schulstandorten, die diese Unterstützung in Anspruch nehmen. 2017 boten österreichweit 25 Trägerorganisationen ihre Dienste an, was zu einer deutlich höheren Abdeckung führte (Schörner & Würfl, 2017, S. 3 f.).

In der Literatur wird darauf verwiesen, dass das Arbeitsfeld der schulischen Sozialen Arbeit in Österreich Probleme bei der Abgrenzung zu anderen Professionen, wie Beratungslehrer*innen, Vertrauenslehrer*innen oder Schulpsycholog*innen hat. Vor allem bestehen Unklarheiten in der Unterscheidung von Schulsozialarbeiter*innen und Beratungslehrer*innen, weil sich die regional unterschiedlichen Aufgabenprofile überschneiden (Schörner & Würfl, 2013, S. 8). Schörner und Würfl (2013) gehen davon aus, dass die Kooperation mit dem schulpsychologischen Dienst unzureichend ist, weil die Zusammenarbeit zwischen den Berufsgruppen nicht systematisch geregelt ist. Dabei lassen sich aus der Literatur als Hauptaufgabe von Schulsozialarbeit „für die österreichische Projektlandschaft die lebensweltbezogene sozialpädagogische Beratung und Begleitung sowie die schul- und schulumfeldbezogene Vernetzung herausfiltern.“ (Schörner & Würfl, 2013, S. 18) Die Autorinnen beschreiben diese Kernaufgaben der schulischen Sozialarbeit als Unterscheidungsmerkmal zu den psychologisch orientierten, bestehenden Unterstützungssystemen (Schörner & Würfl, 2013, S. 18).

Thieme (2021) problematisiert die Positionierung der Fachkräfte in der Praxis und die Frage, welche Profession für welche Aufgaben bzw. Angebote zuständig ist, da zwischen Sozialer Arbeit und schulischen Aufgaben zu unterscheiden ist. Die Zuständigkeit der Schulsozialarbeit ist nicht dezidiert vorgegeben und erfordert kontinuierliche und problemorientierte Aushandlungsprozesse und Anpassungsmechanismen an die individuellen Herausforderungen. Zudem müssen Schulsozialarbeiter*innen schulintern agieren, sind in ihrer Funktion aber schulfremd und daher innerhalb der Schule nicht abgesichert. Schulsozialarbeiter*innen sind sowohl organisatorisch als auch professionell in einer „doppelten Zuständigkeitsdiffusität“ (Thieme et al., 2021, S. 30) verstrickt. Sie müssen sich einerseits innerhalb der Schule als gleichwertige Akteur*innen positionieren, andererseits auch ihre Rolle als Teil der Jugendhilfe wahrnehmen, die durch externe Träger organisiert wird (Thieme et al., 2021, S. 24 ff.).

Die Schulsozialarbeit befasst sich mit einer Vielzahl persönlicher, emotionaler und sozialer Themen, die von Schüler*innen als Herausforderung angesehen werden und deren Entwicklung beeinflussen können. Zu den am häufigsten diskutierten Themen gehören Streitigkeiten zwischen Schüler*innen sowie familiäre Probleme, bei denen die Lösung von Konflikten und die Mediation eine zentrale Rolle spielen und Schulsozialarbeiter*innen unterstützend tätig werden können. Ein weiteres Thema ist die physische Gewalt unter Schüler*innen, bei welcher Interventionen zur Bekämpfung von Mobbing und Gewalt notwendig ist. Ebenso werden selbstverletzendes Verhalten und häusliche Gewalt als Themen

identifiziert, bei denen die Schulsozialarbeiter*innen Unterstützung anbieten können. Heimgartner und Sting (2013) gehen davon aus, dass Wünsche, Sorgen und Ängste wie beispielsweise Liebe, Sexualität und Zukunftsplanung können Stress bei Schüler*innen hervorrufen können und den Druck, neben schulischem Leistungsdruck, erhöhen. Darüber hinaus werden auch Unterrichtsstörungen behandelt, um das Unterrichtsklima zu verbessern und Angebote gesetzt, die zur Reduzierung des Schulabsentismus führen sollen (Heimgartner & Sting, 2013, S. 127 f.).

In einer im Jahr 2015, von Ulrike Sixt, durchgeführten Studie werden sowohl quantitative als auch qualitative Daten analysiert, um die Effekte der Schulsozialarbeit in Österreich zu evaluieren. Die Ergebnisse basieren auf empirischen Daten, die über einen Zeitraum von etwa drei Jahren gesammelt wurden. Ziel der Studie ist, Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge zwischen Angeboten und den daraus resultierenden positiven Effekten der Schulsozialarbeit zu identifizieren. Die Ergebnisse basieren auf einer umfassenden Datensammlung, die sowohl quantitative als auch qualitative Methoden beinhaltet (Sixt, 2015, S. 115 ff.). Dazu gehören schriftliche Fragebögen an Schüler*innen, Lehrer*innen und Eltern sowie Interviews mit Schulsozialarbeiter*innen und Schulleitungen. Insgesamt belegen die Ergebnisse der Studie, dass die Schulsozialarbeit sowohl für Eltern und Lehrpersonen als auch für Schüler*innen positive Auswirkungen hat. Eltern und auch Lehrpersonen fühlen sich durch die Schulsozialarbeit entlastet. Während sich Eltern beruhigt fühlen, weil sie wissen, dass im Notfall Unterstützung an der Schule verfügbar ist, berichten Lehrpersonen von einer Erleichterung durch die Schulsozialarbeiter*innen, die als zusätzliche*r Ansprechpartner*innen für Schüler*innen fungiert. Weiters wird festgestellt, dass auch Schüler*innen positive Effekte durch die Schulsozialarbeit erfahren. Dazu gehören Verbesserungen im Schul- und Klassenklima sowie positive Veränderungen in der Persönlichkeitsentwicklung und in den Sozialkompetenzen, wie die Senkung von Risiko- und Problemverhalten. Die Schulsozialarbeit bietet den Schüler*innen zusätzliche vertrauensvolle Ansprechpersonen, die unabhängig und objektiv agieren. Dabei müssen die Schüler*innen keine Sorge haben, dass ihre Anliegen Einfluss auf schulische Leistungen und Benotung nehmen könnten. Dies erleichtert die Suche nach Hilfe und die damit verbundene Bewältigung sozialer Probleme sowohl auf persönlicher als auch privater Ebene und trägt insgesamt zu einer entspannteren Atmosphäre im schulischen Alltag bei (Sixt, 2015, S. 115 ff.).

In Österreich gibt es ein Pilotprojekt der Stadt Wien. Ziel dieses Vorhabens ist es, Schüler*innen den Schulalltag zu erleichtern und ihnen gezielte, problemadäquate Unterstützung zu bieten. Dazu werden multiprofessionelle Teams gebildet, die derzeit an Wiener Pflichtschulen im Einsatz sind. Jedes Team setzt sich aus Fachkräften der Sozialarbeit, Sozialpädagogik und klinischen Psychologi*innen zusammen, um eine umfassende Betreuung zu gewährleisten. Das Leistungsangebot dieser Teams ist breit gefächert und umfasst unter anderem Prävention im Bereich psychische Gesundheit und Suchtprävention, Krisenintervention, Beratung und Vermittlung in Behandlungssysteme, Psychoedukation zur Entstigmatisierung psychischer Erkrankungen sowie Früherkennung und Diagnostik. Langfristig soll das Projekt auf insgesamt 17 multiprofessionelle Teams mit je vier Fachkräften ausgebaut werden. Diese werden dauerhaft 52 Pflichtschulstandorte betreuen und so rund 15.000 Schüler*innen den Zugang zu psychosozialen Diensten ermöglichen. Wien setzt damit einen wichtigen Schritt zur Verbesserung der schulischen und psychosozialen Betreuung von Jugendlichen (Presse-Service, 2024, o.S.).

Sozialpädagogik und Sozialarbeit haben in der Vergangenheit unterschiedliche historische Entwicklungspfade durchlaufen. Thole (2002, S. 13 f.) erklärt, dass sowohl die Ausbildungsinhalte als auch die Praxisfelder kaum Unterschiede aufweisen, was zu einer Verschiebung der Grenzen zwischen den Bereichen führt. Sting (2015) geht hingegen davon aus, dass sich sowohl Ausbildungsinhalte, als auch Praxisfelder differenzieren. Er weist darauf hin, dass es eine Vielzahl von unterschiedlich qualifizierten Ausbildungen gibt, die zum Teil nur regional verbreitet sind. Dies führe zu einer unübersichtlichen Situation im Bereich der sozialen Berufe, in dem es bisher nicht gelungen sei, ein einheitliches und verbindliches Konzept zu etablieren. Zudem thematisiert er den Unterschied zwischen Sozialpädagogik und Sozialarbeit, indem er darauf hinweist, dass sich in Österreich der Begriff „Soziale Arbeit“ als übergreifendes Konstrukt etabliert hat, das sowohl Sozialarbeit als auch Sozialpädagogik umfasst. Dennoch argumentiert er, dass eine Integration dieser beiden Bereiche bisher in der Umsetzung nicht ausreichend gelungen ist und es unter Bezugnahme auf den Leitbegriff „Soziale Arbeit“ zu einer Konkurrenz um berufliche Positionen und Hierarchien kommt. Dies zeigt, dass trotz der Bemühungen um eine Zusammenführung von Sozialpädagogik und Sozialarbeit weiterhin Unterschiede und Spannungen zwischen den beiden Disziplinen bestehen. Sting deutet damit an, dass der Unterschied weniger in den Inhalten selbst liegt, sondern vielmehr im beruflichen Selbstverständnis und den hierarchischen Strukturen innerhalb des Feldes der sozialen Berufe, die eine Integration und einheitliche Verortung erschweren. Er plädiert für die Integration von Sozialarbeit und Sozialpädagogik zu einer gemeinsamen Sozialen Arbeit (Sting, 2015, S.194 ff.).

2.4 Schulsozialpädagogik in Deutschland

Soziale Arbeit vereint beide Disziplinen: Sozialpädagogik und Sozialarbeit. Eine Erläuterung des Gegenstands der Sozialpädagogik erweist sich als schwierig. Diese Unübersichtlichkeit resultiert in einer fehlenden einheitlichen Definition von Sozialpädagogik auch in Deutschland, was dazu führt, dass der Begriff von verschiedenen Personen unterschiedlich interpretiert wird (Neumann, 2003, S. 3 f.).

Auch in Deutschland wird der Begriff Sozialarbeit in einigen Kontexten als Synonym für Sozialpädagogik verwendet (Thole, 2002, S 13 f.). Diese Komplexität spiegelt sich auch in der Schulsozialarbeit wider. In Deutschland gibt es bislang keine genauen Informationen darüber, wie Schulsozialarbeiter*innen an Schulen eingesetzt werden und welche Aufgaben auf sie zukommen. Die Erfassung dieser Daten wird aus verschiedenen Gründen als schwierig beschrieben. Erschwerend erscheint uns beispielsweise die unterschiedliche Verwendung der Begriffe und Bezeichnungen im Tätigkeitsfeld, was eine Erhebung von konkreten Informationen erschwert. Laut Statistiken zur Kinder- und Jugendhilfe, die vom Statistischen Bundesamt bereitgestellt werden, waren immerhin bereits im Jahr 2016 etwa 5.600 Schulsozialarbeiter*innen in Deutschland tätig. Im Vergleich der Zahlen der Jahre zuvor ist festzustellen, dass die Schulsozialarbeit in den letzten Jahren deutlich zugenommen hat, was jedenfalls für eine Zunahme der Bedeutung der Schulsozialarbeit spricht (Speck, 2020, S. 634 f.).

Alle Bereiche der Sozialen Arbeit, die sich um Kinder und Jugendliche kümmern, haben wiederum direkt oder indirekt mit dem Schulsystem zu tun. Das betrifft nicht nur Kinder, die bereits in der Schule sind, sondern auch die, die bald eingeschult werden oder gerade eine Schule beendet haben. In manchen Regionen in Deutschland gibt es spezielle Schulen für Kinder mit besonderen Bedürfnissen, die eng mit der Unterstützung in der Erziehung verbunden sind. Das bedeutet, dass die Arbeit in der Schule und die Unterstützung durch soziale Dienste deutliche Verknüpfungen aufweisen. Im Rahmen dessen werden spezielle Projekte implementiert, die in den Schulalltag integriert sind. Diese Angebote erreichen die Schüler*innen direkt in der Schule, wo sie Informationen über Hilfestellungen ihre individuellen Situationen betreffend erhalten. Die Anerkennung der Fachkenntnisse der Sozialen Arbeit durch die Schulen ist ein bedeutender Aspekt dieses Prozesses. Diese Zusammenarbeit ist wichtig, da sie den Kindern und Jugendlichen die Inanspruchnahme von Unterstützung in Notsituationen erleichtert. Aktive Kontaktaufnahme durch die sozialen Dienste mit den Schüler*innen sowie bereits bestehende Kontakte zu den Helfer*innen erhöhen die Bereitschaft bei den Kindern und Jugendlichen, Hilfe anzunehmen. Schulen sind verpflichtet, die Eltern über diese Angebote zu informieren. Dies gewährleistet, dass sowohl die Kinder und Jugendlichen als auch ihre Eltern leichter Zugang zu Hilfestellungen im Bedarfsfall erhalten. Die Kooperation zwischen Schule und Elternhaus erweist sich als besonders bedeutsam, da sie zur effektiveren Bewältigung von Krisensituationen beiträgt und die Qualität der gewährten Unterstützungsmaßnahmen verbessert (Spies, 2018, S. 134 f.).

Festzuhalten ist jedenfalls, dass die Bedeutung der Schulsozialarbeit in Deutschland zunimmt (Speck, 2020). Zudem bestehen enge Verflechtungen zwischen den Arbeitsfeldern der Sozialen Arbeit, die sich in Deutschland auf Kinder und Jugendliche fokussieren, und dem schulischen System. Schulen und soziale Dienste arbeiten zusammen, um Schüler*innen gezielte Hilfe anzubieten. Diese Kooperation erleichtert es Schüler*innen und Eltern Informationen über Hilfsangebote zu erhalten und Unterstützung in Krisensituationen in Anspruch zu nehmen (Speis, 2018).

Das nächste Kapitel befasst sich mit der methodischen Vorgehensweise dieser Arbeit, basierend auf dem dargestellten Forschungsstand, der die Notwendigkeit weiterer Untersuchungen im Bereich der Schulsozialpädagogik in Österreich verdeutlicht.

3 Methodisches Vorgehen

Simic Sara

Dieses Kapitel beschreibt die methodische Vorgehensweise, auf der die vorliegende Forschung basiert. Das umfasst eine Erläuterung des Forschungsdesigns, eine detaillierte Darstellung der Datenerhebung und -analyse sowie eine Beleuchtung der ethischen Überlegungen und methodischen Reflexionen. Es soll die Methodik so transparent dargestellt werden, dass die Ergebnisse nachvollziehbar sind.

3.1 Forschungsdesign

Diese Arbeit beschäftigt sich mit der Rolle und Bedeutung der Sozialpädagogik in der Bildungsinstitution Schule, wobei dies im Rahmen des folgenden Forschungsprojektes untersucht wird: „Was ist dran an der ‚Ökonomisierung der Sozialen Arbeit‘? – Sozialpädagogische Perspektiven auf eine umstrittene Zeitdiagnose. Geforscht wurde unter der Annahme, dass Ökonomisierungsprozesse die sozialpädagogische Arbeit an Schulen erschweren, während die Anforderungen an Professionist*innen, die an Schulen tätig sind, gestiegen sind.

Um das noch relativ junge Forschungsfeld für unseren Forschungskontext zu untersuchen, haben wir einen qualitativen Forschungsansatz gewählt. Es ist von großer Bedeutung, Abläufe festzuhalten, die sich nicht in Zahlen ausdrücken lassen, um die Rolle und Relevanz der Sozialpädagogik an Schulen zu erfassen (Baur & Blasius, 2019, S. 35 ff.). Dank dieses Zugangs können wir soziale Abläufe, Wahrnehmungen und Strukturen im schulischen Alltag so analysieren, dass auch versteckte Inhalte zur Sprache kommen. Sozialpädagogische Phänomene in der Schule, wie sie durch die Fragestellung angesprochen werden, betreffen nicht nur objektive und vorgegebene Strukturen, sondern auch die subjektiven Wahrnehmungen, Wertvorstellungen und Handlungspraktiken der befragten Akteur*innen. Zur Orientierung bei unseren Leitfrageninterviews haben wir unsere Subforschungsfragen verwendet, die folgendermaßen lauten:

- Wie gestaltet sich der offizielle Auftrag?
- Welche Aufgaben erfüllen Sozialpädagog*innen in Schulen?
- Wie schätzen Sozialpädagog*innen die Ressourcen und Anforderungen in Hinblick auf ihren Auftrag ein?
- Wie gestaltet sich die Zusammenarbeit zwischen Sozialpädagog*innen und anderen Akteur*innen wie Lehrer*innen und Schulleiter*innen in Schulen?
- Was läuft in und durch die Zusammenarbeit gut? Was sind die Herausforderungen?
- Wird Sozialpädagogik an Schulen vereinnahmt für bestimmte Zwecke, die ihrer Fachlichkeit widersprechen? Was spricht dafür und was dagegen?

Den Subforschungsfragen entsprechend haben die Leitfragen der Interviews die Schlüsselwörter Kooperation, Fachlichkeit, Ressourcen, Aufgaben, Herausforderungen und Sozialpädagogik beinhaltet. Diese Begriffe basieren auf dem theoretischen Rahmen und der Hauptforschungsfrage, da sie wesentliche Dimensionen der schulischen sozialpädagogischen Praxis darstellen und die relevanten Spannungsfelder im Berufsalltag der Befragten abdecken. Durch Interviews mit Sozialpädagoginnen, Lehrerinnen, einer Schulleitungsposition und Mitgliedern eines Wiener Sozialprojekts, die alle in Volksschulen in Wien arbeiten, wurde der aktuelle IST-Zustand erfasst und analysiert sowie potenzielle Perspektiven für die Sozialpädagogik an Schulen identifiziert. Die Grounded Theory wurde für die Datenanalyse ausgewählt, da sie sich besonders für explorative Forschung eignet, bei der neue Chancen und Perspektiven eruiert werden können. Mit dieser Methode können aus den empirischen Daten Kategorien und Theorien entwickelt werden (Makri & Neely, 2021, S. 423).

3.2 Von der Recherche zur Datenerhebung

Wie bereits im vorherigen Kapitel erwähnt, hat sich unsere Forschungsgruppe zur Datenerhebung für Leitfrageninterviews entschieden. Ursprünglich war es unser Vorhaben, drei Professionen, nämlich Lehrkräfte, Sozialpädagog*innen und Schulleitungen, die an Wiener Volksschulen tätig sind, zu denselben Schwerpunkten, nämlich „Sozialpädagogik“, „Kooperation“, „Aufgaben“ und „Herausforderungen im Alltag“ zu befragen. Dieser Plan hat sich im Laufe unseres Forschungsprozesses auf Grund von diversen Aspekten, welche anschließend genauer erläutert werden, verändert. Die Suche nach geeigneten Interviewpartner*innen gestaltete sich als äußerst schwierig. Nach ausführlicher Internetrecherche und Herstellung von Kontakt zu einem Verein, welcher für die Schulsozialarbeit in Teilen Niederösterreichs zuständig ist, haben wir die Erkenntnis erlangt, dass keine Schulsozialpädagogik in dieser Formulierung vertreten ist. Zudem wurde uns die Information mitgeteilt, dass im Bereich der Schulsozialarbeit in Niederösterreich ausnahmslos Absolvent*innen einer Sozialakademie oder eines FH-Studium der Sozialarbeit angestellt werden dürfen, welche von dem Bundesministerium bestätigt wurde (Bundesministerium für Finanzen, o.J.). Dies hat unsere Entscheidung, die Forschung in Wien fortzusetzen, beeinflusst. Insgesamt hat es von unserer Seite aus 30 verschiedene Kontaktaufnahmen gegeben. 15 davon an Direktionen von Wiener Volksschulen, der Rest an Referent*innen, Pressesprecher*innen, Kontaktpersonen diverser Einrichtungen und Studienkolleg*innen und Bekannte, welche eine Weitervermittlung ermöglichten. Viele Anfragen blieben unbeantwortet, und wenn es zu Rückmeldungen kam, waren diese zumeist Absagen in welchen uns mitgeteilt wurde, dass keine Sozialpädagog*innen an den Schulen tätig sind. Die geringe Bereitschaft zur Teilnahme an Interviews hat uns weiters dazu verleitet, relevante Informationen aus einer anderen Perspektive zu beschaffen. Daher haben wir beschlossen, den Fokus auch auf Lehrer*innen, Direktor*innen und weitere Fachkräfte zu legen, die zwar keine angestellten Sozialpädagog*innen vor Ort haben, aber die Notwendigkeit der Anstellung von Sozialpädagog*innen an Schulen betonen.

Nach weiterer intensiver Recherche haben wir Kontakt zu Projektleiter*innen eines neuen Projekts von multiprofessionellen Teams für Volksschulen in Wien aufgenommen (Stadt Wien, 2024), welches sich unter anderem mit der Integration von Sozialpädagog*innen in Schulen beschäftigt. Im Rahmen unserer Forschung zur Schulsozialpädagogik haben wir auch mit einer weiteren Wiener Institution Kontakt aufgenommen, da diese eine zentrale Rolle in der Ausbildung von Schulsozialpädagog*innen spielt. Diese Bildungsstätte bietet konkrete Weiterbildungsmöglichkeiten an, die darauf abzielen, Fachkräfte auf die Herausforderungen und Anforderungen im schulischen Kontext vorzubereiten. Trotz der Relevanz der Ausbildungseinrichtung für unser Forschungsvorhaben mussten wir jedoch feststellen, dass die Institution uns weder Kontakte zu Absolvent*innen, zu Schulen für Pflichtpraktika, noch Informationen über weiterführende Arbeitsstellen zur Verfügung stellen konnte. Diese Einschränkung ist bedauerlich, da der Zugang zu praktischen Erfahrungen und Ausbildungsnetzwerken wichtig für unser Forschungsvorhaben gewesen wäre. Diesem Umstand sind wir so begegnet, dass wir weiterhin auf die Suche nach Interviewpartner*innen gegangen sind, sodass sich hier glücklicherweise der Kontakt zu dem oben genannten Wiener Sozialprojekt ergeben hat. In Anbetracht dieser Situation wird deutlich, dass es für unser Forschungsprojekt notwendig war, flexibel zu bleiben, um diese Forschung durchführen zu können.

Die folgende Grafik soll eine überschaubare, bildliche Übersicht der Interviewpartnerinnen und Interviewerinnen geben. Alle Mitglieder des Forschungsprojekts konnten jeweils zwei Interviews führen. Es wurden zwei Sozialpädagoginnen interviewt, die beide im schulischen Setting tätig sind. Außerdem wurde eine Direktorin befragt, an dessen Schule zwar keine Sozialpädagog*innen angestellt sind, die jedoch trotz dieser Tatsache bereit war, über dieses Thema zu sprechen. Genauso wurden Befragungen mit zwei Volksschullehrerinnen durchgeführt, die ebenfalls keine Sozialpädagog*innen als Kolleg*innen an ihren Schulen hatten. Schließlich konnte ein Interview mit Mitarbeiterinnen des Wiener Projekts umgesetzt werden.

Abbildung 1 – Interviewpartnerinnen, ein Überblick

INTERVIEWPARTNERINNEN EIN ÜBERBLICK		
WER WURDE INTERVIEWT + BENENNUNG DER INTERVIEWPERSON	WER HAT INTERVIEWT?	GIBT ES EINE*N SOZIAL- PÄDAGOGEN*IN AN DER SCHULE?
LEHRERIN 1, INTERVIEW 1	SARA SIMIC	NEIN
LEHRERIN 2, INTERVIEW 2	SARA SIMIC	NEIN
SOZIALPÄDAGOGIN 1, INTERVIEW 3	MARLENE HOSP	JA
SOZIALPÄDAGOGIN 2, INTERVIEW 4	MARLENE HOSP	JA
DIREKTORIN, INTERVIEW 5	SARAH MAIER	NEIN
ZWEI PROFESSIONISTINNEN EINES PROJEKTS FÜR SCHULEN (EINE SOZIALPÄDAGOGIN UND EINE KLINISCHE PSYCHOLOGIN), INTERVIEW 6	SARAH MAIER	IN FORM EINES AKUTTEAMS

Anmerkung. Eigene Abbildung der Interviewpartner*innen erstellt mit "Canva"

Dank unserer intensiven Suche und Durchhaltevermögen konnten wir trotz vieler Absagen und unbeantworteten Mails insgesamt sechs Interviews mit sieben Professionist*innen führen und die äußerst interessanten Erkenntnisse daraus für die Auswertung unserer Masterthesis nutzen.

3.3 Forschungsethische Überlegungen

Im Folgenden möchten wir auf unsere beruflichen Hintergründe eingehen, um unsere Überlegungen zu ethischen Aspekten im Prozess der Erstellung unserer Masterarbeit darzulegen. Die Wahl des Forschungsthemas "Die Rolle und Bedeutung der Sozialpädagogik in der Bildungsinstitution Schule"

ergibt sich aus den praktischen Erfahrungen und der fachlichen Expertise unserer Forschungsgruppe, welche sich aus drei Personen zusammensetzt: zwei hauptberuflichen Sozialpädagoginnen und einer Lehrerin. Ein besonderes Merkmal dieser Zusammensetzung ist, dass eine der Sozialpädagoginnen zugleich auch Lehrerin ist, was ihr eine doppelte Perspektive auf die schulischen Herausforderungen ermöglicht. Die Teammitglieder haben zum Teil selbst Erfahrungen mit den komplexen und oft belastenden Anforderungen des schulischen Alltags gemacht und sind sich dessen bewusst, dass der schulische Auftrag über das Vermitteln von Fachwissen hinausgeht. Der Anspruch, nicht nur die fachlichen Inhalte zu vermitteln, sondern auch auf die individuellen sozialen und emotionalen Bedürfnisse der Schüler*innen einzugehen, stellt Schulen und Lehrkräfte aus unserer Sicht vor signifikante Herausforderungen.

Bereits bei der Festlegung der Themenwahl waren wir uns unserer eigenen Positionen, Perspektiven und möglicher Vorurteile bewusst und legten Wert darauf, diese in unseren Forschungsprozess mit Bedacht einzubeziehen. Ein integraler Aspekt dieses Prozesses ist die Reflexion über die Machtverhältnisse und die Auswirkungen der eigenen Forschung auf die involvierten Personen. Als potenzielle Herausforderung im Prozess wurde ein Interessenskonflikt identifiziert (Flick, 2022, S. 532 ff.). Es wurde und wird von Beginn an als wesentlich erachtet, Voreingenommenheit und berufliche Identifikation der Mitglieder der Gruppe bewusst zu thematisieren und im Umgang mit Interviewpartner*innen adäquat anzupassen. Dies schließt eine ständige Reflexion über unsere eigene Perspektive und die potenziellen Auswirkungen auf die gewonnenen Daten mit ein. Somit wollten wir die zwei Mitglieder unserer Forschungsgruppe, die an Schulen tätig sind oder waren, diesem Interessenskonflikt möglichst nicht aussetzen. Aus diesem Grund haben wir uns dazu entschieden, die Professionen der Interviewpartner*innen wie folgt aufzuteilen: Marlene Hosp befragt als hauptberufliche Lehrkraft, Sozialpädagog*innen, um eine neue Sichtweise erfassen zu können. Sarah Maier, welche derzeit hauptberuflich als Sozialpädagogin tätig ist, jedoch auch den Lehrberuf ausübt, setzt sich mit dem Blickwinkel der Führungsebene und mit Thematiken des neuen Wiener Projekts auseinander. Sara Simic als hauptberufliche Sozialpädagogin übernimmt daher die Interviews mit Lehrpersonen, da dies eine ihr wenig bekannte Perspektive bietet und ihr eine möglichst neutrale Betrachtung der schulischen Herausforderungen ermöglicht.

Die Tatsache, dass die Mitglieder unseres Forschungsteams unterschiedliche Professionen ausüben, hat sich als interessante Ressource für den Forschungsprozess erwiesen. Die Distanzierung von der jeweils anderen Profession hat es uns ermöglicht, eine beobachtende Rolle einzunehmen und die Thematik aus verschiedenen Blickwinkeln zu betrachten. Als Forscherinnen konnten wir einen gewissen Abstand zu den befragten Professionen einnehmen. Dies ermöglichte es uns, neue Perspektiven zu gewinnen und Aspekte der Sozialpädagogik oder der Lehrtätigkeit zu hinterfragen, die für Praktiker*innen innerhalb dieser Professionen möglicherweise selbstverständlich sind.

Gleichzeitig hat sich jedoch auch die Tatsache als äußerst positiv erwiesen, dass Mitglieder des Forschungsteams aus den gleichen Professionen kommen wie die Interviewpartnerinnen - also sowohl Lehrkräfte als auch Sozialpädagoginnen im Team vertreten sind. Diese Konstellation bringt einen Vorteil mit sich, da wir auf ein gutes Basiswissen über die Herausforderungen und Gegebenheiten der jeweiligen Professionen zurückgreifen konnten. Im Interviewprozess hat uns

dieses Wissen nicht nur das Entwickeln gezielter Interviewfragen erleichtert, sondern auch ermöglicht, ein besonderes Verständnis für die Antworten der Interviewpartnerinnen zu haben.

Im Rahmen dieser Masterarbeit haben wir bei der Erhebung und Verarbeitung der Daten besonderen Wert auf Anonymisierung und Schutz der Privatsphäre der Interviewpartnerinnen gelegt. Um sicherzustellen, dass die Identität der Teilnehmerinnen gewahrt bleibt, haben wir uns dazu entschieden, die Interviewpartnerinnen nach ihrer Profession und einer bestimmten Zahl zu benennen, wie in der Tabelle auf Seite 22 ersichtlich. So verwenden wir Bezeichnungen wie Lehrerin 1, Sozialpädagogin 1, etc., anstatt die Namen der Interviewten zu nennen. Zusätzlich achten wir darauf, keine Namen in indirekten Zitaten zu verwenden, um eine vollständige Anonymität der Befragten zu gewährleisten. Diese Vorgehensweise entspricht den Zitationsregeln der Fachhochschule St. Pölten nach APA7, die ebenfalls die Wahrung der Anonymität und den Schutz persönlicher Daten betonen. Institutionen, mit denen wir in Kontakt standen, wie etwa das Wiener Schulprojekt oder die Ausbildungsstätte für Schulsozialpädagog*innen, haben wir ebenfalls anonymisiert, um Rückschlüsse auf die Personen oder Arbeitsorte zu vermeiden. Die Daten, einschließlich der Audioaufnahmen und Transkripte der Interviews, wurden gemäß den Richtlinien der Fachhochschule St. Pölten auf einer gesicherten Online-Plattform hochgeladen. Dabei wurden alle Datenschutzerklärungen ordnungsgemäß unterzeichnet und die Zustimmung der Interviewpartnerinnen eingeholt.

3.4 Methodische Reflexion

Im Rahmen unserer Masterarbeit zur Rolle und Bedeutung der Sozialpädagogik in der Bildungsinstitution Schule haben wir uns intensiv mit der Wahl der Forschungsmethodik auseinandergesetzt. Dabei haben wir, wie bereits erwähnt, ein qualitatives Forschungskonzept gewählt, das auf Interviews mit relevanten Akteurinnen aus dem schulischen Umfeld basiert. Unsere Reflexion bezieht sich auf die Wahl der Methodik, das Design und die Herausforderungen, die wir im Verlauf des Forschungsprozesses identifiziert haben.

Unser Forschungsteam, bestehend aus zwei Sozialpädagoginnen und einer Lehrerin, hat sich bewusst für eine qualitative Forschung entschieden, da diese eine tiefgehende Untersuchung komplexer sozialer Prozesse ermöglicht. Die Wahl der Grounded Theory als Auswertungsmethode ermöglicht es uns, die komplexen sozialen und emotionalen Dynamiken innerhalb des Schulsystems zu erfassen (Makri & Neely, 2021, S. 423). Besonders in einem Feld wie der Schulsozialpädagogik, welches neu und von subjektiven Erfahrungen und Inputs geprägt ist, erschien uns dieser methodische Ansatz als ideal, um die Vielfalt der Perspektiven zu berücksichtigen und neue theoretische Einsichten zu gewinnen. Die Wahl der Interviewmethoden war ebenfalls ein zentraler Bestandteil unserer Methodik. Wir haben uns für leitfadengestützte Interviews entschieden, da diese sowohl eine flexible Handhabung als auch die Möglichkeit bieten, spezifische Fragestellungen vertiefend zu behandeln. In diesem Zusammenhang war es für uns wichtig, dass sich die Interviews nicht strikt an den vorbereiteten Fragen orientierten, sondern dass sie auch Raum für die Entfaltung zusätzlicher, spontan auftretender Themen ließen. Dadurch konnten wir im Verlauf der Gespräche mehr in die Wahrnehmungen und Erfahrungen der Interviewpartnerinnen eintauchen und relevante

Aspekte, die nicht in den ursprünglichen Fragen enthalten waren, aufgreifen. Die Reflexion über die eigene Position als Forscherinnen spielte eine wesentliche Rolle, um mögliche Voreingenommenheit im Forschungsprozess zu minimieren. Wir haben uns der Tatsache bewusst gestellt, dass unsere beruflichen Erfahrungen als Sozialpädagoginnen und Lehrerinnen unser Denken und Handeln beeinflussen könnten. Aus diesem Grund haben wir explizit Maßnahmen ergriffen, um Interessenskonflikte zu vermeiden. So wurde die Profession der Interviewpartnerinnen bewusst aufgeteilt.

Ebenso wichtig ist es, unseren Forschungsprozess, insbesondere dessen Beginn, zu nennen. Auch die anfängliche Literaturrecherche gestaltete sich nicht so einfach. Die Formulierung „Schulsozialpädagogik“ war in kaum bis keinen literarischen Werken in Österreich zu finden. Deutsche Schriftstücke benannten diese Thematik schon eher, weshalb wir uns dafür entschlossen haben, Publikationen aus dem gesamten deutschsprachigen Raum zu nutzen, auch wenn sich unsere empirische Forschung auf Wiener Volksschulen bezieht. Die weitere Recherche, diesmal Interviewpartner*innen betreffend, gestaltete sich, wie bereits mehrmals erwähnt, besonders herausfordernd. Während dieses Prozesses mussten wir als Forschungsgruppe manchmal den Zweifel, dass sich niemand für ein Interview finden würde, wieder beiseiteschieben und weiter nach möglichen Partner*innen auf unterschiedlichen Wegen suchen. Letztendlich entschieden wir uns dazu, zu den beiden Sozialpädagoginnen, Lehrerinnen und eine Direktorin einer Volksschule zu befragen, die bereit dazu waren, den Bedarf an Sozialpädagog*innen an Schulen aufzuzeigen. Dies hielten und halten wir nach wie vor für eine besondere Ressource für unsere Forschung, da es aufzeigen wird, welche Nachteile der Mangel an sozialpädagogischen Fachkräften für Kinder in der entwicklungsintensiven Volksschulphase birgt.

Die Kombination aus der Wahl qualitativer Methoden, der Grounded Theory als Analysetool, der Reflexivität und einer klaren ethischen Ausrichtung hat es uns ermöglicht, spannende Einblicke in die komplexe Rolle der Sozialpädagogik an Schulen zu gewinnen und gleichzeitig sicherzustellen, dass unsere Forschung verantwortungsvoll und respektvoll durchgeführt wurde. Das Folgekapitel wird sich mit Begriffsbestimmungen und der Entwicklung von Sozialpädagogik befassen, um eine Einführung in die theoretischen Grundlagen des Arbeitsthemas zu gewährleisten.

3.5 Fragestellung und Zielsetzung

Schließlich folgt ein Umriss darüber, was genau nun das Kernthema unserer Masterthese ist und anhand welcher Fragestellung wir zu unserem Forschungsziel gelangen möchten. Die Forschung zur Schulsozialarbeit ist zwar gut etabliert, doch gibt es eine klare Forschungslücke hinsichtlich der spezifischen Rolle und des Beitrags der Schulsozialpädagogik. Die Berücksichtigung von Forschungsergebnissen aus Deutschland offenbart vielversprechende Ansätze und Handlungsmodelle, die auch für den Kontext in Österreich von Bedeutung sein könnten. Das Wiener Pilotprojekt mit multiprofessionellen Teams bietet einen neuartigen Ansatz, der die psychosoziale Versorgung von Schüler*innen nachhaltig verbessern könnte. Es ist jedoch zu betonen, dass es weiterer, langfristiger Untersuchungen bedarf, um die Effektivität und den Mehrwert der

Schulsozialpädagogik in Österreich eingehend zu analysieren und festzuhalten. Unsere Hauptforschungsfrage "Wie gestaltet sich die sozialpädagogische Praxis an Schulen unter der Annahme der mangelnden Ressourcen und stetig steigenden Anforderungen?" soll nicht nur anhand der recherchierten Literatur und der erhobenen Erkenntnisse aus unseren Interviews eine Antwort finden, sondern auf eine deutliche Forschungslücke hinweisen. Es bleibt festzuhalten, dass trotz unserer umfassenden Recherche und der intensiven Auseinandersetzung mit der Thematik der Schulsozialpädagogik noch genügend Raum für zukünftige Forschung bleibt. Besonders im Hinblick auf die Ökonomisierung der sozialen Arbeit und deren Auswirkungen auf die Schulsozialpädagogik ergibt sich ein untersuchbares Feld, welches von kommenden Forscher*innen weiters studiert werden kann. Diese Arbeit stellt somit nur einen ersten Schritt in einem weiterhin relevanten Forschungsfeld dar.

4 Grundlagen der Profession

Maier Sarah, Simic Sara

Im folgenden Kapitel werden die theoretischen Überlegungen dargelegt, die als Grundlage für die Durchführung der leitfadengestützten Interviews herangezogen wurden. In diesem Zusammenhang werden verschiedene theoretische und praxisrelevante Hintergründe erörtert, die in enger Verbindung mit der Sozialpädagogik an Schulen stehen. Es wurden spezifische Schlüsselbegriffe als Orientierungspunkte gewählt, die bereits im Abstract dieser Arbeit dargelegt wurden, um den Forschungsrahmen klar und überschaubar zu gestalten. Im weiteren Verlauf werden daher die Themenfelder Doppel- und Trippelmandat, rechtliche Rahmenbedingungen, Multiprofessionalität von Teams und die damit verbundene Fachlichkeit des Personals sowie Kooperation aller Akteur*innen im Schulbetrieb näher untersucht und in ihrem Zusammenhang mit der Schulsozialpädagogik beleuchtet.

4.1 Das Doppel- und Tripelmandat in der Sozialen Arbeit

Maier Sarah

Fachkräfte in der Schulsozialpädagogik übernehmen häufig komplexe Rollen, die mehr als eine einzige Zuständigkeit umfassen. Ihre Aufgabe umfasst nicht nur die unmittelbare Hilfe für Schüler*innen, sondern auch die Kooperation mit Lehrpersonen, Eltern sowie diversen Institutionen. Dieses Spannungsfeld wird oft als Doppel- und Tripelmandat bezeichnet. Dieses Kapitel beschäftigt sich mit der Erforschung der Herausforderungen und Chancen, die diese Mehrfachverantwortung mit sich bringt. Um ein umfassendes Verständnis der Thematik zu ermöglichen, werden sowohl theoretische Grundlagen als auch praktische Beispiele berücksichtigt.

In der Schulsozialpädagogik benötigt es einen gewissen Rahmen und Anhaltspunkt an dem sich die Arbeit orientiert, dafür eignet sich das Doppel- und Tripelmandat. Das Doppelmandat in der Sozialen Arbeit und damit auch der Schulsozialarbeit beschreibt den doppelten Auftrag. Demnach sind sowohl Sozialarbeiter*innen, als auch Sozialpädagog*innen verpflichtet, sich einerseits am Wohl und der Realität der Schüler*innen zu orientieren, andererseits handeln sie im Auftrag des Staates und des Bildungsministeriums. Dieses Mandat stellt sicher, dass die Sozialarbeitenden sowohl die Bedürfnisse der Schüler*innen, Eltern, Lehrer*innen oder anderen an der Schule tätigen Professionen als auch die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen berücksichtigen müssen (Buntrock & Peinemann, 2023, S. 15-19).

Das Tripelmandat erweitert das Konzept um eine dritte Dimension, die Verpflichtung gegenüber den ethischen Prinzipien der Sozialen Arbeit als Profession. Diese Erweiterung verdeutlicht, dass Schulsozialarbeit nicht nur den individuellen Bedürfnissen der Schüler*innen und den Anforderungen des Schulsystems, sondern auch den professionellen Standards und Ethiken der Sozialen Arbeit gerecht werden muss. Dies trägt zu einer Professionalisierung der Schulsozialarbeit bei und verdeutlicht die komplexe Rolle, die Schulsozialarbeiter*innen innerhalb des Schulsystems einnehmen. Insgesamt ist das Tripelmandat von besonderer Relevanz, da es eine ganzheitlichere und ethisch fundierte Praxis in der Schulsozialarbeit, welche unter anderem im Ethischen Kodex festgelegt wird, fördert. Der ethische Kodex bietet der Sozialen Arbeit eine Orientierung, bei der die Menschenrechte und die soziale Gerechtigkeit eine zentrale Rolle spielen (Staub-Bernasconi, 2007, S.12 f.). In diesem Kodex sind die Werte und Prinzipien festgehalten, die von Fachkräften der Sozialpädagogik beachtet werden sollen. Dazu gehört zum Beispiel, dass sie die Selbstbestimmung der Klientinnen unterstützen, die Vielfalt respektieren und Diskriminierung entgegenwirken.

Der Kodex dient als Handlungsrahmen und Leitfaden für die Professionen, um ethische Herausforderungen im beruflichen Umfeld zu bewältigen und verantwortungsvolle Entscheidungen zu treffen. Er verbindet die Erfahrungen und Herausforderungen der Praktikerinnen mit den allgemeinen Prinzipien der Menschenrechte und sozialen Gerechtigkeit. So können wir sicherstellen, dass die Unterstützung wirklich menschlich und einfühlsam ist (Kohlfürst & Pollak, 2024, S. 6-11). Dabei werden sowohl die Qualität der Unterstützung für Schüler als auch die Integrität der Profession gewahrt (Martin, 2019, o.S.).

Das Tripelmandat schützt die Sozialarbeitenden vor Vereinnahmung und Instrumentalisierung, indem es ihnen ermöglicht, eine selbstbestimmte und unabhängige Profession zu vertreten (Buntrock & Peinemann, 2023, S. 16 f.). In der Konsequenz dessen manifestiert sich ein Spannungsfeld zwischen Hilfe und Kontrolle (Martin, 2019, o.S.). Dieses Spannungsfeld wird ebenso von Böhnisch und Lösch (1973) beschrieben. Demnach leisten in der sozialen Arbeit tätige Personen Unterstützung und übernehmen gesellschaftliche Kontrollfunktionen. Diese widersprüchlichen Anforderungen führen in der Praxis zu Unsicherheiten. Sozialarbeiter*innen und Sozialpädagog*innen müssen daher kritisch abwägen, wie sie innerhalb dieses Spannungsfeldes handlungsfähig bleiben.

Im Kontext der Wiener Volksschulen navigieren Schulsozialpädagoginnen zwischen den Anforderungen der Bildungspolitik, den persönlichen Bedürfnissen der Schülerinnen und den

fachlichen, sowie ethischen Standards. Mit dem dritten Mandat können sie eine unabhängige, sachlich fundierte Position vertreten und gegebenenfalls auch kritisch gegenüber strukturellen Gegebenheiten im System auftreten. Haller und Hefel heben hervor, wie wichtig es ist, dass die Fachkräfte in diesem Spannungsverhältnis sich fortlaufend selbst reflektieren. Sie weisen darauf hin, dass das Tripelmandat einen professionellen Orientierungsrahmen bereitstellt, der diese Selbstreflexion ermöglicht und unterstützt (Hefel & Yashodhara Haller, 2022, S. 8-10).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass das Doppelmandat die gleichzeitige Verpflichtung gegenüber der Schule als Institution und den individuellen Bedürfnissen der Schüler*innen umfasst. Das Tripelmandat fügt dieser Perspektive eine dritte Dimension hinzu: die gesellschaftlichen und sozialpolitischen Rahmenbedingungen, in denen schulische Sozialpädagogik stattfindet.

4.2 Rechtliche Rahmenbedingungen der Schulsozialpädagogik

Maier Sarah

Im folgenden Kapitel werden die geltenden rechtlichen Rahmenbedingungen untersucht, wobei die Besonderheiten der Situation in Wiener Volksschulen besondere Berücksichtigung finden.

In Österreich gibt es keine direkte gesetzliche Grundlage für die Schulsozialpädagogik, Aufgabenbeschreibungen oder Bestimmungen die das Verhältnis zu anderen Berufsgruppen im schulischen Kontext regeln (Lehner et al., 2013). Die Schulsozialarbeit fällt in den Zuständigkeitsbereich der Kinder- und Jugendhilfe oder einer Bildungsabteilung der jeweiligen Landesregierung. Somit obliegt die Verantwortung auf Bundes- und Landesebene. In einigen Bundesländern ist die Schulsozialarbeit im jeweiligen Kinder- und Jugendhilfegesetz verankert. Eine gesetzliche Grundlage innerhalb der Schulgesetze stellt § 65a des Schulunterrichtsgesetzes (SchUG) dar, welcher die Kooperation mit außerschulischen Einrichtungen wie der Kinder- und Jugendhilfe vorsieht (Bildungsministerium, o. J.).

4.2.1 Kinder- und Jugendhilfegesetz

Das Kinder- und Jugendhilfegesetz regelt, auf Bundesebene, zentrale Grundlagen in § 14, dass Kindern und Jugendlichen Angebote zur Verfügung stehen, die ihnen bei der Bewältigung von Problemen helfen und ihre soziale Integration fördern. Dazu zählen unter anderem die Schulsozialarbeit und die Jugendsozialarbeit. Gemäß § 6 unterliegen Mitarbeiterinnen des öffentlichen Dienstes, darunter auch Sozialarbeiterinnen, der Verschwiegenheitspflicht. Eine Ausnahme liegt vor, wenn das Geheimhaltungsgebot aufgrund des Wohlergehens von Kindern, Jugendlichen oder jungen Erwachsenen übertrumpft wird (KJH-G, 2013). Die konkrete Ausgestaltung obliegt jedoch den einzelnen Bundesländern und zeigt sich beispielsweise im Anstellungsverhältnis.

4.2.2 Schulunterrichtsgesetz

Das Schulunterrichtsgesetz mit dem Schulpflichtgesetz stellt eine weitere wichtige, rechtliche Basis dar und verweist in § 25 auf den rechtlichen Rahmen der Schulsozialarbeit im Kontext von Maßnahmen zur Erfüllung der Schulpflicht. Der Paragraph besagt: „Zum Zweck der Befähigung für das Berufsleben und der Erleichterung von Übertritten sowie insgesamt zum Zweck der besseren Umsetzung der in § 2 des Schulorganisationsgesetzes festgelegten Aufgaben der österreichischen Schule können im Rahmen schulautonomer Lehrplanbestimmungen sowie sonstiger schulautonomer Maßnahmen Kooperationen mit anderen Schulen oder außerschulischen Einrichtungen eingegangen werden.“ (Schulunterrichtsgesetz, 2015). Das Schulunterrichtsgesetz befasst sich zwar nicht direkt mit der Schulsozialpädagogik, jedoch ist es dennoch ein wichtiger Bestandteil des rechtlichen Rahmens, in dem schulsozialpädagogische Tätigkeiten stattfinden. Es legt zum Beispiel essentielle Facetten der Schulorganisation fest, die für die Integration schulsozialpädagogischer Angebote von Bedeutung sind, und schafft damit eine indirekte rechtliche Grundlage für das Wirken von Schulsozialpädagogen.

4.2.3 Schulorganisationsgesetz

Gemäß § 13 des Schulorganisationsgesetzes wird der Unterricht in jeder Volksschulklasse in der Regel von einer Klassenlehrkraft geleitet, mit Ausnahmen für besondere Situationen wie sonderpädagogischen Förderbedarf oder unzureichende Sprachkenntnisse. Zusätzlich sind Regelungen für die Personalstruktur an Volksschulen festgelegt, darunter die Bestellung eines Leiters bzw. einer Leiterin sowie weiterer Fachlehrkräfte. In ganztägigen Schulformen kann außerdem eine Lehrkraft oder ein Erzieher beziehungsweise Erzieherin vorgesehen werden, so die Formulierung im Gesetzestext (Schulorganisationsgesetz, 2015). Gemäß § 14 des Schulorganisationsgesetzes erfolgt die Festlegung der Klassengröße unter Berücksichtigung pädagogischer und sicherheitstechnischer Erfordernisse sowie der zur Verfügung stehenden Lehrpersonalressourcen (Schulorganisationsgesetz, 2015).

4.2.4 Bildungsinvestitionsgesetz

Der Nationalrat hat auf Bundesebene das Bildungsinvestitionsgesetz beschlossen, welches darauf abzielt, ein flächendeckendes Angebot an ganztägiger Betreuung für 40 % der Kinder im Alter von 6 bis 15 Jahren zu etablieren, wobei gemäß § 1 Absatz 1 des Gesetzes 85 % der allgemein bildenden Pflichtschulen, darunter auch zahlreiche Wiener Volksschulen, von diesen Maßnahmen profitieren sollen. Dies umfasst auch die Bereitstellung von außerschulischen Betreuungsangeboten während der Ferienzeiten, wie in § 1 Absatz 2 festgelegt. Der Bund stellt finanzielle Mittel für die Verbesserung der schulischen Infrastruktur sowie für die Personalkosten in der Freizeitbetreuung bereit, wie in § 2 Absatz 1 erläutert. Diese Mittel sind speziell für öffentliche Pflichtschulen vorgesehen, die keine Praxisschulen sind, sowie für Volksschulen mit Öffentlichkeitsrecht bis zur neunten Schulstufe. Der Ausbau der ganztägigen Schulformen, gemäß § 1 Absatz 2, zielt auf die Förderung der Chancengerechtigkeit der Schülerinnen und Schüler ab. Dies erfolgt durch eine qualitativ hochwertige schulische Betreuung, die sowohl die leistungsmäßige als auch die soziale Entwicklung der Kinder

unterstützt. Darüber hinaus wird angestrebt, ein bedarfsorientiertes Angebot für die Eltern zu schaffen, was zur besseren Vereinbarkeit von Familie und Beruf beiträgt. Gemäß dem vorliegenden Gesetz sind die Bundesländer, einschließlich Wien, dazu verpflichtet, Ausbaupläne für die geplante Verwendung der Fördermittel zu erstellen, wie in § 6 Absatz 7 beschrieben. Diese Pläne berücksichtigen den Ist-Stand der bestehenden Betreuungsangebote sowie die angestrebten Zielgrößen für die Schul- und Ferienbetreuung. Die konkret geplanten Maßnahmen können sowohl für bestehende schulische Tagesbetreuungen als auch für außerschulische Angebote verwendet werden. Das Gesetz zielt darauf ab, die Angebote in Wiener Volksschulen zu verbessern und dadurch eine bessere Betreuung und Unterstützung der Schülerinnen und Schüler sowie deren Familien zu ermöglichen (Bildungsinvestitionsgesetz, 2025).

4.2.5 Finanzausgleichsgesetz

Das Finanzausgleichsgesetz (FAG) regelt in Österreich die finanzielle Verteilung zwischen Bund, Ländern und Gemeinden. Es umfasst die Verteilung von Besteuerungsrechten, Abgabenerträgen und die Leistung von Transfers. Ziel ist es, eine gerechte finanzielle Ausstattung der Gebietskörperschaften sicherzustellen und regionale Unterschiede in der Finanzkraft auszugleichen. Das aktuelle Finanzausgleichsgesetz 2024 (FAG 2024) wurde im Bundesgesetzblatt I Nr. 168/2023 veröffentlicht und regelt den Finanzausgleich für die Jahre 2024 bis 2028. Es enthält Bestimmungen zur Verteilung von Steuereinnahmen, Finanzzuweisungen und Zuschüssen sowie spezifische Regelungen, etwa für Klimaschutzmaßnahmen oder Bildungsfinanzierung. Die Verteilung erfolgt nach einem festgelegten Schlüssel, wobei finanzschwache Gemeinden und Länder besondere Bedarfszuweisungen erhalten können (§§ 27 ff. FAG 2024). Die gesetzliche Grundlage des Finanzausgleichs ist im Finanz-Verfassungsgesetz (F-VG) verankert, das die Prinzipien zur Kostentragung und Aufgabenverteilung zwischen den Gebietskörperschaften definiert (§§ 2–4 F-VG). Ergänzend dazu legt das FAG die Details der finanziellen Transfers fest (Bundeskanzleramt, 2023, S. 27).

4.2.6 Dienstrechtliche Stellung von Schulsozialpädagog*innen

In Wien sind die Schulsozialpädagogen im Stadtschulrat integriert, was eine enge Verbindung zum Bildungssystem sichert. Diese strukturelle Einbindung ist im Vergleich zu anderen Bundesländern anders und erlaubt eine besonders enge Kooperation mit schulischen Akteuren. Die Wiener Schulsozialarbeit wird als „sehr nahe an der Schule“ beschrieben, was auf ihre tiefgreifende Integration in schulische Abläufe hinweist. Jeder Schulsozialpädagoge ist an einer bestimmten Stammschule tätig, hat jedoch die flächendeckende Verantwortung für den gesamten Schulbezirk. Die Bezirksschulinspektoren treffen Entscheidungen bezüglich der Stammschulen, während die Leitung und Verwaltung von den Direktor*innen der entsprechenden Schule übernommen werden. Durch diese strukturelle Organisation wird eine flexible Reaktion auf die Bedürfnisse verschiedener Schulen innerhalb eines Bezirks ermöglicht. (Avdijevski et al., 2011, S. 7-10). Eine Besonderheit des Wiener Modells ist die Stellung der Schulsozialarbeitenden und Schulsozialpädagog*innen. Sie sind auf Pflichtschullehrer*innenposten als "LehrerInnen in Sonderverwendung" angestellt und unterliegen

dem Landeslehrer*innen-Dienstrechtsgesetz. Konkret sind sie in der Verwendungsgruppe L 2b 1 eingestuft, was ihre rechtliche Stellung innerhalb des Bildungssystems definiert (Avdijevski et al., 2011, S. 8).

Die dienstrechtliche Stellung von Schulsozialpädagog*innen, insbesondere am Beispiel Wiens, verdeutlicht nicht nur ihre institutionelle Verankerung im Bildungssystem, sondern auch die enge Verzahnung mit schulischen Strukturen und Entscheidungsprozessen. Diese strukturelle Integration bildet eine wichtige Voraussetzung für eine erfolgreiche Zusammenarbeit mit anderen schulischen und außerschulischen Akteur*innen. An dieser Stelle rückt das Konzept multiprofessioneller Teams in den Fokus, das auf eine koordinierte und kooperative Zusammenarbeit verschiedener Berufsgruppen innerhalb des Schulsystems abzielt. Im folgenden Kapitel wird dies näher beleuchtet.

4.3 Multiprofessionelle Teams und Kooperation aller Akteur*innen im Schulbetrieb

Simic Sara

Um unserer Hauptforschungsfrage auf den Grund gehen zu können, möchten wir vorab einige Umstände, die in die Qualität der Fachlichkeit miteinfließen, definieren. Eine nennenswerte Komponente in diesem Kontext sind die Multiprofessionalität und die Kooperationspartner*innen im schulischen Arbeitsalltag. Die Bedeutung der Multiprofessionalität erfährt in sozialen Dienstleistungsberufen eine steigende Relevanz. Die zunehmende Komplexität gesellschaftlicher Problemlagen erfordert vielfältige Unterstützungsbedarfe, wodurch die Zusammenarbeit verschiedener Fachrichtungen nicht mehr weg zu denken ist. Multiprofessionalität kann in diesem Kontext sowohl als Arbeitsteilung als auch der Spezialisierung innerhalb sozialer Berufe betrachtet werden. Die Relevanz multiprofessioneller Kooperation wurde insbesondere während der Corona-Pandemie deutlich. Besonders im Bildungsbereich wurde deutlich, dass Kinder aus bildungsfernen Haushalten ohne die Zusammenarbeit von Lehrkräften und Fachkräfte der Sozialen Arbeit oft den Anschluss verloren hätten. Der Übergang von monoprofessionellen zu multiprofessionellen Teams erfordert eine Reflexion über Machtverhältnisse, Bürokratie und das Selbstverständnis der beteiligten Akteur*innen (Weimann-Sandig, 2022, S. 1 ff.).

4.3.1 Zur Fachlichkeit des Personals

Wenn wir an Fachlichkeit eine*r Sozialpädagogin denken, kommen vermutlich Schlagwörter wie Expertise, Kompetenz, Fachwissen, Fähigkeiten, Berufserfahrung, Sachverstand in den Sinn. Dieses Kapitel wird sich mit den verschiedenen Aspekten befassen, die für Fachkräfte von Bedeutung sind: nicht nur mit dem erforderlichen Wissen, sondern auch mit der Kompetenz, dieses Wissen in konkreten Situationen anzuwenden und laufend zu überprüfen. Es handelt sich dabei um die Reflexion von Entscheidungen, das Lernen von Erfahrungen und die Verankerung ethischer Standards im

Arbeitsalltag. Im Folgenden wird ein Überblick geboten, wie Fachlichkeit im Rahmen dieser Masterarbeit aufgegriffen wird.

Die Zusammenarbeit von Fachkräften unterschiedlicher Disziplinen sowie die Einbeziehung verschiedener Perspektiven sind von großer Bedeutung für die Entwicklung kreativer Lösungen. Die Fähigkeit zur Anpassung ist ebenfalls von essenzieller Bedeutung, da Fachkräfte bereit sein müssen, sich an gesellschaftliche Veränderungen und neue wissenschaftliche Erkenntnisse anzupassen (Lochner und Thole, 2024, S. 160). Die Diskussion über die Bedeutung von Fachlichkeit in der Sozialen Arbeit verdeutlicht eine Reihe von Herausforderungen, die die Qualität der Arbeit jener Professionist*innen beeinträchtigen können. Eine Forschung von Olszenka (2022), die von Lochner und Thole (2024) angeführt wird, zeigt auf, dass obgleich ein Anstieg an Fachkräften, insbesondere in der Kinder- und Jugendhilfe, zu verzeichnen ist, lediglich etwa 15 % der Beschäftigten in diesem Bereich über einen adäquaten Hochschulabschluss verfügen (Lochner und Thole, 2024, S. 161). Dies lässt den Schluss zu, dass ein Großteil der Beschäftigten die erforderlichen formalen Qualifikationen nicht aufweist. Des Weiteren besteht eine signifikante Diskrepanz zwischen dem Bedarf und dem verfügbaren Fachpersonal, was die Erfüllung der Anforderungen an die Soziale Arbeit erschwert (Lochner und Thole, 2024, S. 156).

In der Diskussion um den Fachkräftemangel in der Sozialen Arbeit werden unterschiedliche Lösungsansätze diskutiert. Einige Expert*innen warnen davor, dass lediglich die Erhöhung von Qualifizierungsangeboten nicht ausreicht, um die Fachlichkeit zu sichern. Es sei notwendig, das Berufsprofil der Sozialen Arbeit zu schärfen und die Zusammenarbeit mit weniger qualifizierten Kräften besser zu koordinieren. Des Weiteren wird erörtert, ob technologische Innovationen dazu beitragen können, den Fachkräftemangel zu bewältigen, wobei die Qualität der Dienstleistungen nicht beeinträchtigt werden darf. In der Konsequenz sind die Möglichkeiten der Sozialen Arbeit, ihren fachlichen Ansprüchen gerecht zu werden, durch unzureichende Qualifikationen, Ressourcenmangel und die Notwendigkeit, sich an veränderte Bedingungen anzupassen, erheblich eingeschränkt (Lochner und Thole, 2024, S. 159).

Auch der Österreichische Berufsverband der Sozialen Arbeit (OBDS) zeigt die Dringlichkeit einer professionellen Arbeit in der Sozialen Arbeit auf. Dies wurde im Sinne eines Identifikationsrahmens für Sozialpädagogik und Sozialarbeit insofern definiert, dass das berufliche Handeln und die Praxis professioneller Sozialer Arbeit auf Fachtheorien sowie Erkenntnissen aus Bezugswissenschaften basieren. Professionist*innen der Sozialen Arbeit nutzen unterschiedliche Ansätze und Vorgehensweisen, um situationsbedingt Unterstützung leisten zu können. Es gibt jedoch nicht die eine universelle Methode oder das richtige Verfahren – vielmehr erfordert jeder Fall eine individuelle und neue Einschätzung. Mithilfe von Fachwissen und Erfahrungen kann diese folglich abgegeben werden. Die Aneignung dieser theoretischen und praktischen Kompetenzen im Rahmen der Ausbildung ist daher essenziell. Die Zusammenarbeit mit Fachkräften der Sozialen Arbeit, insbesondere in multiprofessionellen Teams, stärkt nicht nur die Qualität sozialer Dienstleistungen, sondern bringt auch für Adressat*innen und Dienstgeber*innen spürbare Vorteile (Österreichischer Berufsverband der Sozialen Arbeit - obds et al., 2022).

4.3.2 Die Notwendigkeit und Bedeutung der Kooperationen aller Akteur*innen im Schulbetrieb

Da die Fokussierung auf all die genannten Aspekte rund um die Fachlichkeit des Personals im vorherigen Punkt den Rahmen dieser Forschung gesprengt hätte, wird im weiteren Verlauf vorrangig auf die Kooperation der beteiligten Akteur*innen im schulischen Alltag eingegangen. Dies wird auch einen Teil der empirischen Auswertung ausmachen (Kapitel 8.3).

In den letzten Jahren hat sich die Bedeutung von Zusammenarbeit diverser Fachkräfte und die Kooperation mit Angehörigen sowohl in der schulischen Praxis als auch im öffentlichen und erziehungswissenschaftlichen Diskurs erhöht (Fabel-Lamla und Gräsel, 2022, S.1). Holtappels betont die Notwendigkeit der Kooperation zwischen Schule und Sozialpädagogik. Er weist darauf hin, dass die sich wandelnden Bildungsanforderungen und Sozialisationsbedingungen eine erweiterte pädagogische Unterstützung benötigen (siehe näheres dazu Kapitel 6.2), welche die Schule alleine nicht bewältigen kann. Schulen bieten einen Raum für soziale Kontakte, helfen bei der Entwicklung von Werten und Urteilsvermögen und unterstützen die Identitätsentwicklung der Schüler*innen. Damit diese Aufgaben von der Bildungsinstitution erfüllt werden können, müssen sie mehr sein als nur Orte für den Unterricht sein (Holtappels, 2008, S. 495f.). Empirische Forschungsbefunde zur Kooperation zwischen Schule und Sozialarbeit weisen signifikante Defizite auf. Die wenigen verfügbaren Studien fokussieren sich auf die Untersuchung der Funktionen, Organisationsformen, Kooperationsanlässe sowie der Perspektive der Adressat*innen. Es geht jedenfalls hervor, dass Schulen klassische Funktionen mit Lebenspraktikabilität verbinden müssen, um den veränderten Sozialisationsbedingungen der Schüler*innen gerecht zu werden (Holtappels, 2008, S. 498). Dabei ist die Sozialpädagogik als Bestandteil der Schulkultur nicht weg zu denken. (Holtappels, 2008, S. 499).

Zu den klassischen Kooperationsformen zwischen Schule und Jugendamt zählen Kooperationsvereinbarungen, die praktische Arbeit von Fachkräften in Schulen sowie gemeinsame Arbeitskreise. In den 1970er und 1980er Jahren wurden dabei wesentliche Fortschritte erzielt, in der sich die Verbindung zwischen Schule und Jugendarbeit herauskristallisiert hat, die Entwicklung von Kooperationsmodellen implementiert und der Fokus auf soziale Benachteiligung gelegt wurde. In der Praxis besteht jedoch nach wie vor eine Unterscheidung zwischen Schulsozialarbeit und der Sozialpädagogik an Schulen. Holtappels hebt dabei hervor, dass die Praxis der Schulsozialarbeit oft weiterhin stark an der klassischen Hilfefunktion orientiert ist, die sich auf Interventionen in Problemlagen konzentriert. Er erkennt an, dass die Sozialpädagogik eine wichtige Rolle innerhalb der Schulsozialarbeit spielt und sieht die Notwendigkeit, sozialpädagogische Konzepte und Methoden in die Schulsozialarbeit zu integrieren, um eine umfassendere Unterstützung für Schüler zu gewährleisten. Die Praxis der Schulsozialarbeit war in der Vergangenheit häufig auf die Intervention in Problemlagen beschränkt, ohne die strukturellen Probleme innerhalb der Schule zu berücksichtigen. Dies resultiert in einer Kompensationsfunktion, die sich auf die Unterstützung einzelner Schüler*innen und Freizeitangebote beschränkt, anstatt eine umfassende Präventionsstrategie zu verfolgen (Holtappels, 2008, S. 499 f.).

Holtappels befasst sich schließlich mit den Herausforderungen und Perspektiven der Schulsozialarbeit sowie deren Integration in das Schulsystem. Ergebnisse seiner Studie zeigen, dass Kooperationsvereinbarungen, die praktische Arbeit von Fachkräften und gemeinsame Arbeitskreise die häufigsten Formen der Kooperation sind. Allerdings bleibt die Zusammenarbeit oft unzureichend, da viele Jugendämter angeben, dass eine geregelte Kooperation mit Schulen nicht immer vorhanden ist. Es wird notwendig sein, die Trennung zwischen Schulsozialarbeit und Schulsozialpädagogik zu überwinden. Eine stärkere Verknüpfung sozialpädagogischer Methoden ist notwendig, um die sozialen und emotionalen Bedürfnisse der Schüler*innen besser zu adressieren. Dies wird unter anderem bei der Förderung sozialer Kompetenzen, Teamfähigkeit, Kooperationsbereitschaft und kommunikativen Fähigkeiten als zentrale Qualifikationen für das Leben und die Berufswelt von Bedeutung sein (Holtappels, 2008, S. 499 f.).

Sozialarbeiter*innen in Deutschland haben sich im schulischen Kontext mit Zuständigkeiten aller beteiligten Professionen und dessen Kooperation im Arbeitsalltag beschäftigt. Berichten und empirischen Studien zufolge, bilden die Verortung der Fachkräfte als auch die Zuständigkeiten innerhalb des Schulsystems die größten Herausforderungen. Trotz der Anerkennung und Akzeptanz, welche die Schulsozialarbeit in den vergangenen Jahren gewonnen hat und der notwendigen Angebote, die sie an Schulen setzt, gilt es weiterhin, die Kooperationsmöglichkeiten zu verbessern (Hopman et al., 2021, S. 104 ff.). Die Schulsozialarbeit befindet sich in einem Spannungsfeld zwischen Autonomie und der Notwendigkeit zur Kooperation mit anderen schulischen Akteuren. Die Theorie zeigt auf, dass unterschiedliche Professionen jeweils bestimmte Zuständigkeiten beanspruchen, was zu einem Dilemma in der multiprofessionellen Zusammenarbeit führt. Die Unklarheit über Zuständigkeiten wird als Strukturproblem identifiziert, dessen Lösung in der Praxis erfolgen muss (Hopman et al., 2021, S. 26f.). Eine effektive Kooperation zwischen den Unterstützungssystemen in Schulen basiert auf mehreren zentralen Elementen. Die Schulleitung nimmt eine entscheidende Rolle ein, indem sie Transparenz und Klarheit gewährleistet, Informationen über die verfügbaren Unterstützungssysteme bereitstellt und die Kommunikation zwischen diesen fördert.

Des Weiteren ist eine regelmäßige Vernetzung von essenzieller Bedeutung. Die Organisation von Vernetzungstreffen und gemeinsamen Fortbildungen ermöglicht einen intensiveren Austausch und stärkt die Zusammenarbeit. Eine weitere Voraussetzung für eine erfolgreiche Kooperation ist die Einigung auf gemeinsame Ziele, die von allen Beteiligten getragen werden. Dies begünstigt ein kooperatives Klima und fördert die Bereitschaft zur Zusammenarbeit. Als nächstes ist eine gegenseitige Wertschätzung der Arbeit der verschiedenen Unterstützungssysteme von essentieller Bedeutung, um ein kooperatives Umfeld zu kreieren, in dem alle Akteur*innen ihre jeweiligen Stärken einbringen können. Eine insgesamt gute Kooperation ist folglich durch eine strukturierte, respektvolle und zielorientierte Zusammenarbeit gekennzeichnet, die auf einem soliden Fundament von Vertrauen und Verständnis basiert (Schörner und Würfl, 2015, S. 185 f.). Die Koordination und Zusammenarbeit zwischen den Unterstützungssystemen in Schulen stellt zusammenfassend eine komplexe Herausforderung dar und erfordert sowohl auf bundesweiter als auch auf lokaler Ebene gezielte Maßnahmen. Auf der Ebene der einzelnen Standorte sind bereits erwähnte interne Vernetzungstreffen sowie eine überschaubare Anzahl an Fachkräften von großer Bedeutung, um die Kooperation zu fördern. Die Schulleitung sollte dabei als zentrale Anlaufstelle fungieren. Auf bundesweiter Ebene ist

es entscheidend, dass sich die Unterstützungssysteme gegenseitig zu Tagungen einladen und gemeinsame Fortbildungsangebote schaffen, um die Kooperation zu stärken und Doppelarbeit zu vermeiden. Trotz dieser Möglichkeiten bestehen deutliche Lücken in der Zusammenarbeit. Eine der größten Herausforderungen ist die hohe Personalfuktuation, insbesondere bei neueren Unterstützungssystemen wie der Schulsozialarbeit und dem Jugendcoaching. Diese Fluktuation resultiert häufig aus unklarer Finanzierung und Jobunsicherheit, was die Vernetzung als „unrentabel“ erscheinen lässt.

Zudem mangelt es an klaren Kommunikationsstrukturen und einem gemeinsamen Verständnis der Tätigkeitsprofile der verschiedenen Unterstützungssysteme, was die Kooperation zusätzlich erschwert. Die Bedeutung einer guten Vernetzung kann nicht hoch genug eingeschätzt werden. Sie ist entscheidend, um Chancengerechtigkeit im Bildungssystem zu fördern und individuelle Beratungsangebote bereitzustellen, die frühzeitigen Schul- und Ausbildungsabbrüchen entgegenwirken. Durch eine effektive Vernetzung können Ressourcen effizient genutzt, Informationen ausgetauscht und eine koordinierte Unterstützung für Schüler*innen sichergestellt werden, insbesondere in Krisensituationen. Insgesamt ist die Verbesserung von Kommunikation, Kooperation und Koordination zwischen den Unterstützungssystemen von zentraler Bedeutung, um die Qualität der Unterstützung für Schüler*innen zu steigern und die Herausforderungen im Bildungssystem erfolgreich zu bewältigen (Schörner & Würfl, 2015, S. 182ff.).

Im folgenden Kapitel soll auf das Verständnis von Sozialpädagogik im schulischen Kontext eingegangen werden. Zudem werden weitere Begriffsbestimmungen in diesem Zusammenhang vorgenommen.

5 Begriffliche Einordnung der sozial- und schulpädagogischen Felder

Hosp Marlene

Die Verknüpfung von Schule und Sozialpädagogik an sich findet bisher wenig Beachtung in der Forschung. Die empirische Bildungsforschung und die sozialpädagogische Forschung sind nur schwach miteinander verbunden. Zudem sind die entsprechenden Diskurse weitgehend isoliert voneinander und stehen nur in geringem Maße in einem systematischen Verhältnis zueinander (Graßhoff & Sauerwein, 2022, S. 602).

Auf der Webseite des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF, o. J.) werden verschiedene Beratungsangebote hervorgehoben, darunter die „Psychosoziale Beratung an und für Schulen“. In diesem Kontext werden insbesondere psychosoziale Unterstützungsangebote wie Sozialarbeit und Jugendcoaching aufgeführt. Bei Anfragen zur Verfügbarkeit von Sozialpädagog*innen an Schulen erhielten wir beispielsweise von einer Schulsozialarbeiterin einer österreichischen Institution zur psychologischen Begleitung und Gesundheitsförderung im

Bildungsbereich die Information, dass zwar in der Vergangenheit Sozialpädagog*innen beschäftigt waren, mittlerweile jedoch ausschließlich Sozialarbeiter*innen tätig sind. Dies sei auf Schwierigkeiten mit der Jobbezeichnung zurückzuführen.

Sozialpädagogik und Sozialarbeit stellen in der österreichischen Fachliteratur zwei zentrale Ausprägungen innerhalb des Handlungsfeldes der Sozialen Arbeit dar. Im Identifikationsrahmen für Sozialpädagogik und Sozialarbeit des Österreichischen Berufsverbands der Sozialen Arbeit (obds) wird explizit darauf verwiesen, dass die Soziale Arbeit in Österreich „ihre Wurzeln in den beiden Entwicklungslinien Sozialpädagogik und Sozialarbeit hat“ und der Begriff der Sozialen Arbeit als „Klammer und Oberbegriff für ihre beiden Ausprägungsformen“ zu verstehen ist (obds, 2023, S. 4). Daraus ergibt sich, dass Sozialpädagogik als integraler Bestandteil der Sozialen Arbeit konzeptualisiert wird.

Da sich zeigt, dass Sozialpädagog*innen nur schwer im Schulbereich zu finden sind, erscheint es vor dem oben genannten, theoretischen Hintergrund fachlich plausibel, Schulsozialpädagogik als eine spezifische Ausprägung schulbezogener Sozialer Arbeit bzw. als Teilbereich der Schulsozialarbeit zu verorten. Die sozialpädagogische Praxis im schulischen Kontext könnte dabei zur Umsetzung des sozialarbeiterischen Auftrags beitragen, der auf die Förderung von Teilhabe, den Abbau von Bildungsbarrieren sowie die Unterstützung individueller und struktureller Entwicklungsprozesse abzielt (IFSW, 2014, zitiert in obds, 2023, S. 5). Zu Beginn unserer Arbeit gehen wir daher davon aus, dass der Begriff „Schulsozialarbeit“ auch die Schulsozialpädagogik miteinschließt. Ziel ist es, herauszufinden, welche Rolle die Sozialpädagogik an Schulen spielt und welche Aufgaben sie übernimmt.

Aufgrund der Herausforderungen, eine eindeutige Definition des Begriffs „Schulsozialpädagogik“ in der bestehenden Fachliteratur zu identifizieren, wird im folgenden Kapitel eine Begriffsbestimmung für die vorliegende Arbeit entwickelt. Hierzu ist es erforderlich, zunächst die Konzepte „Schulpädagogik“, „Sozialpädagogik“ und „Schulsozialarbeit“ zu definieren.

5.1 Sozialpädagogik: ein Überblick

Simic Sara

“The role of the social pedagogue is to help people to critically analyze their problems, reflecting on the social causes of individual problems and to find options for a successful everyday life. The focus is connecting help for the individual with political action in the context of social justice and well-being, while recognizing social and political resources.” (Thiersch, zitiert in Schugurensky, 2014, S. 9)

Hans Thiersch charakterisiert in seinem Interview mit Universitätsprofessor Daniel Schugurensky die Sozialpädagogik als ein dynamisches Feld, das sich kontinuierlich weiterentwickelt, um den sozialen Herausforderungen der Gegenwart zu begegnen. Er hebt zwei zentrale Bereiche hervor, die für eine Erneuerung der Sozialpädagogik von entscheidender Bedeutung sind: die Interventionsfelder, die sich

mit wichtigen gesellschaftlichen Themen wie Unterstützung von Familiensystemen, Jugendhilfe und Migration sowie sozialen Problemen wie Kriminalität und Alkoholismus befassen, und die Reflexion bestimmter Konzepte wie der lebensweltorientierten Praxis (Schugurensky, 2014, S. 10 ff.). Die zweite Dimension ist die theoretische, in der er die Bedeutung reflektierter Konzepte wie der lebensweltorientierten Praxis betont, um das Verständnis sozialer Probleme zu vertiefen und die sozialpädagogische Arbeit zu ergänzen (Schugurensky, 2014, S. 10 ff.) In diesem Zusammenhang beschreiben Huber und Döll (2023) die Sozialpädagogik als ein interdisziplinäres Fachgebiet, welches pädagogische und soziale Aspekte miteinander verbindet. Das Ziel besteht in der Bereitstellung professioneller sozialer Hilfen, welche die Aufrechterhaltung und (Re-) Aktivierung von individueller Handlungsfähigkeit in kritischen Lebenslagen fördern. Die Entwicklung und Festigung von Handlungs- und Bewältigungskompetenzen der Akteur*innen unter Berücksichtigung gesellschaftlicher Bedingungen ist dabei essentiell (Huber & Döll, 2023, S. 572). Dies deckt sich mit Thierschs Forderung, dass Sozialarbeiter*innen und Sozialpädagog*innen nicht nur Expert*innen in spezifischen Bereichen wie Pflegefamilien oder Beratung sein sollten, sondern auch interdisziplinär mit Akteur*innen aus dem Bildungs-, Justiz- und Gesundheitssystem zusammenarbeiten müssen (Schugurensky, 2014, S. 10).

Sowohl Thiersch als auch Huber und Döll betonen die Notwendigkeit, individuelle Lebenswelten und gesellschaftliche Strukturen in den Blick zu nehmen. Während Thiersch insbesondere die Bedeutung einer lebensweltorientierten Praxis hervorhebt, um sozialpädagogisches Handeln an den realen Lebensbedingungen der Menschen auszurichten (Schugurensky, 2014, S. 10), fokussieren sich Huber und Döll (2023) auf die Verbesserung der Lebensqualität sowie der sozialen Chancen von Menschen (Huber & Döll, 2023, S. 572). Beide Perspektiven teilen das Ziel, die soziale Teilhabe und individuelle Entwicklung durch professionelle sozialpädagogische Interventionen zu fördern.

5.2 Sozialpädagogik im Zeitlichen Wandel im deutschsprachigen Raum

Um eine Übersicht über den Wandel der Sozialpädagogik und ein tieferes Verständnis für dessen Bedeutung seit dem 19. Jahrhundert bis jetzt zu erhalten, soll im weiteren Verlauf ein kurzer Überblick über nennenswerte Fixpunkte der Entwicklung folgen.

Der Begriff Sozialpädagogik wurde erstmals 1844 von dem deutschen Schulpädagogen Karl Mager verwendet. Er übte Kritik an der damaligen "Individualpädagogik" aus und forderte eine Ergänzung durch eine "Social-Pädagogik". Ende des 19. Jahrhunderts legte Paul Natorp dar, dass es erforderlich sei, die sozialen Bedingungen der Bildung sowie die jene des sozialen Lebens zu erforschen. Dabei erweiterte er den Fokus von der Schule auf verschiedene Gemeinschaftsformen wie Familie und Genossenschaften (Huber und Döll, 2023, S. 574). Ein wesentlicher Meilenstein in der Entwicklung der Sozialpädagogik stellt die Definition von Gertrud Bäumers aus dem Jahr 1929 dar, in welcher Sozialpädagogik als jener Bereich definiert wird, welcher Erziehung außerhalb von Schule und Familie umfasst. Diese Sichtweise bewirkte, dass die Sozialpädagogik als Berufswissenschaft für neue soziale Professionen etabliert wurde, während die theoretischen Anforderungen weniger Beachtung fanden. In Österreich hingegen gab es keine eigenständige Theorie der Sozialpädagogik. In den

frühen 1920er Jahren wurden Kinderschutzkongresse abgehalten, die sich mit der gesellschaftlichen Verantwortung für die Erziehung der Jugend auseinandersetzten. Diese Kongresse markierten den Beginn der Professionalisierung (Huber und Döll, 2023, S. 574 f.). Im Nachgang zum Ersten Weltkrieg beschäftigten sich einflussreiche Persönlichkeiten wie Siegfried Bernfeld und August Aichhorn mit Fragen und Reformen der Heimerziehung im Rahmen der Sozialpädagogik.

Ihre Ansätze fokussierten sich auf die Etablierung positiver sozialer Umfelder für Kinder und Jugendliche, die Zurückweisungen und Vernachlässigung erfuhren. Trotzdem war die Sozialpädagogik in Österreich auf das Gebiet der Fürsorgeerziehung beschränkt, während in Deutschland eine breitere Entwicklung erkennbar wurde (Huber & Döll, 2023, S. 574). Die sozialpädagogischen Reformbestrebungen der 1920er Jahre konnten sich nicht dauerhaft durchsetzen, insbesondere während des Nationalsozialismus. In Deutschland wurde seit den 1950er Jahren die Akademisierung der Sozialpädagogik vorangetrieben, während in Österreich dies erst ab den 1970er Jahre zu einer verzögerten Entwicklung in diese Richtung führte. Aktuelle sozialpädagogische Konzepte, wie die von Hans Thiersch entwickelte Lebensweltorientierung, richten die Aufmerksamkeit auf die Alltagskontexte der Klient*innen. Sie nehmen Verhaltensweisen, die von der Norm abweichen, als Versuche wahr, mit schwierigen Bedingungen umzugehen. Eine weitere Perspektive eröffnet Lothar Böhnisch mit seinem Konzept der Lebensbewältigung, welches sich auf kritische Lebenssituationen konzentriert, in denen die psychosoziale Handlungsfähigkeit bedroht ist (Huber & Döll, 2023, S. 578). Von Michael Winkler wird Sozialpädagogik als Erziehungs- und Bildungsaufgabe definiert, die soziale Räume schafft, um Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten zu eröffnen. In ihrer Gesamtheit fokussiert sich die Sozialpädagogik auf das Spannungsverhältnis zwischen Individuum und Gesellschaft, wobei eine Analyse der sozialen Bedingungen von Bildungsprozessen erforderlich ist. Soziale Bildung wird als wesentlicher Faktor betrachtet, um die gesellschaftlichen Machtverhältnisse zu reflektieren und die Gestaltung des sozialen Zusammenlebens zu fördern (Huber & Döll, 2023, S. 578).

5.3 Schulpädagogik

Hosp Marlene

Die Schulpädagogik ist ein Teilbereich innerhalb der Erziehungswissenschaft (Rothland, 2021, S. 3), der sich mit den spezifischen Bedingungen, Herausforderungen und Möglichkeiten des schulischen Lernens und Lehrens auseinandersetzt. Der Begriff wurde erstmals im Jahr 1835 geprägt und entwickelte sich aus den praktischen Erfahrungen von Lehrkräften im schulischen Umfeld. In der heutigen Zeit hat sich die Schulpädagogik von einer bloßen Sammlung anwendungsorientierter Praktiken zu einer Disziplin mit eigenen Theorien und Methoden weiterentwickelt. Sie bietet Lehrkräften nicht nur wertvolle Werkzeuge zur Reflexion ihres eigenen Handelns, sondern auch gezielte Hilfestellungen und Anleitungen zur Gestaltung des Unterrichts. Darüber hinaus liefert die Schulpädagogik Orientierung für die Umsetzung von Bildungsinhalten und definiert Kriterien, die qualitativ hochwertigen Unterricht sowie effektive Lehrer*innen und Schulen auszeichnen (Tenorth & Tippelt, 2007, S. 637 f.).

Ein zentrales Anliegen der Schulpädagogik ist die Verbesserung der schulischen Rahmenbedingungen und des Unterrichts selbst. Hierbei greift sie auf Erkenntnisse aus der Schul- und Unterrichtsforschung sowie der Didaktik zurück, um relevante Themen und Probleme des Schulalltags zu analysieren und praxisnahe Lösungen zu entwickeln. In diesem Sinne fungiert die Schulpädagogik als Schlüsselressource für eine zeitgemäße und effektive Unterrichtsgestaltung (Tenorth & Tippelt, 2007, S. 637 f.).

5.4 Schulsozialpädagogik im Spannungsfeld von Bildung und Arbeit

Internationale Vergleichsstudien von Kompetenzen von Schüler*innen zeigen, dass Österreichs Schüler*innen im Jahr 2022 im Vergleich zu früheren Jahren und im internationalen Kontext eine abnehmende Leistung (OECD, 2023, S. 400). Ergebnisse solcher Studien haben zu kritischen Diskussionen über die Rolle der Schulen geführt, die oft als Hauptverursacher für diese Probleme angesehen werden. Die Schulen fühlen sich jedoch unfair behandelt und weisen auf zahlreiche gesellschaftliche Herausforderungen hin, mit denen sie konfrontiert sind, wie Arbeitslosigkeit von Eltern und steigende Gewalt, die ihre Arbeit erschweren (Graßhoff & Sauerwein, 2022, S. 65).

Vor allem jene Schulen, die stark von Herausforderungen durch soziale Veränderungen geprägt waren und damit Schwierigkeiten hatten, ihre Aufgaben zu erfüllen, suchten erstmals Unterstützung von außen. So wandte man sich an die Soziale Arbeit, die helfen sollte, diese Probleme zu lösen (Rossmeissl & Przybilla, 2006, S. 65).

Sind Schulsozialarbeiter*innen stets an einer Schule präsent, so kann dies in vielerlei Hinsicht ein Gewinn für eine Schule sein. Schulsozialarbeiter*innen sind gut vernetzt, sowohl innerhalb der Schule als auch in der Umgebung und können somit geeignete Hilfsangebote und Wege finden, Schüler*innen und Lehrer*innen gezielt in verschiedenen Angelegenheiten zu unterstützen. Bei ständiger Präsenz an einer Schule sind sie als Ansprechpartner am Standort erreichbar und können somit idealerweise eine Rolle als Vertrauensperson in verschiedenen Angelegenheiten für die Menschen der Schule sein, womit sie einen bedeutenden Einfluss auf das Leben von Schüler*innen haben können (Speck, 2020, S. 635 f.).

Rossmeissl und Przybilla (2006, S. 79 f.) betrachten Schulsozialpädagogik als einen Bereich der Sozialen Arbeit, der eigene Ziele, Methoden und Organisation hat, aber dennoch mit der Schule verbunden ist. Speck (2020, S. 632) beschreibt Schulsozialarbeit als „sozialpädagogisches Arbeitsfeld [...], bei dem sozialpädagogische Fachkräfte kontinuierlich am Ort Schule tätig sind und mit Lehrkräften auf einer verbindlich vereinbarten Basis zusammenarbeiten.“

Jugendhilfe und Schule sind zwei Bereiche, die nebeneinander existieren und jeweils ihre eigenen Methoden haben, nämlich Sozialpädagogik und Schulpädagogik. Diese beiden Bereiche haben oft ein angespanntes Verhältnis zueinander, obwohl beide eigentlich von der gleichen Idee der Pädagogik ausgehen, nämlich der Notwendigkeit, Menschen zu bilden und zu erziehen. Überdies neigen sie

dazu, sich gegenseitig die Schuld für ihre jeweiligen Probleme zu geben. Es gibt eine lange Geschichte dieser Konflikte, bei denen beide Seiten Gründe vorbringen, warum die andere Seite für Schwierigkeiten im Feld verantwortlich sein soll (Rossmeissl & Przybilla, 2006, S. 9).

Schule und Jugendhilfe haben zwar unterschiedliche Aufgaben, arbeiten aber oft auf ähnliche Weise. Die Lösung kann jedoch nicht sein, dass Sozialpädagogik einfach nur wie Schule funktioniert oder wenn Schule versucht, sozialpädagogische Methoden zu übernehmen. Um Probleme zu lösen, sollte ein neuer Bereich geschaffen werden, der zwischen Schule und Jugendhilfe liegt (Rossmeissl & Przybilla, 2006, S. 79 f.), nämlich die Schulsozialpädagogik. Rossmeissl und Przybilla (2006, S. 9) sehen die Schulsozialpädagogik als einen Versuch, diese beiden Bereiche zusammenzubringen. Dabei sollen beide ihre Eigenständigkeit behalten, aber gleichzeitig anerkennen, dass sie zusammengehören und sich gegenseitig ergänzen. Es geht darum, dass beide Sparten gemeinsam an wichtigen Zielen arbeiten können, die die Chance bieten, etwas Nachhaltiges und Wertvolles für die Gesellschaft zu schaffen.

Die zuvor dargestellten Überlegungen verdeutlichen die Relevanz einer eigenständigen Schulsozialpädagogik als Schnittstelle zwischen Schule und Kinder- und Jugendhilfe. Auf dieser Grundlage werden im folgenden Kapitel die theoretischen Konzepte vorgestellt, die den Rahmen für die empirische Untersuchung bilden und zentrale Aspekte schulsozialpädagogischer Praxis in den Blick nehmen.

6 Schulische Soziale Arbeit im Spannungsfeld von Ressourcen und Heterogenität

Hosp Marlene, Maier Sarah

Im folgenden Kapitel werden die theoretischen Überlegungen dargelegt, die als Grundlage für die Durchführung der leitfadengestützten Interviews herangezogen wurden. In diesem Zusammenhang werden verschiedene theoretische und praxisrelevante Hintergründe erörtert, die in enger Verbindung mit der Sozialpädagogik an Schulen stehen. Es wurden spezifische Schlüsselbegriffe als Orientierungspunkte gewählt, die bereits im Abstract dieser Arbeit dargelegt wurden, um den Forschungsrahmen klar und überschaubar zu gestalten. Im weiteren Verlauf werden daher die Themenfelder Aufgaben von Schulsozialpädagog*innen, Ressourcen und Heterogenität näher beleuchtet.

6.1 Aufgaben der schulischen Sozialen Arbeit

Hosp Marlene

Bei dem Versuch, definierte Aufgabenbereiche für Schulsozialpädagogik in der Literatur zu finden, stößt man auf unterschiedliche Ansätze. In diesem Kapitel werden bestehende Funktions- und Tätigkeitsbeschreibungen zusammengetragen. Im Anschluss werden diese gesammelt dargestellt, um ein Bild der genannten Bereiche zu skizzieren. Den Abschluss des Kapitels bildet eine Auseinandersetzung mit Empowerment als wesentliches Ziel professioneller Sozialer Arbeit.

Laut dem Österreichischen Zentrum für psychologische Gesundheitsförderung im Schulbereich (ÖZPGS, 2024) beinhaltet die Sozialpädagogik Tätigkeiten wie Gruppenarbeit, Begleitung und Präventionsmaßnahmen, wobei Kinder und Jugendliche und deren Eltern die primären Zielgruppen darstellen. Darüber hinaus wird das Spektrum der pädagogischen Maßnahmen in der Schule ausgebaut, um Kindern und Jugendlichen in allen sozialen und pädagogischen Aspekten des schulischen Alltags Hilfe zu leisten. Dazu gehören vor allem soziale Integration, Alltagsbewältigung und Lernfortschritt.

Was genau unter „Begleitung“ und „Prävention“ verstanden wird, ist aus dem definierten Anforderungsprofil des ÖZPGS (2024) nicht herauszulesen. Es kann jedoch davon ausgegangen werden, dass es sich bei der erwähnten Prävention um Gewaltprävention handelt. Auf der Website wird nämlich auf die Gewaltprävention eingegangen, der jedoch ausschließlich als „Aufgabenfeld der Psychologinnen und Psychologen des Vereins ÖZPGS“ (ÖZPGS, 2024) ausgewiesen wird. Trotzdem soll hier nachfolgend versucht werden, das angeführte Tätigkeitsfeld der Gewaltprävention und daran anschließend jenes der Begleitung zu beschreiben.

Durch Präventionsmaßnahmen sollen Schüler*innen befähigt werden, sich gegen Gewalthandlungen zu wehren. Wesentlich sind dabei „Selbst- und Sozialkompetenz, Kommunikationsfähigkeit, Kooperationsfähigkeit und Teamfähigkeit“, die an Schulen erlernt werden sollen. Konfliktlösenden Strategien ohne die Anwendung von Gewalt sind hierbei das Ziel (Kessler, 2009, S. 11), denn ein Lernumfeld, das aggressives Verhalten verhindert, ist voraussetzend für Leistungsfähigkeit und Steigerung von Motivation bei Schüler*innen (Spiel, 2009, S. 8). In Österreich werden im schulischen Kontext drei Formen der Gewaltprävention behandelt: die primäre, die sekundäre und die tertiäre Prävention. Primäre Prävention bedeutet, dass Maßnahmen ergriffen werden, um Gewalt von Anfang an zu verhindern. Alle, die zur Schule gehören, also Schüler*innen, Lehrpersonen, Schulleitungen, aber auch Eltern, sollen gemeinsam daran arbeiten, dass Gewalt gar nicht erst entsteht. Bei der Sekundärprävention geht es darum, dass Lehrkräfte lernen sollen, wie sie mit Kindern umgehen, die möglicherweise Gewalt ausüben oder davon betroffen sind. Ziel ist es, sie darin zu schulen, in Konfliktsituationen richtig zu reagieren und Notfallpläne zu erstellen. Tertiärprävention meint, dass spezielle Maßnahmen eingesetzt werden, um Schüler*innen zu helfen, die bereits sehr aggressiv sind oder oft Gewalt anwenden. Hierbei geht es um Stabilisierung und Resozialisierung von gewalttätigen Kindern (Kessler & Strohmeier, 2009, S. 15).

Nun soll auch der Begriff „Begleitung“ näher beleuchtet werden. Dazu schreibt (Killersreiter, 2023, S. 249): „Eine Begleitung (Coaching) ist eine zielgerichtete Prozessbegleitung.“ Sie betont dabei, dass Begleitung nicht mit Beratung gleichzusetzen ist. Während es in der Beratung eine Fachperson gibt, die Ratschläge gibt, bei bestimmten Problemen unterstützt und die ratsuchende Person Antworten oder Lösungsvorschläge erhält, geht es bei der Begleitung um Unterstützung, nicht um Beratung. Die*der Klient*in soll selbst Lösungen finden, während die*der Begleiter*in diesen Prozess unterstützt, ohne dabei konkrete Ratschläge zu geben. Die*der Klient*in wird im gleichen Maße als Expert*in betrachtet, nämlich als Expert*in für das eigene Anliegen (Killersreiter, 2023, 248 f.). Ein Beratungsprozess ist jedoch nicht mit einem Termin oder einem Aufeinandertreffen erledigt. Ein solcher Prozess besteht aus mehreren Terminen (S. 250) und nimmt daher viel Zeit in Anspruch.

Da gemäß dem Österreichischen Zentrum für psychologische Gesundheitsförderung im Schulbereich (2024) die soziale Integration einen wesentlichen Bestandteil darstellt, soll auch darauf eingegangen werden. Soziale Integration bezieht sich dabei im Rahmen der Schule auf den Prozess, durch den Schüler*innen in soziale Gruppen und Gemeinschaften eingebunden werden. Dieser Prozess umfasst sowohl objektive als auch subjektive Dimensionen und hängt stark von den sozialen Interaktionen im schulischen Kontext ab. Soziale Integration kann als die Fähigkeit von Schüler*innen mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf (SPF) beschrieben werden, positive soziale Beziehungen und Kontakte innerhalb des schulischen Umfelds zu entwickeln und aufrechtzuerhalten. Sonderpädagogische Förderbedarfe bedeuten hierbei Beeinträchtigungen in den Bildungs-, Entwicklungs- und Lernmöglichkeiten von Kindern und Jugendlichen, was dazu führt, dass sie im Unterricht der allgemeinen Schule ohne sonderpädagogische Unterstützung nicht ausreichend gefördert werden können. An Volksschulen werden Kinder mit SPF gemeinsam mit Kindern ohne SPF unterrichtet. Schüler*innen mit SPF erhalten dabei besondere Unterstützung, um ihre Lernziele erreichen zu können (Kohrt et al., 2024, S. 4). Bei sozialer Integration geht es darüber hinaus um die Qualität und Quantität dieser Beziehungen und darum, dass Schüler*innen in der Lage sind, Freundschaften zu schließen und positive Interaktionen mit Mitschüler*innen zu haben. Neben dem Vorhandensein positiver sozialer Kontakte ist es auch von Bedeutung, dass die Kinder auch positive Erfahrungen selbst wahrnehmen und dass sie sich selbst als akzeptiert und tatsächlich integriert wahrnehmen. Um eine inklusive Umgebung zu schaffen, ist die Gestaltung des Unterrichts entscheidend (Kohrt et al., 2024, S. 4 f.).

Karsten Speck (2020, S. 631 ff.) nennt eine Vielzahl an Aufgaben der Schulsozialarbeit, die darauf abzielen, die individuelle, soziale, schulische und berufliche Entwicklung von jungen Menschen zu fördern. Für ihn gehört die Beratung und Begleitung von einzelnen Schüler*innen, die Unterstützung bei sozialen, schulischen, persönlichen und beruflichen Belastungen sowie die Durchführung von Einzelförderungen und festen Sprechstunden zu den zentralen Aufgaben. Darüber hinaus umfasst die Schulsozialarbeit aus seiner Sicht auch sozialpädagogische Gruppenarbeit, die verschiedene Angebote wie soziales Kompetenztraining oder andere pädagogische Aktivitäten beinhaltet. Ein weiterer wichtiger Aspekt der Schulsozialarbeit sind offene Gesprächs-, Kontakt- und Freizeitangebote, die den Schüler*innen die Möglichkeit bieten, sich in einem informellen Rahmen auszutauschen und zu vernetzen. Zudem wirkt die Schulsozialarbeit aktiv in Unterrichtsprojekten und schulischen Gremien mit, indem sie an Gesamtkonferenzen, Klassenkonferenzen und der

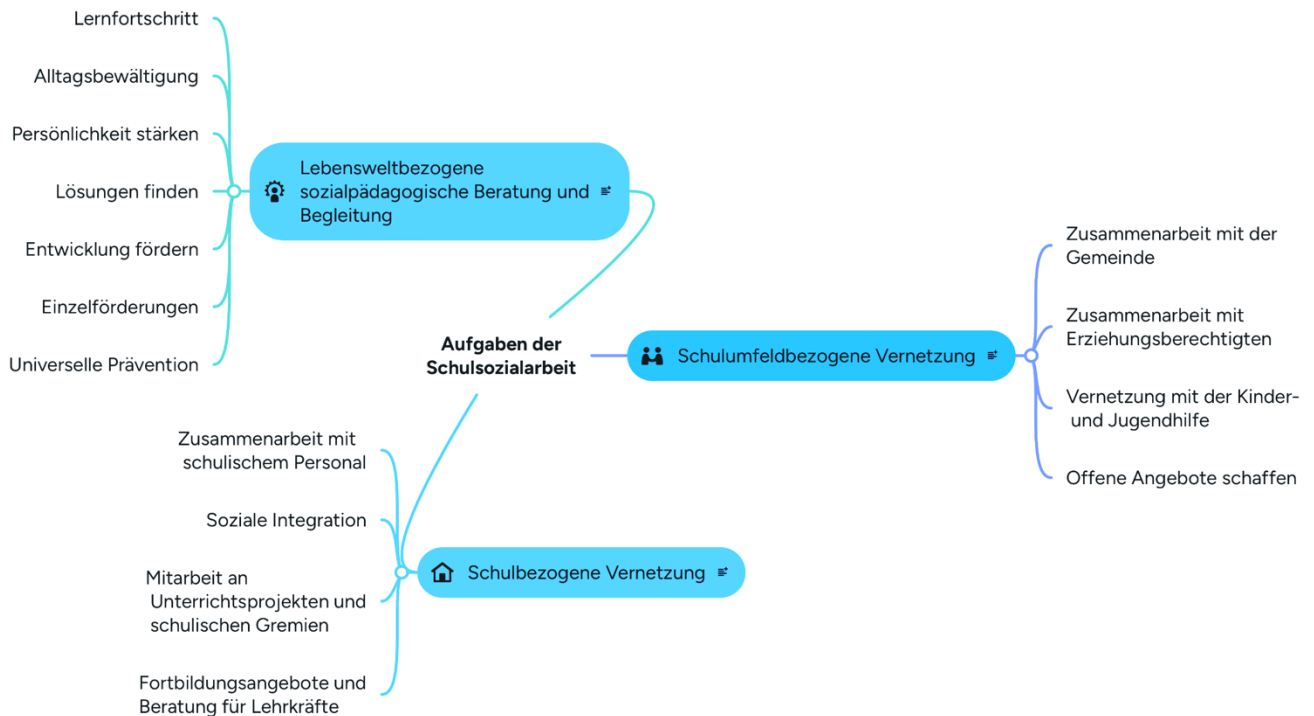
Schulprogrammarbeit teilnimmt. Die Zusammenarbeit mit Lehrkräften und Erziehungsberechtigten ist ebenfalls ein zentraler Bestandteil der Schulsozialarbeit. Hierzu zählen Beratungsgespräche für Lehrkräfte, Fortbildungsangebote, Eltern-Gespräche sowie die Teilnahme an Elternabenden. Schließlich spielt die Kooperation und Vernetzung mit dem Gemeinwesen eine entscheidende Rolle, indem die Schulsozialarbeit mit dem Jugendamt und anderen relevanten Institutionen zusammenarbeitet, um Hilfestrukturen aufzubauen.

Im Gegensatz zur Definition des Österreichischen Zentrums für psychologische Gesundheitsförderung im Schulbereich (2024) ist die Definition von Karsten Speck (2020) präziser ausgeführt. Beide Autor*innen betonen Aspekte wie Gruppenarbeit und die individuelle Begleitung von Schüler*innen im schulischen Kontext. Speck formuliert die Aufgaben kooperativ und in seinen Definitionen einen hohen Stellenwert auf die Zusammenarbeit zwischen verschiedenen Akteur*innen legt. Die Bildungsdirektion Wien hingegen beschreibt die Aufgaben von Sozialpädagogen*innen ähnlich, wobei sie eigene Schwerpunkte und Perspektiven hervorhebt.

Entsprechend der Bildungsdirektion Wien (o.J.) umfassen die Aufgaben der Schulsozialarbeit die Bereitstellung von Beratungen, Informationen und praktischer Unterstützung. Diese zielen darauf ab, die individuellen Persönlichkeiten zu stärken und die Alltagsbewältigung zu erleichtern. Ein wesentlicher Bestandteil ihrer Tätigkeit ist die enge Zusammenarbeit und Kooperation mit Erziehungsberechtigten, Schulpersonal und externen Institutionen. In einem von Vertrauen geprägten Umfeld arbeiten sie gemeinsam mit allen Beteiligten an Lösungen für unterschiedliche Herausforderungen. Schulsozialarbeit sollte nach Möglichkeit freiwillig und vertraulich sein. Zu den spezifischen Angeboten zählen Einzelgespräche mit Schülerinnen und Schülern, Lehrpersonen, Erziehungsberechtigten und Schulleitungen sowie Klasseninterventionen und Workshops zu verschiedenen Themen. Darüber hinaus engagieren sich Schulsozialarbeiter*innen in der Vernetzung mit externen Institutionen wie der Kinder- und Jugendhilfe, dem Jugendcoaching und Beratungsstellen, um eine umfassende Unterstützung zu gewährleisten. In Krisensituationen bieten sie gezielte Unterstützung und vermitteln bei Bedarf an relevante Einrichtungen. Die Angebote richten sich an Schülerinnen und Schüler, deren Erziehungsberechtigte sowie Lehrpersonen, um eine ganzheitliche Unterstützung innerhalb des schulischen Umfelds zu fördern.

Im Vergleich der Definitionen wird erneut deutlich, dass der Schwerpunkt auf der Unterstützung von Schüler*innen bei der Bewältigung des Alltags liegt. Zudem wird die Zusammenarbeit mit Lehrer*innen und Erziehungsberechtigten hervorgehoben. Ein bislang nicht angesprochenes Ziel ist die Stärkung der Persönlichkeit der Kinder. Die nachfolgende Grafik bietet einen Überblick über die genannten Aufgaben der verschiedenen Bezugsquellen.

Abbildung 2 – Bündelung und Zuordnung von Aufgaben schulischer Sozialer Arbeit



Anmerkung. Eigene Darstellung. Aufgabenbereiche nach Schörner und Würfl (2013, S. 18) wurden durch thematische Zuordnung weiterer Quellen verdichtet.

Durch die Zusammenführung der verschiedenen Definitionen der Aufgaben von Schulsozialarbeit entsteht ein umfassendes Aufgabenprofil. In der oben dargestellten Abbildung wurden alle Aufgaben systematisch zusammengefasst, basierend auf den Kernaufgaben von Schörner und Würfl (2013, S. 18), die oben genannt wurden. Ein Vergleich der Definitionen der Bildungsdirektion, des Österreichischen Zentrums für psychologische Gesundheitsförderung im Schulbereich sowie von Karsten Speck zeigt deutliche Gemeinsamkeiten. Hervorzuheben ist, dass alle genannten Aufgaben den drei Kernbereichen zugeordnet werden können, was darauf hindeutet, dass diese drei Aufgabenfelder als umfassende Grundlage für die Definition der Schulsozialarbeit ausreichen könnten. Insgesamt lässt sich festhalten, dass alle Definitionen das Ziel verfolgen, Lösungen zu entwickeln und durch unterschiedliche Interventionen und Ansätze die Kinder in ihrem Alltag zu unterstützen und deren Bewältigungsfähigkeiten zu fördern.

Empowerment kann dabei als übergeordnetes Ziel verstanden werden, da sich die zuvor beschriebenen Tätigkeitsfelder darunter zusammenfassen lassen. Im Folgenden soll beschrieben werden, was Empowerment in der schulischen Sozialen Arbeit bedeutet und begründet werden, warum es die zentrale Intention sein sollte. Wie bereits erwähnt, ist die lebensweltbezogene Beratung und Begleitung eine wesentliche Kernaufgabe der schulischen Sozialen Arbeit. Aus unserer Sicht sind diese Tätigkeiten besonders hervorzuheben als Mittel, um Empowermentprozesse bei Schüler*innen sowie deren sozialem Umfeld anzustoßen und zu fördern.

Sozialpädagogische Beratung kann als „lebens- und arbeitsweltbezogene Hilfe bei alltäglichen Orientierungs-, Planungs-, Bewältigungs- und Reflexionsprozessen“ beschreiben werden (Tiefel, 2015, S. 37). Beratung ermöglicht, Menschen dabei zu unterstützen, eigene Gefühle und Bedürfnisse bewusst wahrzunehmen, sie als wichtigen Teil ihrer Persönlichkeit zu akzeptieren und entsprechend selbstbestimmt zu handeln. Personen werden dabei ganzheitlich, also als gesamte Einheit betrachtet – mit ihren emotionalen, körperlichen und sozialen Aspekten. Ziel ist, dass sie in der Lage sein sollen, selbstständig Entscheidungen zu treffen und ihr Leben eigenverantwortlich zu gestalten, ohne dabei von äußeren Zwängen oder Erwartungen zu stark beeinflusst zu werden (Haagen, 2022, S. 41 f.). Dieses Ziel sozialpädagogischer Arbeit kann als „Empowerment“ beschreiben werden. Norbert Herring (2010, S. 11 ff.) beschreibt Empowerment als Möglichkeit, durch die Menschen befähigt werden sollen, ihr Leben nach ihren eigenen Vorstellungen zu gestalten. Einerseits sollen Personen, die gesellschaftlich ausgegrenzt oder benachteiligt sind lernen, selbstbestimmt zu handeln. Andererseits geht es auch um die individuelle Fähigkeit, den persönlichen Alltag zu bewältigen und ein unabhängiges Leben zu führen.

Die Aufgabe der Fachkräfte Sozialer Arbeit ist es dabei, Wege zu schaffen, um Empowerment zu ermöglichen. Durch die professionelle Hilfe sollen Klient*innen Ressourcen und Kompetenzen erkennen und nutzen, um eigenverantwortlich handeln zu können und so von einem Gefühl der Machtlosigkeit in die Aktion kommen. Möglichkeiten der Teilhabe und der Selbstbestimmung sollen erzielt werden (Stark, 2022).

Madubuko (2022, S. 297 f.) betont die Bedeutung von Empowerment an Institutionen, um Rassismus zu bekämpfen. Dies sei wegen der Heterogenität der Kinder notwendig, denn sie unterschieden sich nicht nur in ihren Herkunftsländern, Hautfarben und Sprachen, sondern auch in ihren Alltagserfahrungen ihrer individuellen Lebenswelt. Entsprechend unterschiedlich sind Erfahrungen, die Reaktionen anderer auf sie betreffen, die sie aufgrund dieser verschiedenen Eigenschaften erfahren. „Kinder brauchen für ihre Entfaltung und zu ihrem Wohlbefinden Diskriminierungsschutz, müssen sich spiegeln können und merken, dass sie sozial anerkannt sind.“ (S. 303) Die Orientierung an Empowerment sieht er als Möglichkeit, dies zu gewährleisten.

Herringer (2010, S. 14 ff.) nennt verschiedene Zugänge zur Definition von Empowerment, die sich entwickelt haben: die politische, die lebensweltliche, die transitive und die reflexive Perspektive. Die politische Perspektive von Empowerment beschreibt das Ziel, politische Partizipation von Menschen auszubauen, die bislang in einer machtlosen Position waren. Beim Empowerment geht es in diesem Zusammenhang darum, aktiv mehr Einfluss auf gesellschaftliche Prozesse zu nehmen. Hingegen bei der lebensweltlichen Perspektive geht es darum, die individuelle Bewältigung des Alltags und die Fähigkeit zur Selbstorganisation zu fördern. Die Rolle der professionellen Fachkraft steht bei der transitiven Perspektive (S. 14 ff.) im Zentrum. Diese soll nämlich eine unterstützende Rolle im Empowerment-Prozess einnehmen. Dazu nennt Herringer (2010, S. 17) auch Stark (1993, S. 41), der schreibt: „Empowerment als professionelle Haltung kann als Versuch bezeichnet werden, die sozialtechnologische Reparaturmentalität der helfenden Berufe zu überwinden [...]“. Hierbei wird darauf hingewiesen, dass es nicht das Ziel psychosozialer Unterstützungsangebote sein sollte, Klient*innen von diesem Unterstützungsangebot abhängig zu machen, sondern durch den

Empowerment-Ansatz erzielt werden sollte, Menschen zu befähigen, selbst- und eigenständig Probleme zu lösen und zu leben. Dieser Ansatz kann also damit übersetzt werden, sich als professionelle*r Helfer*in durch die eigene Hilfe überflüssig zu machen. Schließlich beschreibt die reflexive Perspektive (S. 19), dass Menschen selbst lernen sollen, selbst und aktiv ihre Lebensumstände zu verbessern. Man soll sich aus eigener Kraft aus Abhängigkeit und Ohnmacht befreien können und ein Bewusstsein dafür entwickeln, dass man sein Leben selbst gestalten kann. Im Kern geht es darum, dass die Betroffenen selbst die Kontrolle übernehmen.

In der Praxis kann schulische Soziale Arbeit sehr unterschiedlich aussehen. Manchmal wird sie genutzt, um Lücken im Schulalltag zu füllen, wie zum Beispiel die Nachmittagsbetreuung, die Mittagsversorgung oder als Vertretung von fehlenden Lehrer*innen. In anderen Fällen ist sie Teil eines größeren Plans und hilft dabei, die Schule für Zusammenarbeit mit außerschulischen Partner*innen zu öffnen. Dabei spielt sie eine wichtige Rolle bei der Planung und Umsetzung von Konzepten, die nicht nur die Schule, sondern auch das räumliche und soziale Umfeld einbeziehen (Speck, 2020, S. 635f). Aus der Analyse unterschiedlicher Definitionen ergibt sich ein breit gefächertes Tätigkeitsprofil, das von individueller Unterstützung über Gruppenarbeit bis hin zu institutioneller Vernetzung reicht. Die dargestellten Aufgaben lassen sich den drei Kernbereichen der schulischen Sozialen Arbeit zuordnen und verdeutlichen, dass Empowerment als zentrales Ziel begriffen werden kann, unter dem diese Handlungsfelder zusammengeführt werden.

Trotzdem besteht auch die Gefahr, dass schulische Soziale Arbeit primär als Mittel oder Werkzeug zur Erreichung bestimmter Ziele genutzt wird, anstatt sie als eigenständigen und wertvollen Unterstützungsbereich zu betrachten. Die Möglichkeit besteht, dass sie an manchen Standorten dazu genutzt wird, um die Funktionstüchtigkeit von Schule zu erhalten (Speck, 2020, S. 638). Möglich ist, dass dies der Fachlichkeit von Fachkräften widersprechen könnte. Auf dieses Thema soll im nächsten Kapitel eingegangen werden.

6.2 Heterogenität in Schulen als Herausforderung

Ein wesentlicher Grund für die Untersuchung der Rolle und Bedeutung der Sozialpädagogik an Schulen im Kontext dieser Masterarbeit war die These, dass Heterogenität von Kindern zunimmt und dadurch neue Herausforderungen für Schulen entstehen. Diese Veränderungen beeinflussen und bedingen unserer Annahme nach auch die Entwicklung schulischer Sozialpädagogik. Dieses Kapitel widmet sich der Vielfalt an Schulen und beleuchtet deren Auswirkungen auf den Schulalltag und das Lernen. Ziel ist es, die Bedeutung dieser Heterogenität für Bildungseinrichtungen darzustellen. Dazu werden relevante Dimensionen von Heterogenität beschrieben, wobei anzumerken ist, dass weit nicht alle im Rahmen dieser Arbeit genannt werden können.

Heterogenität in Schulen bezieht sich auf die Vielfalt der Schüler*innenschaft hinsichtlich verschiedener Merkmale wie Alter, soziale Herkunft, Sprache, Kultur, Religion, Geschlecht, Leistung und physische Fähigkeiten (Kutscher, 2020, S. 59), die sich auf ihre Bildungswege und -chancen auswirken können (Gruber, 2018). Zahlreiche Dimensionen von Heterogenität bestehen, die die

Merkmale und deren Ausprägungen beeinflussen. Im Folgenden werden einige Aspekte aufgeführt, die in der Fachliteratur behandelt und derzeit diskutiert werden, wie etwa bei Vock & Gronostaj (2017).

Österreichs Schulen spiegeln zunehmend die Vielfalt der Gesellschaft wider. Ein wesentlicher Grund dafür ist, dass der Anteil an Schüler*innen mit Migrationshintergrund stetig wächst. Diese Entwicklung ist das Ergebnis langanhaltender Migrationsbewegungen, die die demografische Zusammensetzung der Schülerschaft verändern (Gruber, 2018).

Die Zusammensetzungen von Schüler*innengruppen in den Schulen und Klassen ist sehr unterschiedlich (Vock & Gronostaj, 2017). Besonders Kinder mit Fluchterfahrung oder Migrationshintergrund bringen häufig erhebliche Herausforderungen für die Lehrkräfte mit sich (Brickner & Kroisleitner, 2024). Innerhalb einer Klasse variieren die Kinder stark in ihren Merkmalen und Voraussetzungen. Diese Vielzahl an unterschiedlichen Eigenschaften führt zu einer breiten Palette an Bedürfnissen und Gegebenheiten bei den einzelnen Schüler*innen (Vock & Gronostaj, 2017). Die zunehmende Vielfalt und dadurch individuellen Voraussetzungen erfordern somit komplexes pädagogisches Handeln durch multiprofessionelle Teams.

Der Großteil jener Flüchtlinge, die 2022 bis 2023 nach Österreich kamen, waren minderjährig und damit wiederum überwiegend schulpflichtig. Wegen des starken Anstiegs an schulpflichtigen Kindern in Wien gibt es diverse Probleme. Es gibt weder genug Schulklassen und Raum, in dem die Kinder unterrichtet werden können, noch ausreichend Personal, die Kinder zu unterrichten und ihren Bedürfnissen entsprechend zu betreuen. Kinder, die nicht gut genug Deutsch sprechen, um im Unterricht mitzukommen, müssen in speziellen Deutschförderklassen unterrichtet werden. In diesem Schuljahr wurden insgesamt 1412 solcher Klassen eingerichtet, davon 620 in Wien. 18.300 Kinder nehmen in Wien an Deutschförderprogrammen teil. Doch für einige Kinder reicht das nicht aus. In diesem Jahr wurden deshalb zwei "Orientierungsklassen" für Flüchtlingskinder ohne oder mit sehr wenig Schulerfahrung eröffnet, wo sie besondere sprachliche und psychosoziale Unterstützung erhalten (Brickner & Kroisleitner, 2024).

Die zunehmende Heterogenität und damit die heterogene Gruppe wird dabei nicht nur als Herausforderung gesehen, denn Homogenität wird grundsätzlich als erwünschter und zu erzielender Zustand erachtet. Gleichzeitig sieht man dieses Ziel jedoch als nicht vollständig erreichbar an. Homogenisierung kann als grundlegende Vorgehensweise von Schule bei der Handhabung von Heterogenität gesehen werden. Dabei werden Maßnahmen zur Homogenisierung eingesetzt, wie beispielsweise die Zuteilung von Kindern und Jugendlichen zu verschiedenen Schulformen oder das Sitzenbleiben bei unzureichender Leistung. Schlägt eine Maßnahme zur Homogenisierung fehl, so werden weitere Maßnahmen eingeleitet, um das Ziel weiterhin zu verfolgen (Kutscher, 2020, S. 59 ff.).

Schulen als institutionelle Räume spiegeln soziale Vielfalt in besonderer Weise. Vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Veränderungen wird Heterogenität zunehmend zum prägenden Merkmal schulischer Kontexte, das vielfältige Anforderungen an Bildungseinrichtungen und pädagogische

Fachkräfte stellt. Im Folgenden werden ausgewählte Dimensionen von Heterogenität näher betrachtet.

6.2.1 Migrationshintergrund

Der sozioökonomische Hintergrund hat einen signifikanten Einfluss auf die Leistungsunterschiede von Schüler*innen. Insbesondere der Migrationshintergrund erweist sich als ein bedeutsamer Faktor für den Bildungserfolg (Vock & Gronostaj, 2017, S. 22 f.). Mehr als ein Viertel der österreichischen Bevölkerung hat einen Migrationshintergrund (Statistik Austria, 2024), wobei dies auf mehr als die Hälfte der in Wien lebenden Menschen zutrifft (Klimont et al., 2024, S. 110).

Es lässt sich jedoch nicht pauschal feststellen, dass alle Schüler*innen mit Migrationshintergrund schlechtere Bildungsergebnisse erzielen als ihre Altersgenossen ohne Migrationshintergrund. Zudem zeichnet sich die Gruppe der migrantisierten Schüler*innen wiederum durch eine hohe Heterogenität aus, innerhalb derer erhebliche Unterschiede in den schulischen Leistungen bestehen. Dennoch ist ein wesentlicher Grund für die Bildungsbenachteiligung von Migrant*innenkindern in den sprachlichen Barrieren zu finden. Viele dieser Kinder sprechen eine andere Erstsprache als Deutsch, was sich auf ihre Bildungserfolge auswirken kann (Vock & Gronostaj, 2017, S. 22 ff.).

Die Herkunft und kulturelle Identität beeinflussen den Bildungserfolg ebenfalls. Schüler*innen mit einer integrierten oder assimilierenden Identität schneiden besser ab als solche mit marginalisierten Identitäten. Auch Lehrer*innen haben unterschiedliche Erwartungen an Schüler*innen mit Migrationshintergrund, was deren Lernfortschritt beeinflussen kann (Vock & Gronostaj, 2017, S. 24). Laut einer Erhebung der Statistik Austria (2024) wurde ersichtlich, dass mehr als 70% der im Ausland geborenen Befragten eine positive Verbindung zu Österreich hat. Mit der Dauer des Aufenthalts wächst das Gefühl der Identifikation mit Österreich. Bei der Frage, ob sich Zugewanderte eher mit Österreich oder ihrem Herkunftsland verbunden fühlen, wählen 55,7 % derjenigen, die seit einem bis unter fünf Jahren hier leben, Österreich.

Migrantisierte Kinder werden häufig durch strukturelle Mechanismen als förderbedürftig kategorisiert. Dies geschieht unter anderem durch problematisierende Differenzmarkierungen, die ihre Zugehörigkeit zur Gruppe infrage stellen, sowie durch die Möglichkeit, durch ihre Markierung als ‚sonderpädagogisch förderbedürftig‘ zusätzliche Ressourcen zu erhalten. Diese Praxis der Verunfähigkeit verweist auf eine strukturelle Dynamik, die ableistische und rassistische Mechanismen in Bildungsinstitutionen verstärken kann. Oft geht es dabei nicht um eine bewusste oder gezielte Abwertung geht, sondern um institutionelle Strukturen und Rahmenbedingungen, die dazu beitragen können, dass migrantische Kinder schon früh häufiger als weniger fähig oder förderbedürftig eingestuft werden (Amirpur & Doğmuş, 2022, S. 48 ff.).

Während im vorangegangenen Abschnitt die Bildungsrealitäten von Kindern mit Migrationshintergrund thematisiert wurden, soll im Folgenden der Fokus auf jene gelegt werden, die aufgrund von Fluchterfahrungen mit besonderen Herausforderungen konfrontiert sind und deren Bildungsbiografien durch oftmals traumatische Erlebnisse geprägt sein können.

6.2.2 Flucht

Dem Thema der Flucht wird hier ein eigenes Kapitel gewidmet, um deutlich zu machen, welche Erfahrungen Kinder und ihre Familien, die später in das Bildungssystem eingegliedert werden, in dessen Land sie flüchten. Das Thema Flucht hat sich in der Sozialen Arbeit zu einem zentralen Aspekt entwickelt. Von Bedeutung ist, die menschlichen Schicksale hinter dem Begriff "Flucht" zu betrachten. Weltweit sind im Jahr 2020 rund 80 Millionen Menschen auf der Flucht (Siebert & Pollheimer-Pühringer, 2020, S. 6), doch nur ein kleiner Teil hat die Mittel, nach Europa zu gelangen, und noch weniger erreichen überhaupt ihr Ziel (Bröse et al., 2018, S. VI).

Die Medienberichterstattung über Flucht und Migration ist wechselhaft, von Berichten über das Sterben im Mittelmeer bis hin zu Wellen der Solidarität und gleichzeitig zunehmenden Übergriffen auf Flüchtlingsunterkünfte. Diese Berichterstattung beeinflusst die öffentliche Meinung und schafft Spannungen zwischen verschiedenen gesellschaftlichen Gruppen (Bröse et al., 2018, S. VII f.). Die Situation an den europäischen Grenzen ist besorgniserregend, mit überfüllten Lagern und unzureichendem Schutz für Frauen und Kinder. Politische Maßnahmen, wie der EU-Türkei-Deal, haben die Situation weiter verschärft. Auf politischer Ebene wurden Gesetze erlassen, die das Aufenthaltsrecht verschärfen und die Unterscheidung zwischen "echten" Flüchtlingen und anderen verstärken. Diese Gesetze wurden hastig verabschiedet, ohne ausreichende Berücksichtigung der Fachmeinungen. Die Qualität der Asylverfahren bleibt unzureichend, da es an qualifiziertem Personal und effektiven Bearbeitungsstrategien mangelt.

Die Erfahrungen von geflüchteten Menschen sind häufig von gravierenden Traumata geprägt, insbesondere bei Frauen und Kindern, die nicht selten Missbrauchserfahrungen gemacht haben. Diese vulnerablen Gruppen sehen sich zudem mit der Realität überfüllter Flüchtlingslager konfrontiert, in denen grundlegende Versorgungsbedarfe oft nicht gedeckt werden (Bröse et al., 2018, S. VII f.). Der immense Bedarf an Unterstützung für Geflüchtete und die damit verbundene soziale Arbeit reflektieren die komplexen Herausforderungen und Widersprüche in diesem Bereich (Bröse et al., 2018, S. VI.). An Österreichs Volksschulen zeigt sich, dass viele Kinder ein breites Spektrum an Fluchterfahrungen und damit verbundene Belastungen mitbringen (Siebert & Pollheimer-Pühringer, 2020), was die Notwendigkeit einer sensiblen und differenzierten pädagogischen Begleitung unterstreicht.

Die Erfahrungen geflüchteter Kinder sowie ihre oftmals prekären Lebensumstände wirken sich also in vielfacher Hinsicht auf ihre Bildungsbiografien aus. Eine zentrale Herausforderung stellt dabei die Sprache dar, die im schulischen Kontext sowohl als Schlüssel zur Teilhabe als auch als Barriere fungieren kann, wie im nächsten Abschnitt beschrieben wird.

6.2.3 Sprache

An Österreichs Schulen besteht große sprachliche Variation. Nicht nur verschiedene Sprachen sind vertreten (Statistik Austria, 2024, S. 40f), im deutschsprachigen Raum existieren generell schon viele unterschiedliche sprachliche Varianten des Deutschen. Es bestehen dabei verschiedene nationale

Standards und gleichzeitig regionale Unterschiede innerhalb der Länder. Menschen in Österreich können also verschiedene Varianten des Deutschen sprechen, wie beispielsweise Dialekte, Umgangssprachen und Standardsprachen (De Cillia & Ransmayr, 2019, S. 15 ff.). Die Variationen des Standarddeutschen spiegeln die sprachliche und kulturelle Vielfalt innerhalb des deutschsprachigen Raums und werden durch politische, historische und soziale Rahmenbedingungen beeinflusst (De Cillia & Ransmayr, 2019, S. 25 ff.).

Moosmüllers Untersuchung (1991, S. 23 ff., zitiert in De Cillia & Ransmayr, 2019, S. 52) zeigt, dass die Mehrheit der Österreicher*innen Wien als Zentrum des „österreichischen Hochdeutsch“ betrachtet. Die Verbindung von regionaler und sozialer Herkunft spielt eine wichtige Rolle bei der Wahrnehmung von Sprachvarianten. Gleichzeitig gibt es Schulklassen in Wien, in denen kein Kind mit Deutsch als Erstsprache sitzt (Brickner & Kroisleitner, 2024). Dabei ist das Beherrschen der Standardsprache in Österreich Voraussetzung für die Teilnahme am Unterricht. Dies ist die Basis, auf der in der Schule aufgebaut wird. Sie ist jene Form des Deutschen, die am weitesten verbreitet ist. Leistung von Schüler*innen werden anhand dieses Standards bewertet (Bredel & Feilke, 2021, S. 12, 15).

Die Schule hätte die Aufgabe, allen Kindern und Jugendlichen die deutsche Standardsprache beizubringen, sowohl mündlich als auch schriftlich. Auch wenn die Realität im Unterricht oft anders aussieht, ist dieses Ziel fest in Lehrplänen und Bildungsstandards verankert (De Cillia & Ransmayr, 2019, S. 69 ff.). Da in vielen Klassen unterschiedlichste Kinder mit den verschiedensten sprachlichen Voraussetzungen zusammenkommen, gestaltet sich auch der Prozess der Vermittlung des Deutschen als große Herausforderung. Während es Kinder mit Deutsch als Erstsprache gibt, gibt es auch jene, für die Deutsch eine Zweit- oder sogar Fremdsprache ist. So beispielsweise bei Kindern, die als Geflüchtete nach Österreich kommen, wobei sich die Situation von jener der in Österreich aufgewachsenen Kinder mit Migrationshintergrund wiederum unterscheidet: Erst nach ihrer Ankunft beginnen kürzlich zugewanderte Kinder, Deutsch als Fremdsprache zu erlernen. Hier müssen die Kinder besonders schnell die Sprache erwerben, um am Unterricht überhaupt teilnehmen zu können (Vock & Gronostaj, 2017, S. 88).

In Österreich nutzt man verschiedene Sprachformen flexibel im Alltag. Während beispielsweise im familiären Setting oft im Dialekt gesprochen wird, wird in formellen Kontexten wie in der Schule die Standardsprache verwendet (De Cillia & Ransmayr, 2019, S. 22 f.). Schule ist ein Ort, an dem viele verschiedene Sprachformen aufeinandertreffen. Einerseits gibt es eine besondere Verwaltungs- und Rechtssprache für die Organisation der Schule selbst. Die Lehrkräfte, die eine akademische Ausbildung haben, nutzen darüber hinaus Fachsprache, um ihre Unterrichtsfächer zu vermitteln. Andererseits sprechen die Schüler*innen untereinander und beispielsweise in den Pausen ganz unterschiedliche Sprachformen. Dialekte, Jugendsprache oder Sprachen aus Herkunftsländern sind einige Beispiele hierfür (Bredel & Feilke, 2021, S. 13).

Ein weiterer Aspekt ist, dass es Unterschiede in der Wahrnehmung und Verwendung von Austriaismen (österreichischen Sprachvarianten) und Deutschlandismen (deutschen Sprachvarianten) gibt, die sowohl von den Pädagog*innen als auch von den Schüler*innen abhängig sind. So tendieren beispielsweise jüngere Pädagog*innen und Schüler*innen dazu, Deutschlandismen

häufiger zu verwenden und sehen diese als weniger problematisch an, während ältere Pädagog*innen eher an den österreichischen Varianten festhalten (De Cillia & Ransmayr, 2019, S. 225 ff.).

Neben den bereits genannten Formen von Sprache ist auch die Bildungssprache bedeutsam für den schulischen Kontext. Sie geht über den reinen Bildungswortschatz hinaus und umfasst spezifische sprachliche Praktiken wie Beschreiben, Definieren, Erklären, Zusammenfassen, Zitieren und Kritisieren, die für das schulische Lernen entscheidend sind (Bredel & Feilke, 2021, S. 15 f.). Bildungssprache stellt eine spezifische Form der Sprache dar, die sich deutlich von der alltäglichen Kommunikation unterscheidet. Sie ist gekennzeichnet durch den Einsatz von Fachterminologie und komplexen syntaktischen Strukturen, die in der alltäglichen Interaktion seltener verwendet werden. Die Aneignung von Bildungssprache erfolgt primär im Kontext institutionalisierter Bildung. Schüler*innen lernen, wie sie diese Sprachform nutzen können, um akademische Inhalte zu kommunizieren. Es ist nicht ungewöhnlich, dass Lernende Schwierigkeiten haben, diese Sprache zu verstehen oder anzuwenden, da sie sich von der informellen Alltagssprache erheblich unterscheidet. Sie fungiert als ein Werkzeug zur Artikulation komplexer Gedanken und Konzepte. Im Rahmen der Schule ist es entscheidend, die angemessene Terminologie und die korrekten sprachlichen Strukturen zu verwenden, um die eigene Argumentation klar und präzise formulieren zu können. Bildungssprache spielt eine entscheidende Rolle im Bildungssystem sowie in der späteren beruflichen Laufbahn. Die Beherrschung dieser spezifischen Sprachform ist von zentraler Bedeutung für den schulischen und später auch den beruflichen Erfolg (Ortner, 2019).

Obwohl österreichische Pädagog*innen das österreichische Deutsch in der Regel positiv bewerten und ihm eine wichtige Bedeutung für die nationale Identität zuschreiben, gibt es Unsicherheiten und widersprüchliche Einstellungen gegenüber der Varietät in der Schule. Lehrer*innen sind oft unsicher, wie sie mit sprachlicher Variation umgehen sollen, was sich in ihrer Praxis widerspiegelt. Das Fehlen konkreter Vorgaben in Lehrplänen und in der Ausbildung trägt zu dieser Unsicherheit bei (De Cillia & Ransmayr, 2019, S. 222 f.).

Die Analyse macht deutlich, dass Mehrsprachigkeit ein prägendes Merkmal schulischer Realität in Österreich ist. Im nächsten Abschnitt soll auf Gewalt in ihren unterschiedlichen Erscheinungsformen als eine zentrale Herausforderung eingegangen werden, mit denen Schulen im pädagogischen Alltag konfrontiert sind.

6.2.4 Gewalt

An Österreichs Schulen ist Gewalt ein nicht zu unterschätzendes Problem (Spiel, 2009, S. 8), denn an jeder Schule kommen Gewalthandlungen vor (Kessler & Strohmeier, 2009). Gewalt ist zunächst ein dehnbarer Begriff, dem je nach Kontext unterschiedliche Bedeutung zukommt. Ziel von Gewalthandlungen sind jedoch immer, ein Gegenüber in irgendeiner Form zu verletzen, sei es physisch, psychisch oder auf andere Art. Beim Ausüben von Gewalthandlungen geht es darüber hinaus darum, eine Machtposition zu schaffen oder aufrechtzuerhalten (Imbusch, 2024, S. 169).

Im schulischen Kontext sind verschiedenste Formen von Gewalt zu beobachten. Es gibt etwa Sachbeschädigung, Diebstahl, Hänseleien, Prügeleien, Erpressung, Rassismus oder auch sexuelle Übergriffe (Kessler & Strohmeier, 2009, S. 22 ff.). Im Ländervergleich zeigt sich, dass Österreich eine besonders hohe Mobbingrate aufweist. (Kessler & Strohmeier, 2009, S. 29). Wichtig ist daher, „dass Schulen Strukturen und Sicherheiten schaffen, Mobbing präventiv zu verhindern und bei akuten Mobbingfällen professionell zu agieren.“ (Albers, 2021, S. 6) Voraussetzung für die Bekämpfung von Mobbing an Schulen ist zunächst, dass es als dieses von Pädagog*innen als solches erkannt wird. Darüber hinaus ist auch wesentlich, dass es feste Ansprechpersonen an den Schulen gibt. Ansprechpersonen, von denen die Kinder wissen, dass sie sich an sie wenden können, aber auch für Eltern, die in diese Lösungsprozesse eingebunden werden sollten (Albers, 2021, S. 7).

An Gewaltprozessen sind nicht nur Täter und Opfer beteiligt, sondern auch sogenannte Dritte, die Gewalt verhindern, legitimieren oder auch darin eingreifen können. Gewalt kann jedoch ein komplexes Konstrukt sein. Um Gewalthandlungen wirklich verstehen und in weiterer Folge als Dritter präventiv etwas dagegen unternehmen zu können, ist ein umfassender analytischer Ansatz notwendig, um Ursachen, aber auch die Ausübung selbst hinterfragen zu können (Imbusch, 2024, S. 170 f.).

Imbusch (2024, S. 169 f.) geht auf den Begriff der strukturellen Gewalt ein, der eine Form von Gewalt beschreibt, die nicht direkt sichtbar ist, aber in gesellschaftlichen Strukturen verankert ist. Sie liegt vor, wenn soziale Bedingungen Menschen daran hindern, ihre Möglichkeiten voll auszuschöpfen. Damit wird Gewalt nicht nur als Handlung verstanden, sondern auch als soziale Ungerechtigkeit. Zusätzlich gibt es den Begriff der kulturellen Gewalt. Kulturelle Gewalt dient dazu, strukturelle Gewalt zu rechtfertigen oder zu kaschieren und bestehende Machtverhältnisse zu verharmlosen oder auch zu legitimieren. Verbale Angriffe wie Beschimpfungen sind ebenfalls Formen kultureller Gewalt. Verschiedenste Formen von Gewalt, die an Institutionen praktiziert werden, stellen also ein Problem dar. Von Vorteil könnten dabei konkrete und vor allem feste Ansprechpersonen sein, die zwischen allen Beteiligten vermitteln und sich die Zeit nehmen könnten, die Situation genau zu analysieren, um eine Lösung dafür zu finden.

Die Erfahrungen und Voraussetzungen von Schulkindern sind sehr unterschiedlich. Geprägt werden diese durch Fluch- oder Gewalterfahrungen, sprachlichen Herausforderungen, Migrationshintergrund oder andere Dimensionen von Heterogenität. Bei zunehmender Diversität und gleichzeitig einem System, das dagegen arbeitet und versucht, diese auszugleichen (Kutscher, 2020), stehen Schulen vor der Herausforderung, geeignete Strategien zu entwickeln, um mit dieser Vielfalt umzugehen und die unterschiedlichen Bedürfnisse der Lernenden, wie sie oben beispielhaft beschrieben wurden, zu berücksichtigen. Die steigende Heterogenität (Gruber, 2018) erfordert ein Umdenken in der schulischen Praxis, um Chancengleichheit und Integration zu fördern.

6.3 Ressourcen in der Schulsozialpädagogik

Maier Sarah

Um auf die, im vorherigen Kapitel genannten, unterschiedlichen Bedürfnisse von Schüler*innen eingehen und passende Angebote gestalten zu können, braucht es eine Vielzahl an Ressourcen. Daher wird im folgenden Kapitel das Thema Ressourcen als zentrale Grundlage schulsozialpädagogischer Arbeit erläutert. Zunächst erfolgt eine Begriffsbestimmung des Terminus „Ressource“, gefolgt von einer Auseinandersetzung mit Möglichkeiten der Ressourcenoptimierung und -aktivierung. Im Anschluss wird ein besonderer Schwerpunkt auf die Bereiche Finanzen und Personal gelegt, die in der schulsozialpädagogischen Praxis eine tragende Rolle einnehmen. Abschließend erfolgt eine ganzheitliche Betrachtung, die über die finanziellen und personellen Aspekte hinausgeht. Berücksichtigt werden dabei auch strukturelle Rahmenbedingungen, Umweltfaktoren, materielle Ressourcen sowie soziale Ressourcen, die maßgeblich zur Wirksamkeit und Qualität schulsozialpädagogischer Angebote beitragen.

Der Ursprung des Wortes „Ressource“ geht auf das lateinische „resurgere“ zurück und bedeutet „widerstehen“ (Klemenz, 2012, S. 47). Eine Ressource bezeichnet Mittel, Materialien, Fähigkeiten und Energien, die erforderlich sind, um spezifische Ziele zu erreichen oder Aufgaben zu erfüllen. Der Begriff umfasst sowohl materielle Güter wie Rohstoffe, Maschinen und monetäre Mittel als auch immaterielle Aspekte wie Wissen, Fähigkeiten, Zeit und Arbeitskraft. Der effiziente Einsatz sowie die nachhaltige Nutzung von Ressourcen sind von entscheidender Bedeutung für die wirtschaftliche, ökologische und soziale Entwicklung einer Gesellschaft (Schaller & Schemmel, 2013, S. 148 f.). Materielle Ressourcen können immer nur an einem spezifischen Ort genutzt werden. Weshalb es nicht möglich ist, dass eine physische Einheit an verschiedenen Orten aktiv ist (Schneider et al., 2021, S. 67). Immaterielle Mittel, wie Vertrauen oder Wissen, hingegen können an mehreren Orten gleichzeitig genutzt werden, was ihre Flexibilität und Anwendbarkeit erhöht (Kieser & Ebers, 2019, S.198). Diese Mittel spielen im Bildungskontext eine große Rolle beim Bildungserfolg und der sozialen Integration (Neuenschwander et al., 2022, S. 211). Ressourcen werden im pädagogischen Kontext als alle verfügbaren Faktoren verstanden, die einer Person helfen, Herausforderungen zu meistern. Hierzu gehören persönliche Ressourcen wie Interessen, Kompetenzen und Werte sowie umweltbezogene Ressourcen (Dachstiftung Diakonie, 2022, o.S.).

Eine grobe Einteilung des Ressourcenverständnisses bietet die Unterscheidung zwischen materielle und immaterielle Ressourcen. Die Ressourcentypen bedingen sich wechselseitig: So ermöglicht erst die räumliche Infrastruktur (materiell) vertrauliche Gespräche (immateriell), während umgekehrt Netzwerke (immateriell) Zugang zu zusätzlichen Finanzmitteln (materiell) erschließen können. Diese Synergie zeigt sich im Projekt „100 Schulen – 1000 Chancen“, in welchem Sachmittel (IT, Bauvorhaben) und Personalressourcen (psychosoziales Supportpersonal) kombiniert werden, um Schulentwicklung zu fördern (Sobotka, 2023, S. 5). Bündler (2002, S. 22) definiert Materielle Ressourcen als „erschöpfbare oder regenerierbare naturgegebene Stoffe sowie menschengemachte Energie und Produktionsmittel“. Zudem werden diese in Leistungsfaktoren umgewandelt und gehen im Produktionsprozess unter, was bedeutet, dass sie in der Regel verbraucht oder transformiert

werden und nicht mehr in ihrer ursprünglichen Form verfügbar sind (Liebers, 2024, S. 11-13). Im Rahmen der Schule zählen hier finanzielle Mittel, die räumliche Infrastruktur oder Arbeitsmaterialien. Letzteres ermöglicht methodische Vielfalt und benötigt, um im Wandel der Zeit standzuhalten, technische Ausstattung oder Medien. Die Bereitstellung Digitaler Mittel wird in 31% der Fälle als priorisierter Sachmittelbedarf deklariert, findet jedoch nur unzureichend in Klassenräumen statt (Sobotka, 2023, S.5). Materielle Ressourcen können auf verschiedenen Märkten erworben werden, was es Bildungsinstitutionen ermöglicht, die erforderlichen Ressourcen mithilfe finanzieller Mittel zu beschaffen (Stövesand et al., 2017).

Immaterielle Ressourcen können in soziale, kulturelle und personale Ressourcen geteilt werden und liefern von kognitiven Fähigkeiten, über soziales Umfeld bis hin zu Chancenfairness (von Keitz & Schwedler, 2023, S.74). Für immaterielle Ressourcen gibt es im Vergleich keine Faktormärkte, was bedeutet, dass sie nicht direkt erworben werden können. Ihr Zugang erfolgt ausschließlich über Beziehungen, Netzwerke oder durch die Entwicklung interner Kompetenzen. Demgegenüber können immaterielle Ressourcen, wie beispielsweise Vertrauen oder Kommunikationsfähigkeit, innerhalb kürzester Zeit an Wert und Bedeutung gewinnen oder verlieren. Dies verdeutlicht ihre Fragilität und die Notwendigkeit ihrer ständigen Pflege (Müller-Christ, o.J., S. 5-7). Im Kontrast zu den materiellen Ressourcen sind die immateriellen Ressourcen nicht unmittelbar quantifizierbar, also zählbar oder messbar (Liebers, 2024, S. 12).

Im folgenden Kapitel werden die Ressourcen einzeln beleuchtet und die Bedeutung der Ressourcenorientierung und -aktivierung im schulsozialpädagogischen Kontext erläutert.

6.3.1 Ressourcenorientierung und – aktivierung

In der Betriebswirtschaft, insbesondere im strategischen Management, wird die Ressourcenorientierung oft als Resource-based View bezeichnet (Schulte, 2020, S. 102). Diese Theorie geht auf die Arbeiten von Edith Penrose zurück, die bereits 1959 betonte, dass der Erfolg eines Unternehmens auf die Qualität seiner internen Ressourcen zurückzuführen ist (Penrose & Pitelès, 2011, S. 132 f.). Im Kontext der Arbeit mit Menschen ist Ressourcenorientierung vielmehr eine Haltung, die sich auf vorhandene Ressourcen konzentriert. (Paulick, 2019, o.S.). Dabei geht es um die Wahrnehmung und das Nutzen vom sozialen Umfeld, Fähigkeiten, Fertigkeiten, Kompetenzen und Potenzialen. Das kann auf sich selbst oder auf andere Menschen bezogen sein (Kupfer & Nestmann, 2023, o.S.). Daher kann die Ressourcenorientierung auch der Defizitorientierung gegenübergestellt werden, weil sich diese statt Lösungen und Wege zu finden, an Problemen und Mängeln ausrichtet (Drucks & Bremm, 2021, S. 265). Die Perspektive der Ressourcenorientierung geht eng einher mit Theorien wie der Salutogenese von Antonovsky, den Capability-Approach von Sen und Nussbaum (2015) oder dem Empowerment, wie in Kapitel 6.1 genauer beschrieben (Antonovsky & Franke, 1997, S. 29; Nussbaum, 2011, S. 143).

In der pädagogischen Arbeit gilt diese Orientierung längst als eine Voraussetzung für effizientes Arbeiten (Möbius & Friedrich, 2010, S. 26). Dabei nutzt die Schulsozialarbeit und -pädagogik die im Gemeinwesen bestehenden Ressourcen, um Menschen zu unterstützen, Bildungsungleichheiten

abzubauen und arbeitet eng mit anderen sozialen Akteuren zusammen (Geltz, 2023, o.S.). Die sozialpädagogische Arbeit in Schulen fungiert im Sinne der Ressourcenorientierung als Verbindung zwischen dem Bildungssystem und dessen Professionisten, sowie der Lebenswelt der Kinder im privaten, aber auch schulischen Umfeld (Hollenstein, 2017, S. 67). In der Schulsozialpädagogik werden Ressourcen grundsätzlich als etwas Positives wahrgenommen und dienen als Hilfsmittel oder Möglichkeiten, die den Menschen in seiner Lebensbewältigung zur Seite stehen. Die Aktivierung von Ressourcen ist erlernbar, ihre Wirkung ist situationsabhängig und individuell unterschiedlich. Ressourcen liegen sowohl im Individuum als auch in seiner Umgebung. In der Schule werden sie gezielt eingesetzt, um die Entwicklung der Schüler*innen zu fördern, sie zu unterstützen, zu empowern und die Resilienz zu stärken (Schwer & Solzbacher, 2014, S. 140 f.). Zudem werden ungenutzte oder für Schüler*innen und Lehrer*innen noch nicht bekannte Ressourcen, lukriert und aktiviert (Schubert et al., 2019, S. 99).

Eine Studie von Nachbauer (2023, S. 145), dass ressourcenorientierte Schulkulturen Bildungsungleichheiten reduzieren, indem sie sozioökonomische Benachteiligungen durch Mentoring und Elternarbeit kompensieren. Zudem wird durch den Einsatz dieser Konzeption eine Förderung aller Schülerinnen und Schüler entsprechend ihrer individuellen Entwicklungsprozesse sowie ihrer unterschiedlichen Voraussetzungen und Fähigkeiten erreicht (Trapp, 2021, o.S.). In psychosozialen Hilfeprozessen dient ein ressourcenorientierter Ansatz zusätzlich als präventiver Faktor, indem er darauf abzielt, individuelle und strukturelle Ressourcen frühzeitig zu stärken und langfristig zu sichern. Dies umfasst die gezielte Erweiterung und Nutzung vorhandener Potenziale, die Sichtbarmachung und Entwicklung neuer Ressourcen sowie den Aufbau eines stabilen Ressourcenreservoirs. Zudem werden Strategien zur Stabilisierung bei drohendem Ressourcenverlust, zur Bewältigung bereits eingetretener Verluste und zur nachhaltigen Förderung sowie Aktivierung individueller und sozialer Ressourcen verfolgt (Paulick, 2019, o.S.). Als Methode zur Umsetzung nennt Paulick (2019) beispielsweise Wunderfragen, Bewältigungsfragen, Zirkuläre Fragen oder ein Ressourcentagebuch als Methode zur Ressourcenorientierung. Neuere Ansätze integrieren digital gestützte Ressourcenaktivierung durch diverse Plattformen, welche Tools zur Diagnose von Schulkultur und bietet passgenaue Unterstützung nutzen (Hackstein et al., 2023, S. 97). Bei der Anwendung des ressourcenorientierten Ansatzes kommt es in der Praxis zu Herausforderungen in der Umsetzung. Dazu gehören der Zeitmangel für die Dokumentation von Ressourcenprofilen und die Koordination multiprofessioneller Teams sowie die Heterogenität der schulischen Rahmenbedingungen (Schwer & Solzbacher, 2014, S. 1).

Ressourcenorientierung richtet den Blick in der sozialpädagogischen Arbeit auf Stärken und Potenziale statt auf Defizite. Sie erkennt und fördert individuelle Kompetenzen, um Entwicklung und Wohlbefinden zu unterstützen. Darauf baut die Ressourcenaktivierung auf, indem sie diese gezielt nutzt und stärkt. Dadurch werden Handlungsfähigkeit und Lebensqualität verbessert. Der folgende Abschnitt beleuchtet die praktische Umsetzung dieser Methode (Nachbauer, 2023, S. 132-137). Ressourcenaktivierung zielt darauf ab, positive Aspekte und Motivationen von Kindern und Jugendlichen zu mobilisieren. Ziel sind die Stärkung der Selbstwirksamkeit, Empowerment und die erfolgreiche Bewältigung von Entwicklungsaufgaben. Die Ressourcenaktivierung geht über die bloße

Identifikation hinaus und zielt darauf ab, diese Ressourcen im Alltag effektiv zu nutzen, um Selbstwirksamkeit zu stärken und Herausforderungen zu bewältigen (Härter et al., 2020, S. 5-9).

Der ressourcenorientierte Ansatz mit Ressourcenaktivierung bildet den Grundstein für eine umfassende Betrachtung der verschiedenen Ressourcen, die in Bildungseinrichtungen und sozialpädagogischen Kontexten zur Verfügung stehen. Im folgenden Abschnitt werden diese verschiedenen Arten von Ressourcen detailliert beleuchtet und ihre Bedeutung für die Praxis an Volksschulen erläutert.

Nach der Klärung der Ressourcenorientierung, die im Kontext des Bildungssystems und der Schulsozialpädagogik eine zentrale Rolle spielt, werden in den folgenden Kapiteln zentrale Ressourcen – finanzielle, personelle, soziale, materielle und zeitliche – erläutert, die maßgeblich dazu beitragen, den Bildungsauftrag der Schulen zu unterstützen und die Bedürfnisse der Schüler*innen aus sozialpädagogischer Perspektive zu berücksichtigen und zu unterstützen. Im nächsten Kapitel wird die Aufmerksamkeit auf die finanziellen Ressourcen gelegt, da diese die Voraussetzung für die Bereitstellung aller weiteren Ressourcen bilden.

6.3.2 Ressourcen in der Schulsozialpädagogik: Finanzen und Personal im Fokus

Finanzielle Ressourcen beziehen sich auf die unterschiedlichen Kapitalarten, die einer Einrichtung zur Verfügung stehen, um Aktivitäten zu finanzieren und Ziele zu erreichen. Hierzu zählen beispielsweise Eigenkapital, durch z.B. Einnahmen, Subventionen, Förderungen oder Fremdkapital in Form von Krediten oder Anleihen, die im Unternehmen verbleiben (Schellberg, 2023, S. 17 f.). Die monetären Mittel sind von zentraler Bedeutung, um die Zahlungsfähigkeit zu gewährleisten und Investitionen sowie Wachstum und Betriebskosten zu finanzieren. Die finanzielle Stabilität und Flexibilität einer Einrichtung werden maßgeblich durch die Art und Herkunft der finanziellen Ressourcen beeinflusst (Karaskas, 2005). Um Bildungsungleichheiten im System zu reduzieren und flexibel zu agieren benötigt es massive finanzielle und personelle Ressourcen, die über einen längeren Zeitraum bereitgestellt werden müssen, um die Verbindung der Professionen und die Möglichkeiten zu verbessern (Hascher et al., 2022, S. 72). Die Finanzierung des gesamten Schulpersonals in Österreich ist ein komplexes Zusammenspiel zwischen Bund, Ländern und Gemeinden. Im Jahr 2024 beträgt das Bildungsbudget insgesamt 11,5 Milliarden Euro, wobei ein Großteil dieser Mittel für Personalaufwendungen vorgesehen ist. Die Mittel werden primär zur Finanzierung von Bundeslehrpersonal sowie für die Kostensätze des Bundes für Landeslehrpersonal und der räumlichen Infrastruktur im Bundesschulbereich verwendet (Parlament Österreich, 2023). Durch das Finanzausgleichsgesetz wurden für das Schuljahr 2023/24 insgesamt 85,3 Vollzeitäquivalente Stellen in der Wiener Schulsozialarbeit und -sozialpädagogik finanziert, was einem Jahresbudget von etwa 2,768 Millionen Euro entspricht (Sobotka, 2023, S. 3).

Bei einigen Schulsozialarbeiter*innen erfolgt die Finanzierung in Österreich zu je 50 Prozent durch den Bund und das jeweilige Bundesland, unter anderem durch eine Umleitung des Bildungsinvestitionsgesetzes. Dieses sieht eine Bereitstellung von 750 Millionen Euro für Ganztagschulen vor. Seit ca. 2017 können die Länder diese Subventionen für die Finanzierung der

Schulsozialpädagog*innen und jener unter dem Deckmantel "Schulsozialarbeit" angestellten Professionen nutzen. Die Stadt Wien hat sich für die Verwendung des gesamten Budgets für den weiteren Ausbau der Ganztagschulen entschieden, wodurch die Möglichkeit einer Umschichtung nicht gegeben ist und die Mittel aus dem ohnehin sehr knappen Bildungsbudget aufgebracht werden müssen (Riss, 2019, o.S.). Diese finanzielle Umverteilung betrifft nicht nur die Schulsozialarbeit, sondern auch andere Bereiche der Bildungsförderung.

Besonders deutlich zeigt sich dies im Bereich der sonderpädagogischen Unterstützung, da die zur Verfügung gestellten Ressourcen nicht immer den tatsächlichen Bedarf decken. Die im Jahr 2019 erhobene Studie zeigen, dass der Bund nur 2,7% der Schüler*innen mit sonderpädagogischen Förderbedarf finanziell unterstützt, obwohl ca. 4 der Wiener Volksschüler*innen auf diese Unterstützung angewiesen wären (Stadt Wien, 2022). Im Vergleich dazu fordert ein baden-württembergischer Arbeitskreis verbindliche Standards, darunter einen Betreuungsschlüssel von maximal 350 Schüler*innen pro Vollzeitstelle und ein eigenes Büro (Geltz, 2023, S. 4-6). Die mangelnde flächendeckende Betreuung führt dazu, dass jedes Jahr 15 Millionen Euro des Wiener Bildungsbudgets überdacht werden müssen. Die Arbeiterkammer Wien hat deshalb den Chancen-Index entwickelt. Er fordert zusätzliche 176 Millionen Euro (Schnell, 2021, S. 12-14). Mit dem Geld sollen Teams aus verschiedenen Fachleuten an Schulen bezahlt werden, die besondere Unterstützung brauchen. Aber nur 37,5 % der 400 Wiener Schulen haben Schulsozialarbeiter*innen (Mitterer et al., 2019). Im Jahr 2022 wurden für die Professionen der Schulpsycholog*innen, Schulsozialarbeiter*innen und Schulsozialpädagog*innen ca. 5 Millionen Euro aufgewendet (Kapeller, 2022, o.S.).

Als Stadt hat Wien ein eigenes Modell für die Umsetzung entwickelt. Laut §65a des Schulunterrichtsgesetzes werden Schulsozialarbeiter*innen über Pflichtschullehrerposten angestellt, wodurch sie direkt dem Landeslehrerdienstrecht unterliegen (Schulpsychologie Österreich, 2024). Dieses System sichert eine verlässliche finanzielle Anstellung, geht jedoch mit einer Abhängigkeit von landespolitischen Entscheidungen einher. Anstellung im Lehrer*innendienstrecht findet unter der Verwendungsgruppe L 2b 1 statt. Dieses Dienstrecht bringt mit sich, dass keine Vordienstzeiten aus Dienstjahren im Sozialbereich angerechnet werden können (Avdijevski et al., 2011, S. 22). Zur Anzahl der angestellten Sozialpädagog*innen erläutert Karin Riss (2019), dass sich trotz Kontaktaufnahme zum Bildungsministerium keine präzisen Zahlenangaben treffen lassen, da die Schulsozialarbeit auch in den Zuständigkeitsbereich der Länder fällt und der Bund lediglich die finanziellen Ressourcen bereitstellt. Schätzungen zufolge standen 2017 für ca. 1,1 Millionen Schüler*innen innerhalb Wiens in etwa 200 Vollzeitäquivalente à 40 Stunden zur Verfügung. In etwa 25 Positionen sind in Wien vorhanden, ebenso wie Schulpsycholog*innen (Riss, 2019, o.S.). An Pflichtschulen sind, aktuell ca. 90 Schulsozialarbeiter*innen und Sozialpädagog*innen (ca. 82 Vollzeitäquivalente) tätig. Diese betreuen derzeit nur 134 von 448 Schulen, von der ersten bis zur neunten Schulstufe (Sobotka, 2023). Über die Jahre hinweg ist ein stetiger Anstieg an Bedarf und Personal zu verzeichnen. Infolge einer Anfrage der Wiener Volkspartei an das zuständige Bildungsministerium wurden im März des Jahres 2024 Daten erhoben, welche einen prozentualen Anteil von 70 Prozent der Wiener Pflichtschulen offenbarten, die mit finanziellen Einschränkungen zu kämpfen haben. Dies entspricht der Anzahl von 314 Schulen. Die Partei erachtet die vorliegenden Zahlen als nicht tragbar und fordert eine Erhöhung

des Budgetvolumens für den Bildungsbereich. 2024 sind in Wien rund zehn Stellen hinzugekommen (Mahrer & Zierfuß, 2024).

Unabhängig von den Gehältern stellt der Bund den Schulen 4,44 Millionen Euro für psychosoziale Unterstützungsmaßnahmen bereit, während die Stadt Wien 8,2 Millionen Euro aus Eigenmitteln ergänzte (Rechnungshof, 2019, S. 94). Die Stadt Wien fördert, auch im Schuljahr 2024/2025, zusätzlich mit den „Wiener Bildungschancen“ mehr Chancengerechtigkeit an Pflichtschulen, indem sie Schulklassen finanzielle Mittel für externe Bildungsangebote bereitstellt. Ab sofort erhalten alle Klassen 655 Euro, wobei die Stadt insgesamt zusätzlich 4 Millionen Euro investiert. Die Angebote sind für alle Pflichtschulen verfügbar, unabhängig von finanziellen Ressourcen der Eltern oder Schulen. Wodurch kleine Angebote mit und durch Sozialpädagog*innen umgesetzt werden können (Presse Service Stadt Wien, 2024). Damit die Finanzierung der Fachkräfte gerechtfertigt ist obliegen diese gewisse Qualifikationsvoraussetzungen. Um in dem Bereich tätig zu werden. Qualifikationen in der Schulsozialpädagogik basieren auf einem Zusammenspiel von formaler Ausbildung, praktischer Handlungskompetenz und kontinuierlicher Professionalisierung. Theoretisch orientiert sich das Berufsbild am kompetenzbasierten Ansatz, der Fachwissen, Methodenbeherrschung und reflexive Praxis integriert (Zipperle & Baur, 2023, S.134 f.).

Um den spezifischen Anforderungen von Volksschulen gerecht zu werden, sind interdisziplinäre Zusatzqualifikationen erforderlich. Ein Beispiel solcher spezialisierten Zusatzqualifikation bietet die ARGE für Sozialpädagogik Wien (2024, S. 5–7), welche in einer einsemestrigen Weiterbildung Grundlagen wie beispielsweise Kommunikationsskills, Konfliktregelungen oder Prävention und Deeskalation als Lehrveranstaltungen anbietet. Im Zuge der Weiterbildung muss ein 30-stündiges Praktikum in einer Schule absolviert werden. Abgeschlossen wird diese Fortbildung mit dem Abschlusszertifikat „Schulsozialpädagogin bzw. Schulsozialpädagoge“ (ARGE für Sozialpädagogik, o. J., o.S.). Laut den Richtlinien des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF, 2024, S. 18) müssen angehende Schulsozialpädagog*innen mindestens 500 Praxisstunden in schulischen oder außerschulischen Einrichtungen absolvieren. Diese Praxisstunden sind entscheidend, um die Fähigkeit zur Bewältigung komplexer pädagogischer Situationen zu entwickeln und die notwendigen strukturellen Ressourcen wie multiprofessionelle Teams und Kooperationsnetzwerke zu nutzen. Daher widmen wir uns im nächsten Kapitel den strukturellen-, umweltbezogenen- und materiellen Ressourcen.

6.3.3 Struktur, Umwelt und materielle Ressourcen: Eine ganzheitliche Betrachtung

Finanzielle und personelle Ressourcen sind essentiell, um Angebote und Maßnahmen umzusetzen, die Schüler*innen helfen und sie unterstützen können. Zum Verständnis der ganzheitlichen Arbeit, müssen. Dieses Kapitel behandelt ebenfalls wichtige Kategorien, wie Strukturen, Umwelt und materielle Mittel, um den Rahmen zu erläutern, der die pädagogische Arbeit in der Schulsozialpädagogik bildet.

Materielle Ressourcen dienen als wesentliche Unterstützung bei der Umsetzung sozialpädagogischer Interventionen im schulischen Kontext (Zipperle & Baur, 2023, S. 163). In Österreich lassen sie sich

in drei Kernbereiche unterteilen: Infrastrukturelle Ressourcen umfassen die räumlichen Gegebenheiten sowie die technische Ausstattung, die für eine effektive pädagogische Arbeit erforderlich sind. Finanzielle Ressourcen, als grundlegender Bestandteil, beziehen sich auf Budgetallokationen und Personalbudgets, die eine nachhaltige Umsetzung sozialpädagogischer Maßnahmen ermöglichen. Ergänzend dazu spielen didaktische Ressourcen eine entscheidende Rolle, da sie Lehrmaterialien und digitale Tools umfassen, die den Lernprozess unterstützen und innovative pädagogische Ansätze fördern (Bakic & Coulin-Kuglitsch, 2012, S. 72-74).

In Wien wird die Bereitstellung von Materialien über Subventionen, städtische Initiativen und Kooperationen externer Anbieter gewährleistet (Sobotka, 2023, S. 23). So stellt die Organisation „Rat auf Draht“ Broschüren und Arbeitsblätter zur Krisenintervention bereit, die direkt im Schulkontext eingesetzt werden können (Deinet, 2017, S. 144). Auch der Österreichische Kinderschutzbund entwickelt praxisnahe Handreichungen zur Prävention sexualisierter Gewalt, die in Wiener Schulen genutzt werden (Kinderschutzbund Wien, 2019, S. 12). Laut dem Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung besitzen alle, im Rahmen der „Digitalen Schule“ Pflichtschulen Technische Geräte, welche für den Auftrag der Schulsozialarbeit und Schulsozialpädagogik relevant sind. Die Nutzung von pädagogischer Software, wie „Moodle“ oder „Skooly“, werden genutzt, um interaktive Arbeitsmaterialien zu Themen wie Mobbingprävention oder sozialem Lernen bereitzustellen. Diese Plattformen ermöglichen es Schulsozialpädagog*innen Beratungsangebote zu schaffen und Ressourcen wie Erklärvideos oder Selbstreflexionsübungen zugänglich zu machen (Karcher & Nunn, 2021, S. 169-171).

Um Beratungsangebote oder Räume zur Reflexion zu geben ist die Bereitstellung adäquater Räumlichkeiten für die Umsetzung der Angebote in Abhängigkeit vom jeweiligen Schulstandort mit unterschiedlichen Herausforderungen verbunden. In einigen Schulen wird der Turnsaal von Schulsozialpädagog*innen und Sportlehrer*innen gemeinsam genutzt, was die Durchführung größerer Interventionsmaßnahmen ermöglicht. In anderen Schulen hingegen werden lediglich kleine, kaum nutzbare Räumlichkeiten zur Verfügung gestellt. Die Bereitstellung adäquater Räumlichkeiten ist in erster Linie von der Leitungsebene abhängig (Avdijevski et al., 2011, S. 2). In Wien teilen sich 63 % der Schulsozialarbeiter*innen Räume mit Lehrpersonal, nur 27 % verfügen über eigene Beratungszimmer (Buxbaum et al., 2023, S. 147 f.). Laut Leitlinien der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (2024) sollten Sozialräume mindestens 15 m² umfassen, abschließbar sein und separate Zugänge für externes Klientel haben, zudem eine Mindestraumhöhe von 2,5 Meter haben und ausreichende Luftqualität, Licht und Temperatur von mindestens 21°C bieten. In der Praxis erreichen nur 18 % der Wiener Einrichtungen diesen Standard (Psychosoziale Dienste Wien, 2024).

Die Schulsozialpädagogik in Wien basiert auf einem komplexen Geflecht aus strukturellen, umweltbezogenen und materiellen Ressourcen. Dazu gehören die Bereitstellung von Räumlichkeiten, die Einbindung in das Schulsystem und die Verfügbarkeit von Finanzmitteln für Programme und Projekte (Fonds Soziales Wien, 2011). Diese Ressourcen sind jedoch nur dann effektiv, wenn sie in soziale Ressourcen übersetzt werden können.

6.3.4 Der Schlüssel zu Resilienz und Wohlbefinden: Soziale Ressourcen

Unter soziale Ressourcen werden diverse Aspekte zusammengefasst, welche die Förderung des persönlichen Wohlbefindens und der Lebensqualität zum Ziel haben. Dazu gehören vor allem Kontakte und Beziehungen im persönlichen Umfeld, die eine bedeutende Funktion für die emotionale und praktische Unterstützung übernehmen (Bachmann, 2020, S. 5-7). Soziale Integration, Zugehörigkeit und Akzeptanz werden von Menschen insbesondere im direkten und erweiterten Umfeld beschrieben, beispielsweise innerhalb der Familie, im Freundeskreis, in Bildungsinstitutionen oder in der Klasse. Diese sozialen Verbindungen tragen dazu bei, sowohl den Alltag als auch spezielle Anforderungen besser zu bewältigen. Zudem bieten sie Möglichkeiten der aktiven Mitgestaltung und Teilhabe im Wohnviertel und im kulturellen Umfeld, was das Gefühl der Verbundenheit und Selbstwirksamkeit weiter stärkt (Knecht & Schubert, 2012, S. 20-23). Anhand des ressourcentheoretischen Ansatzes lassen sich die sozialen Ressourcen in personale, also interne und soziale, also externe Ressourcen teilen (Fonds Gesundes Österreich, 2025, o.S.). Die Wirksamkeit sozialpädagogischer Angebote hängt von der Kombination interner und externer Ressourcen ab. Das Mentoring-Programm (externe Ressource) kann beispielsweise positive Auswirkungen auf ein gesteigertes Selbstvertrauen (personale Ressource) haben, was wiederum die schulische Leistungsfähigkeit verbessert (Würfl & Schörner, 2017, S. 34 f.).

Unter personale Ressourcen werden psychische, physische und kognitive Ressourcen verstanden. Psychische Ressourcen wie Selbstwirksamkeit, Resilienz und Copingfähigkeit ermöglichen die Bewältigung von Stresssituationen und Krisen (Fröhlich-Gildhoff & Rönna-Böse, 2015, S. 42). In der Schulsozialarbeit wird besonderer Wert auf die Förderung persönlicher Ressourcen gelegt, beispielsweise durch Ansätze der Selbstbestimmung. Fachkräfte nutzen Methoden wie ressourcenorientierte Gesprächsführung, um Schüler*innen ihre Stärken bewusst zu machen (Möbius & Friedrich, 2010, S. 13). Sozialpädagogische Gruppenarbeit fördert die Selbstwirksamkeit durch Projekte, die demokratische Partizipation und Konfliktlösung trainieren. Schüler*innen erleben dabei, wie ihre Ideen und Bedürfnisse in schulische Prozesse integriert werden (Felder, 2024, S. 22 f.). Kognitive Ressourcen bezeichnen die Fähigkeit zur Problemlösung oder den Erwerb von Wissen. In einer 2015 veröffentlichten Untersuchung mit 53 Kindern als Teilnehmern wurde festgestellt, dass Kinder im Alter von fünf bis sechs Jahren seltener innere und äußere Verhaltensauffälligkeiten aufweisen, wenn sie in der Lage sind, ihre Emotionen zu regulieren. Dies unterstreicht die Bedeutung früher emotionaler Sozialisation durch Bezugspersonen (Fäsche & Friedlmeier, 2015, S. 336-342). Kognitive Aktivierung, bei der die Lernenden durch anspruchsvolle Aufgaben zu einer vertieften Auseinandersetzung angeregt werden, definiert Schreyer (2024, S. 843) als zentrales Qualitätsmerkmal von Unterricht. Neben der geistigen Voraussetzung, ist die Funktionsfähigkeit des eigenen Körpers wesentlich, um die schulische Teilnahme zu erleichtern (Deubner-Böhme & Deppe-Schmitz, 2018, S. 49). Die Schulsozialarbeit Kärnten (2015) adressiert dies durch Kooperationen mit schulärztlichen Diensten und der Schaffung barrierefreier Infrastruktur. So ermöglichte ein Pilotprojekt in Kärnten durch ergonomische Möbel und Bewegungsangebote eine Steigerung der Konzentrationsfähigkeit um 22 Prozent (Büchstner et al., 2022).

In der Schulsozialpädagogik beziehen sich externe Ressourcen auf die verschiedenen Unterstützungs- und Hilfsangebote, die Schüler*innen, Lehrkräften und Familien zur Verfügung stehen, um soziale und emotionale Herausforderungen zu überwinden (Hopmann et al., 2023).

Die Familie, wie Steiner (2021, S. 38–39) verdeutlicht, nimmt eine zentrale Rolle im Wohlbefinden von Kindern ein und fungiert oftmals als wichtigste Ressource, wodurch ein Blick im Sinne der Ressourcenorientierung häufig nötig ist. Eltern übernehmen dabei eine Vorbildfunktion. Konsequente Familienbeziehungen sowie familiäre Unterstützung tragen deutlich zum Wohlbefinden bei. Eine Studie belegt, dass Jugendliche, die eine hohe familiäre Unterstützung erfahren, ein höheres Wohlbefinden aufweisen. Allerdings kann die Familie auch als Belastung wirken, insbesondere wenn Beziehungen zu den Eltern konfliktbeladen sind oder es an Unterstützung mangelt (Reich et al., 2024, S. 74 f.). In solchen Fällen kann das Wohlbefinden der Jugendlichen negativ beeinflusst werden. In der Schulsozialpädagogik ist es daher entscheidend, die familiären Hintergründe der Schülerinnen und Schüler zu berücksichtigen. Daher sollten Schulsozialpädagogen sowohl die Ressourcen als auch die potenziellen Belastungen erkennen, die aus dem familiären Umfeld resultieren, um gezielte Unterstützung bieten zu können (Dust, 2023, S. 243-245).

Die Team- und Organisationsebene von Schulen ist je nach Schule anders vertreten und bietet daher – in stärkerem Maße als individuelle Ressourcen – einen wichtigen Ansatzpunkt für Schulleitungen, um gesundheitsförderliche Maßnahmen umzusetzen. Dazu zählen unter anderem die soziale Unterstützung im Kollegium, die Wertschätzung durch die Schulleitung sowie eine positive Beziehung zu den Schüler*innen (Bischoff-Schumacher et al., 2024b). Auch auf Ebene der Fachkräfte ist es nötig Ressourcen zu lukrieren, um diese einsatzfähig zu halten. Dabei wirken Einzel- und Teamsupervisionen, sowie regelmäßige Teamsitzungen als Raum für Kommunikation, Reflexion und Beratung innerhalb von multiprofessionellen Teams (Drüge & Schleider, 2015, S. 89-92). Wissenschaftliche Untersuchungen zeigen seit Jahrzehnten die positiven Wirkungen von Supervision auf die persönliche Ebene der Fachkräfte. Diese stärkt die Sicherheit im Umgang mit Schüler*innen, verbessert die Abgrenzungsfähigkeit und fördert neue Sichtweisen sowie den Umgang mit Konflikten (Benczak & Ketter, 2017, S. 54-56). Hinsichtlich der Schulsozialpädagog*innen ist die klare Trennung zwischen Arbeit und Privatleben als wesentliche Ressource zur Stressbewältigung durch zahlreiche Studien belegt (Bischoff-Schumacher et al., 2024b). Motivation für die Arbeit an Schulen kann ebenfalls als Ressource gesehen werden. Innerhalb des Schulsystems kann das eigene Wirken bedeutend für das Selbstwertgefühl und das eigene Handeln sein (Böhnisch, 2019, S. 36).

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass Supervision und Teamsitzungen unverzichtbare Ressourcen für Fachkräfte in der Schulsozialpädagogik darstellen. Sie fördern die fachliche Weiterentwicklung sowie die psychische Gesundheit und tragen zur Qualitätssicherung bei. Während soziale Ressourcen als entscheidender Faktor für individuelle und gesellschaftliche Entwicklungsprozesse gelten, stellt sich die Frage, inwiefern diese Ressourcen in unterschiedlichen sozialen Gruppen variieren. Insbesondere die Heterogenität innerhalb einer Gesellschaft – sei es in Bezug auf soziale Schicht, kulturelle Hintergründe oder Bildungsniveaus – beeinflusst die Verfügbarkeit und Nutzung sozialer Ressourcen maßgeblich. Im folgenden Kapitel wird daher untersucht, wie Heterogenität soziale Dynamiken prägt und welche Herausforderungen sowie Potenziale sich daraus ergeben.

Durch all diese Ressourcen wird es für Schulsozialpädagog*innen möglich, Kinder im Volksschulalter individuell zu unterstützen und Angebote zu entwickeln, die ihre diversen Lebenskontexte berücksichtigen. In der Praxis sind diese Ressourcen jedoch oft begrenzt – sei es in Bezug auf Personal, Zeit oder Finanzen. Gerade im Umgang mit Heterogenität zeigt sich, wie notwendig und wirkungsvoll gut ausgestattete sozialpädagogische Arbeit wäre. Nur wenn Vielfalt nicht nur wahrgenommen, sondern auch aktiv und mit Wertschätzung in den Schulalltag integriert wird, kann ein inklusives Miteinander entstehen. In der Zusammenfassung kann vermerkt werden, dass alle im Kapitel behandelten Ressourcen wechselseitig voneinander abhängig sind. Sie entfalten ihre Wirksamkeit nicht isoliert, sondern im Zusammenspiel mit anderen Ressourcentypen. Ohne eine angemessene finanzielle Ausstattung und qualifiziertes Personal können materielle sowie soziale, strukturelle und umweltbezogene Ressourcen nicht effektiv erschlossen und in der schulsozialpädagogischen Praxis umgesetzt werden. Das finanzielle und personelle Fundament ist die Grundlage für alle weiteren Aspekte der schulsozialpädagogischen Arbeit.

7 Zusammenfassung der bisherigen Erkenntnisse

Hosp Marlene, Maier Sarah, Simic Sara

Die nachfolgenden Ausführungen bilden einen Überblick über die wesentlichen theoretischen Konzepte, forschungsbezogenen Erkenntnisse sowie strukturellen Rahmenbedingungen, welche die schulische Sozialpädagogik im österreichischen Kontext prägen und die Grundlage für die empirische Analyse darstellen.

Wie bereits in Kapitel 2 erwähnt, zeigt sich, dass die Schulsozialarbeit in Österreich mittlerweile als etabliertes Regelangebot gilt, während die Schulsozialpädagogik bisher nur marginal erforscht wurde. Im theoretischen Rahmen wird Schulsozialpädagogik als integraler Bestandteil schulbezogener Sozialer Arbeit verstanden. Dabei geht es nicht um die Abgrenzung, sondern um das Zusammenspiel zwischen Sozialpädagogik und Sozialarbeit. Es wird verdeutlicht, dass die schulische Sozialpädagogik eine bildungs- und entwicklungsorientierte Perspektive einbringt. Gleichzeitig zeigen sich Herausforderungen bei der klaren Definition von Zuständigkeiten und Rollenverständnissen der verschiedenen Fachkräfte.

Kapitel 3 beschreibt das methodische Vorgehen der Arbeit, die die Rolle der Sozialpädagogik in der Schule untersucht. Mittels qualitativer Interviews mit sieben weiblich gelesenen Akteurinnen – darunter Sozialpädagoginnen, Lehrerinnen, eine Schulleitung und zwei weiteren Professionistinnen – wurden subjektive Perspektiven auf Aufgaben, Herausforderungen und Kooperation im schulischen Alltag erhoben. Die Grounded Theory diente der Auswertung, um spezifische Einsichten zu ermöglichen. Forschungsethische Aspekte sowie die Reflexion der eigenen beruflichen Hintergründe spielten eine zentrale Rolle, um Voreingenommenheit zu vermeiden und die Anonymität der Befragten zu wahren.

Wie in Kapitel 4.1 dargelegt, beschreibt das Doppelmandat in der Schulsozialpädagogik das Spannungsfeld zwischen Hilfe und Kontrolle. Sozialpädagog*innen müssen sowohl die Interessen der Schüler*innen vertreten als auch die gesellschaftlichen Vorgaben einhalten (Martin, 2019; Böhnisch & Lösch, 1973). Das Tripelmandat erweitert diese Verpflichtung um die Einhaltung professioneller und ethischer Standards, was zu einer Professionalisierung und Qualitätssicherung der Schulsozialarbeit beiträgt (Staub-Bernasconi, 2007). Der ethische Kodex der Sozialen Arbeit dient dabei als Orientierung und Legitimation für das professionelle Handeln.

Im österreichischen Kontext ist die Schulsozialarbeit und Schulsozialpädagogik föderal organisiert und fällt in den Zuständigkeitsbereich der Kinder- und Jugendhilfe oder der Bildungsabteilungen der Landesregierungen. Gesetzliche Grundlagen finden sich im Kinder- und Jugendhilfegesetz (§14 KJHG), das Angebote zur sozialen Integration und Unterstützung regelt und eine Verschwiegenheitspflicht für Sozialarbeiter*innen vorsieht, mit Ausnahmen bei Gefährdung des Kindeswohls. Das Schulunterrichtsgesetz (§65a SchUG) und das Schulorganisationsgesetz (§13, §14) schaffen weitere rechtliche Rahmenbedingungen, indem sie Kooperationen mit außerschulischen Einrichtungen ermöglichen und die Personalstruktur sowie Klassengrößen regeln. Das Bildungsinvestitionsgesetz fördert den Ausbau ganztägiger Schulformen und sieht umfangreiche finanzielle Mittel für Infrastruktur und Personal vor, um Chancengerechtigkeit und die Vereinbarkeit von Familie und Beruf zu verbessern.

Kapitel 5.1 greift auch Thierschs (2014) Verständnis von Sozialpädagogik als Unterstützung zur Reflexion gesellschaftlich bedingter Probleme und zur Entwicklung von Handlungsperspektiven auf. Individuelle Hilfe wird dabei mit politischem Engagement für soziale Gerechtigkeit verknüpft. Auch Huber und Döll (2023) betonen Sozialpädagogik als interdisziplinäres Feld, das strukturelle Bedingungen berücksichtigt und die Handlungsfähigkeit des Einzelnen stärkt. Zentrale Bedeutung kommt der lebensweltorientierten Praxis zu, die sich an den realen Lebensverhältnissen der Menschen orientiert. Historisch entstand Sozialpädagogik aus der Kritik an einer rein individuumsbezogenen Pädagogik. Konzepte wie Lebensweltorientierung (Thiersch, 2014) oder Lebensbewältigung (Böhnisch, 2023) zielen auf soziale Teilhabe, individuelle Entwicklung und die Reflexion gesellschaftlicher Machtverhältnisse.

In Kapitel 4.3 werden die Themen Kooperation und Fachlichkeit der Professionist*innen im schulischen Bereich behandelt. Dabei wird die Bedeutung von Multiprofessionalität und Kooperation im schulischen Kontext erforscht, die zur Verbesserung der Fachlichkeit des Personals beitragen kann. Die zunehmende Komplexität gesellschaftlicher Probleme erfordert die Zusammenarbeit verschiedener Fachrichtungen, was besonders durch die Corona-Pandemie deutlich wurde. Fachkräfte müssen sich nicht nur interdisziplinär austauschen, sondern auch Machtverhältnisse und bürokratische Strukturen reflektieren (Weimann-Sandig, 2022). Fachlichkeit umfasst demnach theoretisches Wissen, praktische Erfahrung, Reflexionsfähigkeit und ethische Standards. Der Fachkräftemangel und unzureichende Qualifikationen schränken jedoch die Qualität der Arbeit ein (Lochner & Thole, 2024). Der Österreichische Berufsverband (2022) betont, dass Fachkräfte verschiedene Methoden nutzen müssen, um individuelle Unterstützung zu leisten. Deutlich wird, dass im schulischen Kontext eine enge Zusammenarbeit zwischen Schule und Sozialpädagogik erforderlich ist, um den wachsenden Bildungsanforderungen gerecht zu werden. Studien zeigen jedoch, dass

diese Kooperation oft mangelhaft ist, da Zuständigkeiten unklar sind. Eine klare Integration sozialpädagogischer Konzepte in den schulischen Alltag ist daher notwendig, um eine umfassende Unterstützung zu gewährleisten (Holtappels, 2008). Erfolgreiche Kooperation basiert auf klaren Kommunikationsstrukturen, regelmäßiger Vernetzung und gemeinsamen Zielen (Schörner & Würfl, 2015).

Die schulische Soziale Arbeit umfasst ein breites Spektrum an Aufgaben, wie in Kapitel 6.1 dargelegt wurde. Orientiert an den formulierten Kernaufgaben lebensweltbezogener, sozialpädagogischer Beratung und Begleitung, schulumfeldbezogener Vernetzung sowie schulbezogener Vernetzung von Schörner und Würfl (2013) konnten Aufgabenbereiche formuliert werden. Als zentrale Tätigkeitsbereiche konnten die Prävention und die Begleitung von Schüler*innen als prozessorientierte Unterstützung, die Förderung sozialer Integration sowie die Beratung im schulischen Alltag identifiziert werden. Übergeordnetes Ziel scheint aus unserer Sicht die Stärkung von Selbstbestimmung und Teilhabe durch Empowerment zu sein, das wir als Leitprinzip der schulsozialpädagogischen Arbeit verstehen.

Ein weiterer thematischer Fokus liegt auf den Rahmenbedingungen, unter denen Schulsozialpädagogik stattfindet. Die Untersuchung beleuchtet strukturelle Herausforderungen wie Heterogenität der Schüler*innen, Sprachbarrieren, Migration und Flucht sowie Gewalt im Schulalltag. Besonders die Zunahme an Schüler*innen mit komplexen psychosozialen Belastungen (Siebert & Pollheimer-Pühringer, 2020) und die zunehmende sprachliche und kulturelle Vielfalt (Vock & Gronostaj, 2017), erfordern ein multiprofessionelles Unterstützungsangebot.

Im Kapitel 6.3 wird der Ressourcenbegriff als Gesamtheit materieller und immaterieller Mittel definiert, die zur Zielerreichung notwendig sind (Schaller & Schemmel, 2003). In der Sozialen Arbeit – und damit in der Schulsozialpädagogik – ist die Orientierung an vorhandenen Ressourcen grundlegend. Ressourcenorientierung geht von vorhandenen Potenzialen der Menschen aus und fördert deren Bewältigungskompetenzen (Felsenweg-Institut, 2016). Materielle Ressourcen wie Budget und Infrastruktur sind ebenso relevant wie immaterielle, etwa Vertrauen, Wissen oder soziale Netzwerke (Müller-Christ, o.J.).

In Österreich wird Schulsozialarbeit teils durch Bundes- und Landesmittel finanziert. Strukturelle Engpässe, etwa im Bildungsbudget oder bei der räumlichen Ausstattung, wirken sich negativ auf die Qualität der Arbeit aus (Kapeller, 2022; Mahrer & Zierfuß, 2024). Soziale Ressourcen bieten emotionale und praktische Unterstützung, können jedoch – etwa im familiären Kontext – auch belastend wirken (Bachmann, 2020; Bentner, 2018). Insgesamt zeigt sich, dass eine ressourcenorientierte, professionelle Schulsozialarbeit nur unter klaren gesetzlichen Rahmenbedingungen und mit ausreichender materieller, personeller und struktureller Ausstattung umsetzbar ist.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass Schulsozialpädagogik als ein sich entwickelndes Handlungsfeld innerhalb der Sozialen Arbeit im Bildungskontext zu verstehen ist, das großes Potenzial birgt, aber noch der theoretischen Fundierung, strukturellen Verankerung und empirischen Erforschung bedarf. Die dargestellten Theorien und Perspektiven unterstreichen die Notwendigkeit,

das Zusammenspiel von Bildung, sozialer Unterstützung und institutioneller Verantwortung neu zu denken und konkrete Konzepte zu entwickeln, die den vielfältigen Anforderungen des schulischen Alltags gerecht werden. Vor dem Hintergrund dieses theoretischen und kontextuellen Rahmens richtet sich der Blick im folgenden Kapitel auf die empirischen Ergebnisse der durchgeführten Interviews. Die subjektiven Perspektiven der befragten, weiblich gelesenen Akteurinnen ermöglichen vertiefte Einblicke in die konkrete Praxis schulsozialpädagogischen Handelns sowie in bestehende Herausforderungen und Gelingensbedingungen im schulischen Alltag.

8 Perspektiven von Professionist*innen: Darstellung, Interpretation und Diskussion der Ergebnisse

Hosp Marlene, Maier Sarah, Simic Sara

Das folgende Kapitel stellt die empirischen Ergebnisse dieser Arbeit dar, interpretiert sie und diskutiert zentrale Befunde. Im Fokus stehen das Verständnis von Sozialpädagogik an Schulen, Kooperationsstrukturen sowie vorhandene Ressourcen, Aufgaben und Herausforderungen, wie zum Beispiel die zunehmende Heterogenität, im schulsozialpädagogischen Kontext aus Sicht von Schulsozialpädagoginnen und weiteren schulischen Akteurinnen. Die Interviews wurden mit weiblich gelesenen Fachpersonen geführt. Zusammenfassungen am Ende einzelner Abschnitte dienen der Strukturierung und Hervorhebung zentraler Erkenntnisse.

Zunächst wird das sozialpädagogische Selbstverständnis beleuchtet, bevor die Fachlichkeit im Spannungsfeld ökonomischer Rahmenbedingungen diskutiert wird. Darauf folgt eine Analyse unterschiedlicher Kooperationsformen – sowohl intern als auch extern – inklusive Herausforderungen und Gelingensbedingungen. Ein weiterer Schwerpunkt liegt auf den verfügbaren (oder fehlenden) Ressourcen im schulischen Alltag, etwa in sozialer, struktureller oder zeitlicher Hinsicht. Anschließend folgt das zentrale Themenfeld zu Herausforderungen in verschiedenen Kontexten und Aufgabenfelder schulbezogener Sozialpädagogik und abschließend wird in diesem Zusammenhang auch auf die Rolle der Schulsozialarbeit eingegangen.

8.1 Verständnis von Sozialpädagogik an Schulen

Simic Sara

In den Kapiteln 8.1, 8.2 und 8.3 werden die Kategorien “Verständnis von Sozialpädagogik an Schulen”, “die Fachlichkeit des Personals” und “die interdisziplinären und externen Kooperationsstrukturen” näher beleuchtet. Die genannten Kapitel umfassen viele direkte Textpassagen aus den jeweiligen Interviews, um die Hypothesen und Deutungen ein Stück weit nahbarer zu gestalten. Diese helfen der*dem Leser*in ein besseres Verständnis zu den Standpunkten der Interviewpartnerinnen zu vermitteln.

Die Wahrnehmung und das Verständnis von Sozialpädagogik an Schulen variiert stark zwischen den verschiedenen befragten Professionen. Gerade dort, wo die Zusammenarbeit mit Sozialpädagog*innen fehlt oder kaum vorhanden ist, lassen sich deutliche Unterschiede und mögliche Missverständnisse feststellen. Lehrerin 1, Lehrerin 2 und Direktorin arbeiten jeweils an Schulen, an denen keine Sozialpädagog*innen angestellt sind. Obwohl sie Bedarf nach Unterstützung erkennen und äußern (Interview 1 Z. 383 – 414, Interview 2 Z. 51 – 55), wird von keiner dieser Professionist*innen eine genaue Definition zu ihrem Verständnis von Sozialpädagogik an Schulen genannt. Beispielsweise äußert Lehrerin 1 folgende mögliche Erklärung zur Thematik:

„Ich meine optimal wäre, wenn an einer Schule fix, so wie wir Lehrer anwesend auch eine Beratungslehrerin da ist. Vielleicht auch einmal nicht nur für die Kinder, sondern auch für uns, weil auch wir brauchen manchmal Beratung oder eben auch für Elterngespräche vorhanden wäre. Oder wenn irgendjemand einfach auch, der sich im Sozialen auskennt oder auch bei diesen ganzen Testereien wo können die Eltern hingehen?“ (Interview 1 Z. 418 - 423)

Lehrerin 1 stellt hierbei klar, was es an Unterstützung bräuchte und nennt dabei zuerst eine Beratungslehrerin und anschließend eine hypothetische Fachkraft, die Aufgabenbereiche wie Beratung für Eltern und Kinder übernehmen aber auch eine Art Anlaufstelle für soziale Themen sein könnte. Auch Lehrerin 2 betont in ihrer Wahrnehmung zu der Thematik eine Dringlichkeit dieser Rolle und nennt dabei ebenso dessen Wichtigkeit in Beratung und täglicher Teilnahme am Schulgeschehen.

„Vielleicht, dass auch viele Probleme so gelöst werden können und dann vielleicht einfach wirklich, dass täglich wer am Standort ist und auch die Kinder vielleicht beobachtet oder schaut oder spricht mit uns, wie wir auch weiter arbeiten können oder was für Tipps gibt.“ (Interview 2 Z. 190 - 193)

Die Direktorin nennt ähnlich wie Lehrerin 1 und 2 Bereiche, in denen sie die Sozialpädagogik vertreten sehen würde.

„Ja, man kann nicht alle 25 Kinder im Blick haben. [...] In Bezug auf es werden die Schulen immer größer. Es wird das Team immer größer, es wird das Team immer multikultureller, es wird das Team immer multiprofessioneller. [...] Also das ist ganz schwierig, da auch so Plattformen zu finden, wo sich die Lehrer oder das Team austauschen kann, wo sie zusammen an etwas arbeiten können. Und da wäre so, so ein Sozialpädagoge, der so diese Schiene hineinbringt, auch einmal gut anzusehen.“ (Interview 5 Z. 52 - 73)

Diese Erkenntnisse werfen die Frage auf, ob Lehrerin 1 und 2 und die Direktorin möglicherweise nicht genau wissen, was Sozialpädagogik genau leistet und wie diese in den Schulalltag integriert werden könnte. Die Lehrerinnen und die Direktorin schildern wiederholt, dass sie im Schulalltag keine ausreichende Unterstützung im sozialen und erzieherischen Bereich haben. So äußert Lehrerin 1 den Wunsch nach einer Person, die umfassende soziale Aufgaben übernimmt, wie z. B. Elternkontakte zu führen, schwierige Gespräche zu moderieren oder auch diagnostische Fragen (z. B. bei ADHS) zu unterstützen (Interview 1 Z. 407-414). Diese Aussage könnte auf eine Überlastung im Arbeitsalltag hinweisen und zeigt, dass Lehrerin 1 die Notwendigkeit multiprofessioneller Unterstützung erkannt hat. Anhand der bereitgestellten Interviewpassagen könnte sich allerdings auch ableiten lassen, dass das Bild, dass diese drei Fachkräfte von Sozialpädagogik haben, sehr stark auf problemorientierte oder reaktive Tätigkeiten reduziert wird. Eine Sozialpädagogin wird hier primär als "Erziehungshelferin" oder in einer eher beratenden Rolle gesehen, die einspringt und entlastet, wenn soziale oder familiäre Probleme auftreten. Diese Sichtweise ist auf den ersten Blick nachvollziehbar,

weil Lehrer*innen oft erst in besonders herausfordernden Situationen die Notwendigkeit von Unterstützung erkennen (Interview 1 Z. 418-424, Interview 2 Z. 186-193). Wie die befragten Professionist*innen Herausforderungen im Schulalltag wahrnehmen kann dem Kapitel 8.5 entnommen werden.

Die Direktorin hebt zudem die zunehmende Komplexität des Schulalltags und die heterogenen Anforderungen des Kollegiums hervor, was für sie die dringende Notwendigkeit sozialpädagogischer Unterstützung belegt (siehe Kapitel 8.5 zum Thema Heterogenität). Die steigenden Herausforderungen – z. B. durch Diversität in den Klassen, psychische Belastungen von Schüler*innen oder Elternkonflikte – überfordern häufig die Kapazitäten einzelner Lehrkräfte und Schulleitungen. Auch die Direktorin scheint jedoch keine klare Vorstellung davon zu haben, wie Sozialpädagogik konkret in den Schulalltag integriert werden könnte, sondern beschreibt eher abstrakt ein "Wunschbild" von Unterstützung (Interview 5 Z. 52-73).

Wie sehen denn nun die Sozialpädagoginnen ihre Arbeit an Schulen und inwiefern definieren sie dessen Bedeutung im schulischen Alltag? Interviews 3 und 4 wurden mit Sozialpädagoginnen geführt, welche beide im schulischen Setting tätig sind. Im Gegensatz zu Lehrerin 1, 2 und der Direktorin beschreiben diese in den Beispielen ihre Arbeit als viel umfassender und tiefgreifender. Sozialpädagogin 1 betont, dass ihre Aufgabe nicht nur darin besteht, Probleme zu lösen, sondern soziale und emotionale Entwicklungsprozesse anzustoßen und langfristig zu stabilisieren (Interview 3 Z. 5-9). Sie sieht ihre Rolle als präventiv und ganzheitlich, wobei sie nicht nur auf akute Schwierigkeiten reagiert, sondern auch gezielte Fördermaßnahmen ergreift, um soziale Kompetenzen und Selbstreflexion zu fördern (Interview 3 Z. 339-346).

„Die kleinen Situationen, wo ich sage, ein Kind, das sich gestern nicht getraut hat, etwas anzugehen, sich heute traut. Wenn ich merke, dass der soziale Umgang miteinander in einer Konfliktsituation auch ohne uns schon gelöst werden kann, auch wenn die Kinder schon so klein sind, weil sie Methoden aufgreifen, die wir ihnen im Vorhinein gegeben haben. Dann ist das etwas, das. Das erfüllt mich, erfüllt mich einfach. Das gibt mir die Möglichkeit zu sagen okay, diese Arbeit, die ich mache, fruchtet.“ (Interview 3 Z. 339 - 346)

„Also ich finde, Sozialpädagogik sollte viel mehr eine Haltung sein als nur ein Beruf. Und dazu bräuchte natürlich auch jeder von uns immer mal wieder vielleicht eine Erinnerung.“ (Interview 3 Z. 594 - 596)

Sozialpädagogin 1 sieht bei ihrer Arbeit nicht nur den Nutzen für das Kind, sondern sieht es auch gleichzeitig als eigene Erfüllung, gemeinsam Fortschritte zu erleben (Interview 3 Z. 344-345). Sie ist davon überzeugt, dass Sozialpädagogik nicht nur ein Beruf, sondern eine Haltung ist und dass sie und ihre Mitmenschen dies nicht vergessen dürfen. Als klare Positionierung äußert sie zudem, dass Bereiche, die im Schulsystem untergehen, von ihr als Fachkraft der Sozialpädagogik aufgegriffen werden.

„An Sozialpädagogik an Schulen verstehe ich einfach, dass wir in unserem Fachbereich vielleicht einfach die Dinge aufgreifen, die in einem Schulsystem nicht möglich sind.“ (Interview 3 Z. 5 - 7)

Sozialpädagogin 1 sieht sich also nicht hauptsächlich als entlastende Rolle im Arbeitssetting sondern viel mehr als Person, die in ihrem Fachbereich agiert und dementsprechende Themen bearbeitet.

Sozialpädagogin 2 spricht davon, wie wichtig es ist, Kinder nicht nur aus dem Unterricht herauszunehmen um akute Themen zu bearbeiten, sondern sie gezielt zu integrieren und für ein stabiles Lernumfeld zu sorgen. In ihrer Arbeit sieht ebenfalls die Förderung sozial-emotionalen Lernens, das in vielen Regelschulen zu kurz kommt, als wesentlichen Schwerpunkt (Interview 4 Z. 6-18).

„Zu Sozialpädagogik in der Schule. [...] Ich arbeite mit den Kindern und mit den Eltern sehr eng, also genau, und arbeite mit Kindern mit sozial emotionalen Schwierigkeiten im Schulbereich. [...] Wir haben eine Stammschule mit Förderklassen und zu uns kommen eben die Kinder, die im Regelschulbereich sozusagen unter Anführungszeichen nicht gehalten werden können, also die einfach sozusagen nicht in dieses starre Bild des Schulsystems sozusagen hineinpassen und die einfach wo es einfach weiter. Die einfach zusätzlich Unterstützung benötigen. [...] Wir arbeiten sehr viel kreativ und versuchen halt bestmöglich irgendwie da gut auf die einzelnen Persönlichkeiten einzugehen. Genau, das würde ich jetzt mal konkret in meinem Setting unter Sozialpädagogik im Schulbereich verstehen.“ (Interview 4 Z. 6 - 17)

Sozialpädagogin 2 beschreibt in dieser Passage kurz ihr eigenes Handlungsfeld und betont dabei eine enge Zusammenarbeit mit Eltern und Kindern. Sie observiert ein starres Schulsystem, das nicht pauschal für jedes Kind angewandt werden kann. Gleichzeitig berichtet sie über die Wichtigkeit, Kindern, denen der typische Regelschulbereich nicht entspricht, individuelle und kreative Lösungsansätze und eine angepasste Art von kindlicher Förderung zu bieten. Sozialpädagogin 2 sieht ihre Rolle anders als die Einrichtung selbst. So möchte die Schule sie als „Nothilfe“ einsetzen, wenn es so scheint, als habe die Situation keinen Ausweg mehr. Ihre Priorität liegt jedoch ganz wo anders (Interview 4 Z. 29-42).

„Also der Hintergedanke ist an der Situation eigentlich das, dass sie wieder gut am Unterricht teilnehmen könne. [...] und werde sozusagen geschickt, wenn Not, Not am Mann, Frau sozusagen ist. Aber, aber prinzipiell geht es nicht darum, das Kind eigentlich rauszunehmen aus dem Unterricht und es wird einfach begleitet. Und da habe ich dann verschiedene Maßnahmen. Ich schaue einfach, dass ich da bin für das Kind und wenn es gar nicht geht und ich mit dem Kind rausgehen muss. Also wenn ich dann irgendwie merke, es geht nicht im Klassensetting, dann schaue ich einfach, dass ich eben kreativ arbeite. Oder was beschäftigt das Kind gerade? Warum funktioniert es nicht? Warum eckt es immer wieder mit den anderen Kindern und mit den anderen Klassenkolleg*innen an? Oder warum ist es mit der Klassenlehrerin, dem Klassenlehrer vielleicht einfach gerade nicht möglich zu arbeiten? Es sind ja auch einfach die Anforderungen sehr hoch.“ (Interview 4 Z. 29 - 42)

„[...] und da wird dann halt natürlich sehr, sehr auf jedes Kind eingegangen, was einfach einer Regelschule nicht möglich ist.“ (Interview 2 Z. 91 - 92)

Es scheint viel mehr darum zu gehen, das Kind und dessen Status-Quo an erste Stelle zu setzen und gemeinsam herauszufinden, woran gerade eine potentielle Herausforderung festzumachen ist und was das Kind braucht. Sozialpädagogin 2 erwähnt in dieser Passage zudem, dass die Anforderungen sehr hoch sind. Dies könnte mit Aussagen aus Zeilen 11 - 16 in Verbindung gebracht werden, in welchen sie, wie zuvor bereits erwähnt, vom Regelschulbereich spricht, welcher zu starr ist und kaum Raum für Individualität lässt (Interview 4 Z. 42 – 46, Z. 11 - 16). Zu hohe Anforderungen können in diesem Fall beispielsweise als jene pauschalen oder starren Anforderungen wahrgenommen werden, die nicht für jedes Kind den Raum für individuelle Ziele lassen.

„In erster Linie geht es darum, dass sie, dass sie mal lernen, wie man überhaupt lernen kann. Sozusagen, also dass man, wie man auch mit den anderen. [...] Kindern in einer Klasse einfach ein feines Arbeitsklima

schaffen kann. Und dass die Lehrer*innen einem auch nichts Böses wollen, sondern dass man einfach ähm, ja, etwas lernen möchte. Und da arbeiten wir halt voll kreativ auch. [...] Sie können sich entfalten. Sie sprechen dann über ihre Gefühle, Emotionen. Warum werden sie in der Situation gerade so unglaublich wütend, was wir einfach oft nicht verstehen können? Oder eben in Klassen. Im Schulalltag geht das einfach auch unter. Im Endeffekt sieht man dann nur diese Explosion.“ (Interview 4 Z. 96 - 108)

Des Weiteren geht Sozialpädagogin 2 noch einmal tiefgreifender darauf ein, auf welche Aspekte sie in ihrer Rolle besonders Wert legt. Ihr ist es ein Anliegen, ein angenehmes Arbeitsklima zu schaffen, dass sowohl für die Kinder, als auch für die Lehrkräfte als positiv empfunden wird. Sie geht erneut darauf ein, dass sie kreative Ansätze praktiziert und es sich zum Ziel macht, den Kindern den Raum zu geben, sich emotional zu entfalten. Aus ihrer Sicht gehört es zum Lernen dazu, die eigenen Gefühle verstehen zu können und damit eine Erklärung für gewisse Emotionen zu erarbeiten. Ihrer Erfahrung nach sehen Außenstehende letztlich jedoch nur eine starke Emotion des Kindes, welche sie sich nicht erklären können und kritisiert dabei den schulischen Alltag. Dieser würde keinen Platz für Individualität bieten (Interview 4 Z. 101 - 106).

Interviewpartnerinnen 6 und 7 sind Mitarbeiterinnen eines psychosozialen Projektes in Wien. Die beiden Professionist*innen beginnen mit einer kurzen Einleitung über ihre Person und sprechen anschließend über ihr Verständnis von Sozialpädagogik an Schulen anhand ihrer bisherigen Erfahrungswerte, welche sich noch aus Erzählungen vorheriger Arbeitsstellen zusammensetzen, da es das Projekt noch nicht lange gibt.

„Also die Schulen sind auch sehr gespannt, weil Schulsozialpädagogik, so wie Sie gesagt haben, gibt es de facto auch jetzt in den Schulen nicht. Es gibt Psychagoginnen, es gibt Beratungslehrer*innen, Community Nurses, die Schulpsychologie, die Schulsozialarbeit, also mehr oder weniger abstrakte Bereiche mit auch nicht so definierten Arbeitsbereichen. Aber Schulsozialpädagogik, das ist schon was ganz spannendes [sic!]. Wir haben ein paar Ideen dazu oder wie auch immer.“ (Interview 6 Z. 56 – 62)

Wie man anhand dieser Textpassage gut erkennen kann, besitzt die Interviewpartnerin zwar Einblicke in das Schulgeschehen und dessen Akteuer*innen, weist jedoch klar darauf hin, dass die Schulsozialpädagogik nicht etabliert ist und eine klare Definition dieser Rolle fehlt. Auch würden die Fachkräfte wie Psychagog*innen, Beratungslehre*innen, Community Nurses, Schulpsycholog*innen und Sozialarbeiter*innen ebenso wenig definierte Arbeitsbereiche besitzen. Die Mitarbeiterin des PSD benennt die Schulsozialpädagogik als „etwas ganz Spannendes“ was den Eindruck macht, dass diese Profession als potenziell wertvolle Ergänzung zum bestehenden Unterstützungssystem angesehen wird, auch wenn noch keine klaren Vorstellungen darüber existieren, wie genau sie sich in die bestehenden Strukturen einfügen könnte. Es kann eine gewisse Offenheit zu der Thematik entnommen werden, da es wohl laut Interviewpartnerin bereits ein paar Ideen dazu gibt. Insgesamt lässt die Passage darauf schließen, dass es eine hohe Bereitschaft gibt, neue Strukturen und Rollenmodelle zu erkunden, jedoch auch der Bedarf nach klareren Definitionen und Aufgabenbereichen besteht, um Missverständnisse und Unklarheiten zu minimieren.

„[...] manchmal erinnert es mich an die narrative klinische Psychologie und Psychotherapie. Wer darf behandeln, wer darf was machen? Die Berufsgesetze sind ja jetzt erst heuer bisschen angepasst worden. Ich glaube, das ist so wie Sie es sagen, wirklich etwas typisch Österreichisches. Ja, im Alltag werden wir es wahrscheinlich eh nicht so sehen. Die Unterschiede. Ich kann mich erinnern im, mit den Kolleginnen, mit denen ich gearbeitet habe, die haben gesagt, wir sind beides, also wir haben soziale Arbeit und wir

dürfen beide Titel benennen. Die sagen, das ist im Frauenhaus weniger Thema gewesen, wie wir bei dem Schulprojekt waren. Gewaltschutz. Also transkulturelle Gewaltprävention und Gesundheitsförderung. Da hatten wir eine Kollegin [...] mit der ich zusammen gearbeitet habe. Ja, Jahrelang und Termine hat dann gesagt Ja, sie ist halt beides. Und sie muss es in manchen Schulen betonen, weil da ist die Sozialpädagogik wichtiger. In anderen ist es die soziale Arbeit. Und ich glaube, es ist wirklich so ein bisschen ein Auftraggeberinnen und Auftragsthema. Kann das sein?“ (Interview 6 Z. 107 - 122)

Aus diesem Textausschnitt lässt sich ableiten, dass es in der Praxis häufig zu Unklarheiten über die Abgrenzung zwischen Sozialpädagogik und Sozialarbeit kommt. Die Professionistin des Projekts beschreibt, dass die Unterscheidung zwischen den beiden Berufsgruppen stark situationsabhängig ist und sich nach den Anforderungen des jeweiligen Schulsettings richtet. In manchen Schulen spielt die Sozialpädagogik eine wichtigere Rolle, während in anderen die Sozialarbeit im Vordergrund steht. Dies deutet darauf hin, dass gesetzliche Regelungen, die die berufliche Identität und die konkreten Aufgabenbereiche der beiden Professionen mitbestimmen, zu Unsicherheiten führen können. Darüber hinaus wird angemerkt, dass es auch innerhalb von Projekten Unterschiede gibt. Beispielsweise sei es im Frauenhaus, mit dem die Professionistin des Projekts früher zu tun hatte, weniger relevant gewesen, welche Berufsbezeichnung eine Person hatte. Bei Schulprojekten wie der transkulturellen Gewaltprävention und Gesundheitsförderung dagegen musste die jeweilige Rolle stärker betont werden. Zudem berichtet sie, dass eine Kollegin bei Bedarf beide Titel, Sozialarbeiterin und Sozialpädagogin, benannte und dies je nach Auftrag und Kontext anpasste. Es entsteht der Eindruck, als ob die Wahrnehmung und der Einsatz sozialpädagogischer Arbeit häufig durch die Erwartungen und Anforderungen der Auftraggeber*innen geprägt sind und weniger von dem, was die sozialpädagogischen Fachkräfte leisten können. Die Aussage zeigt zudem, dass beide Berufsgruppen je nach Situation und Umfeld unterschiedlich arbeiten und sich anpassen.

Schließlich stellt die Projektmitarbeiterin fest, dass die Bedeutung von struktureller Unterstützung und einer offenen Kooperationskultur ebenso wichtige Aspekte für die Umsetzung der Sozialpädagogik an Schulen ist. Sozialpädagogik könne nur dann erfolgreich umgesetzt werden, wenn sie in ein multiprofessionelles Team eingebunden ist und eine klare Kommunikationskultur zwischen allen Professionen herrscht (Interview 6 Z. 615 - 620). Es scheint, wenn Lehrer*innen und Schulleitungen diese Strukturen nicht kennen oder nicht nutzen, bleibt die Rolle von Sozialpädagog*innen oft unklar und sie wird auf eine reine Konfliktlösung reduziert. Fehlt zudem eine offene Haltung zur Zusammenarbeit, können auch gut gemeinte Unterstützungsangebote ins Leere laufen. Die Professionistin äußert sich zur Thematik wie folgt.

„Eine positive Kooperationshaltung, also eine offene Haltung der Kooperation gegenüber? Also wenn, wenn das auf dieser Ebene zum Beispiel schon nicht funktioniert, weil sie Vorbehalte oder man sagt, man braucht das nicht, dann wird es schwierig. Also es muss eine offene Willkommenskultur schon auch sein und eine offene Kommunikation miteinander, dass man sich auch gegenseitig Rückmelden kann, wenn man irgendwas braucht oder etwas verändern möchte. Miteinander also dieses gemeinsame Anpacken.“ (Interview 6 Z. 615 - 621)

Das Verständnis von Sozialpädagogik an Schulen ist abhängig von der Profession und den bereits vorangegangenen Berührungspunkten mit der Thematik. Grundsätzlich betonen alle Interviewpartnerinnen die Notwendigkeit sozialpädagogischer Unterstützung im schulischen Kontext, jedoch mit unterschiedlichen Schwerpunkten. Die Lehrkräfte, Interview 1 und 2, sehen

Sozialpädagogik vor allem als eine ergänzende Unterstützung, die sowohl den Kindern als auch dem Lehrpersonal zugutekommt – sei es in Form von Beratung, präventiver Arbeit oder konkreter Hilfe in Krisensituationen. Besonders hervorgehoben wird die Notwendigkeit einer regelmäßigen Anwesenheit von einer vermittelnden Rolle, um nachhaltige Unterstützung zu gewährleisten.

Die Sozialpädagoginnen, Interview 3 und 4, hingegen betonen die fördernde und entwicklungsorientierte Arbeit, die über das reine Krisenmanagement hinausgeht. Ihr Fokus liegt auf der Stärkung sozialer Kompetenzen der Kinder, der individuellen Begleitung und dem kreativen Arbeiten mit Schüler*innen mit erweitertem Lernbedarf. Sie sehen ihre Rolle als Brücke zwischen starrem Schulsystem und individuellen Bedürfnissen der Kinder.

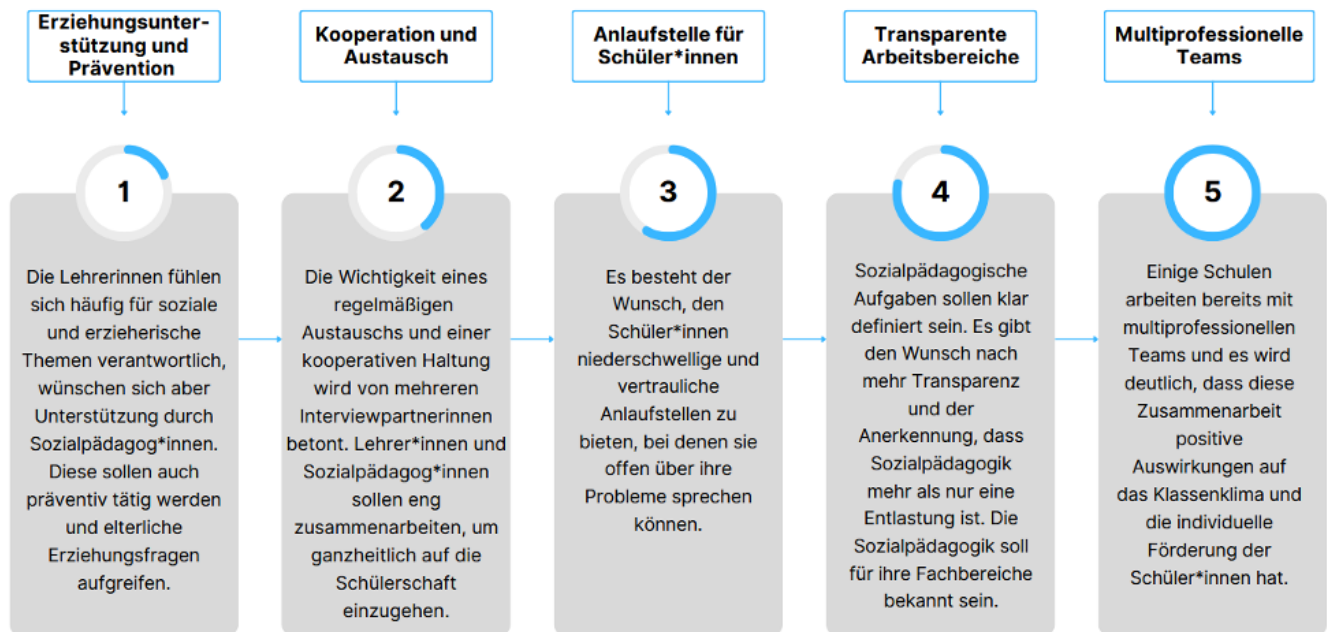
Die Direktorin, Interview 5, betrachtet, ähnlich wie die Lehrpersonen 1 und 2, Sozialpädagogik als notwendige Entlastung für das Lehrpersonal, insbesondere durch die steigende Heterogenität und Größe der Schulen. Sie sieht sowohl den präventiven als auch den intervenierenden Aspekt als essenziell und hebt hervor, dass Sozialpädagog*innen nicht nur für Krisensituationen, sondern auch zur systematischen und strukturellen Unterstützung im Schulalltag vorhanden sein sollten.

Die Professionistinnen des Wiener Projekts (Interview 6) unterstreichen die Bedeutung einer positiven Kooperationskultur als grundlegende Voraussetzung für eine funktionierende Sozialpädagogik in Schulen. Ohne Offenheit und Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften und Sozialpädagog*innen kann ein Konzept nicht erfolgreich umgesetzt werden. Außerdem gibt es aus ihrer Sicht unterschiedlich Bedarf an Schulsozialpädagogik oder Schulsozialarbeit. Der Bedarf darüber sei kontextabhängig und gerade die Wahrnehmung der Sozialpädagogik durch unterschiedliche Erwartungen beeinflusst.

Die folgende Grafik dient der Zusammenfassung dieses Kapitels und umfasst die wichtigsten Aspekte, welche aus den sechs Interviews zusammengetragen wurden.

Abbildung 3 – Verständnis von Sozialpädagogik an Schulen – eine Übersicht

Verständnis von Sozialpädagogik an Schulen - eine Übersicht



Anmerkung. Eigene Abbildung, erstellt mit „Canva“

Die bisherige Analyse zeigt eindeutig: Erziehungsunterstützung und Prävention sind zentrale Themen. Lehrkräfte wünschen sich vermehrt sozialpädagogische Unterstützung, insbesondere in präventiven Bereichen. Offenbart wird, dass eine enge Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften und Sozialpädagoginnen essenziell ist. Nur so kann eine vertrauensvolle Kooperation im schulischen Kontext gewährleistet werden. Weiters zeigt sich der dringende Bedarf an Anlaufstellen für Schüler*innen. Diese Anlaufstellen müssen niederschwellig und vertrauensvoll gestaltet sein. Es muss klar definiert und sichtbar gemacht werden, welche Aufgaben Sozialpädagog*innen haben. Nur so transparente Arbeitsbereiche geschaffen werden. Multiprofessionelle Teams sind dafür unerlässlich. Ihre Zusammenarbeit hat positive Auswirkungen auf das Klassenklima und die individuelle Förderung der Schüler*innen. Im folgenden Kapitel werden Aspekte, die zur Fachlichkeit der Interviewpartnerinnen beitragen, näher beleuchtet und bearbeitet.

8.2 Fachlichkeit des Personals im Kontext der Ökonomisierung der Sozialen Arbeit

Die folgende Ergebnisdarstellung betrachtet Elemente, die die Fachlichkeit der befragten Professionist*innen ausmacht und berücksichtigt dabei von außen einwirkenden Ursachen, die diese

Fachlichkeit beeinträchtigen. Die Erhebungen zeigen vielfältige Aspekte und Herausforderungen, die alle Interviewpartnerinnen, insbesondere aber die Sozialpädagoginnen und Lehrerinnen in ihrer Arbeit erfahren. Ganz allgemein verdeutlichen die Interviewpartnerinnen, dass sie sich ein hohes Maß an Professionalität und fachlicher Kompetenz in ihren Tätigkeitsbereichen wünschen, allerdings auch Grenzen und Schwierigkeiten feststellen.

„[...] es ist wirklich mein Traumjob. Also ich möchte mir nichts anderes vorstellen und ich mache es wirklich aus tiefster Überzeugung und aus dem Herzen. [...] . Ich liebe meinen Job, ich kann nicht mehr.“ (Interview 1 Z. 46 - 49)

Mit diesen Worten positioniert sich Lehrerin 1 zur derzeitigen Lage an Schulen. Dieser Ausschnitt zeigt ihre Motivation und tiefe Identifikation mit ihrem Beruf. Ihre Überzeugung und Leidenschaft für ihren Job sind klar erkennbar – sie beschreibt ihn als ihren „Traumjob“ und betont, dass sie diese Tätigkeit aus vollem Herzen ausübt (Interview 1 Z. 46 - 49). Dies kann als ein Indikator für eine fachliche Kompetenz angesehen werden, da diese tiefe Überzeugung essenziell dafür ist, die anspruchsvollen pädagogischen Anforderungen im Berufsalltag zu meistern. Es ist eine emotionale und mentale Belastung erkennbar. Diese kann auf ein strukturelles Problem hinweisen, bei dem das Personal durch zu viele Aufgaben, unklare Rollenverteilungen oder zu hohe Erwartungen an seine Fachlichkeit überfordert ist. Besonders im Bildungsbereich, in dem häufig das Spannungsfeld zwischen pädagogischen, administrativen und sozialen Aufgaben zu bewältigen ist, können solche Herausforderungen die Fachlichkeit negativ beeinflussen.

„Ich finde es fantastisch. [...] . Also, du kriegst ein Heft für Deutsch lesen. Deutsch Grammatik, Mathematik. [...] . Und das ist eine kleine Matura. Also, da kriegen sie einen Stift und du musst sie in alphabetischer Reihenfolge aufsetzen. Meine Kinder sind zum Beispiel gewohnt, dass man in Gruppen sitzen. Wir sitzen nicht in Reih und Glied. Dort müssen wir Reih und Glied und nach Alphabet. Und dann darfst du nur mit einem schwarzen Filofax Sechs Schreiben dürfen es normalerweise nie. Und dann muss man einen vorgefertigten Text vorlesen. Ich darf das nicht meinen Kindern so erklären, wo ich weiß, sie verstehen es. Ich muss diesen Text, der da in dem Heft ist, in den Lehrerheften steht, muss ich vorlesen. Und dann ist es vorgegeben, wie man das Kreuzerl macht. Und wenn man es falsch gemacht hat, wie man das dann kennzeichnet, dass es falsch ist und also wie eine little Matura.“ (Interview 1 Z. 157 - 169)

Die im vorherigen Absatz spürbare Motivation und Hingabe zu ihrem Job (Interview 1 Z. 46 – 49) ist ebenso Zeile 24 zu entnehmen. Lehrerin 1 spricht hier von einer vorgegebenen Testung, einer „kleinen Matura“, welche sie sarkastischer Weise als „fantastisch“ bezeichnet, welche die Kinder verbindlich zu absolvieren haben. Dabei werden diverse Themenbereiche abgefragt und es gibt sogar vorgegebene Sitzplätze. Lehrerin 1 ist darum bemüht, ihre Schützlinge bestmöglich auf die Fragen vorzubereiten, jedoch scheitert dies an den strammen Regeln, die für alle Kinder gleich gelten sollen (Interview 1 Z. 155 – 169). Spannend ist hier die Korrelation zu Kapitel 8.1, in dem gerade diese standardisierte Lernform für Kinder von Sozialpädagog*innen kritisiert wird. So bemängelt Sozialpädagogin 2 ebenso wie Lehrerin 1 starre Regelungen, die keinen Raum für Kreativität und Individualität lassen, was in weiterer Folge die adäquate Förderung der Kinder hindert (Interview 4 Z. 12 – 16). Lehrerin 1 ist der Meinung, ihre Schulkinder besser zu kennen und zu wissen, was diese brauchen und wie aufnahmefähig sie auf gewisse Thematiken reagieren.

„Also ich halte nichts von diesen Befehlsempfängern. Ich weiß, dass das manchmal unpraktisch ist, wenn man so Befehlsempfänger Kinder hat, aber ich finde es halt nicht fürs Leben vorbereitend. Und deshalb

bin ich der Meinung, ich unterrichte individuell in einer Mehrstufenklasse eh fast nicht anders möglich. Ich schaue, dass ich da jedem so viel Zeit gibt für sein Thema, wie er selber auch braucht. Meistens brauchen sie in einem Thema dann viel mehr Zeit. Dafür brauchen sie in einem anderen weniger Zeit. Also zu 90 % geht sich alles supertoll aus, ohne dass wir jetzt irgendwie das Kind stressen müssen oder husch husch ein bisschen antreiben müssen.“ (Interview 1 Z. 188 - 196)

Trotz der ihr in den Weg gestellten Hindernisse, in Form von vorgegebenen Testungen, alltäglichen Herausforderungen oder Heterogenität der Schüler*innen (Kapitel 8.5), ist auch Lehrerin 1 bemüht, die Individualität der Kinder zu fördern. Sie gibt an, ihren Schülern nach Möglichkeit die Zeit und Aufmerksamkeit zu schenken, die sie für notwendig hält. Von typischen „Befehlsempfänger Kindern“ halte sie nichts. (Interview 1 Z. 188 – 196). Hier ist ebenso deutlich eine Übereinstimmung zu den Meinungen der beiden Sozialpädagoginnen zu erkennen, welche bereits beim Verständnis über Sozialpädagogik an Schulen davon gesprochen haben, dass es für Kinder von großer Bedeutung ist, ihnen den Raum zu geben, die sie für ihre Entwicklung brauchen. Etwas später in diesem Kapitel wird dies ebenso durch weitere Aspekte und Ansichten der Sozialpädagoginnen verstärkt (Interview 3 Z. 5 – 26, Interview 4 Z. 6 - 18).

Als weiteren besonders nennenswerten Punkt nennt Lehrerin 1 die vielen Aufgaben, die sie zusätzlich zum bloßen Unterrichten innehat. Laut eigener Angabe sei ihr nicht bewusst gewesen, wie viele weitere Aufgaben sie über die Jahre hinweg bereits zusätzlich übernommen hat (Interview 1 Z. 35 - 40). Zum einen zeigt diese selbstreflexive Haltung, dass Lehrerin 1 sich ihrer Rolle bewusst ist und weiß, was sie während ihrer Arbeit zu leisten hat. Gleichzeitig bedeutet dies auch, dass sie zwar Zusatzaufgaben übernimmt, diese jedoch eigentlich nicht in ihr Aufgabenprofil fallen. Auch diese Aussagen geben das Gefühl, dass Lehrer*innen scheinbar oft für weitere Zwecke eingesetzt werden, die ihre Fachlichkeit nicht unterstreichen. Lehrerin 2 betont zu dieser Thematik, dass es wichtig wäre, wenn es jemanden geben würde, der all diese zusätzlich anfälligen Themen aufgreifen könnte. Sie berichtet ebenso von Themen der Kinder, die zwar wahrgenommen werden, wo jedoch die eigene Expertise nicht die richtige für gewisse Schwierigkeiten der Schüler*innen sind. (Interview 2 Z. 51 - 55). Auch hier sind gewisse strukturelle Gegebenheiten sowie zeitliche Ressourcen (Kapitel 8.4) um sich mit den Problematiken auseinander zu setzen, nicht gegeben.

Lehrerin 2 erwähnt neben dem Unterrichten auch organisatorischen und sogar freiwillige Tätigkeiten zu übernehmen. Trotz der hohen Leistung, die sie tagtäglich in ihre Arbeit bringt, würde die Öffentlichkeit aus ihrer Sicht ihre Arbeit nicht schätzen. Dies zeigt sich in ihrem Fall besonders in der Elternarbeit, da es hier oftmals zu Undankbarkeit und Missverständnissen kommt. Auch Jobs im sozialen Bereich gibt sie einen hohen Stellenwert, da auch diese Profession ihrer Auffassung nach viel leistet, jedoch zu wenig Anerkennung findet (Interview 2 Z. 311 - 317).

„Unsere Arbeit ist auch in der Öffentlichkeit egal, ob das jetzt die Eltern nur sind. Es wird alles oft so runtergekehrt und die arbeiten eh nur so wenig und die verdienen eh genug. [...] . Und dass sie das dann nicht mal sehen, sondern wir kriegen echt oft Nachrichten mit, aber das passt nicht. Und die freiwillige Hausübung? Warum wird die benotet und bewertet und wo ist das? Und wir stehen dann an und auch kein Dankeschön kommt oft. Wir schicken immer Fotos und das ist dann echt frustrierend, wenn man dann sitzt und stundenlang Fotos zusammensucht und einen Ordner erstellt und dann kommt nicht einmal ein Danke. Wir erwarten nicht viel, aber zumindest ein Danke kommt dann. Aber bei jeder Beschwerde sind sie da. [...] . Auch dass oft irgendwie finde ich so ein sozialer Job oder auch Lehrerberuf nicht so sehr

geschätzt wird, obwohl es emotional auch viel mit uns macht und mitnimmt und nicht nur stressmäßig, sondern wirklich auch so viel macht.“ (Interview 2 Z. 305 - 323)

Diese Textpassage verdeutlicht, dass die Fachlichkeit von Lehrerin 2 nicht nur aus Fachwissen und didaktischen Fähigkeiten besteht, sondern auch von emotionalen und sozialen Aspekten geprägt ist. Während Lehrkräfte, gemäß ihrem Fachwissen, ihren Fokus auf den Unterricht und die fachliche Förderung der Kinder legen, bringen Sozialpädagog*innen ihr Wissen über soziale Prozesse, individuelle Entwicklungsbedarfe und pädagogische Interventionen ein. Gerade in der Kommunikation mit Eltern und der Förderung der Schüler*innen über den fachlichen Unterricht hinaus kann die Sozialpädagogik einen wichtigen Beitrag leisten, indem sie gezielt soziale Dynamiken aufgreift und bearbeitet. Dies stärkt nicht nur das schulische Miteinander, sondern trägt auch dazu bei, dass Lehrkräfte sich stärker auf ihre Kernaufgaben konzentrieren können, ohne dass die sozial-emotionale Begleitung der Schülerinnen dabei vernachlässigt wird.

Lehrerin 1 nennt des Weiteren das Thema „Quereinsteiger*innen“ und kritisiert wiederholt dessen Einsatz im Schulleben. Sie hebt dabei hervor, dass diese oftmals zusätzliche Unterstützung durch erfahrene Lehrkräfte benötigen, um überhaupt effektiv arbeiten zu können. Sie schildert dabei, wie sie selbst als Mentorin eingesetzt wird, während ihre Zeit und Expertise eigentlich woanders notwendig wären. Lehrerin 1 hat das Gefühl, ihre eigentlichen Aufgaben zu vernachlässigen. Als Vergleich, um ihre Meinung weiters zu unterstreichen, nennt sie ein fiktives Beispiel, das die Thematik noch einmal verdeutlichen soll. So äußert sie, dass etwa eine Operation von einem Arzt durchzuführen ist und nicht von einem Mechaniker (Interview 1 Z. 467 - 470). Grundsätzlich schätzt Lehrerin 1 die Unterstützung von Quereinsteiger*innen und erkennt auch dessen Stellenwert, gerade wenn es darum geht, den Schulbetrieb aufrechtzuerhalten. Es ist anzunehmen, dass Lehrerin 1 ihrer eigenen Fachlichkeit und Expertise einen hohen Stellenwert gibt, welche für das Unterrichten von Kindern unerheblich ist. Gerade in dem folgenden Absatz zeigt sich der Wunsch nach besser ausgebildetem Personal, um die Qualität des Unterrichts und die individuelle Förderung der Kinder zu sichern.

„Von dem her glaube ich, dass es einfach da, wenn wir die die personellen Ressourcen hätten und oh böse Frau Prinz wenn wir ausgebildete Lehrer hätten und nicht nur Quereinsteiger, um die man sich auch noch kümmert und denen man im Grunde den Unterricht ja mit vorbereitet und manche Quereinsteiger sehr wohl auch so mit der Einstellung kommen ich möchte jetzt was von meinem Mentor wissen und er hat jetzt Zeit für mich zu haben. [...] . Dann wäre das schon ein super Ding. Mir ist schon bewusst, dass man momentan ohne Quereinsteiger das Schulsystem nicht fahren könnten. Das ist mir durchaus bewusst. Aber die Frage ist Wäre ich gern von einem Mechaniker operiert, weil der auch gut herumschrauben kann. Oder wäre ich lieber von einem Arzt operiert? [...] . Und ich denke mal, bei einem Lehrberuf als Friseurin stellt keiner einen ein, der Quereinsteiger ist und einmal probieren möchte, ob ich das kann.“ (Interview 1 Z. 459 - 470)

Von ähnlich missplatziertem Einsatz von Fachkräften spricht auch Sozialpädagogin 1. Die offizielle Betitelung ihrer Anstellung an der Schule lautet nämlich „Verwaltung mit der Sonderfunktion der Sozialpädagogik.“ Dies bedeutet laut ihrer Aussage, dass sie einem Verwaltungsvertrag und keinem pädagogischen Vertrag unterliegt. Sie berichtet davon, ähnliche Aufgaben zu übernehmen wie die an ihrer Schule angestellten Pädagog*innen, könnte jedoch, wenn es personell knapp wird, auch für Arbeit im Sekretariat eingesetzt werden, obwohl es ihr in diesem Bereich an fachlichem know-how

fehlt (Interview 3 Z. 488 - 492). Genauer gesagt, gibt Sozialpädagogin 1 folgendes zu dieser Thematik an:

„Wo ich aber ganz klar sage, ich lass mich nur darauf ein, wenn wirklich die Hütte brennt und es so sein muss. Aber sonst würde ich da nie auf die Idee kommen, dahinzugehen, weil ich werde jetzt nicht Dinge herunkopieren, wenn ich ganz klar weiß, ich habe zehn Kinder, die meine Unterstützung brauche [...] . Wir sind nicht ganz gleich. Im Sekretariat ist es tatsächlich schwierig, weil wir das Gefühl haben, es fehlt einfach eine gewisse Transparenz“ (Interview 3 Z. 496 - 504)

Aussagen wie diese zeigen klar, dass Sozialpädagogik ihre Fachlichkeit aufgeben müsste, wenn es Fachkräftemangel in anderen Bereichen gibt. Ähnlich wie bei den Quereinsteiger*innen, welche Lehrerin 1 nennt (Interview 1 Z. 461 - 470), würden Personen aus anderen Professionen in Bereichen eingesetzt werden, wo es an fachlichem Wissen mangelt beziehungsweise im Fall von Sozialpädagogin 1 sogar zur Gänze fehlen würde (Interview 3 Z. 496 - 504). Dies deutet auf ein massives Problem in schulischen Settings hin, welche in Situationen der Ressourcenknappheit kurzfristige, vermeintliche Lösungen als Antwort auf Probleme nutzen wollen. Dass dabei mitunter die Fachlichkeit des Personals verloren gehen würde, scheint kaum Anerkennung zu finden.

Als Leitung einer Einrichtung gestaltet sich das Handlungsfeld etwas anders als bei den bisher genannten Professionistinnen dieses Kapitels. So liegt ihr Fokus mehr auf rechtlichen Gegebenheiten, dessen Überblick und Einhaltung (Interview 5 Z. 184 – 20, Z. 214 - 225). Trotz rechtlicher Vorgaben, betont die Direktorin ihre Leidenschaft zu ihrem Beruf. Als Schulleitung sei es ihr besonders wichtig, Strukturen in eine neue und positive Richtung zu verändern. Schule sollen für Kinder gemacht werden und nicht für Erwachsene, demnach angepasst an kindliche Bedürfnisse und Wünsche. Die Direktorin legt großen Wert auf Austausch mit ihren Schulkindern und bietet daher zur Vernetzung verschiedene pädagogische Mittel an, beispielsweise einen Brief, um einen guten Kontakt mit ihnen zu halten (Interview 5 Z. 243 - 259). Diese Erkenntnisse lassen die Annahme bilden, dass die von ihr festgelegten Maßnahmen für ihre persönliche Fachlichkeit in ihrer Rolle als Schulleitung sprechen.

„Das ist mir wichtig, weil ich eigentlich Direktorin geworden bin wegen dem Direktorenposten, sondern weil ich Schule verändern möchte [...] . Und darum ist es, habe ich dann gesagt okay, ich möchte so eine Schule ganz neu aufbauen und ganz neu kreieren und eine Schule für Kinder machen und nicht für Erwachsene. [...] . Und darum versuche ich, den Kontakt ganz eng zu den Kindern zu halten. [...] . Und da bekommen Sie zum Beispiel fast jede Woche einen Gabelbrief [sic!], wo dann eben so irgendein Sozialaspekt drinnen vorkommt. Ja, also Glückstagebuch machen, oder diese Woche war so Komplimente wie können wir nicht miteinander reden, wo ich dann solche Sachen hineinbringen. Ja, ähm und Sie dürfen auch zu mir in der Mittagspause lesen kommen. Also ich versuche den Kontakt sehr, sehr eng zu halten.“ (Interview 5, Z. 243 - 259).

Schließlich bringen sowohl eine Mitarbeiterin des Projekts als auch Sozialpädagogin 2 ein bedeutsames Thema auf, welches alle befragten Professionistinnen betrifft und wie sich im nächsten Kapitel herausstellen wird, eine grundlegende Basis für Fachlichkeit darstellt. So weisen sie auf die Dringlichkeit und Wichtigkeit einer verlässlichen Kooperation eines multiprofessionellen Teams hin. Sobald jeder Bereich das passende Wissen aus dem jeweiligen Bereich mitbringt, kann eine ganzheitliche Betreuung der Schüler*innen funktionieren (Interview 4 Z. 346 – 355, Interview 6 Z. 301 - 333).

Die Fachlichkeit des pädagogischen Personals wird sowohl durch innere Überzeugung als auch durch äußere strukturelle Herausforderungen geprägt. Die Aussagen der beiden Sozialpädagoginnen machen deutlich, dass ihre fachliche Expertise zunehmend durch strukturelle und administrative Anforderungen eingeschränkt wird. Eine zentrale Erkenntnis ist, dass ihre berufliche Rolle teilweise als Verwaltungstätigkeit definiert ist, was dazu führt, dass sie im Bedarfsfall fachfremde Aufgaben übernehmen müssen – etwa Sekretariatsarbeiten. Diese Praxis widerspricht ihrer Qualifikation und führt zu einem Spannungsverhältnis zwischen Anspruch und tatsächlicher Tätigkeit. Beide Sozialpädagoginnen kritisieren die starren Strukturen im Schulalltag, die individuelle Förderung erschweren und wenig Raum für kreative, bedürfnisorientierte Arbeit lassen. Es lässt sich die Hypothese aufstellen, dass die Fachlichkeit von Sozialpädagoginnen im schulischen Kontext unter Druck gerät, wenn ihre Aufgaben nicht klar abgegrenzt sind und sie in erster Linie als Lückenfüller für administrative Engpässe fungieren müssen. Zudem zeigt sich, dass fehlende personelle und strukturelle Ressourcen multiprofessionelles Arbeiten erschweren. Fachlichkeit wird von den Sozialpädagoginnen nicht nur als formale Qualifikation verstanden, sondern vor allem als Haltung, Beziehungskompetenz und bedürfnisorientierte Praxis – Qualitäten, die im Schulalltag derzeit nicht ausreichend anerkannt und gefördert werden. Die Lehrerinnen kritisieren, dass ihre fachliche Arbeit ebenso zunehmend durch administrative Aufgaben, standardisierte Vorgaben und fehlende Unterstützung eingeschränkt wird. Insbesondere die individuelle Förderung der Schüler*innen leidet unter Zeitdruck, Personalmangel und der zusätzlichen Betreuung von Quereinsteiger*innen. Sie sehen darin eine Gefährdung ihrer pädagogischen Fachlichkeit und eine schleichende Deprofessionalisierung.

8.3 Interdisziplinäre und externe Kooperationsstrukturen

Im Anschluss an die grundlegenden Überlegungen zum Verständnis von Sozialpädagogik und dessen Umsetzung in der Schule und der Betrachtung von Einflussfaktoren auf die Fachlichkeit des Personals aus den vorherigen Kapiteln, richtet sich der Blick dieses Kapitels auf die konkrete Zusammenarbeit im schulischen Alltag. Dabei stehen insbesondere die Erfahrungen der Lehrpersonen, der Sozialpädagoginnen und der Schulleitung im Mittelpunkt. Anhand ausgewählter Interviewaussagen wird dargestellt, wie Kooperation zwischen verschiedenen Berufsgruppen funktioniert, welche Herausforderungen auftreten und welchen Einfluss gelingende Zusammenarbeit auf das schulische Miteinander hat.

Ein weiterer Fokus liegt auf der Kooperation mit Eltern und Schüler*innen als direkte Beteiligte im Bildungsprozess. Das Kapitel beleuchtet, wie Fachkräfte diese Zusammenarbeit gestalten, welche Bedeutung diese für sie hat und wo sie an Grenzen stößt. Die Aussagen zeigen, dass erfolgreiche Elternarbeit eine zentrale, aber nicht immer einfache Aufgabe ist, die pädagogisches, soziales und emotionales Engagement erfordert. Ziel ist es, die unterschiedlichen Perspektiven sichtbar zu machen, positive Kooperationsbeispiele und Herausforderungen in diesem Kontext zu benennen.

8.3.1 Kooperation unter Fachkräften

Im folgenden Kapitel werden die Erhebungen zum Thema „Kooperation unter Fachkräften“ dargestellt und gedeutet. Zum einen soll gezeigt werden, welche Professionen im schulischen Setting unserer Recherche nach tätig sind und zum anderen, welche Bedeutung diese Kooperationen auf die Einzelpersonen und auf das allgemeine Arbeitsklima haben.

Sowohl Lehrerin 1 als auch Lehrerin 2 betonen, dass ihre Kolleg*innen von großer Bedeutung für sie sind. Lehrerin 1 spricht von einer bemerkenswerten Entlastung durch die Unterstützung von Kolleg*innen und der Direktorin. Dabei beschreibt sie, Teil eines „Bibas“ (Bildungsbereich) zu sein – dies kann wie ein Lehrer*innenzimmer verstanden werden, welche einen Teil des gesamten Teams zusammenbringt. Daher findet eine enge Zusammenarbeit innerhalb eines Bibas statt. Lehrerin 1 berichtet, sich sehr wohl in ihrem Team zu fühlen und ist dankbar für die Freiheiten und Möglichkeit, die ihr beim Unterrichten an dieser Schule geboten werden. Es ist ihr Fokus, das Beste aus ihren Schulkindern herauszuholen. Dabei ist es für sie wichtiger, das Potenzial der Kinder zu fördern, auch wenn dies bedeutet, dass sie über das Maß hinaus Zeit und Mühe in dieses Vorhaben steckt. Außenstehende verstehen ihre übermäßigen Bemühungen laut ihrer Aussage nicht (Interview 1 Z. 78), so äußert sie in einem Part des Interviews diese Aussagen:

„Seit ich an der Schule bin, ist das sicher besser geworden als zur letzten Schule. [...] . Also von dem her ist es jetzt wirklich so, dass ich da sage von, von, von den Räumlichkeiten, von der Unterstützung der Direktion, von den Kollegen, also gerade auch bei uns im Biba, weil das ist irgendwie so ein sind immer so kleine Dörfer in einem in einem Campus, da ist irgendwie nicht wir haben kein Lehrerzimmer, es kommen nicht mehr alle Lehrer wirklich zusammen, außer bei Konferenzen, sondern du hast diese Bildungsbereiche und das ist eigentlich so ein klein Team im Campus. Und wenn es da halt passt und dich die Kollegen da gut auffangen und da habe ich halt ein Glück, dass ich in einem supercoolen Biba bin, dann passt das total gut und auch die Räume und die Unterstützung. Und ich darf hier so unterrichten, wie ich gerne unterrichten möchte. Mir wird hier an dem Standort nicht gesagt Was bist denn so deppert und arbeitest zu viel? Kriegst du das gleiche Geld? Und das macht schon viel mit einem. [...] . Ja, aber ich will das Beste aus den Kindern rausholen warum muss ich mich jetzt rechtfertigen [...]. (Interview 1 Z. 439 - 458).

In Bezug zu Kapitel 8.2 ist hier stark das Bündnis zwischen Fachlichkeit des Personals und Kooperation unter Fachkräften zu erkennen. Das starke Netzwerk, das sich aus Kolleg*innen zusammensetzt ist für Lehrerin 1 mitunter ein Wichtiges Merkmal, wieso sie so arbeiten kann, wie sie es sich vorstellt und was ihr dabei hilft, fachlich zu bleiben.

Lehrerin 2 betont ähnliche Vorteile durch die Zusammenarbeit mit dem Kollegium. Durch das Teilen und Weitergeben von Unterrichtsinhalten werden viele Ressourcen gespart und sich gegenseitig inspiriert. Sich mit ihren Kolleg*innen austauschen zu können ist ein wichtiges und fundamentales Merkmal für die Arbeit von Lehrerin 2. Aus dieser Zusammenarbeit konnten sogar Freundschaften entstehen. (Interview 2 Z. 280 - 292). Dies gibt sie auch deutlich so wieder.

„Schon sehr wichtig. Also bei uns ist das wirklich so. Ich bin so froh. Das ist auch der Hauptgrund, dass ich noch in der Schule bin. Weil ich weiß, es ist ein Team, wo wir uns immer zusammen helfen. Ich meine, es sind auch meine privaten Freunde (lacht). Das ist ganz schön. [...] . Ich erspare mir so viel Zeit, weil

die Kollegin kopiert das mit und dann gibt sie mir ihre Ideen. Das ist einfach echt super. [...] . Und das ist einfach ein Geben und Nehmen (Interview 2 Z. 280 - 292).

Es ist anzunehmen, dass Einschränkungen durch fehlende wenig vorhandene Ressourcen, erläutert in Kapitel 8.4 und Herausforderungen wie beispielsweise in Kapitel 8.5 auf Grund einer guten kollegialen Zusammenarbeit trotzdem tragbar werden und sich durch das positive Umfeld ausgleichen.

Des Weiteren nennt Lehrerin 2 zusätzliche Berufsgruppen, wie eine Schulpsychagogin und eine Schulsozialarbeiterin. Sie berichtet, dass hier ebenfalls eine Kooperation besteht, jedoch gibt sie weniger Details dazu an, als zur Kooperation mit anderen Lehrer*innen. Grundsätzlich scheint es so zu sein, dass diese Professionen wichtig für die Kinder im Alltag sind, jedoch auch hier zu wenig eingesetzt werden können. Lehrerin 2 führt den Mangel des Einsatzes von Schulpsychagogin und Schulsozialarbeiterin auf eine Ressourcenknappheit zurück. So würde die Relation zwischen Klassengröße und Anwesenheit der Schulpsychagogin unzureichend sein für einen reibungslosen Ablauf (Interview 2 Z. 76 - 93). Klar betont Lehrerin 2 die Wichtigkeit von weiteren Professionist*innen an der Schule (Interview 2 Z. 107 - 125). Sozialpädagog*innen zählt sie dabei nicht explizit auf, dies könnte möglicherweise mit dem lückenhaften Verständnis von Sozialpädagogik, auf welches ich in Kapitel 8.1 aufmerksam mache, zusammenhängen.

Sozialpädagogin 1 betont die große Bedeutung der Zusammenarbeit zwischen verschiedenen Fachkräften im schulischen Alltag. Sie hebt hervor, dass eine enge Kooperation mit den Lehrkräften essenziell ist, da sie oft in der Klasse agieren und Entscheidungen treffen. So verweist sie beispielsweise bei Fragen der Kinder zur Nutzung bestimmter Bereiche im Klassenraum auf die Lehrperson, da sie selbst den Gesamtplan nicht kennt (Interview 3 Z. 33 - 88). Für ein funktionierendes Schulklima, das nicht nur eine angenehme Kooperation unter Fachkräften bietet, aber vor allem für die Kinder eine wichtige Ressource sein soll, ist für Sozialpädagogin 1 eine ganzheitliche Zusammenarbeit besonders wichtig. Dies ist ihrer folgenden Aussage zu entnehmen.

„Was ich auch unbedingt brauche, ist ein gutes Teambuilding, also Teams untereinander. Wir Sozialpädagog*innen mit den Lehrpersonen, mit den Eltern, das ist für mich diese goldene Triade, die es braucht, damit das in einer Schule oder in diesem System funktionieren kann. Wenn eine Person anfängt, irgendwelche Steine in den Weg zu legen oder einen gewissen, oder keine Bereitschaft mehr da ist, zuzuhören, dann leiden letztendlich hauptsächlich die Kinder darunter.“ (Interview 3 Z. 311 - 316)

Sozialpädagogin bezeichnet die Zusammenarbeit zwischen Sozialpädagog*innen, Lehrer*innen und Eltern als „goldene Triade“. Aus ihrer Sicht ist es besonders hindernd für das Arbeiten mit Kindern, wenn sich eine Person aus diesem Zusammenspiel gegen andere stellt oder ihre Bereitschaft für das Erarbeiten eines gemeinsamen Ziels aufhört. Es scheint, als würde Sozialpädagogin 1 das Teambuilding als einen möglichen Lösungsansatz für mangelnde Kooperation sehen. Auf Grund dieser Textpassage ist anzunehmen, dass seitens Sozialpädagogin 1 eine hohe Bereitschaft für die Besserung und Verstärkung ihrer Arbeit da ist und dass sie dies gerne gemeinsam mit ihren Kolleg*innen erarbeiten möchte. Sozialpädagogin 2 teilt die Meinung von Sozialpädagogin 1. Auch sie sieht die Dringlichkeit einer funktionierenden Kooperation aller Akteuer*innen im Umfeld eines Kindes. Sie verdeutlicht dies mit folgender Aussage.

„Also da ist natürlich die Kooperation von allen Seiten einfach wichtig und eine Zusammenarbeit von allen Komponenten und von allen Personen, die im Leben des Kindes eine wichtige Rolle spielen. Dazu zählt nun mal auch die Klassenlehrerin, der Klassenlehrer in dem Alter. [...] . Und die Eltern sowieso.“ (Interview 4 Z. 79 - 83)

Des Weiteren erkennt Sozialpädagogin 1 eine zunehmende Willigkeit der aktuellen Schulleitung, auf die Anliegen der Fachkräfte einzugehen und lösungsorientiert zu agieren – im Gegensatz zu ihrem vorherigen Schuldirektor, bei dem dieses Engagement weniger spürbar war. Sie beschreibt zudem die Rolle der Direktion als Vermittlungsinstanz, die die Bedürfnisse der Fachkräfte nach oben kommunizieren. Sozialpädagogin 1 nennt in dieser Passage einen essenziellen Aspekt der positiven Kooperation insbesondere mit der Leitungsebene. Sie stellt fest, dass unter der Leitung des alten Schuldirektors weniger Verständnis und Schutz für die Mitarbeiter*innen spürbar war als unter der neuen Leitung (Interview 3 Z. 386 – 395). Dieser Vergleich lässt die Annahme bilden, dass eine positive Führungskultur sich deutlich auf die agierenden Fachkräfte auswirkt und im weiteren Sinne mehr Spielraum für persönliche Entwicklung der Mitarbeiter*innen bietet.

Es besteht ein klarer Zusammenhang zwischen der Wichtigkeit positiver Kooperation und dem Ausleben fachlicher Kompetenzen zu erkennen. Für dieses Verständnis möchte ich schließlich die passende Textpassage anführen.

„Also ich merke jetzt an unserer Direktorin, dass das schon viel mehr eine Bereitschaft ist, unseren Belangen zuzuhören und sie lösungsorientiert ist als jetzt an unserem alten Schuldirektor, der halt, sage ich jetzt mal überhaupt keine Konfliktbereitschaft hat, der sich sehr zurückgezogen hat. Wenn ich sage unser Direktor, unsere Direktion ist ja natürlich dazu verantwortlich, nochmal mit den Obigen zu kommunizieren, nochmal unsere Bedürfnisse, unsere Leiden weitergeben zu können und sich irgendwie für uns einzusetzen. Dieses Gefühl, dass der Direktor, der davor war, sich schützend vor uns stellt, war viel weniger gegeben als jetzt bei unserer Direktorin, die jetzt derzeit zuständig ist (Interview 3 Z. 386 - 395).“

Eine weitere nennenswerte Kooperationspartnerin für Sozialpädagogin 1 stellt die Erziehungsleitung dar. Mit dieser steht sie in regelmäßigem Austausch, insbesondere bei organisatorischen Themen wie Krankenständen oder Busbestellungen für Kinder mit Hörbeeinträchtigungen. Hier gibt es tägliche Informationsblätter, die Transparenz und eine klare Arbeitsaufteilung ermöglichen. Die grundsätzliche Haltung im Team ist dabei pragmatisch: Probleme sollten nicht nur weitergegeben, sondern möglichst mit einer Lösung präsentiert werden, um schnellere Entscheidungen zu ermöglichen (Interview 3 Z. 395 – 427).

Der Austausch mit der Krankenstation gehört für Sozialpädagogin 1 ebenso zum Alltag, da Verletzungen oder Unfälle bei Kindern häufig vorkommen. Sie sieht es als ihre Verantwortung, diese Vorkommnisse sorgfältig zu dokumentieren. Durch Textpassagen wie folgt zeigt sich unter anderem, dass SP 1 die Kooperation mit der Krankenstation positiv und hilfreich wahrnimmt.

„Zur Krankenstation habe ich gefühlt jeden Tag Kontakt, weil Kinder einfach tollpatschig sind. Da ist es mal ganz schnell ein offenes Knie gibt oder irgendwas und wir natürlich jede Wunde dokumentiert haben müssen in irgendwelcher Form und Weise. Und dann gehen wir halt zur Krankenstation und das wird dann quasi mehr oder weniger dort übernommen. Also ab dem Moment, wo es einen Tropfen Blut gibt, kannst du sicher sein, dass ich bei uns in der Krankenstation bin.“ (Interview 3 Z. 427 - 433)

Dies ist eine der vielen Textpassagen die zeigt, dass Sozialpädagogin 1 sich besonders um das Wohl ihrer Schützlinge kümmert. Bereits im Kapitel Fachlichkeit spricht sie von der allgemeinen Haltung als Sozialpädagogin. Die Tatsache, dass sie die Krankenstation bei Verletzung schnell aufsucht spricht nicht nur dafür, dass sie schnell die Notwendigkeit einer ärztlichen Gutachtung erkennt, sondern auch dafür, dass sie keine Hemmungen zeigt, die Fachkräfte aus dieser Abteilung aufzusuchen.

Sozialpädagogin 2 erläutert in einigen Interviewstellen die Wichtigkeit der Kooperation unter Fachkräften in unmittelbarer Nähe. So geht sie darauf ein, für wie wichtig sie die Zusammenarbeit mit Lehrkräften und weiteren Professionist*innen, die direkt mit dem Kind arbeiten, befindet (Interview 4 Z. 202 -226). Trotz der großen Bedeutung der Teamarbeit arbeitet Sozialpädagogin 2 in ihrer Position oft allein, weshalb sie den regelmäßigen Austausch mit anderen Fachkräften als umso bedeutsamer betrachtet – dies verdeutlicht sie wie folgt.

Also ich finde, in meiner Position arbeite ich ja dann recht wenig im Team. Also wenn ich da mobil in der Klasse bin, gehöre ich ja doch auch nicht zur Stamm-, zu der Regelschule dazu, zu der ich geschickt werde. [...] . Ganz viele Teambesprechungen mit meiner, mit meiner Stammschule auch. Oder mit, ähm, mit anderen, die die mobile Betreuung machen, um zu sehen, wie funktioniert, wie funktioniert das bei anderen? Einfach der Austausch. Was könnte, was könnte man den Kindern noch anbieten? [...] Also jeder, jeglicher Austausch ist einfach wahnsinnig wichtig.“ (Interview 4 Z. 190 - 206)

Klar zu erkennen an dieser Aussage ist, dass Sozialpädagogin 2 sich aus einer Kooperation und Vernetzung mit anderen Fachkräften erhofft, neue Lösungsansätze und Fördermöglichkeiten zu entdecken. Gleichzeitig betont sie, dass sich die Zusammenarbeit auch herausfordern anfühlen kann. Ihre Realität zeigt, dass Fachkräfte manchmal an ihre Belastungsgrenzen geraten und schnelle Unterstützung benötigen, wie sich hier gut zeigt.

„Aber oft eben ist es dann schon so, so anstrengend und nervenaufreibend, dass einfach dann manchmal. [...] . Das ist, dass man selbst dann schon so am Ende ist das, dass man dann einfach schnell Hilfe haben möchte.“ (Interview 4 Z. 318 - 321)

Dennoch sieht Sozialpädagogin 2 eine funktionierende Kooperation als entscheidend für den Erfolg an. Sie tauscht sich regelmäßig nach jeder Einheit mit den Lehrkräften aus, um eine kontinuierliche Abstimmung zu gewährleisten (Interview 4 Z. 347 - 350).

Abschließend betont sie die Bedeutung eines multiprofessionellen Teams, in dem jede Fachkraft mit ihrer Expertise wertvolle Beiträge leisten kann – sei es in der Sozialpädagogik, Psychologie, Sozialarbeit oder im Lehramt (Interview 4 Z. 328 - 342). Sie vertritt die Meinung:

„Ich glaube, es ist einfach ganz, ganz wichtig, dieses multiprofessionelle Team und jeder kann aus seiner Profession so viel mitbringen, finde ich. Sowohl Lehrer*innen als auch Psycholog*innen, als auch Sozialpädagogen als auch Sozialarbeiter*innen.“ (Interview 4 Z. 347 - 350)

Als Leitung betrachtet die Direktorin das Thema Kooperation mit einer anderen Brille. Sie sieht in der zunehmenden Größe und Vielfalt der Schulteams eine Herausforderung, zumal ihrer Meinung nach viele Lehrkräfte nicht mehr über eine ausreichend umfangreiche Ausbildung verfügen. Sie stellt daher den Begriff „Professionalität“ in Frage und sieht einen wachsenden Bedarf an enger Zusammenarbeit zwischen Fachkräften mit unterschiedlichem Hintergrund (Interview 5 Z. 59 - 72). Die Rolle der

Sozialpädagog*innen ist ihr ein besonderes Anliegen. Sie betont, dass diese nicht nur unterstützend, sondern aktiv in die pädagogische Arbeit eingebunden sein sollten. Aus ihrer Sicht ist es wichtig, alle Beteiligten „ins Boot zu holen“ und gemeinsam tragfähige Konzepte zu entwickeln, anstatt immer neue Arbeitsgruppen zu gründen, die oft wirkungslos bleiben. Es sollte klare Zuständigkeiten geben, damit nicht alles an der Schulleitung hängen bleibt oder sich in endlosen Diskussionen verliert (Interview 5 Z. 458 - 473).

Schließlich möchte ich den Blick der beiden Professionistinnen des Wiener Projekts zum Thema Kooperation aufgreifen. Die Gegebenheiten, unter denen diese beiden Fachkräfte arbeiten, sind andere, als bei den Lehrerinnen, Sozialpädagoginnen und der Direktorin zuvor. Die Aufgabenbereiche und der Zugang zur Schule gestalten sich anders, genauer können die Handlungsfelder in Kapitel 8.6 nachgelesen werden.

Als zentraler Punkt ist die Rolle der Sozialpädagog*innen zu erkennen. Während diese in manchen Schulen lediglich unterstützend tätig sind, plädiert eine der Professionistinnen dafür, sie aktiv in die pädagogische Arbeit einzubinden und gemeinsam mit ihnen Konzepte zu entwickeln (Interview 6 Z. 464 - 483). Dies lässt die Hypothese zu, dass sie eine multiprofessionelle Zusammenarbeit anstrebt, die nicht in starren Hierarchien verläuft, sondern auf Augenhöhe zwischen den Beteiligten stattfindet.

Zusammenfassend zeigt sich, dass Kooperation als essenziell für einen reibungslosen Ablauf des schulischen Alltags betrachtet wird, jedoch Herausforderungen bestehen – sei es durch fehlende Ausbildung, mangelnde Kooperationsbereitschaft oder unklare Strukturen. Eine stärkere Einbindung aller Fachkräfte sowie eine klare Absprache über Zuständigkeiten könnten Lösungsansätze sein, um eine effektive Zusammenarbeit zu gewährleisten. Trotzdem gibt es klare Unterschiede zwischen den Berufsgruppen, besonders innerhalb des Wiener Projekts. Während Sozialpädagoginnen vor allem Gruppenangebote und pädagogische Unterstützung anbieten, sind Psychologinnen eher für Diagnostik und Therapie zuständig. Die Herausforderung besteht darin, diese Grenzen nicht zu starr zu halten, sondern flexibel zusammenzuarbeiten. Denn oft überschneiden sich die Aufgaben, und eine enge Abstimmung hilft, Doppelarbeit zu vermeiden. Die beiden Lehrkräfte stehen der Zusammenarbeit mit externen Fachkräften meistens positiv gegenüber. Es gibt aber auch Skepsis – so fragt sich Lehrerin 1 manchmal, ob sie jetzt beobachtet oder bewertet wird.

Unterm Strich wird klar: Multiprofessionelle Teams haben großes Potenzial, aber sie brauchen eine offene Haltung, klare Absprachen und eine Kultur der Zusammenarbeit. Wenn alle an einem Strang ziehen – Lehrkräfte, Sozialpädagoginnen, Psychologinnen und Eltern – profitieren am Ende vor allem die Kinder.

8.3.2 Kooperation mit Eltern und Kindern

Kooperation findet nicht nur unter Professionist*innen statt, sondern auch direkt mit den Adressat*innen, in unserem Fall den Kindern und ihren Eltern. In diesem Unterkapitel möchte ich auf Erfahrungen der jeweiligen Fachkräfte mit diesen Gruppen eingehen um herauszufinden, wie die Kooperation derzeit abläuft und welchen Stellenwert sie für den Arbeitsalltag hat.

Lehrerin 1 betont die Bedeutung der Zusammenarbeit mit Eltern und Fachkräften, insbesondere bei herausfordernden Fällen. Sie schildert ein Beispiel eines Kindes mit Schizophrenie, bei dem sie sich Unterstützung von einer Beratungslehrerin geholt hat, um den richtigen Umgang zu finden (Interview 2 Z. 214 - 227). Dabei hebt sie hervor, dass es wichtig ist, die Beziehung zu den Eltern nicht zu belasten, da das Kind sonst zwischen Schule und Elternhaus hin- und hergerissen ist. In ihren eigenen Worten beschreibt sie diese Schwierigkeit so.

„Also ich hatte letztes Jahr ein Kind [...] . Im zweiten Semester hatten wir dann eine Beratungslehrerin. Da habe ich dann schon oft geredet, weil das ist aus einer anderen Schule kommen, der war schizophren und da haben wir nicht so gut auskennt und da waren die Eltern sehr spannend und da bin ich sehr wohl auch zu der Beratungslehrerin gegangen und habe gesagt, wie umgehen damit? A für mich also total wichtig für mich und auch B fürs Kind. Und wie mache ich mir die Beziehung zu den Eltern nicht komplett hin, dass sie nur noch gegen mich sind, weil das machen sie dann natürlich auch vor dem Kind. Und dann sieht man aber, dass das Kind zwischen zwei Sesseln sitzt, weil es will in der Schule eigentlich mir gefallen und zu Hause aber den Eltern gefallen und kann eigentlich da nicht sagen die die Nina ist lieb oder leiwand oder was auch immer, sondern muss daheim eigentlich immer sagen die ist blöd und dann setzt die. Ich habe so das Gefühl, sie sitzen dann zwischen zwei Sesseln und können sich auf keinen so richtig setzen.“ (Interview 1 Z. 214 - 227)

Aus dieser Aussage von Lehrerin 1 lässt sich ableiten, dass die Eltern-Kind-Beziehung einen enormen Einfluss auf das Verhalten und das Wohlbefinden des Kindes hat. Sie ist sich bewusst, dass das Kind in einem Spannungsfeld zwischen den Erwartungen der Eltern und den Anforderungen der Schule steht. Dies stellt sie vor die Herausforderung, das Kind zu unterstützen, ohne die Beziehung zu den Eltern zu gefährden. Die Lehrerin erkennt, dass das Kind in einem Loyalitätskonflikt steckt, und bemüht sich, eine Brücke zwischen beiden Seiten zu schlagen, um dem Kind zu helfen, sich in der Schule wohlfühlen und gleichzeitig eine funktionierende Beziehung zu den Eltern zu wahren. Die enge Zusammenarbeit mit der Beratungslehrerin zeigt, dass sie sich der Komplexität dieser Situation bewusst ist und auf professionelle Hilfe zurückgreift, um die bestmögliche Unterstützung für das Kind zu gewährleisten. Für unter anderem solche Situationen wünscht sich Lehrerin 1 für Elterngespräch eine Fachkraft, die in einer beratenden Funktion zur Seite steht, aber auch selbstständig Elterngespräche führen könnte. Sie äußert, dass es jemanden bräuchte, der ein umfangreiches Wissen in sozialen Belangen hat. (Interview 1 Z. 418 - 425). Dies lässt vermuten, dass Lehrerin 1 ihren dienstlichen und professionellen Auftrag hier nicht mehr sieht oder ihren Kernbereich hier nicht verortet. Sie scheint den Bereich der Elternarbeit abgeben zu wollen an eine Profession, die dieser Aufgabe mehr Zuneigung schenken kann.

Lehrerin 2 hat diesen Wunsch ebenso. So thematisiert sie die Herausforderungen in der Kooperation mit Eltern und Kindern. Sie stellt fest, dass manche Eltern schwer erreichbar sind (Interview 2 Z. 18 – 22, Z. 317 - 319) und wünscht sich mehr Unterstützung bei der Elternarbeit (Interview 2 Z. 301 - 306). Eltern würden aus ihrer Sicht oft die Arbeit von Lehrkräften unterschätzen und sogar so weit gehen, sich zu beschweren. Lehrerin 2 ist der Meinung, dass es hier mehr Aufklärungsarbeit benötigt, um für Erziehungsberechtigte nachvollziehbar zu machen, was Lehrer*innen über ihre offiziellen Aufgaben (Kapitel 8.6) hinweg leisten. Die Frustration darüber ist groß, was sich in dieser Textpassage gut erkennen lässt.

„Und dass Eltern vielleicht ein bisschen mehr wertschätzen, was wir leisten und was in der Schule geleistet wird. Also nicht nur von uns Lehrern, sondern von allen Seiten. (...) Wir erwarten nicht viel, aber zumindest ein Danke kommt dann. Aber bei jeder Beschwerde sind sie da. Und auch auf Beschwerden, wo sie uns sich über uns sag ich mal beschweren oder den Unterricht. (...) Auch dass oft irgendwie finde ich so ein sozialer Job oder auch Lehrerjob nicht so sehr geschätzt wird, obwohl es emotional auch viel mit uns macht und mitnimmt und nicht nur stressmäßig, sondern wirklich auch so viel macht.“ (Interview 2 Z. 301 - 323)

Auch hier ist anzunehmen, dass es eine Person braucht, die als mögliche Brücke fungiert. Sowohl Lehrerin 1 als auch 2 sehen den Bedarf einer Entlastung im Bereich der Elternarbeit. Nicht nur macht es emotional etwas mit den beiden Fachkräften, sondern es ist auch möglicherweise etwas, das bereits am Rande des Aufgabenbereichs einer Lehrkraft stehen sollte.

Inhaltlich behandelt dieses Unterkapitel die Erfahrungen von Lehrkräften in der Zusammenarbeit mit Kindern und deren Eltern. Dies veranschaulicht, dass diese Form der Kooperation im Schulalltag eine bedeutsame, jedoch anspruchsvolle Rolle einnimmt. Es wird die Relevanz professioneller Unterstützung, beispielsweise durch Beratungslehrkräfte, betont, um eine konstruktive Gestaltung der Elternarbeit zu gewährleisten. Auch diese Kooperation stößt, wie anhand der Erkenntnisse aus den Interviews erkennbar, an ihre strukturellen und persönlichen Grenzen.

8.3.3 Beispiele für positive Kooperation

Abgesehen von den Kooperationspartner*innen unserer befragten Professionist*innen wollten wir erfahren, wo die Kooperation in ihren Augen besonders gut läuft und herausfinden, welche Faktoren dies begünstigen. Dabei ist zu erwähnen, dass es dabei nicht nur um die Kooperation mit anderen Fachkräften geht, sondern im allgemeinen Umfeld.

Die beiden Lehrerinnen beschreiben verschiedene Aspekte der positiven Zusammenarbeit in ihrem Arbeitsumfeld. Ein zentraler Punkt ist die gute Ausstattung der Schule, die vielfältige Möglichkeiten für den Unterricht bietet, wie Therapieräume, Bällebecken oder Bewegungsräume (Lehrerin 1 Z. 439 – 446). Lehrerin 1 äußert sich zur Thematik der positiven Kooperation wie folgt:

„Seit ich an der Schule bin, ist das sicher besser geworden als zur letzten Schule. Weil das Schulgebäude ist neu. Wir haben unheimlich viele Möglichkeiten. Wir haben Therapieräume, die wir verwenden dürften. Wir haben Bällebecken. Ich meine, welche Schule hat das? [...] Also von dem her ist es jetzt wirklich so, dass ich da sage von, von, von den Räumlichkeiten, von der Unterstützung der Direktion, von den Kollegen [...]“ (Interview 1 Z. 439 - 446)

Wie bereits in Kapitel 8.3.1 zur Kooperation unter Fachkräften beschrieben, sieht Lehrerin 1 ihre direkten Kolleg*innen und die Schulleitung als große Ressource, die ihr das Arbeiten erleichtern.

Ein weiteres positives Beispiel, genannt von Lehrerin 2, ist die Einbindung von Freizeitpädagog*innen, die in den Unterricht integriert sind und sowohl die Lehrer als auch die Schüler aktiv unterstützen. Diese Zusammenarbeit wird als "super Hilfe" beschrieben, da die Freizeitpädagogen genau wissen, wo sie anpacken müssen (Interview 2 Z. 27 - 36). Zusätzlich spielt auch für Lehrerin 2 das Engagement der Schulleitung eine entscheidende Rolle. Sie sorgt dafür, dass ausreichend Unterstützung

vorhanden ist und stellt Räume für den kollegialen Austausch zur Verfügung (Interview 2 Z. 129 - 131). Dies fördert die Zusammenarbeit und hilft den Lehrkräften, Probleme gemeinsam zu lösen. Ein besonders starker Aspekt der positiven Kooperation ist das enge zusammenarbeiten im Team. Lehrerin 2 beschreibt ihre Kolleg*innen nicht nur als berufliche Unterstützung, sondern auch als private Freunde. Der Austausch von Unterrichtsmaterialien spart Zeit und steigert die Unterrichtsqualität, indem Fortbildungsinhalte und Ideen geteilt werden (Interview 2 Z. 280 - 292).

Aus Sicht der Sozialpädagoginnen wurde eine positive Kooperation ähnlich beschrieben. Für Sozialpädagogin 1 ist ein zentrales Element für gelungene Zusammenarbeit die gute Verbindung zwischen Sozialpädagog*innen und Lehrkräften. Die Lehrpersonen in ihrem Umfeld sind kooperativ und flexibel, indem sie z. B. an Gruppengeburtstagen die Hausaufgabenbelastung reduzieren oder Therapiestunden auf einen Nachmittag legen, um gemeinschaftliche Aktivitäten zu ermöglichen. Diese Zusammenarbeit ist geprägt von gegenseitiger Wertschätzung und Vertrauen (Interview 3 Z. 437 – 452). Sozialpädagogin 1 positioniert sich dazu klar.

„Ich sage mit den Lehrpersonen habe ich ein großes Glück. Und mit meiner Kollegin, die Sozialpädagogin ist auch sehr. Wir sind ein sehr eingeschweißtes Team. Wir achten viel aufeinander. [...] . Also da ist die Arbeit mit den Lehrpersonen sehr, sehr gut und sehr möglich. Wir schätzen uns viel. Wir geben viel auf die Meinung voneinander.“ (Interview 3 Z. 437 - 452)

Zudem wird betont, wie wichtig Rückmeldungen von Eltern für die Motivation von SP 1 sind. Eine Nachricht, die bestätigt, dass ein Kind sich sicher fühlt und eine stabile Bezugsperson gefunden hat, stärkt das Vertrauen in die eigene Arbeit und den Sinn ihrer Tätigkeit (Interview 3 Z. 355 - 359). In einem Part des Interviews geht Sozialpädagogin 1 näher darauf ein, was diese positive Rückmeldung mit ihr und in Folge mit der Entwicklung der Kinder, die sie betreut, macht.

„Weil auch bei mir klicken manchmal einfach Impostor-Syndrom und ich mich frage, ob ich hier überhaupt irgendwas erreiche und dann kriegt man aber Nachrichten, wo, wo man hört okay, ihr Kind, äh mein Kind fühlt sich sicher in diesem Raum, den Sie gestalten. Sie sind zur absoluten Bezugsperson geworden und, und mein Kind kann sich ihnen öffnen. Dann gibt es einem natürlich alles. Und die Möglichkeit, da einfach weiter zu machen, zu sagen okay, ich, ich mache etwas und ich, ich schaffe etwas. Und vor allem bei Kindern in diesem Alter ist es eigentlich unglaublich mitzuerleben, wie viel, wie viel Entwicklung passiert in diesen vier Jahren, wo ich sie begleite in der Volksschulzeit, wie viel sich das verändern kann [...] . Und selbst in den eineinhalb Jahren sieht man, wie viel Kinder Selbstständigkeit dazu bekommen. Empathievermögen wie Konfliktbereitschaft und Fähigkeit dahinter, diese auch gewaltfrei zu lösen. Das ist etwas, das gibt jeden Tag einen kleinen Schub, weiterzumachen.“ (Interview 3 Z. 351 - 366)

Es ist klar zu erkennen, dass Sozialpädagogin 1 großen Wert auf die Entwicklung der Kinder legt. Wie sich im Kapitel 8.2 zur Fachlichkeit des Personals schon herauslesen lässt, hat sie eine große Erwartung sich gegenüber was ihre dienstliche Leistung betrifft. Anhand des hier genannten Beispiels lässt sich erkennen, was unter anderem ein wichtiger Motivator für diese hohe Selbsterwartung sein könnte. Die Rückmeldung und enge Zusammenarbeit mit den Eltern empfindet Sozialpädagogin 1 als besonders notwendig und ausschlaggebend für eine wertvolle Arbeit.

Ein herausragendes Beispiel für gelungene Kooperation aus Sicht von Sozialpädagogin 2 ist die Unterstützung eines Kindes mit besonderen Herausforderungen. Durch die enge Zusammenarbeit von Sozialpädagog*innen, Lehrpersonen, Schulleitung und externen Therapeut*innen konnte das

Kind durch kreative Ausdrucksformen, wie das Arbeiten mit Ton, seine Probleme verarbeiten. Die Lehrkraft nahm diese Unterstützung an, ohne zusätzlichen Mehraufwand zu empfinden, was eine reibungslose Integration ermöglichte. Auch Elternabende trugen zur Sensibilisierung der Klassengemeinschaft bei, was zu einer nachhaltigen Verbesserung der Situation führte. Sozialpädagogin 2 befindet die Bearbeitung des Falles des genannten Kindes als „ein sehr schönes Erfolgserlebnis“ (Interview 4 Z. 238 - 282). Auch hier ist gut zu erkennen, dass Sozialpädagogin 2 es sehr schätzt und als große Ressource wahrnimmt, wenn eine Problematik von mehreren Fachkräften aufgegriffen und in den jeweiligen Kernbereichen bearbeitet wird. Dabei ist die Vernetzung untereinander nicht wegzudenken und essenziell für gelungene Förderung. Im Allgemeinen beschreibt Sozialpädagogin 2 die externe Unterstützung als entscheidenden Erfolgsfaktor. In Notsituationen sind alle Beteiligten froh, auf externe Hilfe zurückgreifen zu können (Interview 4 Z. 292 – 302).

Eine nennenswerte Geste und Idee, die ich hier ein weiteres Mal anführen möchte, ist der Brief, den die Direktorin an ihrer Schule umgesetzt hat. Sinn und Zweck des Briefes ist es, in engeren Kontakt mit den Kindern zu treten. Die Direktorin beschreibt den Hintergrund dieser Etablierung im Interview folgendermaßen.

„Also, wir haben dieses Perma Teach als Grundkonzept. Das ist aus der positiven Psychologie so, auch wo es eben um die sozialen Aspekte sehr viel geht. Und das ist unser Grundkonzept. Und da bekommen Sie zum Beispiel fast jede Woche einen Gabelbrief [sic!], wo dann eben so irgendein Sozialaspekt drinnen vorkommt. Ja, also Glückstagebuch machen, oder diese Woche war so Komplimente wie können wir nicht miteinander reden, wo ich dann solche Sachen hineinbringen. Ja, ähm und Sie dürfen auch zu mir in der Mittagspause lesen kommen. Also ich versuche den Kontakt sehr, sehr eng zu halten.“ (Interview 5 Z. 252 - 259)

Der Direktorin ist es wichtig, nicht nur als Schulleitung, die möglicherweise wenig zugänglich ist, aufzutreten, sondern in einem guten Austausch mit ihren Schüler*innen zu stehen. Dies gelingt ihr durch den genannten Brief, der positive Messages beinhaltet und von den Kindern geholt werden kann. Die Kinder nehmen diese Möglichkeit laut der Direktorin gerne wahr (Interview 5 Z. 252 – 259).

Dieses Unterkapitel fasst zentrale Erkenntnisse zum Thema gelungene Kooperation im schulischen Kontext zusammen und hebt dabei verschiedene Faktoren hervor, die zu einer positiven Zusammenarbeit beitragen. Im Mittelpunkt stehen dabei gegenseitige Wertschätzung und Vertrauen, die als Grundlage für eine erfolgreiche Kooperation gelten. Ebenso wichtig sind Flexibilität und die Fähigkeit, sich auf wechselnde Bedingungen und Bedürfnisse einzustellen, um den gemeinsamen Arbeitsprozess reibungslos zu gestalten. Besonders betont wird der Mehrwert interdisziplinärer Zusammenarbeit, die es ermöglicht, Kinder ganzheitlicher zu betreuen und zu fördern. Ein weiterer zentraler Aspekt ist die Bedeutung von Kommunikation: Regelmäßiger Austausch und offene Gespräche tragen maßgeblich zum Gelingen der Kooperation bei. Nicht zuletzt zeigt sich, dass Anerkennung und Unterstützung durch das berufliche Umfeld die Motivation zur Zusammenarbeit stärken und damit langfristig zu einer positiven Teamkultur beitragen.

8.3.4 Beispiele negative Kooperation

Als letztes Unterkapitel zum Thema Kooperation soll nun beleuchtet werden, was ein gelungenes Miteinander erschwert oder gar hemmt. In diesem Kapitel wird näher beleuchtet, wie die befragten Professionist*innen negative Kooperation im Schulalltag wahrnehmen.

Erfahrungen aus dem Arbeitsalltag von Sozialpädagogin 1 zeigen, dass negative Kooperation aus ihrer Sicht dann zustande kommt, wenn Unklarheiten über die jeweiligen Aufgabenbereiche bestehen. In ihrem Fall gibt es Schwierigkeiten in der Zusammenarbeit mit dem Sekretariat. Sie geht sogar so weit und bezeichnet die Arbeitsbeziehung als „Verfeindung“. (Interview 3 Z. 486 - 487).

„Ich sage ich bin, ich bin jemand immer im Haus, die eigentlich mit, mit den meisten gut umgehen kann. Was, wo man aber ganz klar auch merkt, es gibt Feindschaften in gewissen Punkten. Also unser Sekretariat ist sehr verfeindet mit uns Sozialpädagog*innen und Lehrpersonen. [...] . Im Sekretariat ist es tatsächlich schwierig, weil wir das Gefühl haben, es fehlt einfach eine gewisse Transparenz. Was genau machen diese Menschen in dem Sekretariat? Wenn wir etwas nämlich benötigen, haben wir sehr oft das Gefühl, dass sofort zurück gewälzt wird.“ (Interview 3 Z. 483 - 506)

Interessant ist hierbei zu erwähnen, dass Sozialpädagogin 1 bereits im Kapitel 8.2 über das Sekretariat und die Verwaltungsarbeit gesprochen hat. So könnte sie nämlich im Falle eines Personalmangels in der Verwaltungsebene eingesetzt werden. Es könnte nun die Hypothese aufgestellt werden, dass die genannte „Feindschaft“ deshalb besteht, weil SP1 trotz ihrer Ausbildung als Sozialpädagogin in der Verwaltung angestellt werden dürfte laut Vertrag. Dies könnte die Mitarbeiter*innen im Sekretariat möglicherweise deshalb stören, da diese eine Ausbildung für ihren Posten haben und einer Fachkraft aus einem anderen Bereich nicht zutrauen, ihren Job zu erledigen. Sozialpädagogin 1 hat den Eindruck, dass die Problematik im Ausbleiben des einander Zuhören liegt. Die Bereitschaft, sich gegenseitig zu helfen, fehlt, da scheinbar jede Seite ihre Punkte für wichtig empfindet und nicht nachgeben möchte (Interview 3 Z. 314 - 322).

Aus ihrem Schullalltag berichtet Lehrerin 2 von einem ähnlichen Problem. In ihrer Kollegschaft erkennt sie einzelne Individuen, die aus ihrer Sicht kein Teil eines Teams sein wollen. Diesen Personen würde die Teilhabe an einem Team angeboten werden, jedoch seien diese Personen Einzelgänger. Lehrerin 2 hat das Gefühl, dass jene Personen eigentlich gerne Teil der Gruppe wären, es jedoch nicht können oder wollen. Im Allgemeinen erschwert das die Zusammenarbeit und schafft ein unwohles Arbeitsklima. Lehrerin 2 schildert diese Situation im folgenden Statement.

„Also es gibt einige, die wären gerne mehr im Team eingebunden [...] . Es sind Persönlichkeiten, die eigentlich nicht im Team arbeiten wollen, aber irgendwie fehlt es ihnen schon. Also man bietet es ihnen an, aber es ist halt oftmals, dass es halt nicht zurückkommt und es ist halt wirklich schwierig je nachdem welchen Jahrgangsstufe zusammenarbeitet, ob das gut kooperiert oder nicht, weil viele Einzelgänger auch sind und das ist halt dann für die merkt man auch, dass sie wirklich viel mehr tun, als sie eigentlich müssten. Wenn sie sich zusammentun würden, würde so viel mehr passieren. Und das ist ja was, wo ich glauben würde, wenn sie sehen, dass es auch anders geht, dass es ihnen helfen würde. (Interview 2 Z. 268 - 277)

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass negative Kooperation im schulischen Umfeld in der Regel durch Unklarheiten, mangelnde Kommunikation und unterschiedliche Arbeitsansätze verursacht wird. Die Fachkräfte berichten, dass die Bereitschaft zur Zusammenarbeit und gegenseitigen Unterstützung entscheidend für ein positives Arbeitsklima ist. Um die mitunter die Fachlichkeit der Pädagog*innen zu stärken und die Qualität der Bildung zu fördern, müssen die Rahmenbedingungen für die Kooperation verbessert werden. Wichtige Rahmenbedingungen, die die Gegebenheiten der schulischen Akteur*innen beeinflussen, sind die vorhandenen Ressourcen, welche in Kapitel 8 aus Sicht der Interviewpartnerinnen beschrieben werden.

8.4 Ressourcen in der Schulsozialpädagogik durch die Brille beteiligter Professionen

Maier Sarah

Schulsozialpädagogik in Wiener Volksschulen bietet Kindern Unterstützung in ihrer sozialen Entwicklung, stärkt ihre Selbstkompetenz und schafft präventive Strukturen, um Herausforderungen frühzeitig zu begegnen. Dennoch ist Schulsozialpädagogik in österreichischen Schulen, insbesondere in Wiener Volksschulen, bislang kaum institutionalisiert. Während Schulsozialarbeit in den letzten Jahren verstärkt ausgebaut wurde, bleibt der sozialpädagogische Zugang weitgehend ungenutzt. Dies wirft zentrale Fragen auf: Liegt die geringe Verankerung der Schulsozialpädagogik an einem mangelnden Bewusstsein für ihren Mehrwert, oder ist sie vielmehr eine Folge unzureichender Ressourcen? Sind es finanzielle Einschränkungen, fehlendes Personal oder begrenzte materielle und soziale Ressourcen, die eine breitere Umsetzung verhindern? Und welche Bedingungen wären notwendig, um Schulsozialpädagogik als festen Bestandteil der Volksschulen zu etablieren? Um diese Fragen zu untersuchen, wurden qualitative Interviews mit Fachpersonen aus relevanten Bereichen geführt. Die Gesprächspartnerinnen setzten sich aus verschiedenen Perspektiven des schulischen und psychosozialen Bereichs zusammen: zwei Lehrerinnen, drei Sozialpädagoginnen, eine Direktorin sowie eine klinische Psychologin im Schulkontext. Durch diese vielfältige Zusammensetzung konnten unterschiedliche Sichtweisen auf die aktuelle Ressourcensituation und deren Auswirkungen auf die Schulsozialpädagogik berücksichtigt werden.

Im Zentrum der Analyse stehen fünf zentrale Ressourcendimensionen: soziale, personelle, materielle, zeitliche und finanzielle Ressourcen. Diese Dimensionen sind eng miteinander verknüpft, unterscheiden sich jedoch in ihrer Funktion und Bedeutung:

- **Soziale Ressourcen** umfassen die Qualität der Beziehungen und Netzwerke innerhalb der Schule, etwa das Miteinander im Kollegium, die Zusammenarbeit mit Eltern sowie externe Unterstützungsstrukturen.
- **Personelle Ressourcen** beziehen sich auf die Anzahl und Qualifikation der verfügbaren Fachkräfte, insbesondere Sozialpädagog*innen, Lehrer*innen und unterstützendes Personal.

- **Materielle Ressourcen** betreffen die physische Ausstattung der Schule, wie Räumlichkeiten, Lernmaterialien und technische Infrastruktur. Sie sind von den finanziellen Ressourcen abzugrenzen, da sie das Ergebnis von Investitionen darstellen, während finanzielle Ressourcen die zur Verfügung stehenden Geldmittel selbst bezeichnen.
- **Zeitliche Ressourcen** beschreiben die verfügbare Zeit für sozialpädagogische Arbeit, sowohl im Stundenplan als auch im Arbeitsalltag der beteiligten Personen.
- **Finanzielle Ressourcen** umfassen das Budget, das für die Umsetzung und Weiterentwicklung der Schulsozialpädagogik bereitgestellt wird. Sie sind die Grundlage für die Bereitstellung von Personal und materiellen Mitteln, aber nicht mit diesen gleichzusetzen.

Diese Ressourcen sind eng miteinander verknüpft und lassen sich nicht strikt voneinander trennen. Ein Mangel an Personal hat beispielsweise Auswirkungen auf die sozialen Strukturen, während begrenzte finanzielle Mittel häufig direkte Konsequenzen für die materielle Ausstattung nach sich ziehen. Daher wird es in den folgenden Abschnitten zu thematischen Überschneidungen kommen, die nicht vermieden werden können, sondern vielmehr ein realistisches Bild der komplexen Ressourcensituation zeichnen.

Die folgenden Abschnitte präsentieren die zentralen Erkenntnisse aus den Interviews und beleuchten, welche Ressourcen aktuell vorhanden sind, wo Engpässe bestehen und welche Rahmenbedingungen erforderlich wären, um Schulsozialpädagogik in Wiener Volksschulen nachhaltig zu verankern.

8.4.1 Finanzielle Ressourcen

In diesem Kapitel werden die Finanziellen Ressourcen der Schulen behandelt, welche nicht selten, als zentrales Problem in der Schulsozialpädagogik angesehen werden. Sozialpädagoginnen (Interview 4 Z. 16, 30), Lehrerinnen (Interview 2 Z. 16, 56) und eine Direktorin (Interview 5 Z. 83-87, 100-105) berichten übereinstimmend, dass die finanziellen Mittel unzureichend sind und Transparenz in der Budgetverteilung im Bildungsbereich fehlt. Die finanziellen Mittel sind je nach Schulform unterschiedlich. Wie diese zustande kommen und welche Schule wie viel zur Verfügung hat, ist öffentlich nicht bekannt und hängt, nach Aussage einer interviewten Direktorin, stark vom Verhandlungsgeschick der Direktor*innen ab (Interview 5 Z. 81).

Daher werden für diese Masterarbeit nur Referenzen und Fakten von Interviewten Personen herangezogen. Die finanziellen Ressourcen im Bereich der Schulsozialpädagogik sind oft knapp bemessen. Vor allem an Bundesschulen kommt es laut einer Lehrerin zu erheblichen Engpässen, die durch steigende Betriebskosten, wie z.B. Heizkosten, noch verschärft werden. Gleichzeitig fehle es an Transparenz, welche Mittel vom Bund zur Verfügung gestellt werden und welche Kosten die Schulen selbst tragen müssen (Interview 3 Z. 16).

Ein weiteres großes Problem ist das unzureichende Budget für Materialbeiträge und Schulunterlagen pro Schüler*in. Eingesammelte Materialbeiträge von Eltern sind eine häufig genutzte Maßnahme, um den finanziellen Engpässen entgegenzuwirken. In einer anderen Schule gibt eine Direktorin

beispielsweise an 40 € pro Schuljahr für Materialien pro Kind von den Eltern einzusammeln. Dies mag für viele tragbar erscheinen, dennoch sind diese Beträge für Familien mit mehreren Kindern oder mit geringen finanziellen Mitteln schwer zu stemmen. Daher wird versucht, diese Zahlungen in Raten aufzuteilen oder im Einzelfall andere Lösungen, wie das Bezahlen durch den Elternverein, zu finden (Interview 6 Z. 90-99). Familien im unteren Einkommensdrittel mussten 15 % ihres Einkommens für Schulkosten aufbringen, was eine hohe finanzielle Belastung darstellt, wie eine Onlinebefragung der Arbeiterkammer Niederösterreich aus dem Jahr 2024 zeigt. Zudem wurden die Ergebnisse der durchschnittlichen Schulkosten 2023/24 publiziert. Eltern von Volksschulkindern in Wien gaben durchschnittlich 2.159 € pro Jahr aus, davon 423 € für Betreuungskosten im Sommer, 1.271 € für Fixkosten und 465 € für laufende Ausgaben. Die größten Fixkosten entstanden durch Nachmittagsbetreuung (751 €) und Verpflegung (202 €), während laufende Kosten vor allem für Schulsachen (178 €), Nachhilfe (45 €) und Exkursionen (47 €) anfielen. Digitale Lernmittel spielten, laut Umfrage, mit 8 € eine untergeordnete Rolle. (Arbeiterkammer Niederösterreich, 2024). Zudem bleibt jedoch das Problem bestehen, dass solche Beiträge nicht systematisch zur Verfügung stehen und eine zentrale Budgetverwaltung in diversen Bildungseinrichtungen fehlt (Interview 2 Z. 16).

Neben diesen direkten finanziellen Herausforderungen gibt es auch strukturelle Probleme. So mangelt es oft an technischer Grundausstattung wie funktionierenden Laptops oder Beamern, für die kein Budget zur Verfügung stehen. Anstatt jedem*r Schüler*in ein Gerät bereitzustellen, wäre es sinnvoller, Klassen mit einer funktionierenden Basisausstattung zu versorgen, um einen effektiveren Unterricht zu ermöglichen, schlägt eine Volksschullehrerin vor (Interview 3 Z. 56). Auch Supervisionen für Lehrkräfte sind dringend notwendig, können aber aufgrund fehlender finanzieller Mittel nicht angeboten werden (Interview 3 Z. 30).

Die Finanzierung von Personal stellt eine weitere Herausforderung dar. Während Beratungslehrer*innen als reguläre Lehrkräfte angestellt sind, werden Sozialarbeiter*innen und Therapeut*innen teils über die Stadt Wien bzw. die MA 15 finanziert. Doch es gibt Unsicherheiten darüber, wie hoch die Budgets für diese Positionen sind und inwieweit Schulen darauf Einfluss nehmen können (Interview 5 Z. 42-45, Interview 6 Z. 61-67). Hinzu kommt, dass Langzeitkrankenstände von Lehrkräften nicht nachbesetzt werden können, wodurch der Personalmangel akut spürbar wird (Interview 4 Z. 16). Trotz dieser Schwierigkeiten zeigen einige Schulen große Eigeninitiative. Kooperationen, wie beispielsweise Erasmus-Projekte, werden genutzt, um kleine Budgets zu generieren, die für zusätzliche Angebote eingesetzt werden können. So wurde unter anderem ein Therapiehund durch solche Mittel finanziert (Interview 5 Z. 84-87).

Allerdings sind diese Maßnahmen oft nur ein Tropfen auf den heißen Stein und können strukturelle Problem nicht vollständig lösen, wie eine Direktorin eines Bildungscampus in Wien erklärt (Interview 5 Z. 84-87). Auch Elternvereine könnten zur Finanzierung bestimmter sozialpädagogischer Projekte beitragen, jedoch sind deren finanziellen Möglichkeiten ebenso begrenzt (Interview 5 Z. 100-105). Ein weiteres Problem ist die fehlende Transparenz über die Finanzierung. Manche Schulen wissen nicht genau, wie viel Budget sie für das kommende Schuljahr erhalten werden oder wie es verteilt wird (Interview 2 Z. 16), während andere Schulleitungen durch alternative Finanzierungsmodelle, durch den Elternverein, zusätzliche Mittel generieren können (Interview 5 Z. 100-105).

Diese ungleiche Verteilung der Mittel hat tiefgreifende Auswirkungen auf den Schulalltag. Einerseits eröffnen ausreichende finanzielle Ressourcen die Möglichkeit, innovative Lehrmethoden und individuelle Förderangebote umzusetzen. Andererseits können unzureichende Budgets zu strukturellen Defiziten führen, die den Bildungsalltag erschweren. In der Folge sind nicht nur Lehrkräfte, sondern auch Schüler*innen und deren Eltern gezwungen, finanzielle Lücken eigenständig zu kompensieren, was zu sozialer Ungleichheit innerhalb des Schulsystems beitragen kann.

Im Folgenden wird analysiert, welche konkreten Auswirkungen finanzielle Ressourcen – oder deren Mangel – auf verschiedene Aspekte des Schulalltags haben und inwieweit sie die Chancengleichheit der Schüler*innen sowie die Arbeitsbedingungen der Lehrkräfte beeinflussen. Die Interviews verdeutlichen, dass finanzielle Ressourcen eine maßgebliche Rolle in der Gestaltung des Schulalltags spielen und einen direkten Einfluss auf die Qualität der schulischen Infrastruktur, die Verfügbarkeit von Fachpersonal sowie die Chancengleichheit der Schüler*innen haben. Während einige Schulen über eine gute finanzielle Ausstattung verfügen und damit ihren Schüler*innen eine moderne Lernumgebung bieten können, stehen andere Bildungseinrichtungen vor erheblichen Budgetproblemen, die sich in einem Mangel an technischen Geräten, fehlenden Unterrichtsmaterialien und einer begrenzten Betreuung durch Fachpersonal niederschlagen.

Es zeigt sich, dass Schulen mit höheren finanziellen Mitteln in der Regel über eine bessere Ausstattung und Infrastruktur verfügen, was sich wiederum positiv auf den Unterricht und die Schülerbetreuung auswirkt. So berichtet eine Lehrkraft aus einer gut ausgestatteten Schule von zahlreichen Möglichkeiten, die sich durch ein ausreichendes Budget ergeben:

„Seit ich an der Schule bin, ist das sicher besser geworden als zur letzten Schule. Wir haben unheimlich viele Möglichkeiten: Therapieräume, Bällebecken, große Klassen mit Zugang ins Freie, zwei Turnsäle, einen Bewegungsraum, einen Musikraum.“ (Interview 1 Z. 78)

Diese optimale Ausstattung ermöglicht den Schüler*innen nicht nur eine abwechslungsreiche schulische Umgebung, sondern bietet auch den Lehrkräften die Möglichkeit, ihren Unterricht flexibler und altersadäquater zu gestalten. Im Gegensatz dazu fehlt es in finanziell schwächer aufgestellten Schulen oft an geeigneten Räumlichkeiten, was den Schulalltag erheblich erschwert. Eine Lehrkraft berichtet über die räumlichen Einschränkungen, die sich aus den begrenzten finanziellen Mitteln ergeben (Interview 3 Z. 40).

Ein weiteres zentrales Problem, das sich aus den Interviews ergibt, ist, dass Lehrkräfte in Schulen mit knappen Budgets häufig gezwungen sind, eigene finanzielle Mittel aufzubringen, um grundlegende Unterrichtsmaterialien bereitzustellen. Eine Lehrkraft beschreibt diese Situation eindrücklich und zeigt damit auf, dass fehlende Gelder nicht nur die Schulorganisation betreffen, sondern auch eine direkte finanzielle Belastung für das pädagogische Personal darstellen. Besonders problematisch ist, dass die zugeteilten Budgets pro Schüler*in oftmals nicht ausreichen, um notwendige Materialien zu finanzieren, was die pädagogische Arbeit zusätzlich erschwert. Eine weitere Lehrkraft beschreibt, wie niedrig die finanzielle Unterstützung tatsächlich ausfällt:

„Wir haben gekriegt – das war vor zwei Jahren – 50 € pro Kind im Jahr und ein Gruppenbudget von 100 €. Wenn man das auf 20 Kinder hochrechnet, ist das zu wenig, um grundlegende Materialien zu finanzieren.“ (Interview 3 Z. 16)

Dies bedeutet, dass Lehrkräfte häufig improvisieren oder auf externe Unterstützungsangebote angewiesen sind, um ihre Klassen mit ausreichend Materialien auszustatten. Während gut finanzierte Schulen moderne Lehrmittel wie Laptops, Beamer oder interaktive Whiteboards zur Verfügung stellen können, müssen Schulen mit geringen finanziellen Mitteln oft mit veralteten oder gar nicht vorhandenen technischen Geräten arbeiten. Neben den direkten Auswirkungen auf Lehrkräfte und Schulorganisation sind auch Eltern und Schüler*innen von finanziellen Engpässen betroffen. Gerade in Schulen mit begrenzten Budgets wird häufig ein Materialbeitrag von den Eltern eingefordert, um Schulmaterialien für das gesamte Jahr zu finanzieren. Eine Direktorin äußert dazu die Einhebung von 40€ jährlich pro Schüler*in für die gesamten Materialien über das Jahr verteilt. Für einkommensschwache Familien stellt dies jedoch eine erhebliche finanzielle Belastung dar, insbesondere wenn mehrere Kinder gleichzeitig eine Schule besuchen. Eine Direktorin beschreibt die Schwierigkeiten, die sich daraus ergeben und untermauert dies mit einem Beispiel eines alleinerziehenden Elternteils von drei Kindern, welches von Sozialhilfe lebt. Für diese Familie ist ein Materialkostenbeitrag von 120€ eine gravierende Ausgabe, welche vom kleinen Haushaltsbudget nur kaum zu bewältigen ist. Diese Aussage zeigt, dass fehlende finanzielle Mittel nicht nur den Schulbetrieb beeinträchtigen, sondern auch soziale Ungleichheiten verstärken. Kinder aus finanziell schwächeren Haushalten haben dadurch oft schlechtere Bedingungen, da ihre Eltern nicht immer in der Lage sind, zusätzliche Beiträge für Lernmaterialien zu leisten.

Ein weiteres Problem, das in den Interviews thematisiert wird, ist die fehlende Transparenz über die Verteilung der finanziellen Mittel. Viele Schulen wissen nicht genau, welche Budgets ihnen langfristig zur Verfügung stehen und wie sie diese effizient einplanen können. Dies führt dazu, dass Schulen Schwierigkeiten haben, nachhaltige Finanzierungsstrategien zu entwickeln. Eine Lehrerin beschreibt diese Situation so:

„Finanzielle Ressourcen sind einfach notwendig. Und da wir eine Bundesschule sind, haben wir gerade sehr große Probleme mit unseren finanziellen Ressourcen. Durch die gestiegenen Heizkosten ist die Schule in gewisse Schulden geraten. Aber wir haben leider nicht so die Transparenz dahinter. Wie viel zahlt der Bund? Wie viel müssen wir selbst tragen?“ (Interview 3 Z. 16)

Diese Unsicherheit erschwert langfristige Investitionen und führt dazu, dass viele Schulen auf kurzfristige Lösungen angewiesen sind, anstatt nachhaltige Konzepte zur Verbesserung der Infrastruktur und der Unterrichtsqualität umzusetzen. Auch die Supervision für Lehrkräfte, die eine wichtige Entlastung im Schulalltag bieten könnte, kann aufgrund fehlender finanzieller Mittel nicht realisiert werden. In einem Interview mit einer Sozialpädagogin äußert diese, dass es stark an emotionalen und beruflichen Reflexionsmöglichkeiten mangelnd und beispielsweise Supervisionen oder Teamsitzungen nötig würden, jedoch die finanziellen Mittel das nicht stemmen lassen, obwohl diese nicht nur entlasten, sondern auch eine bessere Betreuung und Begleitung der Schüler*innen garantieren würden.

Zusammenfassend zeigen alle Interviews deutlich, dass finanzielle Ressourcen im Bildungssystem oft unzureichend sind und ungleich verteilt werden. Während einige Schulen von besseren Bedingungen profitieren und über moderne Infrastruktur sowie ausreichende Mittel für Lehr- und Fachpersonal verfügen, fehlt es anderen an grundlegenden finanziellen Ressourcen für den Unterricht, die Bereitstellung von Materialien und die Beschäftigung zusätzlicher Unterstützungskräfte. Besonders problematisch ist dabei die fehlende Transparenz in der Budgetverteilung, die es den Schulen erschwert, ihre Mittel effizient zu planen und nachhaltig einzusetzen. Darüber hinaus führt die unzureichende Finanzierung nicht nur zu materiellen Defiziten, sondern belastet auch Lehrkräfte und Eltern erheblich. Lehrkräfte sehen sich häufig gezwungen, fehlende Mittel aus eigener Tasche zu kompensieren, während einkommensschwache Familien mit zusätzlichen Kosten für Schulmaterialien konfrontiert werden, was bestehende soziale Ungleichheiten weiter verstärkt. Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass finanzielle Ressourcen eine zentrale Rolle für die Qualität des Schulbetriebs spielen. Schulen mit einer besseren finanziellen Ausstattung können ihren Schülerinnen nicht nur moderne Lernumgebungen bieten, sondern auch durch eine breitere personelle Unterstützung individuelle Förderung ermöglichen. Im Gegensatz dazu führen finanzielle Engpässe zu überlasteten Lehrkräften, eingeschränkten Lernmöglichkeiten und einer Benachteiligung sozial schwächerer Schülerinnen. Eine gezieltere und gerechtere Finanzierung könnte daher einen wesentlichen Beitrag dazu leisten, Bildungsungleichheiten zu reduzieren, die Arbeitsbedingungen für Lehrkräfte zu verbessern und langfristig eine höhere Qualität im Bildungssystem zu gewährleisten.

8.4.2 Personelle Ressourcen

Die Qualität der Schulsozialpädagogik steht und fällt mit den Menschen, die sie gestalten. Fachkräfte bringen nicht nur Wissen und Methodenkompetenz mit, sondern auch Empathie, Engagement und die Fähigkeit, Beziehungen aufzubauen. Doch wie können personelle Ressourcen optimal eingesetzt werden, um den vielfältigen Herausforderungen im Schulalltag zu begegnen? Dieses Kapitel widmet sich den Menschen hinter der Schulsozialpädagogik – ihren Aufgaben, Kompetenzen und den Bedingungen, die sie brauchen, um erfolgreich wirken zu können. Während einige Schulen von einer gut funktionierenden Teamstruktur und etablierten Kooperationsmodellen profitieren, sehen sich andere mit erheblichen personellen Engpässen konfrontiert, die nicht nur den pädagogischen Alltag erschweren, sondern auch langfristige Folgen für die schulische Entwicklung der Kinder haben können. Ein zentrales Problem, das sich aus den Interviews herauskristallisiert, ist der akute Personalmangel im Bereich der Wiener Volksschulen, mit der Aussage einer Sozialpädagogin, dass sich auch niemand dafür verantwortlich fühlt eine Lösung zu finden (Interview 1 Z. 48).

Die Folgen dieses Mangels sind deutlich spürbar, da die Lehrkräfte ihre vielfältigen Aufgaben unter immer herausfordernden Bedingungen bewältigen müssen. In den Gesprächen wird immer wieder betont, dass der Personalmangel nicht nur die tägliche Arbeit belastet, sondern auch die Möglichkeiten einschränkt, die Schüler*innen individuell zu fördern und auf ihre spezifischen Bedürfnisse einzugehen (Interview 1 Z. 79-80). Besonders gravierend ist diese Situation in Klassen mit Schulkindern mit Inklusionsbedarf, wo spezialisierte Lehrkräfte notwendig wären, um die individuellen Bedürfnisse der Schüler*innen angemessen zu berücksichtigen. In einem der Interviews wird darauf hingewiesen,

dass die für Kinder mit Inklusionsbedarf zuständige Lehrkraft, krankheitsbedingt, monatelang nicht verfügbar war (Interview 3 Z. 10). Da diese Stellen dann häufig nicht nachbesetzt werden und die verbleibenden Lehrkräfte zusätzliche Aufgaben übernehmen müssen, erleben diese eine erhöhte Arbeitsbelastung und Stressbelastung, was langfristig zu weiteren Ausfällen im Kollegium führen kann, beschreibt eine Lehrerin aus eigener Erfahrung (Interview 3 Z. 16).

Durch diese strukturellen Defizite entsteht eine zusätzliche Belastung für das gesamte Kollegium, da die ausfallenden Stunden intern aufgeteilt werden müssen, ohne dass dafür entsprechende personelle Ressourcen zur Verfügung stehen. Die angespannte Personalsituation führt zwangsläufig dazu, dass viele Lehrkräfte überlastet sind und deutlich mehr Aufgaben übernehmen müssen, als eigentlich in ihrem Tätigkeitsbereich vorgesehen wären. Dies zeigt sich insbesondere in der Ausweitung der Arbeitszeiten, da viele Lehrkräfte aufgrund der Personalknappheit zusätzliche Dienste übernehmen müssen. Ein besonders drastisches Beispiel verdeutlicht, wie eng getaktet der Alltag einer Lehrkraft durch den Personalmangel werden kann:

„Wenn ich Frühdienst habe um 7:20, da kommen die Kinder mit den Bussen, auf die müssen wir achten bis zum Schulbeginn um 7:45. Ich habe Frühdienst um 7:20, meine Pause beginnt um 12:20 für eine halbe Stunde. Ab 12:50 habe ich dann eben meine Kinder am Nachmittag schon und dann um 16:40 ist mein halbtägiger Dienst aus dem Hort und um 17:00 beginnt eigentlich schon mein Dienst im Internat, der dann durchgeht bis 8:00.“ (Interview 3 Z. 16)

Langfristig kann eine solche Überlastung zu gesundheitlichen Problemen und einer sinkenden Arbeitszufriedenheit führen, was wiederum die ohnehin angespannte Personalsituation weiter verschärft. Besonders problematisch ist zudem, dass sich der Personalmangel nicht nur auf den Unterricht auswirkt, sondern auch die Betreuung und Begleitung von Junglehrer*innen erschwert. In einem der Interviews berichtet eine Lehrkraft, dass sie für die Betreuung von neuen Lehrkräften zuständig ist, allerdings nicht die notwendige Unterstützung erhält, um diese Aufgabe angemessen auszuführen und für mehrere Monate Junglehrer*innen parallel betreut hat aber nur für drei bezahlt wurde (Interview 1, Z.42). Diese Situation verdeutlicht, dass nicht nur der Lehrermangel ein Problem darstellt, sondern auch, dass die Einarbeitung und Begleitung neuer Lehrkräfte nicht ausreichend organisiert ist, was langfristig zu einer hohen Fluktuation und zusätzlichen Belastungen für das bestehende Kollegium führen kann. Ein weiteres großes Problem ist die unzureichende Verfügbarkeit von Beratungslehrerinnen und Schulsozialarbeiterinnen, die eigentlich eine wichtige Unterstützung für Schüler*innen und Lehrer*innen darstellen könnten, in der Praxis jedoch nur begrenzt oder gar nicht zur Verfügung stehen. In den Interviews wird deutlich, dass viele Schulen nur wenige Stunden pro Woche über eine Beratungslehrkraft verfügen oder in manchen Fällen gar keine haben:

„Aber es hat nicht jede Schule eine Beratungslehrerin oder einen Beratungslehrer. Und die Beratungslehrerinnen sind auch meistens auf 2 bis 3 Schulen aufgeteilt in einer Woche. Das heißt, manche Schulen haben 1 bis 2 Tage eine Beratungslehrerin oder eben sogar gar keine“ (Interview 1 Z. 14)

Dies bedeutet, dass viele Schüler*innen mit sozialen oder emotionalen Problemen keine ausreichende Unterstützung erhalten oder keine geeignete Anlaufstelle haben, da die wenigen verfügbaren Beratungslehrkräfte nicht für alle erreichbar sind. Besonders kritisch werde dieser Mangel, wenn es um besonders herausfordernde Fälle geht, in denen Lehrkräfte dringend Unterstützung benötigen.

In einem der Interviews berichtet eine Lehrkraft etwa von einer Schülerin mit einer psychischen Erkrankung, bei der über längere Zeit keine ausreichende Betreuung gewährleistet gewesen sei. Die Lehrkraft habe geschildert, dass das Kind neu an die Schule gekommen sei und an Schizophrenie gelitten habe, woraufhin ein intensiver Austausch mit der Beratungslehrerin nötig gewesen sei – dennoch habe Unsicherheit bestanden, wie mit der Situation umzugehen sei (Interview 1 Z. 32). In solchen Fällen ist eine kontinuierliche sozialpädagogische Betreuung und Beratung dringend erforderlich, doch durch die personellen Engpässe seien viele Schulen nicht in der Lage, eine angemessene Unterstützung sicherzustellen. Hinzu komme, dass die interdisziplinäre Zusammenarbeit zwischen verschiedenen Fachkräften in der Praxis häufig an strukturellen und personellen Engpässen scheitere. In den Interviews werde mehrfach darauf hingewiesen, dass es schwierig sei, die richtigen Ansprechpersonen für bestimmte Probleme zu finden. Es sei oft unklar, wer zuständig sei und ob überhaupt jemand zur Verfügung stehe. Eine Lehrkraft berichtet, dass man bei der Suche nach Unterstützung immer wieder an andere Stellen verwiesen worden sei, ohne konkrete Hilfe zu erhalten, was sich über einen Zeitraum von zwei Monaten hingezogen habe (Interview 1 Z. 6). Diese fehlende Klarheit über Zuständigkeiten führe dazu, dass wertvolle Zeit verloren gehe und dringend benötigte Unterstützung nicht rechtzeitig bereitgestellt werden könne. Ein weiteres Thema, das sich aus den Interviews herauskristallisiere, sei die Fachlichkeit des eingesetzten Personals. Aufgrund des anhaltenden Lehrkräftemangels müssten viele Schulen auf Quereinsteiger*innen zurückgreifen, die nicht immer über ausreichende pädagogische Fachkenntnisse verfügten. Eine Lehrkraft habe diesen Umstand kritisch hinterfragt, indem sie den Vergleich gezogen habe, dass man sich auch nicht von einem Mechaniker operieren lassen würde, nur weil dieser gut herumschrauben könne (Interview 1 Z. 78).

Quereinsteiger*innen benötigen teilweise intensivere Begleitung und Fortbildung, was zusätzlichen Ressourcenaufwand erfordert. In der Praxis fehlen jedoch oft Mentor*innen oder es gibt keine ausreichende Entlastung für jene, die diese Aufgabe übernehmen. Ein weiterer zentraler Aspekt ist die unzureichende finanzielle Ausstattung der Schulen, die eine Aufstockung des Personals verhindert. Eine Lehrkraft beschreibt die Problematik in dem Bildungssystem folgendermaßen: „Wenn wir mehr Budget hätten, könnte man vielleicht zusätzliche Schulsozialarbeiterinnen oder Psychagoginnen anstellen, aber das ist nicht möglich.“ (Interview 3 Z. 21)

Die finanzielle Unterversorgung hat direkte Auswirkungen auf die Verfügbarkeit von Personalressourcen. Besonders problematisch ist dies für Schulen mit einem hohen Anteil an Kindern mit besonderen Bedürfnissen, die eine intensivere Betreuung benötigen. Eine gezielte Verbesserung der personellen Ressourcen könnte nicht nur die Arbeitsbedingungen der Lehrkräfte verbessern, sondern auch die Qualität der Betreuung und Bildung der Schüler*innen langfristig sichern. Zusätzlich zu diesen Herausforderungen gibt es erhebliche finanzielle Hürden bei der Finanzierung von Fachpersonal, insbesondere bei Schulsozialarbeiterinnen und Therapeutinnen. Lehrkräfte berichten, dass es oft nicht genügend Mittel gibt, um dringend benötigte Unterstützung für Schüler*innen bereitzustellen. Die klinische Psychotherapeutin erzählt, dass die Therapeuten grundsätzlich über die MA 15 angestellt werden, es aber nicht dazu kommt, weil es keine Bewerbungen gibt (Interview 5 Z. 45).

Trotz der Herausforderungen, die sich durch begrenzte personelle und strukturelle Ressourcen ergeben, zeigt sich in den Schulen ein großes Engagement und eine starke Zusammenarbeit zwischen den Professionisten. Die Bedeutung von Schulsozialpädagogik wächst stetig, da sie eine zentrale Rolle in der ganzheitlichen Betreuung und Unterstützung von Schülerinnen spielt. Trotz personeller Engpässe und struktureller Herausforderungen zeigt sich, dass Schulen mit engagierten Schulsozialpädagoginnen und gut funktionierenden Kooperationen zwischen verschiedenen Professionen eine wertvolle Stütze bieten können. Wie eine Lehrkraft betont:

„Wir haben in unserer Schule eigentlich recht viel an außenstehender Unterstützung. [...] . Dass es überhaupt dieses Angebot gibt, ist natürlich schon mal mehr als an anderen Schulen“ (Interview 3 Z. 24).

Allerdings wird auch deutlich, dass die vorhandenen Ressourcen oft nicht ausreichen, um den Bedarf vollständig zu decken. Die Verteilung der Schulsozialpädagoginnen auf mehrere Standorte erschwert eine kontinuierliche Begleitung der Kinder. Eine Professionistin beschreibt, dass sich eine Beratungslehrerin auf zwei bis drei Schulen parallel konzentrieren muss. Dennoch gibt es positive Entwicklungen und Bemühungen, die Situation zu verbessern. So wird gezielt daran gearbeitet, Schulsozialpädagoginnen mit fundierter Ausbildung einzusetzen, um die professionelle Begleitung der Kinder und die Zusammenarbeit mit Lehrerinnen und Eltern weiter zu stärken:

„Wir haben ziemlich genaue Vorgaben [...], was die Personen an Ausbildung mitbringen müssen. [...] . Und da haben wir auch sehr darauf geschaut: Sind das Personen, die schon Erfahrung haben mit Kindern und Jugendlichen?“ (Interview 6 Z. 89-90).

Diese Entwicklungen zeigen, dass Schulsozialpädagogik als essenzieller Bestandteil des Schulsystems zunehmend anerkannt wird. Langfristig könnte eine bessere personelle Ausstattung in diesem Bereich nicht nur die individuellen Entwicklungsmöglichkeiten der Kinder fördern, sondern auch die Lehrer*innen entlasten und das gesamte Schulklima positiv beeinflussen. Der eingeschlagene Weg ist vielversprechend – nun gilt es, die bestehenden Initiativen weiter auszubauen und nachhaltige Lösungen für eine starke, ressourcengerechte Schulsozialarbeit zu schaffen.

8.4.3 Zeitliche Ressourcen

Die zeitlichen Ressourcen im schulischen Alltag spielen eine zentrale Rolle für die Qualität und Wirksamkeit der Schulsozialpädagogik. Schulsozialpädagog*innen können für eine Vielzahl an Aufgaben eingesetzt werden, die weit über die akute Konfliktbewältigung hinausgehen und sich auf die langfristige Förderung sozialer Kompetenzen, die Begleitung individueller Entwicklungsprozesse sowie die Gestaltung präventiver Maßnahmen erstrecken. Eine enge Taktung des Schulbetriebs, starre organisatorische Strukturen und die unzureichende Berücksichtigung der sozialpädagogischen Arbeit im schulischen Ablauf führen jedoch dazu, dass diese Tätigkeiten oft nicht in dem Umfang eingebaut werden können, wie es für eine nachhaltige Wirkung erforderlich wäre. Die vorliegenden Interviews bieten wertvolle Einblicke in die zeitlichen Herausforderungen der Schulsozialpädagogik und verdeutlichen, dass eine gleichwertige Zusammenarbeit mit Lehrkräften häufig durch strukturelle Rahmenbedingungen erschwert wird. Insbesondere zeigt sich, dass Schulsozialpädagog*innen in vielen Fällen nicht über ausreichend fest eingeplante Zeitfenster für ihre Arbeit verfügen und daher oft

reaktiv statt präventiv handeln müssen. Dies hat zur Folge, dass sie primär in Krisensituationen hinzugezogen werden, anstatt durch langfristige Maßnahmen präventiv auf soziale Herausforderungen einwirken zu können.

Ein wiederkehrendes Thema in den Interviews ist der Umstand, dass der Tagesablauf in vielen Schulen so eng durch Unterrichtszeiten, Pausenregelungen und andere organisatorische Vorgaben getaktet ist, dass Schulsozialpädagog*innen kaum die Möglichkeit haben, ihre Arbeit flexibel und bedarfsgerecht zu gestalten. Ihre Tätigkeiten erfordern jedoch nicht nur kurzfristige Interventionen in akuten Fällen, sondern auch kontinuierliche Beziehungsarbeit mit den Schüler*innen, regelmäßige Reflexionsgespräche mit anderen Fachkräften sowie die Durchführung von Gruppenangeboten, die sich nur mit ausreichend zeitlichen Ressourcen sinnvoll umsetzen lassen. Eine Schulsozialpädagogin beschreibt die Problematik der knappen Zeitfenster folgendermaßen:

„Wir haben einen Zeitmangel. Dadurch, dass eben alles recht schnell hintereinander getaktet ist – das Essen, die Hausaufgabe – und dann viele Kinder tatsächlich einfach schon um 15:00 Uhr gehen, haben sie gar nicht die Möglichkeit, sich irgendwie frei auszuleben und den Hort kennenzulernen.“ (Interview 3 Z. 26)

Diese Aussage verdeutlicht, dass nicht nur die Fachkräfte selbst unter der engen Taktung des Schulbetriebs leiden, sondern auch die Schüler*innen kaum Möglichkeiten haben, sich über den Unterricht hinaus frei zu entfalten oder aktiv an sozialpädagogischen Angeboten teilzunehmen. Gerade der offene, nicht unterrichtsgebundene Raum, in dem Kinder und Jugendliche soziale Fähigkeiten spielerisch und in einem geschützten Rahmen erproben können, ist jedoch essenziell für eine nachhaltige sozialpädagogische Arbeit. Die momentane Struktur des Schulalltags nimmt diesen wichtigen Aspekt oft nicht ausreichend in den Blick, sodass Schulsozialpädagog*innen nur begrenzte Möglichkeiten haben, längerfristige Entwicklungsprozesse bei den Schüler*innen zu begleiten. Neben dem Mangel an Zeit für die Arbeit mit den Schüler*innen selbst zeigt sich auch, dass die interdisziplinäre Zusammenarbeit zwischen Schulsozialpädagog*innen, Schulpsycholog*innen und Lehrkräften in vielen Schulen nicht ausreichend institutionalisiert ist. Ein regelmäßiger, fest eingeplanter Austausch zwischen den Professionen wäre jedoch notwendig, um Bedarfe frühzeitig zu erkennen, Maßnahmen besser abzustimmen und eine gemeinsame pädagogische Strategie zu entwickeln. Eine Schulsozialpädagogin beschreibt die fehlenden Zeitstrukturen für solche Abstimmungen wie folgt:

„Auch wenn es täglich vielleicht drei Stunden sind oder einfach aufgeteilt, dass einfach täglich jemand da ist, der auch Zeit hat, das vielleicht auch noch zu besprechen, weil das ist auch oft die Zeit, die dann fehlt.“ (Interview 3 Z. 21)

Hier wird deutlich, dass es nicht nur darauf ankommt, dass Schulsozialpädagoginnen grundsätzlich in Schulen präsent, und das Angebot flächendeckend auf mehr Schulen ausgerollt werden muss, sind, sondern dass sie auch über Zeit verfügen müssen, um sich mit anderen Fachkräften systematisch auszutauschen. Ohne solche strukturierten Besprechungsformate bleibt die sozialpädagogische Arbeit oft isoliert und kann nicht in den Gesamtkontext der Schule integriert werden. Dies führt dazu, dass Schulsozialpädagoginnen oftmals auf Zuruf handeln müssen, anstatt präventiv und strategisch auf soziale Herausforderungen einzugehen.

Ein weiteres großes Problem stellt die begrenzte Kapazität für die individuelle Betreuung von Schüler*innen dar. Gerade Kinder und Jugendliche, die mit schwierigen sozialen oder familiären Situationen konfrontiert sind, benötigen eine kontinuierliche Begleitung, die nicht allein durch sporadische Gespräche oder kurzfristige Interventionen gewährleistet werden kann. Die Realität sieht jedoch häufig so aus, dass Schulsozialpädagog*innen nur eine begrenzte Anzahl von Schüler*innen betreuen können, da ihre Arbeitszeit stark reglementiert ist. Dies zeigt sich exemplarisch an der Aussage über eine Schulpsychagogin, deren zeitliche Kapazitäten nicht annähernd ausreichen, um den Bedarf an individueller Betreuung für alle zu decken:

„Sie hat zehn Stunden die Schulpsychagogin jetzt und das ist einfach wenig in Relation zu den Kindern, die eben da sind. Also diese Schulpsychologin kann zehn Kinder aufnehmen, weil sie zehn Stunden in der Woche eben an der Schule hat bei uns.“ (Interview 3 Z. 17)

Diese Begrenzung führt dazu, dass nur akute Fälle priorisiert werden können, während eine langfristige Begleitung vieler Schüler*innen aus zeitlichen Gründen schlicht nicht möglich ist. In der Folge bleiben viele Kinder ohne die notwendige Unterstützung, was sich langfristig negativ auf ihre schulische und persönliche Entwicklung auswirken kann. Um die Qualität der Schulsozialpädagogik zu verbessern, müssen Strukturen geschaffen werden, die eine gleichwertige Zusammenarbeit zwischen Schulsozialpädagoginnen und anderen schulischen Akteuren ermöglichen und die Etablierung fester Zeitfenster für sozialpädagogische Interventionen zulassen. Eine Interviewpartnerin beschreibt eine bereits funktionierende Form in welcher die das Angebot in jedem Fall einmal wöchentlich, aber je nach Bedarf auch öfter in Anspruch genommen werden kann (Interview 1 Z. 26).

Ein weiterer wichtiger Punkt ist die Schaffung flexibler Zeitstrukturen, die es ermöglichen, individuell auf die Bedürfnisse der Schülerinnen einzugehen. Insbesondere in Ganztagschulen wäre es sinnvoll, neben den klassischen Unterrichts- und Betreuungseinheiten offene sozialpädagogische Zeitfenster zu schaffen, in denen Schülerinnen selbstständig Unterstützung in Anspruch nehmen können. Um Angebote umzusetzen und zu ermöglichen braucht es bestimmte Materialien über die im nächsten Kapitel Informationen analysiert wurden.

8.4.4 Materielle Ressourcen

Die Verfügbarkeit materieller Ressourcen ist eine wesentliche Voraussetzung für die erfolgreiche Umsetzung schulsozialpädagogischer Arbeit. Neben funktionalen Räumlichkeiten, angemessener technischer Ausstattung und einem ausreichenden Vorrat an Arbeitsmaterialien sind auch finanzielle Mittel erforderlich, um Schulsozialpädagoginnen eine professionelle und nachhaltige Arbeit zu ermöglichen. Es gibt unterschiedliche Einschätzungen zur Ausstattung und Finanzierung. Während eine Lehrkraft (Interview 2 Z. 56) die Ausstattung als mangelhaft beschreibt, berichtet eine andere (Interview 2 Z. 78), dass die Schule moderne Räume und Bewegungsmöglichkeiten besitzt. Dies deutet darauf hin, dass es große Unterschiede zwischen den Schulen gibt oder dass "technische Ausstattung" nicht als gleichwertig mit "räumlicher Ausstattung" gesehen wird. Auch in der Finanzierung sozialer Ressourcen gibt es Differenzen: Während eine Direktorin (Interview 5 Z. 83) äußert, dass das Budget von 55 € pro Kind nicht ausreicht, wird an anderer Stelle betont, dass die

Stadt Wien für psychosoziale Dienste aufkommt (Interview 5 Z. 61-62). Allerdings wird dieses Budget nicht vom Staat getragen, sondern direkt von den Eltern finanziert. Ohne diese Elternbeiträge wären viele grundlegende Schulmaterialien und Angebote kaum realisierbar, da öffentliche Mittel nicht ausreichen, um eine adäquate Versorgung sicherzustellen.

Die Interviews verdeutlichen, dass die materielle Ausstattung von Schulen stark variiert und sowohl von strukturellen Rahmenbedingungen als auch von der individuellen Finanzlage der Schulen abhängt. Während einige Bildungseinrichtungen über moderne Infrastruktur und eine umfassende technische Ausstattung verfügen, müssen andere mit erheblichen Defiziten kämpfen, die nicht nur die Arbeitsbedingungen der Schulsozialpädagoginnen erschweren, sondern auch die Qualität und Wirksamkeit sozialpädagogischer Angebote einschränken.

Ein grundlegendes Problem, das sich aus den Interviews ergibt, ist die oft mangelhafte technische Ausstattung. Gerade in einer zunehmend digitalisierten Welt, in der schulische und außerschulische Bildungsarbeit immer stärker auf digitale Medien und Kommunikationswege angewiesen ist, stellt der Mangel an funktionierenden technischen Geräten eine erhebliche Einschränkung dar. Viele Schulen verfügen entweder nicht über die notwendigen Mittel für moderne Geräte oder erhalten diese in unzureichender Anzahl und Qualität. Eine Interviewpartnerin beschreibt die Situation an ihrer Schule und hebt hervor, dass moderne Technik oftmals nur als Wunschvorstellung existiert. So äußert eine Lehrerin, dass viele Schulen mit veralteter Technik arbeiten müssen und moderne digitale Hilfsmittel oft nur in begrenztem Umfang vorhanden sind. Die Tatsache, dass digitale Lehrmittel nicht flächendeckend zur Verfügung stehen, beeinträchtigt nicht nur den Unterricht, sondern auch die schulsozialpädagogische Arbeit, da viele Beratungs- und Präventionsangebote digital gestützt werden könnten. Dies führt zur Hypothese, dass Schulen mit einer besseren digitalen Infrastruktur eine effizientere und innovativere Schulsozialpädagogik ermöglichen, da digitale Medien für Beratung, Dokumentation und interaktive sozialpädagogische Angebote genutzt werden können. Während einige Schulen in bestimmten Bereichen Fortschritte bei der digitalen Ausstattung machen, bleibt die Verteilung dieser Ressourcen ungleichmäßig. Eine Lehrkraft berichtet beispielsweise über eine Initiative zur Bereitstellung von Laptops, die jedoch nicht für alle Schulformen gleichermaßen gilt: „Und ich meine, ich habe jetzt wieder gehört, mit der Alternative oder Initiative von den Laptops, dass die in den Mittelschulen alle Laptops kriegen.“ (Interview 3 Z. 56)

Dies verdeutlicht, dass bestimmte Schultypen vorrangig ausgestattet werden, während andere Schulen weiterhin mit veralteter Technik arbeiten müssen. Daraus ergibt sich die Hypothese, dass eine ungleiche Verteilung technischer Ressourcen zu strukturellen Ungleichheiten in der Schulsozialpädagogik führt, da Fachkräfte in schlechter ausgestatteten Schulen weniger Möglichkeiten zur individuellen Förderung von Schüler*innen haben. Neben der technischen Ausstattung sind auch die räumlichen Gegebenheiten ein zentraler Faktor für die Qualität der sozialpädagogischen Arbeit. Die Interviews zeigen, dass einige Schulen über großzügige und gut ausgestattete Räumlichkeiten verfügen, während andere kaum angemessene Räume für sozialpädagogische Arbeit bereitstellen können. Eine Interviewpartnerin beschreibt die positiven Rahmenbedingungen an ihrer Schule anhand der vielfältigen Räumlichkeiten. Dabei nennt sie zum

Beispiel Räume wie Therapieräume und den Bewegungsraum. Besonders hebt sie den Zugang ins Freie jeder Klasse als gewinnbringend hervor (Interview 1 Z. 78).

Diese räumlichen Bedingungen ermöglichen es, dass Schulsozialpädagog*innen flexibel arbeiten können und für verschiedene Bedarfe geeignete Räume zur Verfügung stehen. Solche Schulen haben somit einen erheblichen Vorteil, da sie individuelle Fördermöglichkeiten bieten können, die in anderen Schulen schlichtweg nicht existieren. Im Gegensatz dazu wird aus einem anderen Interview deutlich, dass es in vielen Schulen keine festen und angemessen ausgestatteten Räume für sozialpädagogische Arbeit gibt: „Sie brauchen sicher mal einen Raum, den sie auch gestalten können. Was natürlich bei unseren Therapieräumen immer ein bisschen schwierig ist.“ (Interview 5 Z. 121-123). Wenn Schulsozialpädagog*innen keinen festen Arbeitsraum haben, sondern ihre Arbeit in Räumen durchführen müssen, die für andere Zwecke vorgesehen sind oder nicht entsprechend ausgestattet sind, hat dies direkte Auswirkungen auf die Qualität der sozialpädagogischen Angebote. Daraus ergibt sich die Hypothese, dass Schulen, die über eigene, speziell für sozialpädagogische Arbeit konzipierte Räumlichkeiten verfügen, eine nachhaltigere und wirksamere Schulsozialarbeit gewährleisten können als Schulen, in denen Fachkräfte ständig improvisieren müssen.

Neben technischen und räumlichen Ressourcen sind auch Arbeitsmaterialien essenziell für eine effektive Schulsozialpädagogik. Die Interviews zeigen, dass Schulsozialpädagog*innen in vielen Fällen gezwungen sind, selbst für Materialien aufzukommen oder auf kreative Alternativen zurückzugreifen. Eine Interviewpartnerin beschreibt die Herausforderung, geeignete Materialien für Bastel- oder Freizeitangebote zu organisieren:

„Aber wenn ich jetzt darüber nachdenke, dass wir als SPs uns die ganzen Schreibmaterialien zusammensuchen müssen, die Bastelmaterialien, die für Feste, dann möchte man den Kindern natürlich auch was mitgeben können, sei es jetzt ein Geburtstag, irgendwas backen oder sonst was.“ (Interview 3 Z. 16)

Diese Aussage macht deutlich, dass es keine einheitliche Regelung für die Bereitstellung von Materialien gibt und dass Schulsozialpädagoginnen oft improvisieren müssen. Daraus ergibt sich die Hypothese, dass Schulen, in denen Schulsozialpädagoginnen über ein festes Budget für Materialien verfügen, eine vielfältigere und individuellere Arbeit leisten können als Schulen, in denen solche Ressourcen nicht systematisch eingeplant sind. Zusammenfassend wird deutlich, dass materielle Ressourcen eine essenzielle Grundlage für eine erfolgreiche Schulsozialpädagogik darstellen. Während einige Schulen über eine moderne Infrastruktur verfügen und Sozialpädagog*innen ausreichend Arbeitsmittel bereitgestellt werden, gibt es in vielen Bildungseinrichtungen erhebliche Defizite. Besonders problematisch ist die ungleiche Verteilung technischer und räumlicher Ressourcen, die dazu führt, dass einige Schulen deutlich bessere Rahmenbedingungen für die sozialpädagogische Arbeit bieten können als andere. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit, materielle Ressourcen gezielter nach dem tatsächlichen Bedarf bereitzustellen und Schulsozialpädagog*innen in allen Schulen mit festen Arbeitsräumen, moderner Technik und ausreichenden Materialien auszustatten. Nur wenn diese Rahmenbedingungen sichergestellt sind, kann Schulsozialpädagogik ihr volles Potenzial entfalten und eine nachhaltige Unterstützung für Schüler*innen gewährleisten.

8.4.5 Soziale Ressourcen

"Wir Sozialpädagoginnen mit den Lehrpersonen, mit den Eltern – das ist für mich diese goldene Triade, die es braucht, damit das in einer Schule oder in diesem System funktionieren kann." (Interview 3 Z. 18)

Dieses Zitat beschreibt sehr anschaulich, wie wichtig das soziale Miteinander in einem so starren System wie dem Bildungswesen ist. Die sozialen Ressourcen umfassen nicht nur die zwischenmenschlichen Beziehungen zwischen Lehrkräften, Schüler*innen, Eltern und externen Fachkräften, sondern auch unterstützende Strukturen wie Supervision und interdisziplinäre Zusammenarbeit. Trotz ihrer Bedeutung stehen diese Ressourcen nicht immer in ausreichendem Maß zur Verfügung, was langfristig die Qualität der pädagogischen Arbeit sowie das Wohlbefinden der Beteiligten beeinflussen kann. Mehrere Interviewpartnerinnen betonen, dass ein starkes soziales Umfeld entscheidend für die Bewältigung schulischer und privater Herausforderungen ist. Dazu gehören sowohl die Zusammenarbeit innerhalb des Kollegiums als auch die Einbindung von Sozialarbeiter*innen und Beratungslehrer*innen, sowie die Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften, Sozialpädagoginnen und Eltern für den schulischen Erfolg und die soziale Entwicklung der Kinder. Eine gut funktionierende Kommunikation und Zusammenarbeit zwischen diesen Akteur*innen trägt dazu bei, Probleme frühzeitig zu erkennen und angemessen darauf zu reagieren. Insbesondere in herausfordernden sozialen Kontexten kann eine enge Kooperation einen erheblichen Unterschied für die Schüler*innen machen.

Reflexionsmöglichkeiten wie Supervision, Team- und Fallsupervision sind für Sozialpädagog*innen an Schulen zentrale soziale Ressourcen, um Belastungen zu verarbeiten und die eigene professionelle Haltung zu stärken. In Interview 1 (Z.18) wird betont, dass Supervision angeboten wird und als wichtiger Raum für Austausch und Entlastung im Team erlebt wird (Interview 2 Z. 42). Kollegiale Reflexion hilft dabei, Probleme gemeinsam zu besprechen und emotionale Belastungen abzubauen, was wiederum die Psychohygiene fördert (Interview 2 Z.43). Zudem wird die Möglichkeit hervorgehoben, Supervision flexibel als Einzel- oder Gruppensetting zu nutzen, was als große Unterstützung empfunden wird (Interview 2 Z. 38). Gleichzeitig wird aber auch deutlich, dass fehlende Supervision und mangelnde Austauschmöglichkeiten das Risiko für Überlastung und Burnout erhöhen können (Interview 1 Z. 46). Supervision schafft einen geschützten Rahmen, in dem Sozialpädagog*innen ihre Erfahrungen reflektieren, neue Perspektiven entwickeln und ihre Handlungssicherheit stärken können. Insgesamt sind regelmäßige Reflexionsmöglichkeiten essenziell für die Psychohygiene, die Teamkultur und die Nachhaltigkeit der Arbeit im schulischen Kontext.

Ein weiteres zentrales Thema in den Interviews ist die Verfügbarkeit von Supervision und Reflexionsräumen für Lehrkräfte, die zur psychischen Entlastung beitragen und eine nachhaltige pädagogische Arbeit fördern. Die Aussage „Da kommt regelmäßig jemand an die Schule, und jeder kann freiwillig daran teilnehmen.“ (Interview 1 Z. 38) zeigt, dass Supervision als wertvolle Ressource wahrgenommen wird. Sie ermöglicht es Lehrkräften, mit belastenden Situationen professionell umzugehen und emotionale Herausforderungen im Beruf zu reflektieren. Allerdings gibt es Unterschiede zwischen den Schulen: "Aber das hatte ich zum Beispiel in meiner alten Schule gar nicht." (Interview 1 Z. 40) Dies macht deutlich, dass nicht alle Lehrkräfte von dieser Unterstützung profitieren. Schulen, die keine regelmäßige Supervision anbieten, riskieren eine höhere Belastung

ihres pädagogischen Personals, was sich langfristig negativ auf die Qualität des Unterrichts und die persönliche Zufriedenheit der Lehrkräfte auswirken kann.

Ein unterstützendes Kollegium wird ebenfalls als essenzielle soziale Ressource angesehen. Eine Lehrerin betont im Interview, dass sie ihr Kollegium als sehr unterstützend empfinde: Sie beschreibt, dass sie ein super Team seien, alle im gleichen Alter seien, sich sehr gut verstünden und oft über Probleme sowie über das, was passiert sei, sprächen (Interview 3 Z. 42). Allerdings erleben nicht alle in der Schule tätigen Personen eine solche Teamkultur. Eine Lehrerin bestätigt dies mit der Aussage, dass sie bemerke, dass es viele Kolleg*innen gebe, die kein solches Team hätten und denen es ihrer Meinung nach guttun würde, wenn sie einen Raum und die Zeit hätten, um sich auszutauschen (Interview 3 Z. 42). In manchen Schulen fehlen Strukturen zur Förderung des sozialen Austauschs, was zu Isolation und einer höheren psychischen Belastung führen kann. Ein stabiles Teamklima wirkt sich nicht nur auf das Wohlbefinden der Lehrkräfte aus, sondern auch auf die Lernatmosphäre in der Schule. Kollegialer Austausch, gegenseitige Unterstützung und gemeinsame Reflexionsprozesse sind essenziell, um den steigenden Herausforderungen im Schulalltag zu begegnen.

Schulsozialarbeit, Schulsozialpädagogik und interdisziplinäre Zusammenarbeit spielen eine wichtige Rolle in der Unterstützung von Lehrkräften und Schüler*innen, insbesondere in schwierigen sozialen und familiären Situationen. Das Zitat "In meiner alten Schule hatten wir eine Beratungslehrerin und einen Sozialarbeiter, der war super – allein weil er ein Mann war und die Kinder ganz anders auf ihn reagiert haben." (Interview 1 Z. 46) zeigt, dass Sozialarbeiter*innen nicht nur fachlich, sondern auch auf einer zwischenmenschlichen Ebene von Bedeutung sind. Sie können als Vermittler*innen zwischen Schule, Eltern und Schüler*innen agieren und somit Konflikte entschärfen sowie sozialpädagogische Unterstützung bieten. Allerdings sind diese Unterstützungsangebote nicht flächendeckend vorhanden. Besonders im Umgang mit Eltern spielen Schulsozialarbeiter*innen und Schulsozialpädagog*innen eine Schlüsselrolle: Die Sozialpädagogik in Schulen ist vor allem auch im Umgang mit den Eltern wichtig. Es gibt ein großes Handlungsfeld in Bezug auf Bedürftigkeit, Beschwerdemanagement und soziale Unterstützung." (Interview 5 Z. 19) Dies unterstreicht, dass Schulsozialarbeit nicht nur für Schüler*innen, sondern auch für Eltern eine essenzielle Anlaufstelle darstellen kann. Durch gezielte sozialpädagogische Angebote könnten viele Herausforderungen, mit denen Lehrkräfte im Schulalltag konfrontiert sind, frühzeitig entschärft werden. Die steigenden sozialen Anforderungen an Schulen stellen eine weitere Herausforderung dar. Während früher Konflikte oft nicht tiefgehend behandelt wurden, wird heute erwartet, dass Schulen soziale Probleme aktiv lösen erläutert eine Direktorin auf diese Art und Weise: "Heute muss alles ausdiskutiert werden, heute muss alles irgendwie gelöst werden von der Schule. Diese Erwartung ist einfach da." (Interview 5 Z. 19)

Auf Basis der Interviews lassen sich mehrere Maßnahmen ableiten, die die sozialen Ressourcen in Schulen stärken könnten. Ein zentraler Punkt ist der Ausbau von Schulsozialarbeit und Beratungsangeboten, um Lehrkräfte zu entlasten und Schülerinnen besser zu unterstützen. Darüber hinaus sollte eine flächendeckende Einführung von Supervision erfolgen, um den pädagogischen Fachkräften die Möglichkeit zu geben, herausfordernde Situationen professionell zu reflektieren. Ebenso ist die Förderung der Teamkultur essenziell, etwa durch regelmäßige gemeinsame

Reflexionszeiten oder gezielte Teambuilding-Workshops, die das kollegiale Miteinander stärken. Ein weiterer wichtiger Aspekt ist die systematische Zusammenarbeit mit Eltern, die durch den Einsatz von Sozialarbeiterinnen unterstützt werden kann. Schließlich sollte eine bessere Vernetzung zwischen Schulen und externen sozialen Diensten angestrebt werden, um die vorhandenen Ressourcen effizienter zu nutzen und soziale Herausforderungen gemeinsam zu bewältigen.

Zusammenfassend sind soziale Ressourcen eine unverzichtbare Grundlage für den schulischen Alltag. Sie umfassen nicht nur die kollegiale Zusammenarbeit und Supervision, sondern auch die Unterstützung durch Schulsozialarbeiter*innen sowie eine enge Kooperation mit Eltern. Die Interviews zeigen jedoch, dass diese Ressourcen nicht immer gleichmäßig verteilt sind. Während einige Schulen von starken Teams und einer ausgeprägten sozialen Unterstützung profitieren, fehlen anderen Schulen wiederum essenzielle soziale Strukturen. Ein gezielter Ausbau dieser Ressourcen könnte langfristig zu einer besseren Arbeitsatmosphäre beitragen und die Bildungsbedingungen für Schüler*innen nachhaltig verbessern.

Die Untersuchung der Ressourcen in Wiener Volksschulen, anhand der Interviews, offenbart eine komplexe Situation mit weitreichenden Auswirkungen auf den Schulalltag und die Implementierung von Schulsozialpädagogik. Aus dem Interview mit einer Direktorin geht hervor, dass die finanziellen Mittel häufig unzureichend sind und es an Transparenz bei der Budgetverteilung mangelt. Die Finanzierung variiert je nach Schulform und hängt oft vom Verhandlungsgeschick der Schulleitung ab, was zu Ungleichheiten führt. Besonders Bundesschulen kämpfen mit erheblichen Engpässen, die durch steigende Betriebskosten noch verschärft werden. Ein zentrales Problem ist das unzureichende Budget für Schulmaterialien, was viele Schulen dazu zwingt, Materialbeiträge von Eltern einzusammeln. Dies kann für Familien mit mehreren Kindern oder geringem Einkommen eine erhebliche finanzielle Belastung darstellen. Neben den direkten finanziellen Herausforderungen gibt es auch strukturelle Probleme wie den Mangel an technischer Grundausstattung und fehlende Mittel für wichtige Angebote wie Supervisionen für Lehrkräfte. Die Finanzierung von Personal stellt eine weitere Hürde dar, insbesondere bei der Besetzung von Langzeitkrankenständen. Einige Schulen zeigen große Eigeninitiative und nutzen Kooperationen wie Erasmus-Projekte oder Unterstützung durch Elternvereine, um zusätzliche Mittel zu generieren. Diese Maßnahmen können jedoch das grundlegende strukturelle Problem nicht lösen. Die ungleiche Verteilung der Mittel hat tiefgreifende Auswirkungen auf den Schulalltag und kann zu sozialer Ungleichheit beitragen. Schulen mit höheren finanziellen Mitteln verfügen in der Regel über eine bessere Ausstattung und Infrastruktur, was sich positiv auf Unterricht und Schülerbetreuung auswirkt. Im Gegensatz dazu müssen Lehrkräfte an finanziell schwächer aufgestellten Schulen oft eigene Mittel aufbringen, um grundlegende Unterrichtsmaterialien bereitzustellen. Die fehlende Transparenz über die Verteilung der finanziellen Mittel erschwert es vielen Schulen, nachhaltige Finanzierungsstrategien zu entwickeln. Insgesamt zeigt sich, dass die unzureichenden und ungleich verteilten finanziellen Ressourcen ein zentrales Hindernis für die Etablierung von Schulsozialpädagogik in Wiener Volksschulen darstellen und dringenden Handlungsbedarf aufzeigen. Mithilfe dieser Ressourcen werden Angebote gesetzt, welche mit vielen Herausforderungen für die multiprofessionellen Teams verbunden sind.

8.5 Zunehmende Heterogenität und Herausforderungen im Schulalltag

Hosp Marlene

In diesem Kapitel sollen die vielfältigen Aufgaben und Herausforderungen schulbezogener Sozialpädagogik, wie sie sich aus der Praxis zeigen, dargelegt werden. Zunächst werden zentrale Herausforderungen im Schulalltag thematisiert, wie sie von Sozialpädagoginnen, Lehrerinnen, einer Schulleitung und zwei Fachkräften, die im Rahmen eines schulbezogenen Projektes tätig sind, beschrieben werden. Im Mittelpunkt stehen dabei die zunehmende Heterogenität in den Klassen, die spezifischen Anforderungen inklusiver Settings, und die hohe Belastung von Lehrpersonen aus verschiedenen Gründen. Darauf aufbauend erfolgt eine differenzierte Betrachtung der konkreten Aufgabenfelder schulbezogener Sozialpädagogik. Anhand verschiedener Fallbeispiele wird aufgezeigt, wie sozialpädagogische Fachkräfte ihre Arbeit gestalten und welche Handlungsspielräume und Rollenerwartungen in unterschiedlichen schulischen Kontexten bestehen können. Abschließend wird die Rolle der Schulsozialpädagogik im Zusammenspiel mit den schulischen Akteur*innen analysiert.

8.5.1 Herausforderungen in der sozialpädagogischen Arbeit in Inklusionsklassen

Die Herausforderungen im Schulalltag dieser Sozialpädagogin umfassen verschiedene Aspekte, die sowohl strukturelle, personelle als auch pädagogische Bereiche betreffen. Eine Thematik, die als herausfordernd wahrgenommen wird, ist die Vielfalt der Kinder durch den inklusiven Charakter der Schule. Die Sozialpädagogin betreut dabei Schüler*innen mit unterschiedlichen Beeinträchtigungen in Inklusionsklassen. In einer Klasse, in der sie unterstützend tätig ist, seien insgesamt 22 Kinder, „wovon sechs Kinder eine Hörbeeinträchtigung haben in verschiedenster Form.“ (Interview 3 Z. 77-78) Auch hierbei zeigt sich wiederum eine Heterogenität in der Form der Beeinträchtigung des Hörkanals der sechs Kinder, was in folgendem Zitat beschrieben wird.

„Also entweder jetzt wirklich eine körperliche Beeinträchtigung, wo der Hörkanal einfach nicht funktioniert, was dann einfach unter unterstützt wird mit Hörgeräten oder Cochlea Implantat. Oder Kinder, die AVWS haben. Das ist eine auditive Wahrnehmungsstörung.“ (Interview 3 Z. 78-82)

Dabei erzählt sie auch, dass es für manche Kinder schwierig ist, Hintergrundgeräusche auszublenden. In diesem Zusammenhang nennt sie auch „Kinder mit Mehrfachbehinderung, sowohl geistige wie auch körperliche“ (Interview 3 Z. 110-111), die sie in Klassen betreut. Ihre Kompetenzen in der Gebärdensprache kommen dabei zum Einsatz. Die Kinder würden davon profitieren, dass es eine Person gibt, auf die sie sich konzentrieren könnten. Eine Strategie vieler Kinder sei dabei das Lippenlesen (Interview 3 Z. 98-106), wobei es wiederum vorteilhaft ist, wenn eine Fachkraft neben der Lehrperson speziell für diese Kinder zuständig ist, um deren individuelle Bedürfnisse gezielt zu unterstützen und eine effektive Kommunikation zu ermöglichen.

Ein weiteres Merkmal der Heterogenität zeigt sich in der unterschiedlichen schulischen und sozialen Ausgangslage der Schüler*innen. Einige sind bereits aus dem Kindergarten mit bestimmten

Strukturen vertraut, während es anderen, insbesondere jenen, die aus kleineren Schulen oder ländlichen Regionen kommen, schwerfällt, sich an das neue Umfeld zu gewöhnen. Diese Anpassungsschwierigkeiten sind an dieser Schule zu beobachten, da Kinder mit unterschiedlichen Vorerfahrungen aufeinandertreffen. An diesem Standort wird die Vielfalt zusätzlich durch die Schulform verstärkt, da sowohl die Volksschule als auch die Mittelschule vertreten sind, was zu einer breiten Altersmischung führt, die weitere Herausforderungen mit sich bringt. Zudem gibt es Kinder mit erhöhtem Förderbedarf, die in ihrem Verhalten auffälliger sind, was zusätzliche pädagogische Anforderungen bedeutet (Interview 3 Z. 155-167, Z. 172-177).

Die Berührungspunkte der unterschiedlichen Altersgruppen beschreibt die Sozialpädagogin insbesondere bei der Mittagessenssituation, bei der alle Kinder aufeinandertreffen. Die gleichzeitige Anwesenheit vieler Kinder unterschiedlichen Alters kann bei manchen Kindern zu Reizüberflutung und Überforderung in manchen Situationen führen (Interview 3 Z. 156-160). Die Herausforderung für die Sozialpädagogin ist hierbei, den Überblick zu behalten und ihren Schützlingen Sicherheit zu vermitteln. Dabei kann es vorkommen, dass körperliche Übergriffe passieren, die nicht beobachtet werden (Interview 3 Z. 177-184, Z. 190-193). Die Sozialpädagogin erzählt in diesem Zusammenhang von einer solchen Situation:

„[...], dass mir erzählt worden ist, dass er einen körperlichen Übergriff hatte in dem Speisesaal durch ältere Kinder, die ihn geschubst haben, in der Reihe nach hinten gedrängt haben. Weil das einfach nicht in unserem Blickfeld war.“ (Interview 3 Z. 182-184)

Weiters schildert sie das Problem, dass solche Situationen bereits das Verhalten der Kleinen nachhaltig ändern kann (Interview 3 Z. 187-189). Diese Schilderungen lassen annehmen, dass dies eine Situation ist, die wohl unübersichtlich ist und dadurch nicht alle Geschehnisse im Auge behalten werden können. Dies kann Folgen für manche Kinder haben.

Auch organisatorische Schwierigkeiten werden angesprochen. Um dieses Kapitel der Herausforderungen vollständig zu gestalten, ist es angebracht, auch auf die Ressourcen einzugehen. Da dies jedoch nochmals als eigenes Thema in Kapitel 8.4 aufgegriffen wird, werden die Ergebnisse dazu im Folgenden nur umrissen. Eine weitere Herausforderung besteht demnach durch die Größe des Schulhauses. Laut der Sprecherin im Interview dauert allein der Fußmarsch vom Speisesaal zum Gruppenraum für die Nachmittagsbetreuung manchmal bis zu 15 Minuten (Interview 3, Z. 205-207). Auch von Mängeln in Hinblick von personellen und finanziellen Ressourcen wird berichtet, wie auch in Kapitel 8.4.1 und 8.4.2 näher beschrieben wird. Die Arbeit wird in gewissem Maße durch den Mangel an finanziellen Ressourcen beeinträchtigt. In einigen Fällen müssen Materialien privat von den Pädagog*innen finanziert werden. Darüber hinaus führt die Nicht-Nachbesetzung von Personalstellen aufgrund von Langzeitkrankenständen zu einer erhöhten Arbeitsbelastung. Weitere Schwierigkeiten nennt die Sozialpädagogin mit Blick auf die Kommunikation und Zusammenarbeit im Haus. Genannt werden hierbei fehlende Transparenz seitens verschiedener vertretender Stellen und unzureichende Kommunikationsstrukturen, was eine effektive pädagogische Arbeit behindert (Interview 3 Z. 277-280, Z. 289-300, Z. 324-327, Z. 352-360).

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die Herausforderungen, die die Sozialpädagogin schildert, vielfältig sind. An der Schule, an der die Pädagogin arbeitet, gibt es Schüler*innen mit unterschiedlichsten Beeinträchtigungen, darunter sind Kinder mit Hörbeeinträchtigungen verschiedener Art oder auch Kinder mit Mehrfachbehinderungen, die zusätzliche Unterstützung im Unterricht brauchen. Auch in der sozialen Ausgangslage unterscheiden sich die Kinder der Schule. Die Erfahrungen, die die Kinder mitbringen, sind mannigfaltig und erfordern, was zu differenzierten Bedürfnissen führt. Auch die Größe und Art der Schule stellt eine Herausforderung dar. Vor allem die Situation beim Mittagessen erweist sich als besonders spannungsreich und es ist nicht immer möglich, alles im Blick zu behalten. Weitere Schwierigkeiten beziehen sich auf fehlende Ressourcen, aber auch auf Kommunikationsprobleme im Team. Kritisiert wurden auch die fehlende Transparenz und die unklar definierten Arbeitsbereiche, was auch durch die fragwürdige Form des Dienstvertrages der Sozialpädagogin unterstrichen wird.

8.5.2 Herausforderungen in der mobilen Betreuung und der Arbeit in Förderklassen

Herausforderungen, die diese Sozialpädagogin im schulischen Kontext nennt, betreffen sowohl strukturelle als auch personelle und pädagogische Aspekte. Da sie sowohl an einer Schule tätig ist, an der es spezielle Förderklassen gibt, an denen Kinder mit sozial-emotionalen Schwierigkeiten unterrichtet werden, als auch in einer mobilen Funktion, bei der an Regelschulen mit einzelnen Kindern arbeitet (Interview 4 Z. 7-16), gibt es in beiden Bereichen gewisse Herausforderungen

Als zentrale Schwierigkeit nennt sie den Mangel an Förderplätzen an der Schule. Bestehende Stammschulen sind für mehrere Bezirke in Wien zuständig. Für die große Anzahl der Kinder, die einen solchen Platz brauchen würden, sind diese wenigen Schulen jedoch nicht ausreichend (Interview 4 Z. 62-70). Die Interviewpartnerin beschreibt das jährliche Dilemma, dass Entscheidungsträger priorisieren müssen, welche Kinder einen Platz wirklich notwendig haben und welche man in einer Regelschule mit zusätzlicher mobiler Begleitung halten muss. „Und somit kommen dann halt wirklich nur die Kinder, wo es einfach keine andere Möglichkeit gibt“ (Interview 4 Z. 158-159). Während in Klassen einer Regelschule etwa 25 Schüler*innen sitzen, sind es in den Kleinklassen nur Gruppen von sechs bis acht „und da wird dann halt natürlich sehr, sehr auf jedes Kind eingegangen, was einfach einer Regelschule nicht möglich ist“ (Interview 4 Z. 91-92). Dass dabei in jeder Klasse zwei bis drei Lehrer*innen sind, betont sie als notwendig. Wegen des hohen Aggressionspotenzials der Kinder, die in diesen Klassen unterrichtet werden, könne man auch eine vierte Person gut gebrauchen (Interview 4 Z. 145-151).

Im Laufe des Interviews erwähnt die Pädagogin immer wieder, dass an Regelschulen hohe Anforderungen an die Kinder gestellt werden und man bei der Gruppengröße nicht auf alle Individuen eingehen kann: „Also es ist ja nicht möglich mit über 20 Kindern auf jedes einzelne Kind in [...]. Und man muss ja auch noch dazu den ganzen Lernstoff durchbringen“ (Interview 4 Z. 92-94). Die Folge ist dann, dass einzelne soziale Situationen unbeobachtet bleiben oder im Schulalltag untergehen, da Lehrer*innen gar nicht die Möglichkeit haben, alles im Blick zu behalten. Was wahrgenommen wird, ist die Konsequenz, die „Explosion“ (Interview 4 Z. 108) in Form von Wutausbrüchen, Handgreiflichkeiten oder anderen Phänomenen, nicht aber die Ursache.

In der mobilen Betreuung beschreibt sie, dass die Zusammenarbeit mit Lehrer*innen von großer Bedeutung ist und es wichtig ist, dass diese ihr und ihrer Arbeit gegenüber offen sind. Davon kann jedoch nicht immer ausgegangen werden, wie sie in folgender Aussage berichtet.

„Das ist ja auch nicht immer der Fall, weil oft ist man einfach so am Limit. Was auch klar ist mit so vielen Kindern in der Klasse, dass man einfach nur noch schnell eine Lösung haben möchte. Aber die Lösung ist nicht, dass ich ständig draußen mit dem Kind arbeite, [...]“ (Interview 4 Z. 243-246)

Auf der einen Seite schildert sie also die Schwierigkeiten in der Kooperation mit den Lehrenden. Gleichzeitig zeigt sie aber Verständnis für deren Handeln und rechtfertigt ihre Vorgehensweisen. In der Regel sind alle Beteiligten jedenfalls froh „über jegliche Unterstützung, die an die Schule kommt. In solchen Notsituationen.“ (Interview 4 Z. 296-297)

Eine weitere Herausforderung ist, dass die Unterstützung oft erst angefordert wird, wenn es bereits eine solche Notsituation ist. Aufgrund der hohen Belastung der Lehrkräfte an den Regelschulen sind diese dann häufig an schnellen Lösungen für das Problem interessiert. Das führt dazu, dass Sozialpädagog*innen erst dann hinzugezogen werden, wenn die Situation bereits eskaliert ist. Statt präventiver Arbeit müssen sie häufig akute Krisen bewältigen, was langfristig wenig nachhaltig ist. „[...] der Wunsch ist oft danach schnellem Feuerlöschen, was einfach bei Kindern nicht geht. Das sind Menschen.“ (Interview 4 Z. 313-314)

Als wesentliche Voraussetzung für eine gelingende Arbeit werden geeignete räumliche Ressourcen genannt. In vielen Schulen gibt es keine geeigneten Räume als Rückzugsorte, um aufgebrachte Kinder zu beruhigen, sodass oft improvisiert werden muss. Vorhandene räumliche Ressourcen sind in der Regel von anderen Gruppen der Schule besetzt. Gänge werden als Notlösungen genutzt, was jedoch nicht ideal ist. insbesondere wenn andere Schüler*innen an einem eskalierenden Kind vorbeigehen müssen. Das ist in diesen Fällen dann nicht das, was ein Kind in einer solchen Verfassung brauchen würde (Interview 4 Z. 207-221).

Die Bedeutung multiprofessioneller Teams im Schulkontext hebt die Sozialpädagogin hervor. Die Schule sei nicht nur ein Ort des Lernens, sondern sollte auch einen wichtigen Beitrag zur sozialen Entwicklung und emotionalen Stabilität der Schülerinnen und Schüler leisten. Dazu brauche es mehr als ausschließlich Lehrer*innen, die für 25 oder mehr Kinder verantwortlich sind (Interview 4 Z. 95-101, Z. 244, Z. 346-352). Gleichzeitig bestehe generell jedoch noch Klärungsbedarf bezüglich der genauen Rolle von Schulsozialpädagog*innen. Viele würden deren Aufgabe primär in der Nachmittagsbetreuung sehen, während ihr Beitrag zur sozialen Integration innerhalb des Schulalltags noch nicht vollumfänglich anerkannt werde. Ein weiterer Aspekt, der berücksichtigt werden sollte, sei die Tatsache, dass Schulsozialpädagog*innen häufig mit befristeten Sonderverträgen angestellt werden würden, was ihre berufliche Perspektive unsicher mache (Interview 4 Z. 385-367).

Insgesamt zeigt sich, dass auch hier Herausforderungen in vielerlei Hinsicht genannt werden. Ein großes Problem scheint darin zu liegen, dass es in speziellen Förderklassen für Kinder mit sozial-emotionalen Schwierigkeiten zu wenige Plätze gibt, wo es gleichzeitig großen Bedarf geben würde. Viele Kinder, die ein solches Umfeld bräuchten, haben nicht die Möglichkeit, die notwendige

Unterstützung zu erhalten. Weiters bestehen hohe Anforderungen an den Regelschulen mit gleichzeitig großen Klassen. Lehrer*innen sind häufig schon belastet und können sich nicht um jedes Kind individuell kümmern. Durch die Belastung der Lehrpersonen entsteht bei diesen der Wunsch nach schnellen „Feuerlöschen“ bei eskalierenden Situationen durch die Sozialpädagogin. Außerdem besteht die Vorstellung, das Kind würde ausschließlich isoliert von der Klasse betreut werden, was durch die mobile Betreuung so nicht umsetzbar ist. Erschwerend für die sozialpädagogische Arbeit wirkt auch das Fehlen von räumlichen Ressourcen. Schließlich sagt sie auch, dass es wohl ein Problem sei, dass schulische Teams oft nicht multiprofessionell aufgestellt sind und auch, dass ein generelles Verständnis von Sozialpädagogik fehlt und oft nur mit bestimmten Arbeitsbereichen verbunden werden, die das Arbeitsfeld nicht vollständig widerspiegeln erweist sich als grundsätzlich problematisch.

8.5.3 Schulische Herausforderungen aus Sicht einer Direktorin

Die interviewte Direktorin beschreibt verschiedene Herausforderungen, die den Schulalltag betreffen. Ein besonderes Augenmerk liegt dabei auf der zunehmenden sozialen Komplexität innerhalb der Schüler*innenschaft. Lehrer*innen sehen sich mit der anspruchsvollen Aufgabe konfrontiert, neben der Vermittlung von Unterrichtsstoff auch soziale Konflikte zu lösen und ein harmonisches Klassenklima zu fördern. Während sozioemotionale Auseinandersetzungen in der Schule früher weniger Aufmerksamkeit erhielten, besteht heute die Erwartung, dass sämtliche Streitigkeiten und Probleme ausführlich bearbeitet werden. Allerdings fehlen oft die nötigen zeitlichen und personellen Ressourcen, um diesen Anforderungen gerecht zu werden. Zusätzliches Personal wäre hierbei notwendig, um die Lehrer*innen zu unterstützen (Interview 5 Z. 38-50). Auch die Direktorin geht wie die Sozialpädagogin aus Interview 4 (Z. 243-246) auf die Herausforderungen betreffend der Klassengrößen ein. Sie drückt dabei ihre Erleichterung aus, dass es aus rechtlichen Gründen an ihrer Schule nicht möglich sei, mehr als 25 Kinder in einer Schule unterzubringen:

„Wenn ein Pädagoge mit 25 Kindern in der Klasse steht, und das ist Realität, und ich bin froh, dass ich nur 25 habe, weil [...] aus baurechtlichen Gründen nicht mehr drinnen sitzen dürfen und ich auch nicht mehr Tische habe.“ (Interview 5 Z. 47-50)

Ebenso ist es auch nicht möglich, alle Kinder ständig zu beobachten und im Blick zu haben. Somit kann man auch nicht jeden Streit im Vorfeld erkennen und verhindern, dass es zu emotionalen Ausbrüchen kommt. Gleichzeitig braucht man aber wiederum Zeit, derartige Vorkommnisse und Dynamiken aufzuarbeiten, was bei diesem Betreuungsschlüssel und der gleichzeitigen weiteren Anforderung an Lehrpersonen sehr schwierig zu gewährleisten ist (Interview 4 Z. 52-58).

Ein weiterer Punkt, der als Herausforderung genannt wird, ist die Unterstützung von Kindern mit besonderen Bedürfnissen oder aus sozial benachteiligten Familien. Familien mit Migrationshintergrund oder sozioökonomisch schwierigen Verhältnissen sehen sich oft mit Schwierigkeiten konfrontiert, notwendige Mittel für den Schulalltag, wie digitale Geräte, zu beschaffen. Sprachbarrieren können die Kommunikation zwischen Schule und Elternhaus erschweren. Trotz

Informationsveranstaltungen bleibt der Zugang zu den Eltern oft limitiert, da viele sich nicht aktiv beteiligen oder aufgrund sprachlicher Hürden fernbleiben (Interview 4 Z. 109-121).

Zudem gibt es einen erheblichen Mangel an Beratungs- und Unterstützungspersonal. Die vorhandene Beratungslehrkraft steht nur für wenige Stunden pro Woche zur Verfügung, wodurch der Bedarf an zusätzlichen Betreuungspersonen nicht gedeckt werden kann. Eine Vollzeitstelle für Sozialpädagogik oder Schulsozialarbeit wäre aus Sicht der Direktorin dringend notwendig, um die Lehrkräfte zu entlasten und den Schüler*innen bessere Unterstützung zu bieten (Interview 4 Z. 125-130, Z. 134-136, Z. 487-488). Dies sieht die Direktorin aber als nicht realisierbare Wunschvorstellung: „Ahm, das spielt es in Wien nicht. Also die haben teilweise bis zu fünf Schulen“ (Interview 4 Z. 134), die sie parallel betreuen. Gleichzeitig habe Direktorin schon mehrmals um Unterstützung angesucht, man sage ihr aber immer wieder, dass es kein zusätzliches Unterstützungspersonal gäbe, das man bereitstellen könne (Interview 4 Z. 155-156).

Das wesentliche Problem, dass sich aus allen genannten Herausforderungen ergibt ist, dass es zu wenig Beratungs- und Unterstützungspersonal an der Schule gibt. Die wenigen Stunden, in denen Unterstützung vorhanden ist, sind deutlich zu wenig, um den Bedarf der Schule abzudecken. Lehrer*innen müssen neben dem Unterrichten an sich noch sämtliche andere Aufgaben übernehmen, was dazu führt, dass ihre zeitlichen Kapazitäten ausgeschöpft sind. Soziale Konflikte und Probleme der Kinder müssen zunehmend und trotz eingeschränkter personeller und zeitlicher Ressourcen im Rahmen des Unterrichts behandelt werden. Zudem kann weiterhin die Unterstützung von sozioökonomisch benachteiligten Familien kaum von Lehr- und Fachkräften der Schule geleistet werden. Auch die Klassengröße wird im Rahmen des Interviews als Schwierigkeit genannt. Für die vielfältigen Bedürfnisse der Kinder sind zu viele Schüler*innen in einer Klasse.

8.5.4 Herausforderungen im Rahmen eines schulbezogenen Projekts

Die Herausforderungen, mit denen sich die Professionistinnen eines Projekts in Wien konfrontiert sehen, sind vielfältig und betreffen vor allem schwere psychische Belastungen von Kindern und ihren Familien. Erzählt wird davon, dass sich Schulen oftmals erst an das Team wenden, wenn alle anderen verfügbaren Ressourcen bereits ausgeschöpft sind und die Situation schon eskaliert ist. Die häufigsten Problembereiche umfassen Suizidalität, Essstörungen, Schulabsentismus sowie psychische Erkrankungen oder schwere Belastungen im familiären Umfeld, die das Verhalten von betroffenen Kindern beeinflussen. Ein Beispiel dafür sind etwa zunehmende Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern durch innerfamiliäre Belastungen, wodurch die daraus resultierenden Bedürfnisse das Schulsystem überfordern (Interview 6 Z. 167-179).

Es lässt sich durch die Schilderungen feststellen, dass es einen hohen Bedarf an psychologischer und sozialpädagogischer Unterstützung im schulischen Bereich gibt. Schulen stehen zunehmend vor großen Herausforderungen und benötigen externe Fachkräfte, um mit den steigenden psychosozialen Herausforderungen umzugehen. Die Arbeit des Teams ist daher nicht nur auf Krisenintervention ausgerichtet, sondern auch darauf, langfristige Stabilisierungsmöglichkeiten für betroffene Kinder und Jugendliche zu schaffen (Interview 6 Z. 167-185).

Betont wird, dass die Bedürfnisse an Schulen äußerst vielfältig sind. Eine allgemeingültige Lösung oder ein einheitliches Angebot könne daher nicht für jede Schule umsetzbar sein. Ein zentraler Aspekt ihrer Arbeit sei daher die zielgruppenspezifische Anpassung der Unterstützung. Es werde großer Wert darauf gelegt, auf die individuellen Ansprüche der jeweiligen Schule und einzelner Lehrer*innen und Schüler*innen einzugehen, anstatt standardisierte Konzepte zu verfolgen (Interview 6 Z. 181-188).

Auch bestehen organisatorische Hürden. Die Integration von externen Fachkräften in das bestehende Schulsystem bringt Unsicherheiten und Skepsis mit sich. Manche Lehrkräfte oder Schulpersonal sind zunächst misstrauisch, da sie befürchten, beobachtet oder in ihrer Arbeit kontrolliert zu werden. Zudem ist der Platzmangel an Schulen eine strukturelle Herausforderung – oft fehlen geeignete Räumlichkeiten für vertrauliche Gespräche, da Schulgebäude ohnehin begrenzte Ressourcen haben. Auch die Zuständigkeitsbereiche sind nicht immer klar, etwa wenn es um Gefährdungsmeldungen geht und die Verantwortung zwischen Schule und externen Fachkräften aufgeteilt werden muss. Nachdem solche Unklarheiten jedoch abgeklärt wurden, ist jede*r Beteiligte*r froh, derartige Unterstützung zu erhalten (Interview 6 Z. 270-283).

Resümieren lässt sich sagen, dass auch hier Herausforderungen vielfältig beschrieben werden. Generell gibt es einen hohen Bedarf an psychologischer und sozialpädagogischer Unterstützung im schulischen Bereich, der den psychosozialen Dienst rechtfertigt. Es gibt viele Kinder und Familien, die unter schweren psychischen Belastungen leiden und die daraus resultierenden Bedürfnisse können nicht durch das Schulsystem aufgefangen werden. Da jede Schule eigene Themen mitbringt, ist es erforderlich, individuell auf Problembereiche einzugehen. Herausfordernd ist darüber hinaus, dass der Einsatz externer Fachkräfte mitunter Unsicherheiten, Bedenken und Misstrauen bei Lehrpersonen hervorruft, da Unklarheiten bezüglich der Folgen für die eigene Arbeit und Zuständigkeitsbereichen aufkommen.

8.5.5 Heterogenität, soziale Benachteiligung und fehlende Ressourcen: Herausforderungen einer Volksschullehrerin

Im Interview schildert die Volksschullehrerin verschiedene Herausforderungen, die ihren Schulalltag prägen. Eine große Schwierigkeit stellt die Fluktuation der Schüler*innen dar, die durch Wohnortwechsel bedingt ist. Dies führt zu wechselnden Klassengrößen und erfordert eine kontinuierliche Anpassung an eine neue Klassenzusammensetzung durch neue Kinder (Interview 2 Z. 40-45). Zudem gibt es viele Schüler*innen aus sozial benachteiligten Familien, die unter schwierigen häuslichen Bedingungen leiden.

„[...] bei den Kindern, wo man merkt, denen geht es nicht so gut oft. Und die würde ich gerne mehr unterstützen und mehr helfen. Aber das ist einfach oft nicht möglich, weil es einfach so viele sind und auch nicht die Zeit habe, dass ich da jetzt bei jedem Kind irgendwie daheim schaue, wie es ihnen geht oder ihnen speziell helfe.“ (Interview 2 Z. 51-55)

Was die Lehrerin außerdem bemerkt ist, dass einige Kinder unzureichend versorgt sind, etwa durch auffallend wenig oder gänzlich fehlende Jause oder verspätetes Erscheinen im Unterricht, weil sie nicht oder zu spät geweckt wurden. Zudem fällt es ihr auch auf, dass manche Kinder lieber in der Schule bleiben, wenn sie krank sind, anstatt nach Hause zu gehen (Interview 2 Z. 58-62). Genaue Gründe dafür werden nicht genannt. Man kann jedoch interpretieren, dass sich diese Kinder scheinbar sehr wohl in der Schule fühlen und möglicherweise teilweise vielleicht sogar mehr als zu Hause.

Besonders herausfordernd ist es für die Lehrkraft, den individuellen Bedürfnissen der Schüler*innen gerecht zu werden. Dies betrifft vor allem Schüler*innen, denen es emotional oder sozial nicht gut geht. Die Realisierung dieses Wunsches, Kinder intensiver individuell zu unterstützen, ist jedoch häufig durch den Mangel an verfügbarer Zeit sowie der großen Anzahl an Schüler*innen nicht möglich. Psychosoziale Belastungen sind ebenfalls ein zentrales Thema, da Kinder aus problematischen familiären Verhältnissen Druck und Ängste mit in die Schule bringen. Auswirkungen durch Leistungsdruck und familiärem Druck sind bei den Kindern zu beobachten und werden auch der Lehrerin gegenüber geschildert (Interview 2 Z. 58-71).

Ein weiterer Aspekt der Heterogenität ist die sprachliche Vielfalt in der Klasse. Die Lehrerin berichtet, dass viele unterschiedliche Erstsprachen in der Klasse vertreten sind und viele Kinder Arabisch sprechen und dass eine Kollegin mit arabischen Sprachkenntnissen wertvolle Unterstützung leistet, indem sie dolmetscht. Dies erleichtert zwar die Kommunikation mit den Schüler*innen und ihren Familien erheblich, erschwert jedoch den Schulalltag enorm. Zudem variiert die soziale Ausgangslage innerhalb der Klasse stark (Interview 2 Z. 198-206).

Betont wird immer wieder, dass alle an der Schule arbeitenden Personen viel Engagement zeigen und auch die Leitung versucht, zu unterstützen und zusätzliche Ressourcen zu erhalten (Interview 2, Z. 129-131). Die vorhandenen Unterstützungsangebote, wie die Schulpsychagogin oder der Schulsozialarbeiterin, sind dabei mit nur wenigen verfügbaren Stunden unzureichend und teilweise nicht ideal koordiniert, sodass nicht alle bedürftigen Kinder betreut werden können. Auch notwendige Besprechungen zu den einzelnen Fällen mit Unterstützungspersonal sind zeitlich kaum für die Lehrerin möglich, wodurch diese teilweise parallel zu Unterrichtsstunden oder anderen Tätigkeiten abgehalten werden, was zu Stress führt und die ideale Unterstützung schwer möglich macht, wie man auch folgendem Zitat entnehmen kann:

„[...] weil das ist auch oft die Zeit, die dann fehlt. Weil die Kinder gehen zwar zu der Psychagogin hin, aber davor und danach ist das immer ein Besprechen, wo ich in der Stunde stehe, aber schon anfangen müsste oder wo ich schon irgendwie den nächsten Termin habe oder das nächste Problem habe. Und da haben wir wenig Einsicht, was passiert oder wie wir den Kindern dann auch weiterhelfen könnten.“ (Interview 2 Z. 112-121)

Zusätzliche Herausforderungen ergeben sich durch die mangelnde Wertschätzung der Lehrer*innenarbeit durch Eltern und die Öffentlichkeit. Die Lehrerin empfindet es als frustrierend, dass viel Engagement, beispielsweise durch das Bereitstellen von Lernmaterialien oder zusätzlichen Betreuungsangeboten, oft nicht anerkannt wird, während Beschwerden schnell und in vielerlei

Hinsicht geäußert werden. Zudem fehlt es an Räumen und Möglichkeiten für schulisches Personal, sich untereinander auszutauschen und emotionale Belastungen zu verarbeiten (Interview 2 Z. 301-323).

Ein weiteres Problem, das sie beschreibt, ist, dass sie in ihrer Rolle als Lehrerin der Kinder nicht alle Themen abfangen kann. Konkret geht sie auf ein aktuelles Beispiel in ihrer Klasse ein, bei dem eine Familie durch die Kinder- und Jugendsozialhilfe betreut wird. In ihrer Rolle sei es sehr schwierig, die Eltern darauf hinzuweisen, dass sie oder ihre Kinder zusätzliche Unterstützung bräuchten. Ohne eine weitere externe Instanz würden Lehrkräfte häufig zur Zielscheibe und ihre Hinweise nicht in ausreichendem Maß wahrgenommen (Interview 2 Z. 202-208). Das zentrale Problem scheint bei dieser Thematik zu sein, dass Lehrkräfte nicht in allen Bereichen die beratende Rolle übernehmen können, sollten oder auch dürfen. In diesem Fall wird deutlich, dass die Verantwortung für das Kind nicht allein bei der Lehrkraft liegen kann, sondern dass externe Fachkräfte eine wesentliche Rolle spielen.

Aus den dargestellten Aspekten ergibt sich, dass die Heterogenität der Kinder eine Herausforderung für die Lehrerin darstellen. Einerseits zeigt sich diese in der sprachlichen Vielfalt, was sprachliche Barrieren schafft. Es kann festgestellt werden, dass sich darüber hinaus diverse andere Themen ergeben, mit denen sie sich konfrontiert sieht. Neben der Klassenzusammensetzung, die sich laufend verändert, kommen auch familienbezogene Angelegenheiten bei den Kindern auf, die die Lehrperson als herausfordernd wahrnimmt. Vielen Kindern aus sozial benachteiligten Familien würde sie zwar gerne zusätzlich helfen, kann dies jedoch nicht bewerkstelligen. Generell scheint eine zeitliche Knappheit für diverse Bereiche zu bestehen, die sich überschneiden. Besonders schwierig ist wohl, Probleme wahrzunehmen und gleichzeitig zu wissen, wie damit umzugehen ist. Fehlende Wertschätzung durch Gesellschaft und Erziehungsberechtigte erweisen sich als zusätzliche Last. Letztlich lässt sich auch aus diesen Punkten feststellen, dass es an dieser Schule an Unterstützungs- und Beratungspersonal mangelt.

8.5.6 Herausforderungen einer Volksschullehrerin in der inklusiven Mehrstufenklasse

Diese Volksschullehrerin ist Lehrerin in einer Inklusionsklasse, die zusätzlich eine Mehrstufenklasse ist. Gemeinsam mit einer zweiten Lehrperson unterrichtet sie diese Klasse und schildert in ihren Erzählungen zahlreiche Herausforderungen, insbesondere im Umgang mit Integrationskindern. In ihrer Klasse gibt es mehrere Kinder mit besonderem Förderbedarf, darunter Autist*innen, ein Kind mit einer Hörbeeinträchtigung und ein Kind mit einer psychischen Erkrankung, wie die Lehrerin erzählt. Die Betreuung dieser Schüler*innen erfordere erheblichen zusätzlichen Aufwand, während gleichzeitig auch die Bedürfnisse der Regelschüler*innen berücksichtigt werden müssten (Interview 1 Z. 6-34). Dafür fehle es an notwendigen personellen und fachlichen Ressourcen. Denn weder sie noch ihre Kollegin hätten Ausbildungen oder Kenntnisse, was die Krankheitsbilder der Integrationskinder angeht (Interview 1 Z. 37-41).

Ein grundlegendes Problem stellt die fehlende Passung zwischen Diagnosen und schulischer erforderlicher Förderung dar. Aufgrund von Testungen, die nicht differenziert genug sind, erhalten

manche Kinder keinen offiziellen SPF, obwohl sie deutliche Schwierigkeiten im Schulalltag haben. Dadurch müssen sie an regulären Schularbeiten teilnehmen und werden standardmäßig nach dem regulären Lehrplan benotet, obwohl der Unterrichtsstoff für sie kaum bewältigbar ist (Interview 1 Z. 141-149). Zudem wird der Widerspruch zwischen individuellen Fördermaßnahmen und standardisierten Testungen kritisiert. Während Differenzierung gefordert wird, müssen Schüler*innen gleichzeitig an Leistungstests teilnehmen, die nicht immer den individuellen Lernfortschritt berücksichtigen (Interview 1 Z. 141-147, Z. 173-186).

Sie beschreibt ihren schulischen Alltag als ständige Gradwanderung zur Überforderung trotz jahrelanger Erfahrung als Volksschullehrerin. Ob ein Schultag gut verläuft, ist häufig auch von der Tagesverfassung der Inklusionskinder abhängig, da diese ansonsten die gesamte Aufmerksamkeit der Lehrer*innen benötigen. Dadurch ist es tagtäglich ungewiss, wie ein Schultag verlaufen wird, was folgende Gedanken der Lehrerin deutlich machen: „Jeden Tag dieses ‚Wie lang schaffen wir es, dass es gut rennt?‘.“ (Interview 1 Z. 35-36)

In ihren Schilderungen kommt auch heraus, dass man sich sehr um zusätzliche Hilfe bemüht hat, jedoch weder eine Stelle gefunden wurde, die zuständig für solche Probleme wäre, noch scheinbar Personal da ist, das hätte helfen können:

„[...] und wir waren höchst verzweifelt und [...] wir haben herumtelefoniert [...]. Egal wen du angerufen hast. Du hast immer gehört: ‚Nein, wir haben niemanden. Nein, wir sind nicht zuständig. Die sind zuständig.‘ Dann rufst du an: ‚Wir sind nicht zuständig. Die sind zuständig.‘ Und so ist das zwei Monate herumgegangen. Dann wollten wir Hilfe von der Autistenhilfe, weil wir gesagt haben [...] kann uns bitte irgendwer helfen? Kann uns irgendwer Tipps geben oder sonst was? [...] Ja, wir hatten auch keine Beratungslehrerin letztes Jahr, also wir waren wirklich auf uns komplett allein gestellt. Und dann haben wir uns irgendwie zusammengewurschtelt gehabt und dann war die von Autistenhilfe da und dann ist es so super. ‚Na großartig. Und ich hätte da noch jemanden vom AKH‘, wo ich mir dann gedacht habe: Bitte nein! Es reicht völlig, diese Aufgabe, die wir jetzt haben!“ (Interview 1 Z. 44-62)

Nachdem schließlich nach mehreren Monaten jemand von der Autistenhilfe für einen einmaligen Besuch geschickt wurde, sei von deren Seite angemerkt worden, dass die Lehrer*innen die Situation gut im Griff hätten. Nach diesem Gutachten hätte man ein weiteres Kind gerne in diese Klasse gesetzt, was die Lehrerin nicht zulassen wollte (Interview 1 Z. 56-65).

Ein weiteres Problem ist die zunehmende Belastung durch zusätzliche Aufgaben, die über den eigentlichen Unterricht hinausgehen. Im Vergleich zu den Aufgaben, die man früher als Lehrer*inn gehabt habe, habe sich dies stark verändert. Neben pädagogischen und organisatorischen Anforderungen würden Lehrer*innen zunehmend erzieherische Verantwortung übernehmen, unter anderem auch, da viele Kinder ganztags in der Schule betreut werden und dahingehend wenig familiäre Unterstützung erfahren würden. Ein Beispiel dafür sei, dass sich viele Kinder nicht selbst an- und ausziehen können, was für den Turnunterricht jedoch voraussetzend sei. Da man als Lehrperson Kinder körperlich nicht berühren oder in bestimmte körperliche Handlungen eingreifen dürfe, müsste man jedes Kind verbal anleiten, was den zeitlichen Rahmen in der Schule sprengte (Interview 1 Z. 364-377). Auch bei den Voraussetzungen und der Entwicklung der Kinder ist also eine deutlich merkbare Heterogenität zu erkennen.

Die Altersunterschiede innerhalb der Mehrstufenklasse führen zu weiteren Herausforderungen, besonders wenn ältere Schüler*innen, die mit jüngeren Kindern in einer Klasse sitzen. In manchen Fällen haben die älteren Schüler*innen bereits Sexualtriebe entwickelt, was besondere Aufmerksamkeit im pädagogischen Alltag erfordert. Die Lehrerin erzählt in diesem Zusammenhang auch von Situationen, in denen die Kleinen teilweise Angst vor den älteren Kindern hätten (Interview 1 Z. 94-97, Z. 339-344).

Die Heterogenität zeigt sich zudem auch in der Elternarbeit. Viele Eltern würden bei den Lehrer*innen nach Antworten auf Fragen zu möglichen Entwicklungsstörungen oder Krankheitsbildern ihrer Kinder suchen, doch diese dürften keine Diagnosen stellen und verfügen oft selbst nicht über das nötige Fachwissen. Gleichzeitig seien sie mit dem bürokratischen System konfrontiert, das ihnen kaum Möglichkeiten biete, individuelle Lösungen für die Kinder zu finden. Die Volksschullehrerin berichtet davon, dass von Eltern erwartet wird, dass sie auf Fragen zu Diagnosen wie ADHS oder Dyskalkulie eingeht, ohne jedoch fachliche Einschätzungen geben zu dürfen (Interview 1 Z. 399-413). Von dieser Problematik berichtete bereits, wie oben in Kapitel 8.5.6 genannt, die Lehrerin aus Interview 2, die es in ihrer Rolle als Lehrerin ebenfalls als schwierig erachtet, Eltern auf bestimmte Aspekte hinzuweisen. Was aus den Schilderungen dieser Lehrerin herauskommt ist, dass sie sich oft alleingelassen fühlt und eine Diskrepanz zwischen den Anforderungen an ihre Arbeit und den tatsächlich verfügbaren Ressourcen sieht. Eindeutig erkennbar ist auch die enorme Belastung, der sie ausgesetzt ist, was auch folgendes Zitat unterstreicht: „Und wir sind nicht einmal heulend aus der Schule hinausgegangen und wussten nicht was wir mit uns und den Kindern usw. machen müssen“ (Interview 1 Z. 6). Große Herausforderungen bestehen durch die Inklusionskinder, da diese viel individuelle Betreuung benötigen und gleichzeitig auch die Regelschulkinder nach regulärem Lehrplan unterrichtet werden müssen. Einige dieser Kinder bräuchten wegen ihrer besonderen Ansprüche mehr Betreuung durch zusätzliches und speziell ausgebildetes Personal. Hinzu kommt, dass die Diagnose der Kinder oft nicht den tatsächlichen Bedürfnissen entspricht, was wiederum eine zusätzliche Belastung für die Lehrende darstellt. Darüber hinaus besteht auch eine gewisse Heterogenität bei der Entwicklung der Regelschulkinder, was zu weiteren organisatorischen Problemstellungen führt. Generell herrscht wohl Unklarheit über Zuständigkeitsbereiche, denn trotz intensiver Bemühungen konnte keine gewinnbringende Hilfestellung organisiert werden.

Betrachtet man nun alle genannten Herausforderungen gesammelt, so werden zusammenfassend 4 große Bereiche bezüglich der genannten Schwierigkeiten deutlich: 1. Die Heterogenität der Kinder auf unterschiedlichen Ebenen, 2. der begrenzt zur Verfügung stehende Raum und zu viele Kinder in den Klassen, 3. Unklarheiten über Zuständigkeiten und 4. die Belastung der Lehrer*innen durch die Fülle der Aufgaben, die sich aus verschiedenen Gründen ergeben. Es scheint, als wären die Probleme an den Schulen und in den Klassen so heterogen und groß und die Kinder in ihren Voraussetzungen und ihren Kenntnissen so unterschiedlich, dass es wohl eine große Herausforderung ist, dem gerecht zu werden. Diese angeführten Herausforderungen verdeutlichen den komplexen Handlungsrahmen, in dem sich die Sozialpädagogik im Rahmen der Schule bewegt und möglicherweise bewegen könnte. Im nächsten Kapitel sollen daher die Aufgaben schulischen Sozialpädagogik dargestellt werden.

8.6 Aufgabenfelder schulischer Sozialpädagogik

In diesem Kapitel sollen die Aufgaben der Schulsozialpädagogik genannt werden, die man den Informationen der Interviews entnehmen kann. Aufgabenfelder ergeben sich dabei entweder durch konkret genannte Aufgaben, die tatsächlich bereits von Schulsozialpädagog*innen übernommen werden, genannte Tätigkeiten, die man sich von einer sozialpädagogischen Fachkraft wünschen würde oder durch diverse Herausforderungen, wovon man wiederum Aufgabenbereiche ableiten kann.

8.6.1 Zwischen Unterrichtsbegleitung und Nachmittagsbetreuung: Die Rollen einer Sozialpädagogin in der Schule

Die Sozialpädagogin aus Interview 3 unterteilt ihre Aufgabenbereiche in Vormittags- und Nachmittagstätigkeiten. Auch in welcher Rolle sie sich sieht, hängt davon ab, zu welchem Zeitpunkt gearbeitet wird. Am Vormittag sieht sie ihre Zuständigkeit vor allem in der Unterstützung der Lehrperson, was sie auch mehrmals betont. Es scheint ihr wichtig, deutlich zu machen, dass es am Vormittag vorrangig um die Entlastung und Hilfe für die Lehrenden geht. Im Mittelpunkt steht allem die Betreuung und individuelle Unterstützung der Integrationskinder in den Integrationsklassen, wie sie auch in folgendem Absatz beschreibt.

„Und ich sage in der Klasse liegt mein Aufgabenbereich tatsächlich eigentlich hauptsächlich bei den Inklusionskindern, dass ich sage, okay, ich bin da, um ihnen eine gute Teilhabe am Unterricht zu ermöglichen, sei es jetzt die Lehrperson, daran zu erinnern, dass sie bitte das Mikrophon und die Verstärker verwenden soll, [...]“ (Interview 3 Z. 45-49)

Das Ziel ist damit primär, die Inklusionskinder so weit zu unterstützen, dass ihnen die Teilnahme am Unterricht ermöglicht oder erleichtert wird. Dazu setzt sie verschiedene Maßnahmen. Zum einen erzählt sie davon, sich integrativ zu den Kindern zu setzen und nochmals Arbeitsanweisungen oder Unterrichtsinhalte für sie zu erklären und auch davon, dass sie einzelne Kinder aus dem Unterricht herausnimmt, um eine individuelle Lernbetreuung durchzuführen. Zum anderen erläutert sie auch, dass sie mit manchen Kindern spazieren oder einkaufen geht, um sie in verschiedenen, alltäglichen Lebenslagen begleitend zu unterstützen. Da es Kinder mit unterschiedlichstem erhöhtem Unterstützungsbedarf an der Schule gibt, wird hier nochmals in den Aufgabengebieten differenziert (Interview 3 Z. 36-99).

Auch organisatorische Tätigkeiten sind am Vormittag zu erledigen, wobei auch hier der unterstützende Charakter für die Lehrperson betont wird. Ihre Intention dabei ist, „dass mehr oder weniger [...] die Wünsche, die die Lehrperson in dem Moment hat“ (Interview 3 Z. 22) erfüllt werden. Es geht darum, die Lehrer*innen an technische Hilfsmittel oder besondere Bedürfnisse der Inklusionskinder zu erinnern. Zudem zählen Handlungen wie die Vorbereitung von Materialien für den Unterricht oder das Sortieren von Büchern zu ihren Betätigungen. Die Sozialpädagogin erklärt auch, dass sie für Ruhe im Unterricht Sorge (Interview 3 Z. 17-25).

Neben der assistierenden Rolle für die Lehrperson, wird hier auch vor allem die Unterstützungsfunktion für die Schüler*innen mit erhöhtem Förderbedarf hervorgehoben. Ihren Erzählungen zufolge möchte sie keinen Druck ausüben und im Rahmen des Unterrichts vor allem begleitend und hilfreich wirken. Dies tut sie auch, indem sie die Kinder während des Unterrichts daran erinnert, bestimmten Arbeitsanweisungen zu folgen, die von den Lehrer*innen verlangt werden (Interview 3 Z. 23-26).

Am Vormittag stehen somit die Unterstützung und Entlastung von Schüler*innen und Lehrer*innen im Zentrum. Die Sozialpädagogin sorgt für einen reibungsloseren Ablauf während des Unterrichts und begleitet vor allem Kinder mit erhöhtem Förderbedarf. Nach dem Unterricht am Vormittag übernimmt die Pädagogin eine bestimmte Gruppe an Kindern und ist von da an für die Nachmittagsbetreuung zuständig. Ihre Rolle wechselt von einer begleitenden zu einer gruppenführenden. Ihre Gruppe am Nachmittag im Umfang von 20 Inklusionskindern betreut sie zusammen mit einer weiteren Kollegin (Interview 3 Z. 86-90). Somit ändern sich auch die Zuständigkeitsbereiche und Aufgaben im Gegensatz zur ersten Tageshälfte.

Zunächst werden die Kinder zur Mittagszeit zum Speisesaal begleitet. Bei den Übergängen wird vor allem auf Struktur und Routine geachtet, um einerseits Abläufe fließend zu gestalten und andererseits Stabilität für die Kinder zu ermöglichen. Hierfür wird konstant am geordneten Prozess mit den Schüler*innen gearbeitet (Interview 3 Z. 114-118). Die Situation beim Mittagessen wird, wie im Kapitel 8.5.1 als herausfordernd beschrieben. Sowohl für einige Kinder als auch für die Sozialpädagogin selbst, da neben den Aufgaben, die sie zu erfüllen hat, auch die Situation überblickt werden und die Kinder zu betreuen sind. Zu den Tätigkeiten, die sie hierbei nennt, zählen auch, Essen und Getränke zu verteilen (Interview 3 Z. 163-166).

Kommt es zwischen Kindern ihrer Gruppe und jenen anderer Gruppen zu Auseinandersetzungen oder Problemen, sucht sie Kontakt zu den zuständigen Sozialpädagog*innen dieser Gruppen, um diese zu klären. Die Befindlichkeiten und emotionale Wohlbefinden sieht sie in Bezug darauf als besonders wichtig:

„Und da heißt es jetzt einfach dagegen zu treten, den Kindern eine gewisse Sicherheit zu vermitteln, dass sie wissen, hey, hier ist ein „Save-Raum“, du kannst dich an uns wenden, wir werden uns darum kümmern und es wird Früchte tragen müssen, damit wohlfühlen kann.“ (Interview 3 Z. 152-155)

Nach der Essenssituation wird die Nachmittagsgruppe wieder gesammelt und gemeinsam zum eigenen Gruppenraum gegangen. Bei der danach folgenden Lernzeit machen die Kinder vor allem ihre Hausaufgaben. Auch in diesem Kontext wird das Wohlfühlen der Kinder als ihr besonders wichtig hervorgehoben. Dabei unterstützt die Sozialpädagogin die Kinder bei Bedarf (Interview 3 Z. 175-196).

Ein weiterer Aufgabenbereich dreht sich um das Bereitstellen einer Jause für die Kinder während der Nachmittagsbetreuung. Darauf folgend gibt es einen kleinen zeitlichen Rahmen von etwa einer Stunde, bevor die Schüler*innen nach Hause gehen, den die Sozialpädagogin als besonders wichtig in der Arbeit mit den Kindern sieht. In diesem Zeitraum werden diverse, den Bedürfnissen der Kinder angepasste Aktivitäten durchgeführt, die es erst ermöglichen, auf die persönliche Gefühlswelt und

private Geschichten, Gedanken und Erlebnisse der Schüler*innen einzugehen. Die Relevanz und besondere Bedeutung dieser Phase wird ausdrücklich verdeutlicht (Interview 3 Z. 216-235).

Neben diesen Aufgaben, die sie als ihre eigentlichen Einsatzbereiche nennt, ergeben sich jedoch noch weitere. Da es in einer Schule vorkommt, dass es zu Personalausfällen kommt, kommen dadurch Tätigkeiten hinzu. Ein Beispiel dafür ist das Internat der Schule, bei dem bei Bedarf auch Nachtdienste gemacht werden. In diesen Fällen ist es dann so, dass sie sowohl Nachtdienste im Hort übernimmt als auch ihre regulären Dienste in der Tagesbetreuung der Schule, da ansonsten auch wieder ihre eigentliche Arbeit jemand anderes übernehmen müsste, was teilweise zu hoher Belastung führt. Die Leitung hält diesen Umstand für selbstverständlich und erwartet auch, dass die Sozialpädagog*innen dafür immer zur Verfügung stehen, wie die Interviewpartnerin schildert (Interview 3 Z. 289-308).

Im Interview wird immer wieder deutlich, dass es keine klar definierte, vorgegebene Aufgabenbereiche gibt, für den die Sozialpädagogin oder andere Mitarbeiter*innen verantwortlich sind. Hinzu kommt auch, dass von der Leitung erwartet wird, dass man sich selbst bei Fernbleiben vom Dienst um Ersatz für sich kümmert. Diesen Punkt sieht sie aber äußerst kritisch und weigert sich bewusst, diese Aufgabe zu übernehmen:

„[...] und sie mehr oder weniger die Erwartungshaltung an mich hat, dass ich jetzt einen Ersatz für mich finde, wo ich einfach ganz klar gesagt habe, es tut mir leid, aber das ist nicht in meinem Aufgabenbereich.“
(Interview 3 Z. 422-425)

Die Aufgabenbereiche der Sozialpädagogin liegen schlussendlich vor allem während des Schulbetriebs am Vormittag und Nachmittag, jedoch bei Personalausfällen auch in Nachtdiensten des Internats. Zudem kommen auch organisatorische Tätigkeiten hinzu. Generell liegt der Hauptfokus aber vormittags und nachmittags auf der Arbeit mit den Integrationskindern der Schule, es geht dabei um Unterstützung, Entlastung und Begleitung. In der ersten Tageshälfte unterstützt sie hauptsächlich die Lehrperson in den Integrationsklassen und ermöglicht es den unterstützungsbedürftigen Kindern, am Unterricht teilzunehmen. Ab der Mittagszeit übernimmt sie eine Gruppe zur Nachmittagsbetreuung, versorgt diese beim Mittagessen und begleitet sie, während sie die Hausaufgaben machen. Ein äußerst wichtiger, jedoch kurzer Zeitraum von etwa einer Stunde in der Arbeit mit den Kindern ist jener nach der Lernzeit, in dem Aktivitäten und Gespräche auf die individuellen Wünsche und Bedürfnisse der Schüler*innen abgestimmt werden. Dies empfindet die Pädagogin wohl als besonders wertvolle Phase.

8.6.2 Sozialpädagogische Arbeit zwischen Förderklassen und mobiler Betreuung

Die Arbeitsfelder der Sozialpädagogin aus Interview 4 gliedern sich in zwei große Bereiche. Zum einen gibt es Tätigkeiten an einer Schule mit eigenen Förderklassen für sozial-emotional belastete Kinder, die an Regelschulen nicht gehalten werden können. Zum andern wird sie auch in der mobilen Betreuung an Regelschulen für Schüler*innen mit besonderem Unterstützungsbedarf eingesetzt (Interview 4 Z. 8-17).

Das Ziel ist grundsätzlich, die soziale und emotionale Stabilität der Kinder durch verschiedene Methoden zu fördern. Dazu arbeitet die Pädagogin generell gerne kreativ mit den Schüler*innen. Tätigkeiten wie Malen, Tonarbeiten oder Keramik haben sich bewährt und helfen den Kindern, ihre Emotionen auszudrücken und sich zu beruhigen. In der Arbeit mit den Gruppen der Förderklassen wird weiters beispielsweise auch tiergestützte Pädagogik genutzt. Die Therapieformen mit Tieren ermöglichen es den Kindern, feinfühlig soziale Interaktionen zu entwickeln und dies auf den Umgang mit Menschen in ihrem Umfeld zu übertragen, wie sie auch im folgenden Zitat beschreibt.

„Es gibt auch tiergestützte Pädagogik, ahm, an der wir teilnehmen. Da sind wir eben einmal alle zwei Wochen mit einer Klasse [. ...]. Und für manche, also für unsere Kinder in unserer Schule, ist es einfach wahnsinnig bereichernd und da kann man sich gar nicht vorstellen, wie feinfühlig und wie, wie ahm, wie liebevoll und wie interessiert und alles möglich ist. Sie dann einfach mit den Tieren umgehen, was man so wie sie es aber so nicht schaffen mit Menschen zum Beispiel umzugehen. Und solche Sachen können wir halt anbieten.“ (Interview 4 Z. 119-127)

In einem multiprofessionellen Team werden in den Förderklassen vor allem wegen des Aggressionspotenzials mancher Kinder Schüler*innen in kleinen Gruppen unterrichtet. Es wird darauf geachtet, auf die individuellen Bedürfnisse einzugehen. Dabei geht es nicht primär um den Wissenserwerb, sondern viel mehr auf die Vermittlung grundlegender Lernfähigkeiten und das Vertrauen der Kinder in Schule und Lehrkräfte zu fördern (Interview 4 Z. 96-101). Die Aufgabe der Sozialpädagogin im Rahmen dieser Förderklassen liegt hauptsächlich in der Unterstützung der Lehrpersonen während des Unterrichts (Interview 4 Z. 141-143).

Die mobile Betreuung erfolgt hingegen direkt an verschiedenen Regelschulen, zu denen die Sozialpädagogin geschickt wird, um mit einzelnen Kindern zu arbeiten. Bevor jedoch mit Kindern gearbeitet werden darf, erfolgt zunächst ein Gespräch mit den Erziehungsberechtigten, das auch von der Pädagogin organisiert wird. Auch Gespräche mit der Klassenlehrerin oder dem Klassenlehrer gehören zu den Aufgaben, die im Vorfeld zu erledigen sind. Generell sieht die Sozialpädagogin die Zusammenarbeit und die Gespräche mit allen Beteiligten im gesamten Begleitungsprozess als fundamental (Interview 4 Z. 328-342).

Begleitet werden Kinder, bei denen akut Probleme entstehen, die nicht vom schulischen Personal gelöst werden können. Es sind Situationen, die für das schulische Umfeld nicht tragbar sind. Hierbei geht es häufig auch um bereits eskalierte Umstände, die externe Hilfe unumgänglich machen. Schüler*innen werden für einzelne Stunden innerhalb der Klasse betreut, aber auch aus der Klasse herausgenommen, um gewisse Umstände oder vorgefallene Szenen aufzuarbeiten. Dazu gehören auch deeskalierende Maßnahmen wie dem Kind die Möglichkeit zu geben, sich abzureagieren und Emotionen rauslassen zu können. Langfristig ist es das Ziel, die Schüler*innen so weit zu stabilisieren und auch das Umfeld miteinzubeziehen, sodass die Unterstützung mit der Zeit reduziert und das Kind in der Klasse gehalten werden kann (Interview 4 Z. 20-53).

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die Arbeit mit Kindern in Förderklassen und die mobile Betreuung von Kindern in Regelschulen sind zwei Felder, in denen die Sozialpädagogin im Schulkontext tätig ist. Im Allgemeinen geht es um die Förderung von grundlegenden Lernfähigkeiten und sozialen Kompetenzen. Künstlerische Methoden kommen hierfür verstärkt zum Einsatz. In der

mobilen Begleitung ist die emotionale Reflexion mit den Kindern zur Prävention von Eskalation ein Kernziel der Arbeit. Die Schulsozialpädagogin übernimmt dabei eine vermittelnde Rolle zwischen Lehrkräften und Kindern und sorgt für ein besseres Zusammenspiel im Klassenzimmer. Die Kommunikation mit und zwischen allen Beteiligten ist auch ein wesentlicher Bestandteil des Arbeitsfeldes.

8.6.3 Aufgaben schulbezogener Sozialpädagogik aus Sicht einer Direktorin

Da es keine Schulsozialpädagog*innen an der Schule der Interviewpartnerin aus Interview 5 gibt, befasst sich das Interview mit der Direktorin vorrangig darum, welche Aufgaben diese im Schulkontext übernehmen könnten. Die Aufgaben werden teilweise explizit genannt oder ergeben sich durch Herausforderungen, die genannt wurden. Primär ging es jedoch um das immer vielfältiger und komplexer werdende Tätigkeitsfeld der Lehrer*innen. Die Direktorin nennt daher Möglichkeiten, eine Entlastung durch die Übernahme von Arbeitsbereichen durch Sozialpädagog*innen zu schaffen, für die diese aufgrund ihrer Ausbildung und Erfahrung gut geeignet wären.

Die Direktorin nennt gleich eine Reihe an Tätigkeitsbereichen, für die sie sich eine Sozialpädagogin wünschen würde. Ein großes Handlungsfeld sieht sie in der Elternarbeit und Vermittlung. Hier sieht sie Unterstützungsbedarf auf allen Ebenen und zwar sowohl als Unterstützung für die Erziehungsberechtigten selbst, als auch als Vermittlungsstelle zwischen Schule und Elternhaus, aber in weiterer Folge auch als Entlastung der Lehrer*innen in Hinblick auf die Elternarbeit (Interview 5 Z. 33-38). Diese Vermittlungsfunktion wäre auch innerhalb der Schule notwendig, um die Kommunikation des schulischen Personals untereinander zu fördern und zu verbessern. Die Schaffung von sozialen Interaktionsmöglichkeiten sieht sie dabei als wesentlich (Interview 5 Z. 58-73). Durch den sozialpädagogischen Blick könnte somit die Zusammenarbeit in multiprofessionellen Teams unterstützt und der Austausch zwischen Lehrkräften mit unterschiedlichen pädagogischen Zugängen gefördert werden.

Ein wesentliches Gebiet, dem zunehmend mehr Zeit gewidmet werden sollte, sind die sozio-emotionalen Themen der Schüler*innen, die sich immer mehr häufen und von Lehrer*innen nicht mehr ausreichend behandelt werden können. Hierbei geht es um die grundsätzliche Unterstützung der Lehrkräfte im sozialen Bereich des täglichen Schullebens. Die Begleitung von Kindern in sozialen Entwicklungsprozessen oder bei der Aufarbeitung von Konflikten im Schulalltag ist von großer Bedeutung und setzt voraus, dass sich jemand ausreichend Zeit dafür nehmen kann. Durch sozialpädagogische Themen innerhalb des Unterrichts, aber in der Einzelbetreuung individueller Kinder könnte hier Unterstützung geboten werden (Interview 5 Z. 38-50, Z. 52-58).

Mögliche Tätigkeitsfelder wären für die Direktorin somit im Bereich der Arbeit mit Erziehungsberechtigten, wobei hier eine beratende und vermittelnde Funktion für Eltern selbst, aber auch für Lehrer*innen eingenommen werden könnte. Auch eine Vermittlungsstelle innerhalb des Hauses würde dringend gebraucht werden, um das soziale Miteinander im Team zu fördern. Weiters geht es generell wieder um die Entlastung der Lehrenden, wie auch schon in Interview 3 und 4 mit den Sozialpädagoginnen. Ein Thema, das weiters betont wird, sind die Konflikte der Kinder im

Schulalltag. Sozialpädagogische Interventionsstrategien zur Bearbeitung und Bewältigung sozialer Problemlagen von Schüler*innen würden dabei zum Einsatz kommen.

8.6.4 Aufgaben der Sozialpädagogik im Rahmen eines schulbezogenen Projekts

In diesem Kapitel geht es vor allem darum, wie das neue Tätigkeitsfeld der Sozialpädagog*innen in der Schule durch das Projekt geplant ist und wie es wahrscheinlich aussehen wird. Die beiden Interviewpartnerinnen in Interview 6 sehen Sozialpädagogik nämlich als neue Ressource in Schulen, da sich diese bisher noch nicht etabliert hat: „[...] Schulsozialpädagogik [...] gibt es de facto auch jetzt in den Schulen nicht.“ (Interview 6 Z. 57-58)

Wie auch bereits zu anderen Interviews angemerkt, wird in diesem bestätigt, dass verschiedene Professionen, wie Beratungslehrer*innen und Schulsozialarbeiter*innen an Schulen tätig sind. In diesem Fall werden auch noch weitere Fachpersonen genannt, wie etwa Schulpsycholog*innen und Community Nurses (Interview 6 Z. 56-61, Z. 207-217). Was aber hier immer wieder herauskommt ist, dass es zwar viele Professionist*innen gibt, die „mehr oder weniger abstrakte Bereiche mit auch nicht so definierten Arbeitsbereichen“ (Interview 6 Z. 59-60) an Schulen übernehmen, was bestätigt, dass die Aufgabenbereiche dieser Berufsgruppen oft unklar definiert sind und sich überschneiden.

Eine der Sprecherinnen sagt zwar, dass Zuständigkeitsbereiche bei diesem Projekt klar definiert werden sollen und dass es „berufsgruppenspezifisch schwerpunktmäßig“ (Interview 6 Z. 55) Aufgabenbereiche geben wird. Andererseits merkt sie jedoch an: „Aber es ist wirklich wichtig, dass wir auch immer wieder reflektieren, okay, wir sind ein Netzwerk. Also dieses vernetzte Denken ist ganz, ganz wichtig.“ (Interview 6 Z. 312-313)

Dies kann so interpretiert werden, dass man in einem multiprofessionellen Team einfach zusammenarbeitet und je nach Nachfrage konkreter Themen die Aufgaben auf alle aufteilen werden, wie sie auch weiter erläutert: „[...] dann werden [...] wahrscheinlich die Anfragen aufgeteilt. ‚Übernimmst du bitte jetzt diese zwei Kinder? Ich übernehme die zwei.‘ Und dann machen wir auch höchstwahrscheinlich alle drei Berufsgruppen die gleichen Sachen, nämlich Beratungsgespräche.“ (Interview 6 Z. 322-325) Was also alle gemeinsam haben, sind die Beratungsgespräche. Was in diesem Zusammenhang auch angemerkt wird, ist, dass es für die Person, die Hilfe braucht, die berufliche Rolle an sich darüber hinaus nicht von großer Bedeutung ist:

„Für die ist das ganz wurscht. [...]. Was für eine Berufsgruppe ich habe, sondern die sagen, ich möchte einfach mit jemandem, der professionell ist, der menschlich ist und der mir zuhört und der mir weiterhilft. Ja. Also das ist auch eine [...] Bedürfnisorientierung. Was brauchen denn die Menschen?“ (Interview 6 Z. 344-348)

Ein häufiger Kritikpunkt ist, dass Arbeitsbereiche im multiprofessionellen Team aktuell in der Praxis nicht eindeutig klar sind. Auf der anderen Seite haben die eingesetzten Berufsgruppen eine zentrale und gemeinsame Aufgabe, und zwar Adressat*innen so zu beraten und ein Stück weit zu begleiten, sodass Situationen verbessert werden können.

Besonders betont wird die Wichtigkeit der guten Zusammenarbeit innerhalb des multiprofessionellen Teams, die an den Schulen eingesetzt werden sollen, da sich Aufgabenbereiche in der Praxis häufig überschneiden. Ziel ist somit nicht, Tätigkeitsbereiche und Fälle definitiv voneinander abzugrenzen, sondern eine effiziente Teamarbeit, bei der man sich konstant austauschen und absprechen soll. Durch die Kooperation bekommen Kinder die Hilfe und Unterstützung, die sie gerade brauchen. Davon auszugehen ist, dass die verschiedenen Berufsgruppen ihrer Profession entsprechend schwerpunktmäßig Fälle übernehmen. In der Realität ist es aber so, dass Fälle je nach Bedarf und Nachfrage an das Team verteilt werden. Was jedoch alle drei Berufsgruppen am Ende gemeinsam haben ist, dass diese Beratungsgespräche machen (Interview 6 Z. 237-256, Z. 312-332). Gemeinsames Ziel ist nämlich „nicht behandeln, sondern beraten“ (Interview 6 Z. 332-333).

Das Konzept des Projekts basiert konstitutiv auf dem Ziel, Stabilisierung für die Zielgruppen in der Schule zu ermöglichen. Adressat*innen sind Schüler*innen, Lehrpersonen und Eltern bzw. erziehungsberechtigte Personen. In Tätigkeitsbereichen wie die Strukturierung im Alltag der Schule oder Freizeitgestaltung soll unterstützend eingegriffen werden (Interview 6 Z. 177-178, Z. 194-203). Dies kommt auch durch die folgende Aussage zum Ausdruck.

„Es soll viel um Partizipation gehen und um Inklusion, also diese Chance auf Bildung einfach zu. Zu stärken. Zu ermöglichen. Teilhabe einfach einfacher zu machen. Kinder und Jugendliche zu unterstützen, wenn sie Themen haben, die sie besprechen wollen. Dass man sagt, da ist eine Person, die vielleicht extern ist, die da nicht bewertend ist wie ein Lehrer, eine Lehrerin, sondern von außen einfach Kinder und Jugendliche stützt und auffängt.“ (Interview 6 Z. 197-203)

Aktuell ist die Lage so, dass man vor allem mit Krisenarbeit und damit verbundener Stabilisierung in akuten Fällen in den Schulen zu tun hat (Interview 6 Z. 177-178). Die Bestrebung liegt jedoch darin, durch die Präsenz des multiprofessionellen Teams, langfristige Begleitung der Schulen zu ermöglichen, um Krisen vorzubeugen (Interview 6 Z. 215-216). Dazu sollen gezielt Sozialpädagog*innen gemeinsam mit klinischen Psycholog*innen und Sozialarbeiter*innen zusammen mit den Schulen ihre Aufträge entwickeln, da jede Schule andere Ressourcen hat und andere Angebote braucht (Interview 6 Z. 231-234).

Es ist anzunehmen, dass die Sozialpädagogik zukünftig eine bedeutende und nachhaltige Rolle in der psychosozialen Betreuung an Wiener Schulen übernehmen wird. Sie wird als wertvolle Säule im Netzwerk der psychosozialen Versorgung angesehen, da sie in der Lage ist, schnell und flexibel zu reagieren (Interview 6 Z. 237-244). Vermutet wird zudem von den Interviewpartnerinnen, dass Sozialpädagog*innen vermehrt in Fälle des Schulabsentismus involviert sein wird, denn Schulabsentismus ist ein komplexes Thema, das nicht von einer Berufsgruppe allein gelöst werden kann. Der Fokus liegt in diesem Zusammenhang auch auf Alltagsstrukturierung, Angstabbau und einer niederschweligen Unterstützung der Kinder. Dadurch kann auch vermieden werden, dass sich Kinder durch psychologische Diagnosen oder Behandlungskontexte zusätzlich unter Druck gesetzt fühlen. Die Sozialpädagogik arbeitet über den Beziehungsaufbau, wodurch die Kinder eher auf einer pädagogischen Ebene begleitet werden sollen, um so wieder eine Beziehung zur Schule aufzubauen. Eine der Professionist*innen erzählt auch von Erfahrungen aus anderen Bereichen, die zeigen, dass Sozialpädagog*innen gezielt für diese Zielgruppe eingesetzt werden, die oft auch Schulproblematiken aufweist (Interview 6 Z. 207-226).

Ein weiterer Einsatzbereich ergibt sich aus durch die Situation, dass Kinder manchmal irritiert sein können, wenn plötzlich viele verschiedene Menschen mit ihnen arbeiten oder in ein Thema involviert sind. Psycholog*innen, Lehrkräfte, Kinderbeistände oder andere Fachkräfte wollen Kindern helfen, diesen fällt es jedoch häufig schwer, die Gründe dafür zu erkennen. Sozialpädagog*innen begleiten Kinder in solchen Situationen und helfen, zu verstehen (Interview 6 Z. 249-256). Die Rolle der Sozialpädagogik könnte in solchen Fällen als eine Art Übersetzerin gesehen werden. Adressat*innen wird geholfen, herausfordernde oder veränderte Situationen zu verstehen. Darüber hinaus ist eine solche Stütze nicht nur Kindern hilfreich. Auch Eltern sind oft durch die Fülle an verschiedenen Berufsbezeichnungen überfordert und kennen den Unterschied nicht (Interview 6 Z. 301-311). Damit ergibt sich hierbei erneut eine Vermittlungsfunktion zwischen allen Beteiligten.

Geplant ist auch, Sozialpädagog*innen für psychoedukative Gruppenangebote einzusetzen, da diese bei den Teilnehmer*innen wohl gut ankommen würden. Diese Workshops sollen vor allem soziale Themen in den Mittelpunkt stellen (Interview 6 Z. 163-172).

Das Gesagte lässt sich so zusammenfassen, dass es aktuell Schulsozialpädagogik in Wien nicht gibt. Jedoch wird die Sozialpädagogik als wertvolle Ressource in der Schule gesehen, die sich wohl schnell in der Schule etablieren wird. Es sollen Themen wie Stabilisierung der Zielgruppen, die Ermöglichung der Partizipation und Inklusion und Schulabsentismus, bei denen die Sozialpädagogik einen bedeutsamen Beitrag leisten soll. Dabei geht es primär um die Beratung und Begleitung weniger um Behandlungen. Kinder sollen begleitet und in ihren Themen und Problemen aufgefangen werden. Durch die konstante Präsenz des Teams an den Schulen soll der Entstehung von großen Krisen vorgebeugt werden und zusammen mit den Schulen Aufgabengebiete festgelegt werden, da jede Schule andere Bereiche hat, die Unterstützung benötigen. Über sozialpädagogische Ansätze und Methoden, wie dem Beziehungsaufbau und der Begleitung der Kinder sollen Ziele erreicht werden. Besonders wichtig ist dabei eine enge Zusammenarbeit zwischen Berufsgruppen im schulischen Umfeld, wo es auch darum geht, die beruflichen Rollen etwas aufzulösen. Denn es bringt zwar jede Profession ihre spezifischen Kompetenzen und ihr Wissen innerhalb der Teams mit, im Endeffekt ist es aber wichtig, dass sich jemand dem Problem annimmt und Lösungen findet und es geht nicht primär darum, welche Berufsbezeichnung diese Person hat.

8.6.5 Aufgaben der schulbezogenen Sozialpädagogik aus Sicht zweier Lehrerinnen

Im Wesentlichen spricht die Lehrerin in Interview 2 darüber, dass es grundsätzlich mehr Unterstützung in der Schule braucht. Dabei geht es beispielsweise um Unterstützungsleistungen für Lehrkräfte, also im Unterricht und auch in der Beratung der Lehrpersonen. Sinnvoll wäre eine regelmäßige Sprechstunde für Lehrer*innen, um Probleme frühzeitig zu besprechen und gemeinsam Lösungen zu erarbeiten (Interview 1 Z. 182-193)

Ein zusätzliches zentrales Handlungsfeld, das von beiden Lehrerinnen besonders hervorgehoben wird, ist die Elternarbeit. Der Lehrperson in Interview 2 geht es zum einen darum, mit Eltern zu kommunizieren und auch über aktuelle Geschehnisse und Probleme zu informieren, die in der Schule auftreten, zum anderen geht es auch darum, eine gewisse Brückenfunktion zwischen Lehrer*in und den Eltern einzunehmen. Diese Funktion wird daher als bedeutsam wahrgenommen, da sich

Lehrer*innen oft als Zielscheibe für Kritik durch Eltern erleben. Die Lehrperson sieht es dabei als sinnvoll, eine dritte Person als Moderationsinstanz an der Schule zu haben (Interview 2 Z. 198-207). Auch der Lehrerin in Interview 1 geht es um die Notwendigkeit einer professionellen Ansprechperson für Elterngespräche. In diesem Fall jedoch, da es häufig um Themen geht, die entweder von der Lehrerin nicht angesprochen werden dürfen, dabei nennt sie etwa Erziehungsfragen, oder Fragen von Eltern, die von Lehrer*innen nicht beantwortet werden können, wobei es beispielsweise um Diagnosen zu Dyskalkulie oder ADHS geht (Interview 1 Z. 383-415). Sozialpädago*innen könnten hierbei eine vermittelnde Rolle einnehmen und Eltern an geeignete Institutionen weiterleiten sowie zu Entwicklungs- und Diagnoseverfahren beraten. Beide Lehrerinnen wünschen sich eine externe bzw. dritte Person für diese Aufgaben unter anderem aus dem Grund, dass Lehrer*innen oft in einem Spannungsfeld zwischen pädagogischer Verantwortung und der Beziehung zu den Eltern stehen.

Die Unterstützung durch eine*n Schulsozialpädagogin*en könnte sich aus Sicht der Lehrerin aus Interview 2 als sehr hilfreich erweisen, insbesondere im Hinblick auf die Nachbetreuung der Kinder nach Gesprächen mit einer weiteren Fachkraft, wie beispielsweise der Schulpsychagogin oder der Schulsozialarbeiterin. Den Lehrer*innen als Bezugsperson der Schüler*innen fehlt oft die Zeit, sich im Anschluss daran weiter um die Schüler*innen zu kümmern und den Kindern fehlt damit eine Bezugsperson, mit der sie sich über gewonnene Erkenntnisse austauschen könnten. Sozialpädagoge*innen könnten hier als Schnittstelle fungieren und Kinder in ihren Prozessen begleiten. (Interview 2 Z. 110-125).

Gewünscht wäre auch eine sozialpädagogische Fachkraft für Austausch und Beratung für Lehrpersonen. Eine professionelle Ansprechperson für alltägliche Fragen und Themen, die aufkommen oder als Unterstützung bei bürokratischen Prozessen, wie etwa Anträge für sonderpädagogische Förderbedarfe von Kindern wäre wertvoll (Interview 1 Z. 418-423) und würde Lehrpersonal im Alltag entlasten.

Es wäre wichtig, dass täglich jemand vor Ort wäre, da die psychosozialen Fachkräfte, die bereits für die Schule zuständig sind, derzeit nicht täglich an der Schule sind, da sie auch für andere Schulen zuständig sind. Aus Erfahrung kann die Lehrerin aus Interview 1 davon berichtet werden, dass ansonsten Unterstützung nicht ausreichend gewährleistet werden kann. Die tägliche Präsenz von Schulsozialpädagog*innen an der Schule wäre somit ein wünschenswerter Zustand, der eine bessere Betreuung und Unterstützung der Schüler*innen ermöglichen würde (Interview 1 Z. 130-143). Insgesamt kommt wieder heraus, dass es ihr eigentlich egal ist, welche Berufsbezeichnung die Person hat, die sie unterstützt: „Also, wenn es mehr Ressourcen gäbe von Schulpsychologen oder Psychagogen oder Sozialarbeitern, wäre das super.“ (Interview 2 Z. 123-124) Wichtig scheint nur, dass jemand da ist, der die Probleme erst nimmt und sich darum kümmert, die Berufsbezeichnung scheint sekundär zu sein.

Auch in Interview 1 wird thematisiert, dass es grundsätzlich an regelmäßiger Unterstützung mangelt. Da die Ressourcen der „Beratungslehrerin mit vier Stunden bei über 100 Kindern“ (Interview 1, Z. 414) mehr als nur ausgeschöpft sind, mangelt es generell an Hilfsstrukturen. Es brauchen weit mehr Kinder zusätzliche Unterstützung, als überhaupt angeboten werden kann. Die Idealvorstellung wäre auch hier, wie die Lehrerin in Interview 2 ebenfalls geäußert hat, eine Person, die täglich verfügbar ist.

Ein weiterer Tätigkeitsbereich ergibt sich durch die Notwendigkeit einer Anlaufstelle für Schüler*innen. Kinder brauchen Vertrauenspersonen, bei denen sie wissen, dass sie sich an diese immer wenden können. Mit persönlichen Problemen wenden sich viele Kinder an ihre Klassenlehrer*innen, doch diese können sich wegen Zeitmangel nicht immer allen Themen annehmen. Eine offizielle Anlaufstelle, die auch täglich verfügbar ist, wäre wichtig, damit Kinder jemanden haben, der ihre Anliegen vertraulich und professionell behandelt (Interview 2 Z. 227-246). Schulsozialpädagog*innen könnten hier einen geschützten Raum bieten und Schüler*innen bei der Bewältigung ihrer Probleme begleiten.

Auch im Bereich der Vermittlung und Koordination ergibt sich ein Tätigkeitsbereich für die Sozialpädagogik. Wie von der Lehrperson aus Interview 1 erzählt wird, wurde mehrmals an verschiedene Stellen gemeldet, man brauche jemanden zur Unterstützung an der Schule und in dieser Klasse. Jedoch wurde es wohl nicht geschafft, Hilfe zu vermitteln (Interview 1 Z. 50-51). Es scheint, als würde sich niemand für solche Anfragen verantwortlich fühlen und, was man den Erzählungen der Sprecherin entnehmen kann, gibt es Grund zur Annahme, dass es vielleicht auch wirklich keine Stelle geben könnte, die konkret verantwortlich dafür ist.

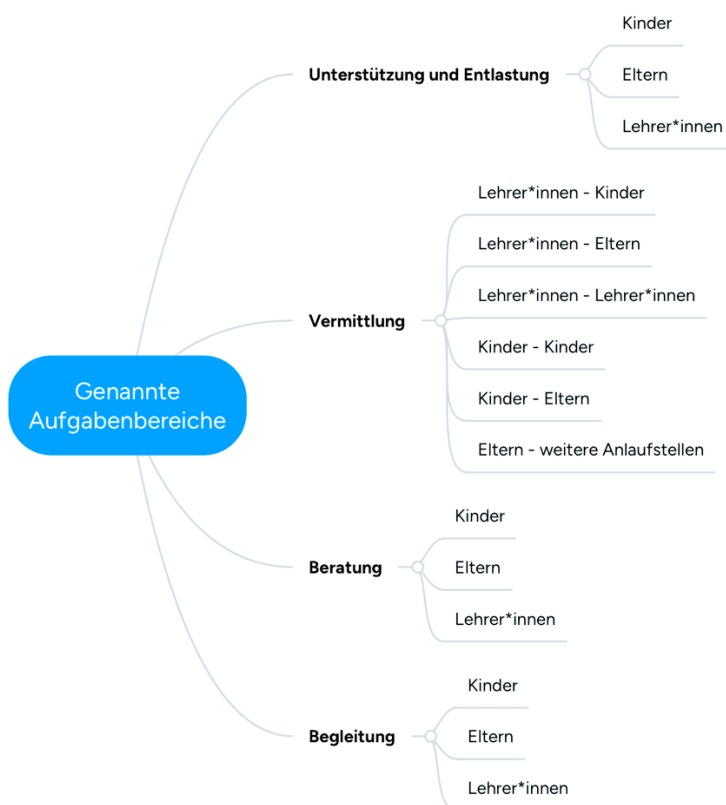
In Interview 1 wurden auch Themen angesprochen, die nicht akut von einer sozialpädagogischen Fachkraft behoben werden kann, wie etwa das Problem, dass sich Kinder nicht selbst und ohne Hilfe ihre Socken anziehen können (Interview 1 Z. 374). Sozialpädagogisches Personal für solche Tätigkeiten heranzuziehen, würde wohl ihrer Fachlichkeit widersprechen (siehe Kapitel 8.2). Was aus den Erzählungen jedoch deutlich hervor geht, ist der Bedarf nach einer Art Kommunikationsschnittstelle –, eine Person, die sich den Problemen annimmt und vor allem beratend für alle Beteiligten da ist.

Insgesamt lässt sich festhalten, dass bei dem möglichen Aufgabenbereich von Sozialpädagog*innen in Schulen vor allem in der psychosozialen Unterstützung von allen beteiligten Akteur*innen im schulischen Alltag geht. Allen voran vor allem für Lehrer*innen, Schüler*innen, aber auch für Eltern. Die Beratungs- und Vermittlungsfunktion wäre dabei wesentliche Aufgaben, die Sozialpädagog*innen übernehmen könnten. Darüber hinaus braucht es eine Bezugsperson für Schüler*innen, die ergänzend zur Klassenlehrerin als Ansprechperson fungiert. Es bräuchte jemanden, der täglich zur Verfügung stehen würde, um effizient Unterstützung bieten zu können. Es wird deutlich, dass es aus Sicht der Lehrerinnen nicht sinnvoll ist, vereinzelt für einige Stunden Professionist*innen an Schulen zu schicken. Es wäre vorteilhaft, wenn es an Schulen eine professionelle Unterstützung gäbe, die kontinuierlich präsent ist, um Aufgaben zu übernehmen, die nicht in den Zuständigkeitsbereich des Lehrpersonals fallen oder aus zeitlichen Gründen nicht erledigt werden können. Auch die beratende Funktion spielt dabei eine Rolle. Es entsteht der Eindruck, dass die Bezeichnung der unterstützenden Personen keine große Bedeutung hat. Die Tätigkeitsbereiche, die von Lehrerinnen für eine mögliche Sozialpädagogin oder einen möglichen Sozialpädagogen nennt, betreffen zusammenfassend die Bereiche der Elternarbeit, der Beratungsfunktion für Lehrpersonen und der Unterstützung für Kinder der Schule.

8.6.6 Zentrale Aufgabenbereiche der Schulsozialpädagogik: Beratung, Vermittlung, Begleitung und Entlastung

Die beschriebenen Tätigkeitsfelder sind vielfältig. Zusammenfassend können vier große sozialpädagogische Aufgabenbereiche im schulischen Kontext identifiziert werden: Beratung, Vermittlung, Begleitung sowie Unterstützung und Entlastung. Diese Bereiche betreffen wiederum alle Zielgruppen, also Kinder, Lehrer*innen und Eltern, wie auch in der nachfolgenden Grafik abgebildet.

Abbildung 4 - Genannte Aufgabenbereiche schulischer Sozialer Arbeit



Anmerkung. Eigene Darstellung auf Basis der Interviewauswertung (2024).

Als übergeordnetes Ziel sozialpädagogischer Arbeit in der Schule können Unterstützung und Entlastung hervorgehoben werden. Das Ergebnis soll grundsätzlich sein, die Situation so zu verändern, dass entlastet wird. Um dies zu erreichen, wird durch Sozialpädagog*innen vermittelt, beraten und begleitet werden.

Die vier identifizierten Punkte können als Modell auf die meisten der genannten Probleme übertragen werden. Eine isolierte Betrachtung der einzelnen Bereiche ist nicht möglich, da sie sich gegenseitig bedingen. Um ein Kind in einem schwierigen Prozess zu begleiten und ein gutes Ergebnis zu erzielen, ist es unerlässlich, all diese Bereiche zu berücksichtigen. Dies wird auch von beiden

Sozialpädagoginnen in ihren Erzählungen bestätigt. Die Unterstützung zielt darauf ab, alle Beteiligten zu entlasten. Dies erfolgt durch Beratung, Begleitung und Vermittlung.

Die akute Krisenbewältigung wird beispielsweise häufig als Tätigkeitsfeld genannt, bei dem es wiederum um alle oben angeführten Aufgabenbereiche geht. Ein wichtiger Aspekt der Bewältigung solcher Situationen ist die Vermittlung zwischen allen beteiligten Personen dazu, genauso wie die Beratung von Eltern und Lehrer*innen, aber auch von Kindern (Bildungsdirektion für Wien, o. J.). Durch das Lösen von Problemen sollen Lehrer*innen, Kinder und Eltern unterstützt und entlastet werden, wobei sie professionell begleitet werden sollen (Speck, 2020). Ein weiteres Beispiel ist die wiederholt in den Interviews genannte Elternarbeit, die als mögliches Aufgabengebiet gewünscht wird. Durch das Führen von schwierigen Elterngesprächen könnte ebenfalls vermittelt, beraten, unterstützt, entlastet und begleitet werden. Dies gilt für alle Beteiligten.

Die Frage, die sich für uns nun an dieser Stelle stellt ist, ob es die Lösung ist, Sozialpädagog*innen im Bildungssystem zu integrieren? Die Probleme wären damit wahrscheinlich nicht gelöst und die Situation wäre weiterhin angespannt. Die geschilderten Situationen hören sich nach einem grundlegenden Problem an, als dass schlichtweg Sozialpädagog*innen fehlen. Dies ist jedoch nicht das Kernthema dieser Arbeit und soll daher auch nicht weiter behandelt werden. Es wäre jedoch aus unserer Perspektive zumindest ein Beginn. Die Sozialpädagogik könnte mit ihrer Profession einige Impulse schaffen und einbringen, die förderlich für die genannten Bereiche wären. Besonders Empowerment-Ansatz könnte mit den genannten Aspekten in Verbindung gebracht werden. Als wesentliches Ziel, das sich herauskristallisiert, kann genannt werden, dass Kindern und anderen Akteur*innen in der Schule durch die sozialpädagogische Arbeit geholfen werden soll, selbstbestimmt zu handeln (Herringer, 2010, S. 11ff). Die Sozialpädagogik soll dabei helfen, Ressourcen erkennen und zu aktivieren, um die Situation selbst in den Griff zu bekommen und vor allem in Hinblick darauf, ohne professionelle Hilfe vorteilhafte Wege zu finden (Stark, 2022).

8.7 Die Rolle der Schulsozialarbeit aus Sicht der Interviewpartnerinnen

Vorab wollen wir klarstellen, dass es nicht unser Ziel ist, zu behaupten, die Sozialpädagogik wäre im Schulkontext für irgendetwas besser geeignet, als die Sozialarbeit oder umgekehrt. Ziel dieser Arbeit ist herauszufinden, welche Rolle und Bedeutung die Sozialpädagog*innen in Schulen haben. Da die Sozialpädagogik und die Sozialarbeit eng miteinander verbunden sind und regional ganz unterschiedlich voneinander abgegrenzt werden (siehe Kapitel 2.3), ist es unweigerlich notwendig, sich auch die Rolle der Sozialarbeit in der Schule anzusehen, da wir durch die Literaturrecherche zu Beginn davon ausgegangen sind, die Schulsozialpädagogik wäre ein Teil der Schulsozialarbeit. Dazu soll nun dargestellt werden, was zur Schulsozialarbeit im Rahmen der Interviews gesagt wurde.

Schulsozialarbeiter*innen sind an den Schulen laut den Erzählungen der Interviewpartnerinnen aus Interview 6 grundsätzlich nur begrenzt verfügbar. Nicht jede Schule scheint von Schulsozialarbeiter*innen unterstützt zu werden. Was aus den Erzählungen der Direktorin entnommen werden kann ist, dass Schulsozialarbeiter*innen Schulen scheinbar zugeteilt werden und dann auch

nur für diese zuständig sind (Interview 5 Z. 356-360). Oft wird die Schulsozialarbeit in den Interviews auch zusammen mit Beratungslehrer*innen genannt, wie beispielsweise in Interview 4 (Z. 179-183):

„Aber es hat nicht jede Schule eine Beratungslehrerin oder einen Beratungslehrer. Und die Beratungslehrer*innen sind auch auf meistens auf 2 bis 3 Schulen aufgeteilt in einer Woche. Das heißt, manche Schulen haben 1 bis 2 Tage eine Beratungslehrerin oder eben sogar gar keine. Und dann gibt es natürlich Sozialarbeiter*innen an den Schulen, aber eben alles sehr rar einfach. Also dass Sozialarbeiter*innen und Beratungslehrer*in vor Ort sind, ist schon sehr selten [...]“

Viele dieser Fachkräfte sind also auf mehrere Schulen verteilt und stehen an einzelnen Schulen oft nur an wenigen Tagen in der Woche für ein paar Stunden, oder an manchen Tagen auch gar nicht zur Verfügung. Dies könnte die kontinuierliche Betreuung und präventive Arbeit mit den Schüler*innen erschweren und damit alle Beteiligten belasten.

Die Sozialpädagogin aus Interview 4 (Z. 292- 302) erzählt darüber hinaus davon, dass, wenn jedoch Schulsozialarbeiter*innen vorhanden sind, sie genauso wie mit sämtlichen anderen beteiligten Akteur*innen eng zusammenarbeitet. Diese Zusammenarbeit findet jedoch immer in Abstimmung mit der Schulleitung statt. Die Kooperation mit der Schulsozialarbeit ist dabei besonders intensiv, da sie sich direkt mit den einzelnen sozial-emotional belasteten Schüler*innen befasst. Die Beratungslehrer*innen stehen im Vergleich dazu direkt in den Klassen und interagieren somit unmittelbar mit Lehrenden und Schüler*innen. Man könnte also schlussfolgern, dass der Unterschied zwischen Sozialarbeiter*innen und Beratungslehrer*innen in schulischen Kontexten vor allem der Rahmen ist, in denen sie mit den Kindern arbeiten. Schulsozialarbeiter*innen kommen wohl eher in Krisen zum Einsatz, in denen Kinder mit sozial-emotionalen Schwierigkeiten aus dem Unterricht herausgenommen werden. Die schulische Unterstützung ergibt sich somit aus einer Kombination verschiedener Fachkräfte, wobei die enge Zusammenarbeit zwischen Sozialpädagogik, Schulsozialarbeit und Beratungslehrkräften auffällt.

Wie im Interview 4 wird auch in Interview 5 deutlich, dass die Schulsozialarbeit eine wichtige Ressource in der Schule darstellt. In diesem Fall ist es jedoch nicht zusammen mit Beratungslehrer*innen, sondern mit einer Psychagogin. Erneut wird jedoch, wie bereits von der Direktorin aus Interview 5 in einem vorangegangenen Kapitel erwähnt, dass bezüglich der Wirksamkeit oder des Wertes, den Professionist*innen für die Schule haben, nicht durch die Berufsbezeichnung unterschieden wird. Beide scheinen nützlich zu sein, unabhängig davon, welche Ausbildung absolviert wurde. Eine Schulsozialarbeiterin stehe zwar zur Verfügung, sei aber lediglich zweimal pro Woche mit einer begrenzten Stundenanzahl anwesend. Dies führt dazu, dass ihre Unterstützung nur in bestimmten Fällen und nicht kontinuierlich genutzt werden kann (Interview 2 Z. 84). In diesem Zusammenhang wird betont, dass eine tägliche Präsenz einer Schulsozialarbeiterin sinnvoll wäre, um die Betreuung der Schülerinnen zu verbessern (Interview 2 Z. 182-193).

Die Lehrerin im Interview 2 erzählt, dass die Schulsozialarbeiterin wohl für Akutfälle zuständig sei und die Psychagogin langfristige Betreuungen übernehme. Währenddessen sei aber unklar, in welchen Bereichen genau sie tätig sind und welche Aufgaben sie konkret übernehmen. Auch die Lehrkräfte

wüssten nicht immer, an wen sie sich mit bestimmten Anliegen wenden sollen (Interview 2 Z 147-163). Ein weiteres Problem, das genannt wird, ist die mangelnde Bekanntheit der Schulsozialarbeiterin unter den Schüler*innen. Auch viele Kinder wissen nicht genau, wer die Schulsozialarbeiterin ist und welche Aufgaben sie übernimmt (Interview 2 Z. 241-244). Dies lässt die Vermutung aufkommen, dass diese durch begrenzte Ressourcen nur einzelne Akutfälle übernehmen kann und nicht direkt mit den Kindern in den Klassen steht, wodurch wenig Kontaktpunkte entstehen. Dadurch werden ihre Angebote möglicherweise nicht in Anspruch genommen, selbst wenn ein Bedarf besteht.

Auffallend in Interview 5 ist, dass die Direktorin Sozialpädagogik und Sozialarbeit scheinbar gleichstellt. Sie hat die Erfahrung gemacht, dass ihr ein Sozialarbeiter einmal sehr geholfen hat, und würde es gut finden, wenn jemand aus dem Sozialbereich zur Hilfe zur Verfügung stehen würde. Ob Sozialpädagogik oder Sozialarbeit scheint nicht von großer Bedeutung zu sein: „Insofern ist ein Sozialpädagoge genauso wertvoll oder Sozialarbeiter genauso. Also ich würde es jetzt nicht unterscheiden.“ (Interview 5 Z. 187-188).

Immer wieder nennt sie im Laufe des Interviews beide Professionen in einem Satz, um deutlich zu machen, dass es für sie keinen Unterschied macht, welche davon zu Unterstützung vor Ort wäre. Sie äußert jedoch auch die Vermutung, dass Sozialpädagog*innen möglicherweise mehr pädagogische Ausbildungsinhalte erhalten haben, was sie für die Arbeit in der Primarstufe qualifizieren würde (Interview 5 Z. 192-200). Für sie ist jedoch nicht von Bedeutung, welche konkrete Ausbildung eine professionelle Fachkraft gemacht hat. Vielmehr ist ihr wichtig, dass diese flexibel ist und sich engagiert (Interview 5 Z. 190-191). Die genaue Bezeichnung ist für sie von untergeordneter Bedeutung. Es wird jedenfalls deutlich, dass sie die Notwendigkeit einer sozialen Unterstützung an Schulen betont.

Die Interviewpartnerinnen des Projekts in Wien reflektieren über die häufige Argumentation, dass es bereits Schulsozialarbeit gibt und daher keine Sozialpädagogik benötigt werde. Sie sehen diese Sichtweise kritisch und betonen, dass sich Sozialarbeit und Sozialpädagogik zwar überschneiden, aber dennoch unterschiedliche Schwerpunkte haben. Die Abgrenzung dieser Berufsgruppen sei oft von den Auftraggeber*innen abhängig. In manchen Schulen werde Sozialpädagogik stärker nachgefragt, während in anderen Schulen die Sozialarbeit im Fokus stehe. In der Praxis sei diese Unterscheidung jedoch oft weniger relevant, da es letztlich um die bestmögliche Unterstützung der Kinder gehe (Interview 6 Z. 106-122).

Sie erzählt von Kolleg*innen aus dem Bereich der Sozialarbeit, die gesagt haben „wir sind beides, also wir haben Soziale Arbeit und wir dürfen beide Titel benennen. [...] eine Kollegin [...] hat dann gesagt, ja, sie ist halt beides. Und sie muss es in manchen Schulen betonen, weil da ist die Sozialpädagogik wichtiger. In anderen ist es die Soziale Arbeit (Interview 6 Z. 113-114). Diese Erfahrungsberichte betonen, dass es in der Praxis schwierig ist, Sozialpädagogik und Soziale Arbeit effektiv zu trennen. Professionist*innen identifizieren sich teilweise selbst mit beiden Bereichen. Je nach Zielgruppe sei es erforderlich, einen der beiden zu betonen.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass sich die geschilderten Aufgabenbereiche der Schulsozialarbeiter*innen eher auf die akuten Krisenfälle beziehen. Einzelne Kinder werden individuell betreut. Vermutlich ist dies jedoch darauf zurückzuführen, dass man als Schulsozialarbeiter*in für mehrere Schulen zuständig ist und dadurch wenig Zeit für einzelne Schulen und Kinder hat oder es insgesamt so viele Einzelfälle zu behandeln gibt, dass nur die dringenden Vorfälle bearbeitet werden können.

Was deutlich wird ist, dass die Interviewpartner*innen dahingehend nicht wirklich differenzieren wollen. Die Lehrer*innen und die Direktorin machen deutlich, dass es im Prinzip nicht von Bedeutung ist, wie man die Unterstützung nennt, die man erhält. Wichtig ist nur, dass jemand da ist, der hilft. Bezogen auf die genannten Aufgabenbereiche in Kapitel 8.6 wäre es einfach wichtig, dass es jemanden gibt, der konstant zur Verfügung steht und dabei unterstützt und entlastet. In diesem Zusammenhang ist auch hervorzuheben, dass es scheinbar Fälle gibt, in denen die Fachpersonen im Sozialbereich je nach Auftraggeber*in betonen, dass sie auch der Sozialpädagogik oder der Sozialarbeit angehören, sich aber gleichzeitig beiden Sparten angehörig fühlen.

8.8 Fazit der Ergebnisdarstellung

Zusammenfassend ist zu sagen, dass die Rolle der Sozialpädagogik an Schulen maßgeblich von der jeweiligen Profession und individuellen Vorerfahrungen der Interviewpartnerinnen beeinflusst wird. Grundsätzlich herrscht Konsens über ihre Relevanz im schulischen Kontext – allerdings mit unterschiedlichen Schwerpunkten. Die Lehrkräfte und die Direktorin betrachten Sozialpädagogik in erster Linie als ergänzende Entlastung und Unterstützung für Kinder sowie für das Lehrpersonal, etwa in Form von Beratung, Krisenintervention und präventiver Arbeit. Die beiden Sozialpädagoginnen hingegen betonen ihre entwicklungsorientierte, kreative Arbeit, die über Krisenmanagement hinausgeht. Sie verstehen sich als Brücke zwischen dem starren Schulsystem und den individuellen Bedürfnissen der Kinder.

Die Praxis der schulischen Sozialpädagogik zeichnet sich durch ein breites Aufgabenspektrum aus, das Beratungs-, Begleitungs-, Vermittlungs-, Unterstützungs- und Entlastungsleistungen umfasst. Besonders hervorzuheben sind die individuelle Betreuung, Unterstützung in inklusiven Kontexten sowie die Bearbeitung von Konflikten. Sozialpädagog*innen arbeiten in diesem Rahmen eng mit Schüler*innen, Lehrkräften und Eltern zusammen, um soziale, emotionale und strukturelle Herausforderungen im Schulalltag zu bewältigen. Insbesondere wird dabei die Notwendigkeit klar definierter Zuständigkeiten betont.

Ein zentrales Thema ist die Kooperation zwischen den Berufsgruppen. Sie wird als unverzichtbar angesehen, jedoch häufig durch unklare Strukturen, mangelnde Kommunikation oder fehlende Kooperationsbereitschaft erschwert. Besonders im Wiener Projekt wird betont, dass eine offene Haltung, gegenseitige Wertschätzung und klare Absprachen notwendig sind, um erfolgreich zusammenzuarbeiten. Die multiprofessionelle Zusammenarbeit birgt großes Potenzial, erfordert aber strukturelle und personelle Voraussetzungen sowie eine gemeinsame Kultur der Zusammenarbeit.

Gleichzeitig wird deutlich, dass die Fachlichkeit pädagogischer Berufe zunehmend unter Druck gerät. Sozialpädagog*innen wie Lehrkräfte sind zunehmend mit steigender Bürokratie, Personalmangel und Aufgabenüberlappung konfrontiert. Ihre eigentliche pädagogische Kompetenz wird dadurch eingeschränkt, was zu einer Deprofessionalisierung führen könnte. Besonders kritisch wird gesehen, wenn Fachkräfte fachfremde Tätigkeiten übernehmen müssen oder wenn individuelle Förderung durch strikte Strukturen verhindert wird.

Die Auswertung der Interviews legt nahe, dass Schulsozialpädagogik in einem komplexen und herausfordernden schulischen Umfeld agiert. Dieses Feld ist vor allem durch zunehmende Heterogenität unter den Schüler*innen geprägt, was wiederum eine Vielzahl an Herausforderungen mit sich bringt. Parallel dazu wird deutlich, dass ihre Wirkungsmöglichkeiten durch strukturelle Begrenzungen eingeschränkt sind. Die Analyse der Ressourcenlage an Wiener Volksschulen zeigt ein komplexes Bild struktureller und finanzieller Herausforderungen, die die Umsetzung schulsozialpädagogischer Maßnahmen erheblich erschweren. Besonders deutlich wird der Mangel an ausreichenden finanziellen Mitteln. Viele Schulen verfügen über kein adäquates Budget für grundlegende Bedürfnisse wie Schulmaterialien oder technische Ausstattung, was oft dazu führt, dass Elternbeiträge eingefordert werden müssen – eine Praxis, die einkommensschwache Familien besonders belastet.

Ein weiterer zentraler Kritikpunkt ist die mangelnde Transparenz bei der Mittelvergabe. Die Finanzierung variiert stark je nach Schulform, Trägerschaft und dem Engagement der Schulleitung. Dadurch entstehen erhebliche Unterschiede zwischen den Standorten. Gerade Bundesschulen berichten von massiven Engpässen, die durch steigende Betriebskosten noch verschärft werden. Zusätzlich fehlen Ressourcen für Supervisionen oder Fortbildungen, was sich negativ auf die Unterstützung von Lehrkräften und multiprofessionellen Teams auswirkt.

Auch im Bereich Personalressourcen bestehen erhebliche Schwierigkeiten: Langzeitkrankenstände können oft nicht kompensiert werden, was die Stabilität im Schulalltag beeinträchtigt. Einige Schulen reagieren auf diese Herausforderungen eigeninitiativ, etwa durch Projekte wie Erasmus+ oder Kooperationen mit Elternvereinen. Dennoch sind diese Maßnahmen nur temporäre Lösungsansätze und ändern nichts an den strukturellen Problemen. Insgesamt führt die ungleiche Ressourcenverteilung zu einer Verschärfung sozialer Ungleichheiten: Während besser ausgestattete Schulen qualitativ hochwertigere Angebote setzen können, kämpfen finanziell schwächer gestellte Schulen mit alltäglichen Versorgungsfragen. Diese Ungleichheit stellt ein zentrales Hindernis für die nachhaltige Verankerung von Schulsozialpädagogik dar. Eine gelingende schulische Sozialpädagogik braucht neben fachlicher Expertise vor allem strukturelle Klarheit, gegenseitige Anerkennung und eine kooperative Haltung aller Beteiligten. Nur so kann das volle Potenzial multiprofessioneller Teams im Sinne der Kinder ausgeschöpft werden.

Nichtsdestotrotz kann festgehalten werden, dass sozialpädagogische Fachkräfte einen relevanten Beitrag zur schulischen Entwicklung leisten können, insbesondere in Bezug auf Inklusion, soziale Teilhabe und psychosoziale Stabilisierung. Ihre Funktion sollte demnach nicht nur als temporäre Krisenintervention, sondern als integraler Bestandteil des schulischen Systems begriffen werden.

9 Conclusio

Im Folgenden wird das Fazit der Arbeit dargelegt, wobei insbesondere die Verbindung zwischen theoretischen Grundlagen und praktischen Handlungsfeldern im schulischen Kontext berücksichtigt wird. Indem die zentralen Ergebnisse dargestellt werden, sollen die eingangs formulierte Subforschungsfragen und abschließend die Hauptforschungsfrage "Wie gestaltet sich die sozialpädagogische Praxis an Schulen unter der Annahme der mangelnden Ressourcen und stetig steigenden Anforderungen?" beantwortet werden. Zur besseren Übersichtlichkeit wurden die einzelnen Forschungsfragen angeführt, worauf jeweils unsere Antworten folgen.

Wie gestaltet sich der offizielle Auftrag?

Als eine offizielle Definition der Aufgaben schulischer Sozialpädagogik kann jene des ÖZPGS (2024) herangezogen werden. Wie in Kapitel 6.1 bereits beschrieben, geht es dabei vor allem um Begleitungs- und Präventionsmaßnahmen sowie um soziale und pädagogische Unterstützung im schulischen Alltag. Als vorrangige Zielgruppe werden Kinder und deren Erziehungsberechtigte genannt.

Aus den Erzählungen der Interviewpartnerinnen kann jedoch entnommen werden, dass ein klar definierter und offizieller Auftrag für Schulsozialpädagogik nicht vorliegt. Vielmehr ergibt sich dieser in der Praxis situativ aus dem konkreten Bedarf im Schulalltag sowie aus den Erwartungen und Zuschreibungen durch Schulleitungen, Lehrkräfte und andere Beteiligte. Die Interviewpartnerinnen berichten, dass Aufgabenbereiche informell übernommen oder aus der Notwendigkeit heraus entwickelt werden. Das liegt zum Beispiel daran, dass es keine eindeutigen Zuständigkeiten gibt oder die institutionellen Strukturen unklar sind. Auch die Verträge der Fachkräfte scheinen oft nicht eindeutig zu sein.

Da sich Aufgabenprofile der psychosozialen Unterstützungsprofessionen im schulischen Bereich regional unterscheiden (Schörner & Würfl, 2013, S. 8), wie in Kapitel 2.3 beschrieben wurde, ist es schwierig, das Arbeitsfeld der schulischen Sozialen Arbeit klar von jenen anderer Professionist*innen zu unterscheiden. Wie auch Schörner und Würfl (2013, S. 8) schreiben, wird auch in den Interviews mehrfach erwähnt, dass die Abgrenzung zwischen schulischer Sozialer Arbeit und Beratungslehrer*innen nicht klar ist. Zwar besteht im Rahmen einzelner Projekte, wie jenes aus Interview 6, das Bestreben, berufsgruppenspezifische Aufträge zu definieren, allerdings zeigen sich in der Realität Überschneidungen mit anderen Berufsgruppen, wodurch Zuständigkeiten unklar werden. Nicht selten wird jedoch betont, dass für Betroffene die Berufsbezeichnung zweitrangig ist, solange Unterstützung und Hilfe geboten wird.

Trotz fehlender formeller Verankerung lässt sich erkennen, dass sich der sozialpädagogische Auftrag im schulischen Kontext zunehmend entlang der folgenden Schwerpunkte verankert: soziale Integration, Krisenbewältigung, Beziehungsarbeit, Präventionsarbeit und Förderung individueller Ressourcen. Dies führt zur nächsten Forschungsfrage, bei der es darum geht, welche Aufgaben Sozialpädagog*innen in Schulen erfüllen.

Welche Aufgaben erfüllen Sozialpädagog*innen in Schulen?

Die in Kapitel 6.1 dargestellten Kernaufgaben schulischer Sozialer Arbeit von Schörner und Würfl (2013, S. 18) umfassen die lebensweltbezogene sozialpädagogische Beratung und Begleitung, die schulumfeldbezogene Vernetzung sowie die schulbezogene Vernetzung. Im Rahmen der Analyse der genannten Aufgabenbereiche konnten auf Basis der Interviews vier übergeordnete Tätigkeitsfelder herausgearbeitet werden: (1) Unterstützung und Entlastung, (2) Beratung, (3) Begleitung sowie (4) Vermittlung. Bereits auf den ersten Blick lässt sich erkennen, dass sowohl der Aspekt der Beratung als auch jener der Begleitung in beiden Systematisierungen angeführt wird. Wie ebenfalls in Kapitel 6.1 erläutert (Killersleiter, 2023, S. 249), handelt es sich hierbei jedoch um voneinander abzugrenzende Aufgabenfelder. Auch die aus den Interviews gewonnenen Ergebnisse bestätigen, dass Beratung und Begleitung als zwei unterschiedliche Tätigkeitsbereiche verstanden werden. Der Bereich „Unterstützung und Entlastung“ lässt sich dem Aufgabenfeld der lebensweltbezogenen sozialpädagogischen Beratung und Begleitung zuordnen, da hier unter anderem das Ziel verfolgt wird, Adressat*innen in ihrer Alltagsbewältigung zu fördern, individuelle Problemlösungsstrategien zu entwickeln und entsprechende Unterstützungsangebote bereitzustellen (Bildungsdirektion Wien, o. J.; Kohrt et al., 2024, S. 4; ÖZPGS, 2024; Speck, 2020, S. 631 ff.). Der Aufgabenbereich der Vermittlung kann sowohl der schulbezogenen als auch der schulumfeldbezogenen Vernetzung zugeordnet werden. Zusammenfassend zeigt sich somit eine weitgehende Übereinstimmung zwischen den theoretisch definierten und den auf empirischer Grundlage identifizierten Aufgabenbereichen schulischer Sozialer Arbeit.

Als zentrales Ziel wurde darüber hinaus Empowerment genannt, da durch diesen Ansatz den Zielgruppen langfristig die Fähigkeit zur Selbstproblemlösung ermöglicht werden soll (Stark, 2022). Empowerment stellt ein übergeordnetes Ziel schulsozialpädagogischer Praxis dar, da es auf die Aktivierung individueller Ressourcen, die Förderung von Selbstwirksamkeit sowie die Unterstützung eigenverantwortlichen Handelns aller beteiligten Akteur*innen abzielt (Herringer, 2011, S. 11 ff.; Stark, 2022). Dieses Ziel nennt auch die Sozialpädagogin aus Interview 4, da sie betont, dass es auf lange Sicht das Ziel ihrer mobilen Betreuung sei, das Kind und dessen lebensweltliche Umfeld so weit zu stabilisieren, dass ihre Unterstützung wiederum reduziert werden könne (Interview 4 Z. 20-53). Auch die Sozialpädagogin aus Interview 3 beschreibt Tätigkeiten, die als Empowerment-Bestrebungen gesehen werden können. So spricht sie etwa davon, Schüler*innen durch bestimmte Handlungen zu ermöglichen, am Unterricht besser teilnehmen zu können (Interview 3 Z. 45-49) oder davon, Schüler*innen einen geschützten Rahmen zu bieten, in denen sie sich sicher fühlen und selbstbestimmt handeln können (Interview 3 Z. 152-155).

Wie schätzen Sozialpädagog*innen die Ressourcen und Anforderungen in Hinblick auf ihren Auftrag ein?

Die Sozialpädagoginnen aus Interview 3 und 4 erleben ihren Arbeitsalltag an Schulen als stark von Ressourcenknappheit geprägt. Personell sind sie oft alleine oder in sehr kleinen Teams für viele Schüler*innen zuständig, wodurch die individuelle Begleitung erschwert wird und die Anforderungen an ihre Flexibilität und Belastbarkeit erhöht werden. Zeitliche Ressourcen sind knapp bemessen, da neben der direkten Arbeit mit den Kindern auch Elterngespräche, Teamabsprachen und administrative Aufgaben anfallen – für Reflexion, Nachbereitung oder Konzeptentwicklung bleibt kaum Raum.

Materielle und finanzielle Ressourcen sind häufig unzureichend, viele notwendige Materialien müssen selbst organisiert werden, und die technische Ausstattung ist oft veraltet. Die Anforderungen an Sozialpädagog*innen sind gleichzeitig sehr hoch, wie uns die Sozialpädagoginnen in Interview 3 und 4 erzählen: Sie sollen Kinder individuell fördern, soziale Kompetenzen stärken, Krisen begleiten und als Bindeglied zwischen verschiedenen Akteur*innen agieren (Interview 3 Z. 273-276, Interview 4 Z. 73-83). Trotz dieser Herausforderungen sehen sie ihren Auftrag als äußerst wichtig, wünschen sich aber dringend mehr Unterstützung – insbesondere durch mehr Personal, Zeit für Reflexion und Supervision sowie eine bessere materielle Ausstattung. Nur mit ausreichenden Ressourcen können Sozialpädagoginnen ihrem vielseitigen Auftrag gerecht werden und Kinder nachhaltig unterstützen. Wechselseitige Bedingung verschiedener Ressourcentypen zeigen sich etwa im Projekt „100 Schulen – 1000 Chancen“, in welchem Sachmittel und Personalressourcen kombiniert werden, um Schulentwicklung zu fördern (Sobotka, 2023, S. 5). Dies bestätigt auch die Sozialpädagogin aus Interview 3, indem sie äußert, dass monetäre Ressourcen alle anderen Ressourcen bedingen (Z. 239-243).

Wird Sozialpädagogik an Schulen vereinnahmt für bestimmte Zwecke, die ihrer Fachlichkeit widersprechen? Was spricht dafür und was dagegen?

Die empirische Auswertung unserer Interviews zeigt deutlich, dass Fachlichkeit im pädagogischen Bereich über das reine Fachwissen hinausgeht. Sie umfasst ein vielschichtiges Zusammenspiel aus pädagogischer Kompetenz, emotionaler Belastbarkeit, sozialer Sensibilität und struktureller Eingliederung. Diese Erkenntnis zur Fachlichkeit ist eng mit den Definitionen von Lochner & Thole (2024) aus Kapitel 4.3.1 verbunden, die sowohl theoretisches Wissen als auch praktische Erfahrungen für ein fachliches Handeln definieren. Fachlichkeit entsteht demnach nicht allein aus Expertise, sondern beinhaltet zudem die Kompetenz zur Reflexion, um Entscheidungen kritisch zu hinterfragen und fortlaufend aus Erfahrungen zu lernen (Lochner & Thole, 2024, S. 165 ff.). Besonders Sozialpädagogin 2 zeigt innerhalb des Interviews auf, dass eine Diskrepanz zwischen dem pädagogischen Anspruch und den schulorganisatorischen Vorgaben vorliegt (Interview 4 Z. 6–8). Ihre Kritik an einheitlich festgelegten Aufgaben verdeutlicht, wie schwer es ist, sozialpädagogisch fundiertes Arbeiten – etwa durch Beziehungsarbeit und individuelle Förderung – in einem System umzusetzen, das vorrangig auf Vergleichbarkeit und gleicher Aufmerksamkeit für alle ausgerichtet ist. Auch Sozialpädagogin 1 (Interview 3 Z. 496–504) beschreibt eine ähnliche Problematik: Sie verweist auf die paradoxen Situationen, in denen ausgebildete Fachkräfte durch ihre vertragliche Einstufung in Verwaltungsfunktionen fachfremd eingesetzt werden. Dies missplatziert nicht nur ihre Kompetenzen, sondern setzt die fachlichen Prinzipien der Sozialpädagogik nicht sinngemäß ein. Denn nach Thiersch soll sozialpädagogisches Handeln an den realen Lebensbedingungen der Menschen anknüpfen und dabei die individuelle Lebenswelt betrachten. Dabei gibt es mehrere Interventionsfelder für die Professionist*innen der Sozialpädagogik - eine ausschließliche Rolle in der Verwaltungstätigkeit ist kein Teil davon (Schugurensky, 2014, S. 10 ff.). Die Praxis der befragten Sozialpädagoginnen steht bis zu einem gewissen Grad im Gegensatz zur literarischen Vorstellung von Fachlichkeit, die in Kapitel 4.3.1 dieser Arbeit betont wird: Fachkräfte der Sozialen Arbeit tragen eine Verantwortung gegenüber den Adressat*innen und müssen stets darauf achten, dass ihre Arbeit auf fundierten Fachtheorien und ethischen Standards basiert (Österreichischer Berufsverband der Sozialen Arbeit, 2022). Die

Fachkräfte stehen demnach in einem Spannungsfeld zwischen Anspruch, Leidenschaft und strukturellen Gegebenheiten.

Der institutionelle Rahmen, der die Arbeit von Sozialpädagog*innen prägt, zeigt sich als ambivalent. Zwar wird die Bedeutung multiprofessioneller Teams benannt, jedoch scheint es keine tatsächliche Aufteilung zu geben, wie die verschiedenen Professionen zusammenwirken sollen – und vor allem, welche Rolle Sozialpädagog*innen dabei einnehmen dürfen. Wenn deren Aufgabenbereiche nicht klar definiert oder in administrativen Notwendigkeiten aufgelöst werden, hat die Sozialpädagogik nicht die Möglichkeit, ihre eigentliche Wirkkraft und fachliche Integrität auszuleben. Diese strukturellen Herausforderungen spiegeln sich in der Ergebnisdarstellung wieder, wo die Sozialpädagogin 2 auch auf die Gefahr hinweist, dass sozialpädagogische Arbeit häufig als "Lückenfüller" fungiert, statt als eigenständiger Beitrag zur Schulentwicklung anerkannt zu werden (Interview 4 Z. 6–8). Demnach scheint die Praxis nur ansatzweise das leisten zu können, was die Vorstellung professioneller Sozialer Arbeit verlangt: nämlich die umfassende Möglichkeit kreative Problemlösungen zu bieten und ausreichend Raum für interdisziplinären Zusammenarbeit zu besitzen (Lochner & Thole, 2024).

Die Empirie zeigt außerdem, dass Fachlichkeit immer wieder durch äußere Rahmenbedingungen herausgefordert wird. Sei es durch unklare Rollendefinitionen, fehlende Ressourcen oder übermäßige Zusatzaufgaben. Fachlichkeit, die in der Sozialen Arbeit einen hohen Stellenwert einnimmt, droht verloren zu gehen, wenn sie nur zur Absicherung institutioneller Abläufe herangezogen wird. Dies verdeutlicht auch die Perspektive von Lehrerin 2 (Interview 2 Z. 15), die die Notwendigkeit zusätzlicher Ressourcen für eine qualitätsvolle pädagogische Arbeit betont.

In der Praxis wird damit ein gemeinsames Problem aller beteiligten Berufsgruppen im schulischen Alltag sichtbar: Fachlichkeit kann nur dann erhalten bleiben, wenn sie als eigenständiger Beitrag gewürdigt wird. Dies betrifft nicht nur Sozialpädagog*innen, sondern auch andere Professionen, die im Schulkontext tätig sind. Wie die Schulleiterin (Interview 5 Z. 63) betont, wird Fachlichkeit nur dann wirksam, wenn sie strukturell unterstützt wird. Die Fachlichkeit muss folglich in interdisziplinären Teams in ihrem vollen Ausmaß anerkannt und genutzt werden, um die Qualität der Arbeit zu fördern und eine ganzheitliche Betreuung der Schüler*innen zu gewährleisten.

Wie gestaltet sich die Zusammenarbeit zwischen Sozialpädagog*innen und anderen Akteur*innen wie Lehrer*innen und Schulleiter*innen in Schulen?

Die Interviews bestätigen die in der Theorie in Kapitel 4.3 skizzierte Bedeutung der Multiprofessionalität und Kooperation. Sozialpädagogin 1 hebt die enge Zusammenarbeit mit Lehrer*innen und Eltern als „goldene Triade“ hervor (Interview 3 Z. 311-316), was den Gedanken der ganzheitlichen Unterstützung unterstreicht, die in der nach Weimann-Sandig (2022) als zentrale Rolle der multiprofessionellen Zusammenarbeit beschrieben wird. Diese Kooperation fördert eine bessere Unterstützung der Schüler*innen durch die Integration verschiedener Fachpersonen und dessen Wissen.

Sozialpädagogin 2 betont die Notwendigkeit eines stärkeren Austauschs im Team, was auf strukturbedingte Schwierigkeiten hinweist (Interview 4 Z. 190-206). In Bezug auf Weimann-Sandig wird in Kapitel 4.3.2 auf einen Mangel an klaren Kommunikationsstrukturen hingewiesen, welcher als

Hemmnis für gelungene Zusammenarbeit betrachtet werden kann (Weimann-Sandig, 2022). Diese Herausforderungen stehen im Einklang mit Holtappels' (2008) Erkenntnissen, dass unklare Aufgabenverteilungen die Zusammenarbeit behindern. Schörner & Würfl positionieren sich klar zu dieser Thematik: Organisatorische Rahmenbedingungen müssen gebessert werden (Schörner & Würfl, 2015). Als eindeutiges Ergebnis der Interviews zeigt sich, dass die Kooperation zwischen Sozialpädagog*innen und anderen Fachkräften für die ganzheitliche Förderung der Schüler*innen essentiell ist. Aus der Auswertung ebenso erkenntlich wird, dass Kooperation und Fachlichkeit in einem engen, wechselseitigen Zusammenhang stehen und sich gegenseitig bedingen.

Was läuft in und durch die Zusammenarbeit gut? Was sind die Herausforderungen?

Auf Basis der Erkenntnisse ist festzustellen, dass in der positiven Kooperation mehrere Faktoren eine zentrale Rolle spielen. Zum einen ist die gegenseitige Wertschätzung und das Vertrauen zwischen den Fachkräften besonders förderlich für eine reibungslose Zusammenarbeit (Interview 3 Z. 437 - 441). Ein Beispiel dafür ist die enge Kooperation von Sozialpädagog*innen und Lehrkräften, die flexibel auf die Bedürfnisse der Kinder eingehen, etwa durch Anpassungen bei der Hausaufgabenbelastung, wie in Interview 3 deutlich wurde (Interview 3 Z. 439 - 444). Auch die Unterstützung durch die Schulleitung und die Bereitstellung geeigneter Räume stärken die Kooperation (Interview 1 Z. 440 - 446).

Ein weiteres positives Beispiel ist die Zusammenarbeit mit externen Therapeut*innen, wie bei einem Kind mit besonderen Herausforderungen, wo interdisziplinäre Zusammenarbeit zu einem erfolgreichen Ergebnis führte (Interview 4 Z. 120 - 127). Die offene Kommunikation und der regelmäßige Austausch unter den Fachkräften stellten sich ebenfalls entscheidend für den Erfolg der Kooperation heraus. Ein herausragendes Element für die Motivation zur Zusammenarbeit ist die Anerkennung und Unterstützung durch das Umfeld, etwa durch positive Rückmeldungen von Eltern und die aktive Unterstützung durch die Schulleitung, wie beispielsweise in Interview 3 geäußert wurde (Interview 3 Z. 351 - 356).

Negative Kooperation tritt häufig aufgrund von Unklarheiten über Aufgabenbereiche und mangelnder Kommunikation auf, wie uns beispielhaft in Interview 1 erzählt wurde (Interview 1 Z. 49 - 53). Die fehlende Transparenz und der Mangel an gegenseitigem Zuhören führen zu Konflikten und einem Gefühl der Blockade. Ein konkretes Beispiel lieferte uns Lehrerin 2 aus Interview 2, die davon berichtet, dass Personen, die sich bewusst als Einzelgänger*innen positionieren und sich aus kollegialen Strukturen zurückziehen, in geringem Maße zu einem gelingenden Miteinander im Team beitragen. Wird eine Integration ins Team trotz angebotener Unterstützung verweigert, entsteht in der Folge ein angespanntes Arbeitsklima (Interview 2 Z. 268 - 277).

Insgesamt entstehen Probleme in der Kooperation durch fehlende Klarheit, mangelnde Kommunikation und unterschiedliche Arbeitsansätze. Die Bereitschaft zur Zusammenarbeit und gegenseitiger Unterstützung ist entscheidend für ein positives Arbeitsumfeld und die Verbesserung der Bildungsqualität der Schülerschaft.

Aufbauend auf den zuvor behandelten Subforschungsfragen lässt sich nun die Hauptforschungsfrage in ihrer Gesamtheit beantwortet werden: **Wie gestaltet sich die sozialpädagogische Praxis an**

Schulen unter der Annahme der mangelnden Ressourcen und stetig steigenden Anforderungen?

Um diese Frage abschließend beantworten zu können, widmen wir uns zunächst dem zweiten Teil der Frage, nämlich der Annahme der mangelnden Ressourcen und steigenden Anforderungen. Wie wir herausgefunden haben, ist die sozialpädagogische Praxis mit zahlreichen strukturellen, institutionellen und fachlichen Herausforderungen konfrontiert. Folgend sollen einige Erkenntnisse mit der Theorie verknüpft werden, die in beiden Bereichen genannt werden. Zunächst geht es um die steigende Vielfalt der Schüler*innen als Herausforderung schulischer Praxis. Die in Kapitel 6.2 genannte zunehmende Heterogenität an Schulen (Gruber, 2018), die verschiedenen Dimensionen von Heterogenität und die damit verbundenen Herausforderungen spiegeln sich auch in den Erkenntnissen der Interviews wider. Eine wesentliche Herausforderung, die immer wieder in den Interviews aufkommt ist die steigende Heterogenität der Schüler*innen in der Schule. Es geht um sprachliche Vielfalt, sozioökonomische Unterschiede, unterschiedliche Bildungsbiographien, Alters- und Entwicklungsunterschiede, psychosoziale Belastungen, familiäre Hintergründe und Diversität an körperlichen, geistigen sowie psychischen Beeinträchtigungen. Diese Unterschiede führen zu erhöhtem Unterstützungsbedarf im Schulalltag.

Wie bereits unter einer Subforschungsfrage beantwortet wurde, nehmen Sozialpädagoginnen der Interviews 3 und 4 ihren beruflichen Alltag von Ressourcenknappheit geprägt war. Die Auswertung der geführten Interviews mit verschiedenen schulischen und psychosozialen Fachpersonen macht darüber hinaus in bemerkenswerter Übereinstimmung deutlich, dass unzureichende Ressourcen die Wirksamkeit und Nachhaltigkeit sozialpädagogischer Maßnahmen in Wiener Volksschulen erheblich begrenzen. Über alle Gesprächspartnerinnen hinweg wurde immer wieder betont, dass die zur Verfügung stehenden finanziellen, personellen, zeitlichen, materiellen und sozialen Ressourcen nicht ausreichen, um die Potenziale der Schulsozialpädagogik voll auszuschöpfen.

Insbesondere finanzielle Engpässe wurden von allen Interviewten als zentrales Problem genannt. Es fehlt nicht nur an ausreichenden Budgets für Materialien, Technik und zusätzliche Angebote, sondern auch an Transparenz in der Mittelvergabe. Viele Schulen sind gezwungen, auf Eigeninitiativen, Elternbeiträge oder externe Projekte zurückzugreifen, um elementare Bedarfe zu decken (Interview 3 Z. 239 - 262, Interview 5 Z. 370 - 380). Diese Situation führt nicht nur zu materiellen Defiziten, sondern verstärkt auch soziale Ungleichheiten, da einkommensschwache Familien besonders belastet werden.

Auch der Personalmangel zieht sich wie ein roter Faden durch alle Interviews. Sozialpädagogisches Personal und Lehrkräfte sind häufig überlastet, spezialisierte Fachkräfte stehen nur eingeschränkt zur Verfügung und Vertretungen bei Ausfällen sind kaum möglich. Besonders in Schulklassen mit erhöhtem Förderbedarf wird die Belastung für das bestehende Personal in Interview 1 als gravierend beschrieben (Interview 1 Z. 54 - 59). Die Folge könnte sein, dass individuelle Förderung und nachhaltige Beziehungsarbeit oft zu kurz kommen.

Zeitliche Ressourcen stellen ein zentrales Hindernis dar: Die enge Taktung des Schulalltags lässt kaum Raum für präventive oder kontinuierliche sozialpädagogische Arbeit. Meist ist nur eine reaktive

Tätigkeit im Krisenfall möglich, während langfristige Begleitung erschwert wird (Interview 4 Z. 318 - 321). Auch die Zusammenarbeit im Team oder mit externen Fachkräften leidet unter dem Zeitdruck. Die materielle Ausstattung wird von den Interviewpartnerinnen unterschiedlich wahrgenommen, was auf große Unterschiede zwischen den Standorten hinweist. Während einige Schulen gut ausgestattet sind, fehlt es anderen an zeitgemäßer Infrastruktur – insbesondere im digitalen Bereich. Zudem erschwert der Mangel an sozialen Ressourcen wie Supervision, Reflexion und Teamkultur die professionelle Arbeit. Wo diese fehlen, steigt die psychische Belastung, und die Qualität der sozialpädagogischen Praxis nimmt ab.

Die Interviews zeigen somit ein sehr einheitliches Bild: Unzureichende Ressourcen in all ihren Dimensionen wirken sich unmittelbar auf die Qualität, Reichweite und Nachhaltigkeit sozialpädagogischer Maßnahmen aus. Sie verhindern, dass Schulsozialpädagogik ihr volles Potenzial entfalten kann – sowohl in der individuellen Förderung der Kinder als auch in der Entlastung und Unterstützung des pädagogischen Personals. Die Gesprächspartnerinnen sind sich einig, dass eine gezielte Verbesserung und gerechtere Verteilung der Ressourcen notwendig ist, um Chancengleichheit zu fördern, die Arbeitszufriedenheit zu steigern und die nachhaltige Verankerung von Schulsozialpädagogik in Wiener Volksschulen zu sichern. Solange diese strukturellen Defizite bestehen, bleibt die Wirksamkeit sozialpädagogischer Maßnahmen begrenzt – ein Befund, der in den Interviews übereinstimmend immer wieder betont wurde

Wie bereits in Kapitel 6.1 unter Bezugnahme auf Speck (2020, S. 635 f.) dargelegt wurde, gilt die dauerhafte Präsenz von Professionist*innen der Sozialen Arbeit an Schulen als zentraler Gelingensfaktor. Auch in den durchgeführten Interviews wird die kontinuierliche und verlässliche Verfügbarkeit sozialpädagogischer bzw. psychosozialer Fachkräfte immer wieder als wesentlich hervorgehoben – insbesondere im Kontrast zu punktuellen oder ausschließlich fallbezogenen Einsätzen. Mehrere Interviewaussagen unterstreichen die zunehmende Notwendigkeit, Fachkräfte nicht nur situativ, sondern strukturell eingebunden und dauerhaft vor Ort zu wissen. So wird in Interview 2 betont, dass psychosoziale Unterstützungsangebote oft nicht ausreichend greifen, da die zuständigen Fachpersonen gleichzeitig mehrere Schulen betreuen müssen, was eine kontinuierliche Betreuung erschwert (Interview 2 Z. 130–143). Auch die Direktorin in Interview 5 sieht in der Einrichtung vollzeitlicher Stellen an einzelnen Standorten als eine zentrale Voraussetzung, um die Effizienz und Nachhaltigkeit dieser Arbeit sicherzustellen (Interview 5 Z. 125–130). Aus den geschilderten Ausführungen lässt sich eine weitere Annahme ableiten, nämlich dass dem steigenden Unterstützungsbedarf im schulischen Kontext unzureichende personelle Ressourcen gegenüberstehen.

Die Ergebnisse bestätigen deutlich die Annahme, dass sozialpädagogische Fachkräfte im Schulsystem mit steigenden Anforderungen bei gleichzeitig unzureichenden Ressourcen konfrontiert sind. Theorie und Praxis weisen übereinstimmend darauf hin, dass strukturelle Defizite die Wirksamkeit sozialpädagogischer Arbeit einschränken und eine nachhaltige Umsetzung erschweren. Im Folgenden soll beschrieben werden, wie sich die sozialpädagogische Praxis an Schulen gestaltet.

Die sozialpädagogische Praxis an Schulen ist durch eine hohe Flexibilität, ein breites Tätigkeitsspektrum sowie durch multiperspektivisches Arbeiten geprägt. Die Praxis variiert je nach

institutionellem Rahmen und individueller Bedarfslage der schulischen Adressat*innen, lässt sich jedoch in vier zentrale Aufgabenbereiche unterteilen: Beratung, Begleitung, Vermittlung sowie Unterstützung und Entlastung. Sozialpädagog*innen agieren sowohl im Rahmen des Unterrichts als auch in der Nachmittagsbetreuung. Am Vormittag stehen vor allem die individuelle Unterstützung von Kindern mit erhöhtem Förderbedarf sowie die Entlastung der Lehrpersonen im Vordergrund (Interview 3 Z. 80-83).

Sozialpädagogische Fachkräfte arbeiten integrativ im Klassenzimmer, betreuen einzelne Kinder individuell oder in Kleingruppen, unterstützen bei Verhaltensauffälligkeiten und fördern durch gezielte Interventionen die Teilhabe der Kinder am Unterricht. In der Nachmittagsbetreuung übernehmen sie Verantwortung für Gruppen, organisieren Freizeitaktivitäten, betreuen während der Lernzeit und ermöglichen einen strukturierten Tagesablauf. Hier stehen präventive Arbeit und partizipative Angebote im Vordergrund (Interview 6 Z. 194-200). Die Kooperation mit Lehrpersonen ist dabei zentral. Häufig werden sie jedoch erst bei eskalierenden Situationen hinzugezogen, was die präventive Wirkung limitiert.

Die Ergebnisse verdeutlichen, dass die sozialpädagogische Tätigkeit im schulischen Feld von hoher Komplexität geprägt ist. Sozialpädagog*innen agieren in einem Spannungsfeld zwischen Unterstützung und struktureller Überforderung. Ihre Arbeit ist wesentlich für das Gelingen von Inklusion, sozialer Integration und psychosozialer Förderung in Bildungseinrichtungen. Die Erkenntnisse zeigen, dass es klare Strukturen bräuchte, eine gute fachliche Verankerung und eine gesicherte Stellung der Sozialpädagogik im Schulalltag zu ermöglichen. Schulsozialpädagogik kann dabei eine wichtige Brücke zwischen verschiedenen Bereichen bilden. Trotzdem wird ihr Potenzial oft nicht vollständig genutzt, weil es an passenden Rahmenbedingungen fehlt.

Basierend auf den Informationen, die wir aus dem Interviews erhalten haben, ziehen wir den Schluss, dass neben den Beratungslehrer*innen, den Psychagog*innen und den Schulsozialarbeiter*innen auch die Sozialpädagog*innen einen wertvollen Beitrag an Schulen leisten können. Jede Profession hat ihre Daseinsberechtigung, da jede individuelle Schwerpunkte hat und auf unterschiedliche Weise unterstützen können. Ausschlaggebend ist, was gebraucht wird. Wie auch die Interviewpartnerinnen aus Interview 6 betonen, ist es sinnvoll, verschiedene Professionen an den Schulen zu haben, um ideale Hilfe leisten zu können (Interview 6 Z. 346-353). Entscheidend ist, dass auf Basis der Erzählungen der Interviewpartnerinnen mehr Hilfe gebraucht wird, als aktuell zur Verfügung steht. Unser Wunsch wäre, dass offener mit den Möglichkeiten und Potenzialen der Sozialpädagogik umgegangen würde. Wie man aus den Ergebnissen dieser Arbeit herauslesen kann und was hoffentlich deutlich wurde, ist, dass die Sozialpädagogik einen bedeutsamen und relevanten Beitrag im Rahmen der Schule leisten kann. Wir sehen den Bedarf und erkennen Bereiche, an denen angesetzt werden könnte. Und dies nicht isoliert oder anstelle der aktuell wirkenden Professionist*innen in den Bildungsinstitutionen, sondern vor allem ergänzend.

Im Bild eines Puzzles gesprochen, fügt sich die Sozialarbeit als ein wesentlicher Teil genauso wie die Sozialpädagogik zu einem größeren Ganzen, das die unterschiedlichen Aufgaben im sozialen Bereich in ihrer Komplexität und Vielfalt abbildet. Beide Professionen tragen auf ihre Weise dazu bei, die Herausforderungen des sozialen Feldes zu meistern, und durch ihr gemeinsames Wirken entsteht ein effektives System, das den Bedürfnissen der Adressat*innen im schulischen Umfeld gerecht wird. Wir

plädieren daher für ein Verständnis, das diese beiden Disziplinen als gleichwertige Partner im sozialen Kontext anerkennt und nicht in Konkurrenz zueinander stellt. Die Sozialpädagogik steht deshalb aus unserer Sicht nun vor der Aufgabe, ihre Bedeutung im Schulbereich deutlicher zu machen. Und das nicht nur als Hilfe in Notfällen, sondern als wichtiger Teil von Schule und Bildung.

Literatur

- Adamowitsch, M., Lehner, L., & Felder-Puig, R. (2011). *Schulsozialarbeit in Österreich—Darstellung unterschiedlicher Implementierungsformen*. LBIHPR.
https://www.schulpsychologie.at/fileadmin/user_upload/Schulsozialarbeit/2011_MA_Schulsozialarbeit_in_OEsterreich_final.pdf
- Albers, A. (2021). Mobbing: Intervention – Prävention – Auswirkungen. *Pädagogik*, 2, 6–8.
<https://doi.org/10.3262/PAED2102006>
- Amirpur, D., & Doğmuş, A. (2022). „Der ist nichts“ – Die Praxis der Verunfähigkeit des migrantisierten Kindes. Zur Intersektion von Ableismus und Rassismus in der frühen Kindheit. In R. Bak & C. Machold (Hrsg.), *Kindheit und Kindheitsforschung intersektional denken: Theoretische, empirische und praktische Zugänge im Kontext von Bildung und Erziehung*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-36760-2>
- Antonovsky, A., & Franke, A. (1997). *Salutogenese: Zur Entmystifizierung der Gesundheit* (N. Schulte, Übers.). dgvt Verlag.
- Arbeiterkammer Niederösterreich. (2024). *Factsheet Schulkosten 2024 – AK Schulkostenstudie 2023/24*.
- ARGE für Sozialpädagogik (Hrsg.). (o. J.). *SCHUL_SOZIALPÄDAGOGIK. Ausbildung für das sozialpädagogische Berufsfeld in Schulen*.
- Avdijevski, E., Kolar-Paceski, M., Pollinger, K., & Piringer, H. (2011). *Wiener Schulosozialarbeit—Eine Bestandsaufnahme und Analyse* [Analyse]. Fonds Soziales Wien.
<https://www.fsw.at/p/team-focus-berichte>
- Bachmann, N. (2020, Juni). *Soziale Ressourcen. Förderung sozialer Ressourcen als wichtiger Beitrag für die psychische Gesundheit und eine hohe Lebensqualität* (Gesundheitsförderung Schweiz, Hrsg.).
- Bakic, J., & Coulin-Kuglitsch, J. (2012). *Blickpunkt: Schulsozialarbeit in Österreich*. Löcker.
- Benczak, S., & Ketter, F. D. (2017). Supervision und Schule—Ein glückliches Paar? Theoretische Hintergründe und zentrale Erkundungsstudie zu Wirkung und Auswirkung von Supervision im pädagogischen Kontext. *Pädagogische Horizonte*, 1(1). <https://paedagogische-horizonte.at/index.php/ph/article/view/18>
- Bildungsdirektion für Wien. (o. J.). *Schulsozialarbeit*. Bildungsdirektion für Wien. Abgerufen 27. September 2024, von <https://www.bildung-wien.gv.at/service/Schulsozialarbeit-.html>
- Bildungsministerium. (o. J.). *Schulsozialarbeiter/innen*. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, Abteilung Schulpsychologie, psychosoziale Unterstützung und schulärztlicher Dienst, Schüler- und Bildungsberatung. Abgerufen 25. September 2024, von <https://www.schulpsychologie.at/fileadmin/upload/Schuelerberater/SchulsozialarbeiterInnen.pdf>
- Bischoff-Schumacher, L. L., Otto, A.-K., & Wollesen, B. (2024b, April 2). Bei steigenden Belastungen Ressourcen aktivieren. *Pflege Kolleg*, 24–26.

- Bredel, U., & Feilke, H. (2021). Die Lage der deutschen Sprache in den Schulen – Zur Einleitung. In U. Bredel, H. Feilke, Deutsche Akademie für Sprache und Dichtung, & Union der Deutschen Akademien der Wissenschaften (Hrsg.), *Die Sprache in den Schulen – Eine Sprache im Werden: Dritter Bericht zur Lage der deutschen Sprache*. Erich Schmidt Verlag. <https://directory.doabooks.org/handle/20.500.12854/81759>
- Brickner, I., & Kroisleitner, O. (2024, April 8). Warum es in Wiens Schulen plötzlich (zu) viele Schüler gibt. *Der Standard*. Verlagsgesellschaft m.b.H. <https://www.derstandard.at/story/3000000214733/pl246tzlich-zu-viele-sch252ler>
- Bröse, J., Faas, S., & Stauber, B. (Hrsg.). (2018). *Flucht: Herausforderungen für Soziale Arbeit*. Springer VS.
- Büchstner, M., Dühr, R., Ebner, E., Hornböck, N., Miklau, M., & Teschinky, N. (2022). *Qualitätshandbuch Der Schulsozialarbeit Kärnten 2.0*. https://www.schulsozialarbeit-ktn.at/fileadmin/user_upload/Downloads/Aufgabengebiete_und_Standards/Qualitaetshandbuch_2.0_Schulsozialarbeit_Kaernten.pdf
- Bünder, P. (2002). *Verheißungen und Täuschungen der Ressourcenorientierung in der Sozialen Arbeit*. <https://lit-verlag.de/isbn/978-3-8258-5897-9/>
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF). (o. J.). *Das österreichische Schulsystem*. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. Abgerufen 2. März 2024, von <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulsystem.html>
- Bundesministerium für Finanzen. (o. D.). *Transparenzportal: Schulsozialarbeit, Niederösterreich*. Abgerufen am 10. Januar 2025, von <https://transparenzportal.gv.at/tdb/tp/leistung/1042712.html>
- Buntrock, M., & Peinemann, K. (2023). *Grundwissen Soziale Arbeit: Grundlagen, Methoden und Arbeitsfelder*. Springer Gabler.
- Buxbaum, A., Filipič, U., Pirklbauer, S., Soukup, N., & Wagner, N. (Hrsg.). (2023). *Soziale Lage und Sozialpolitik in Österreich 2023: Entwicklungen und Perspektiven*. AK Wien.
- Dachstiftung Diakonie. (2022). Ressourcen—Ein „mächtiges“ Wort [Post]. <https://www.dachstiftung-diakonie.de/gesellschaften/stephansstift-bildung-und-ausbildung/einrichtungen/diakonie-kolleg-wolfsburg/berichte-aus-dem-schulleben/kinder-jugendliche/ressourcen-ein-maechtiges-wort/>
- De Cillia, R., & Ransmayr, J. (2019). *Österreichisches Deutsch macht Schule: Bildung und Deutschunterricht im Spannungsfeld von sprachlicher Variation und Norm* (1. Aufl.). Böhlau Verlag. <https://doi.org/10.7767/9783205208891>
- Deubner-Böhme, M., & Deppe-Schmitz, U. (2018). *Coaching mit Ressourcenaktivierung: Ein Leitfaden für Coaches, Berater und Trainer* (1. Auflage). Hogrefe. <https://doi.org/10.1026/02790-000>
- Drucks, S., & Bremm, N. (2021). Funktionen von Defizitorientierungen von Lehrkräften im Kontext unterschiedlicher herausfordernder Lagen. In *Schulen in herausfordernden Lagen – Forschungsbefunde und Schulentwicklung in der Region Ruhr. Das Projekt „Potenziale entwickeln – Schulen stärken“* (S. 244–276). Beltz Juventa. <https://doi.org/10.25656/01:21385>

- Drüge, M., & Schleider, K. (2015). Supervision in pädagogischen Kontexten. Ein Vergleich von Supervision in der Sozialen Arbeit und in der Schule. *FoRuM Supervision – Zeitschrift für Beratungswissenschaft und Supervision*, 89–102. <https://doi.org/10.4119/FS-2285>
- Dust, J. (2023). *Ressourcenorientierte Gruppenpsychotherapie: Therapieschulen- und Störungsübergreifendes Praxismanual* (1st ed.). Springer Berlin / Heidelberg.
- Fabel-Lamla, M., & Gräsel, C. (2022). Professionelle Kooperation in der Schule. In T. Hascher et al. (Hrsg.), *Handbuch Schulforschung* (S. 2–4). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-24734-8_57-1
- Fäsche, A., & Friedlmeier, W. (2015). Regulation positiver und negativer Emotionen als Mediator zwischen Emotionssozialisation der Mutter und Problemverhalten des Kindes. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 64(5), 334–350. <https://doi.org/10.13109/prkk.2015.64.5.334>
- Felder, F. (2024). Inklusion, demokratische Partizipation und die Aufgaben der Bildung. In I. Bosse, K. Müller, & D. Nussbaumer (Hrsg.), *Internationale und demokratische Perspektiven auf Inklusion und Chancengerechtigkeit. Jahrestagung der Inklusionsforscherinnen* (36. : 2023 : Zürich, Online)* (S. 17–29). Verlag Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/6072-01>
- Flick, U. (2022). Gütekriterien qualitativer Sozialforschung. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (2. Aufl.). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-37985-8_34
- Fonds Gesundes Österreich (Hrsg.). (2025). *Ressource – Ressourcen*. <https://fgoe.org/glossar/ressourcen>
- Fröhlich-Gildhoff, K., & Rönau-Böse, M. (2015). *Resilienz* (4., aktualisierte Auflage). UTB GmbH.
- Geltz, J. (2023). *Schulsozialarbeit*. LAG Jugendsozialarbeit. https://www.lag-jugendsozialarbeit-bw.de/files/LAGJSA_Standards_von_Schulsozialarbeit_verabschiedet_092023.pdf
- Graßhoff, G., & Sauerwein, M. N. (2022). Schule und Sozialpädagogik. In T. Hascher, T.-S. Idel, & W. Helsper (Hrsg.), *Handbuch Schulforschung* (S. 599–613). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-24729-4_27
- Gruber, O. (2018). Diversität und Integration im Schulsystem: Empirische Befunde zur Ungleichheit und ihre bildungspolitischen Konsequenzen. *GW-Unterricht*, 1, 5–19. <https://doi.org/10.1553/gw-unterricht151s5>
- Haagen, S. (2022). *Der Leistungsbegriff im Kontext sozialpädagogischer Beratung*. Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-39627-5>
- Hefel, J., & Yashodhara Haller, L. (2022). Gleichstellung als Mandat der Sozialen Arbeit. Professionelle Selbstreflexion von Sozialarbeiter:innen im Kontext der Elternberatung und Gleichstellungspolitik. *Österreichischer Berufsverband der Sozialen Arbeit*, 216/57, 25.
- Heimgartner, A., & Sting, S. (2013). The Establishment of School Social Work in Austria – From a Project to a Regular Offer. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 3(2), 119–134. <https://doi.org/10.26529/cepsj.242>

- Herringer, N. (2010). *Empowerment in der Sozialen Arbeit: Eine Einführung* (4. erweiterte und aktualisierte Auflage). W. Kohlhammer.
- Hollenstein, E. (Hrsg.). (2017). *Handbuch der Schulsozialarbeit. Band 1* (1. Auflage).
- Holtappels, H. G. (2008). Schule und Sozialpädagogik – Chancen, Formen und Probleme der Kooperation. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (S. 495–511). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91095-6_18
- Hopf, W. (2002). *Sozialwirksame Schule: Ein neues Konzept pädagogischer Schulentwicklung (Teil II). Evaluation des Konzepts sozialwirksame Schule*. Berliner Landesinstitut für Schule und Medien.
- Hopmann, B., Marr, E., Molnar, D., Richter, M., Thieme, N., & Wittfeld, M. (Hrsg.). (2023). *Soziale Arbeit im schulischen Kontext: Zuständigkeit, Macht und Professionalisierung in multiprofessionellen Kooperationen* (1. Auflage). Beltz Juventa.
- Huber, S., & Döll, M. (2017). *Bildung für eine nachhaltige Entwicklung in der Schule: Orientierung und Vorschläge für die Implementation*. oekom. <https://doi.org/10.14512/9783738604350>
- Imbusch, P. (2024). Gewalt. In J. Kopp & A. Steinbach (Hrsg.), *Grundbegriffe der Soziologie* (13. korrigierte Auflage). Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-42676-7>
- Kapeller, J. (2022, September 2). Wien stockt Anzahl Schulsozialarbeiter auf. *Kurier*. <https://kurier.at/chronik/wien/wien-stockt-anzahl-der-schulsozialarbeiter-auf/402132292>
- Karaiskas, P. (2005). *Die Bedeutung der Humanressourcen für den Unternehmenserfolg. Ansatzpunkte zur Aktivierung ungenutzter Mitarbeiterpotentiale* (1. Auflage). Diplom.de.
- Karcher, S., & Nunn, C. (2021). Erfolgsfaktor „Kommunikation“ – Wie digitale Lehre gelingen kann. *HINT. Heidelberg Inspirations for Innovative Teaching*, 163–175. <https://doi.org/10.11588/HINT.2021.1.84512>
- Kaufmann, M. E., Otto, L. K., Nimführ, S., & Schütte, D. (Hrsg.). (2019). *Forschen und Arbeiten im Kontext von Flucht: Reflexionslücken, Repräsentations- und Ethikfragen* (1. Auflage 2019). Springer VS.
- Kessler, D., & Strohmeier, D. (2009). *Gewaltprävention an Schulen: Persönlichkeitsbildung und soziales Lernen* (2. veränderte Auflage). Österreichisches Zentrum für Persönlichkeitsbildung und soziales Lernen (ÖZEPS). <http://www.gemeinsam-gegen-gewalt.at>
- Kieser, A., & Ebers, M. (Hrsg.). (2019). *Organisationstheorien* (8., erweiterte und aktualisierte Auflage). Verlag W. Kohlhammer. <https://doi.org/10.17433/978-3-17-034897-4>
- Killersreiter, B. (2023). Beratung und Begleitung in der Sozialen Arbeit. In M. Buntrock & K. Peinemann (Hrsg.), *Grundwissen Soziale Arbeit* (S. 247–266). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-39707-4_11
- Klemenz, B. (2012). *Ressourcenorientierte Erziehung: Ein grundbedürfnisorientiertes und neurobiologisch gestütztes Erziehungsmodell* (2., überarbeitete und erweiterte Auflage). Dgvt-Verl.

- Kohlfürst, I., & Pollak, J. (2024). *Ethische Grundsätze der Sozialen Arbeit*. Österreichischer Berufsverband der Sozialen Arbeit & Österreichische Gesellschaft für Soziale Arbeit. <https://www.ogsa.at/2024/10/obds-ogsa-ethische-grundsätze-der-sozialen-arbeit/>
- Kohrt, P., Gresch, C., & Henschel, S. (2024). Merkmale der Klassenzusammensetzung und der Unterrichtsgestaltung und die soziale Integration von Schüler*innen mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf im gemeinsamen Unterricht. *Unterrichtswissenschaft*. <https://doi.org/10.1007/s42010-024-00208-2>
- Kromer, I., & Riepl, B. (2008). *Schulsozialarbeit in Österreich*. Österreichisches Institut für Jugendforschung.
- Kupfer, A., & Nestmann, F. (2023). Ressourcen- und Netzwerkorientierung. In *Socialnet*. <https://www.socialnet.de/lexikon/lexikon/Ressourcen-und-netzwerkorientierte-Beratung>
- Kutscher, N. (2020). Heterogenität. In P. Bollweg, J. Buchna, T. Coelen, & H.-U. Otto (Hrsg.), *Handbuch Ganztagsbildung* (2. Aufl.). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-23230-6>
- Lauermann, K. (1998). *Sozialpädagogische Berufsbildung: Genese – Gegenwart – Zukunftsperspektiven*. Studien-Verlag Innsbruck.
- Lehner, L., Adamowitsch, M., Hofman, F., & Felder-Puig, R. (2013). *Leitfaden zur Unterstützung der Implementierung von Schulsozialarbeit in Österreich*. Ludwig Boltzmann Institut.
- Liebers, D. (2024). *Chancenwahrnehmung und unternehmerisches Verhalten von Akteuren im Vorgründungsprozess: Auswirkungen soziodigitaler Routinen und Praktiken*. Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-46477-6>
- Madubuko, N. (2022). Empowerment-orientierte Praxis in der Erziehung und Bildung. In R. Bak & C. Machold (Hrsg.), *Kindheit und Kindheitsforschung intersektional denken: Theoretische, empirische und praktische Zugänge im Kontext von Bildung und Erziehung*. Springer VS.
- Mahrer, K., & Zierfuß, H. (2024, April 16). Wiener Pflichtschulen benötigen dringend mehr Sozialarbeiter. https://www.ots.at/presseaussendung/OTS_20240416_OTSO126/vp-mahrerzierfuss-wiener-pflichtschulen-benoetigen-dringend-mehr-sozialarbeiter
- Makri, C., & Neely, A. (2021). Grounded theory: A guide for exploratory studies in management research. *International Journal of Qualitative Methods*, 20, 1–16. <https://doi.org/10.1177/16094069211013654>
- Martin, E. (2019). Vom Doppel- zum Tripelmandat. Eine gezielte Aktenführung als Grundlage für eine Professionalisierung der Schulsozialarbeit. *soziales_kapital*. <https://soziales-kapital.at/index.php/sozialeskapital/article/view/615/1102>
- Mitterer, K., Hochholding, N., & Seisenbacher, M. (with KDZ – Zentrum für Verwaltungsforschung). (2019). *Leistungs- und wirkungsbezogene Pflichtschulfinanzierung: Finanzierung der Aufgaben im Pflichtschulbereich: Status quo und Modellvorschläge*. Kammer für Arbeiter und Angestellte für Wien.

- Möbius, T., & Friedrich, S. (2010). *Ressourcenorientiert Arbeiten: Anleitung zu einem gelingenden Praxistransfer im Sozialbereich*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
<https://doi.org/10.1007/978-3-531-92380-2>
- Müller-Christ, G. (o. J.). Ressourcenbegriff in der Managementlehre [Veranstaltung: Nachhaltiges Management]. Abgerufen 25. September 2024, von https://oncourse.uni-bremen.de/pluginfile.php/3331/mod_label/intro/VA_NHM_LE08_E02_V02.pdf
- Nachbauer, M. (2023). *Die Effekte von Schule auf Leistungsentwicklung und Leistungsunterschiede nach sozialer Herkunft. Eine Längsschnittstudie zu Ursachen von und Maßnahmen gegen Bildungsungleichheiten* (S. 327 Seiten). Waxmann. <https://doi.org/10.25656/01:27101>
- Neuenschwander, M. P., Hänni, S., Makarova, E., & Kaqinari, T. (2022). Hindernisse und Ressourcen eines Bildungsaufstiegs – Eine qualitative Studie mit jungen Erwachsenen mit tiefem sozioökonomischem Status und/oder Migrationshintergrund. *Swiss Journal of Educational Research*, 44(2), 209–222. <https://doi.org/10.24452/sjer.44.2.4>
- Neumann, S. (2003). *Sozialpädagogik als empirische Sozialwissenschaft: Perspektiven einer Theorie des sozialpädagogischen Feldes* (Arbeitspapier II–15). Zentrum für sozialpädagogische Forschung der Universität Trier.
- Nussbaum, M. C. (2011). *Creating capabilities: The human development approach*. Belknap Press of Harvard University Press.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2023). *PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education*. <https://doi.org/10.1787/53f23881-en>
- Ortner, H. (2019). Merkmale der Bildungssprache. *Universitätsbibliothek der Ludwig-Maximilians-Universität München*. <https://epub.ub.uni-muenchen.de/id/eprint/61750>
- Österreichischer Berufsverband der Sozialen Arbeit (obds). (2023). *Soziale Arbeit in Österreich – Identifikationsrahmen für Sozialpädagogik und Sozialarbeit (Kurzfassung)*. <https://www.obds.at>
- Österreichisches Zentrum für psychologische Gesundheitsförderung im Schulbereich (ÖZPGS). (2024). *Sozialpädagoginnen**. https://www.oezpgs.at/fileadmin/fileadmin/Offene_Stellen/Sozialpaedagoginnen.pdf
- Parlament Österreich. (2023). *Bildungsbudget: Großteil von 11,5 Mrd. € für Personalaufwand bzw. Lehrer:innen (Parlamentskorrespondenz 1200)*. Parlament Österreich. https://www.parlament.gv.at/aktuelles/pk/jahr_2023/pk1200?utm_source=chatgpt.com
- Paulick, C. (2019). Ressourcenorientierung. In *Socialnet*. <https://www.socialnet.de/lexikon/Ressourcenorientierung>
- Penrose, E. T., & Pitelès, C. (2011). *The theory of the growth of the firm* (4. ed., repr). Oxford Univ. Pr.
- Presse Service Stadt Wien. (2024). *Wiener Bildungschancen: Budget für 2024/25 erhöht – Gleiche Chancen für alle Schulen*. Stadt Wien. <https://presse.wien.gv.at/2024/10/03/wiener-bildungschancen-budget-fuer-2024-25-erhoeht-gleiche-chancen-fuer-alle-schulen>

- Rechnungshof. (2019). *Unterricht für Kinder und Jugendliche mit Fluchterfahrung* (S. 94–100). Rechnungshof.
https://www.rechnungshof.gv.at/rh/home/home/Unterricht_Kinder_Fluchterfahrung.pdf
- Reich, G., Stasch, M., Walter, J., & Cierpka, M. (Hrsg.). (2024). *Handbuch der Familiendiagnostik* (4. Aufl. 2024). Springer Berlin Heidelberg. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-66879-5>
- RIS – Bildungsinvestitionsgesetz – Bundesrecht konsolidiert, Fassung vom 15.03.2025. (o. D.).
<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20009781>
- Riss, K. (2019, September 12). Schulsozialarbeit auf neuen Beinen. *Der Standard*.
<https://www.derstandard.at/story/2000108520712/schulsozialarbeit-auf-neuen-beinen>
- Rossmeissl, D., & Przybilla, A. (2006). *Schulsozialpädagogik: Denken und Tun als Weg zum mündigen Menschen; zum gesellschaftlichen Ort, zur politischen Bedeutung und zur pädagogischen Praxis von Schulsozialpädagogik*. Klinkhardt.
- Rothland, M. (2021). *Disziplin oder Profession: Was ist Schulpädagogik?* Springer VS.
- Schaller, J., & Schemmel, H. (Hrsg.). (2013). *Ressourcen: Ein Hand- und Lesebuch zur psychotherapeutischen Arbeit* (2., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage). Dgvt-Verl.
- Schellberg, K.-U. (with Holtkamp, C.). (2023). *Finanzierung von Organisationen der Sozialwirtschaft: Finanzierungsströme – Finanzgeber – Verhandlungsstrategien; Blaue Reihe Sozialmanagement* (2. Aufl.). Walhalla u. Praetoria Verlag GmbH & Co. KG.
- Schneider, K., Methfessel, B., Höhn, K., Miltner-Jürgensen, B., & Arens-Azuevêdo, U. (2021). *Essen und Ernährungsbildung in der KiTa: Entwicklung – Versorgung – Bildung* (2., erweiterte und überarbeitete Auflage). W. Kohlhammer Verlag. <https://doi.org/10.17433/978-3-17-039135-2>
- Schnell, P. (2021). *Schulen über den Chancen-Index gerecht finanzieren!*
https://wien.arbeiterkammer.at/interessenvertretung/bildung/Chancen-Index_Schule_gerecht_finanzieren.html
- Schörner, B., & Würfl, C. (2013). Zum Aufgaben- und Kompetenzprofil von Schulsozialarbeit in Österreich. *soziales_kapital: Wissenschaftliches Journal Österreichischer Fachhochschul-Studiengänge Soziale Arbeit* (10). <https://soziales-kapital.at/index.php/sozialeskapital/article/view/288/479>
- Schörner, B., & Würfl, C. (2017). *Schulsozialarbeit als Profession – Theoretische Ansätze und international vergleichende Analyse zur Professionalisierung (Modul 1 und 2)*. Bundesministerium für Bildung. https://www.fh-campuswien.ac.at/fileadmin/redakteure/Forschung/Projekte/Dokumente/Bericht_Modul_1_und_2_Endbericht.pdf
- Schörner, B., & Würfl, C. (2018). Professionalisierung der österreichischen Schulsozialarbeit: Eine bundesweite Bestandsaufnahme. *Soziale Arbeit in Österreich*, 53(1), 12–17. https://obds.at/wp-content/uploads/2022/05/sio_200_1-2018_web.pdf

- Schörner, B., & Würfl, C. (2020). Professionsverständnis von Schulsozialarbeit in der Kinder- und Jugendhilfe – eine quantitative Analyse für Österreich. *Österreichisches Jahrbuch der Sozialen Arbeit*, 2020, 181–202. <https://doi.org/10.30424/OEJS2002181>
- Schreyer, P. (2024). *Kognitive Aktivierung in der Unterrichtsinteraktion: Eine qualitativ-rekonstruktive Analyse zu Passungsverhältnissen im Mathematikunterricht*. Waxmann.
- Schubert, F.-C., Rohr, D., & Zwicker-Pelzer, R. (2019). *Beratung: Grundlagen – Konzepte – Anwendungsfelder* (1. Aufl. 2019). Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-20844-8>
- Schugurensky, D. (2014). Social pedagogy and critical theory: A conversation with Hans Thiersch. *International Journal of Social Pedagogy*, 3(1), 64–76. <https://doi.org/10.14324/111.444.ijsp.2014.v3.1.006>
- Schulte, J. E. (2020). *Determinanten des Markterfolgs von Mergers & Acquisitions bei technologiebasierten New Ventures*. BoD – Books on Demand.
- Schulunterrichtsgesetz, Pub. L. No. 65 (2015). <https://www.ris.bka.gv.at/NormDokument.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009600&FassungVom=2024-07-22&Artikel&Paragraf=65a&Anlage&Uebergangsrecht>
- Schwer, C., & Solzbacher, C. (Hrsg.). (2014). *Professionelle pädagogische Haltung: Historische, theoretische und empirische Zugänge zu einem viel strapazierten Begriff*. Verlag Julius Klinkhardt.
- Siebert, G., & Pollheimer-Pühringer, M. (2020). *Flucht und Trauma im Kontext Schule: Handbuch für Pädagoginnen** (5. Auflage). UNHCR Österreich. https://www.unhcr.org/dach/wp-content/uploads/sites/27/2021/01/AT_UNHCR_Traumahandbuch_Auflage5.pdf
- Sixt, U. (2015). Evidenzbasierte Praxis in der österreichischen Schulsozialarbeit. Ein erster quasiexperimenteller Beitrag. *soziales_kapital: Wissenschaftliches Journal österreichischer Fachhochschul-Studiengänge Soziale Arbeit* (14). <https://soziales-kapital.at/index.php/sozialeskapital/article/view/357>
- Sobotka, W. (2023, August 2). Parlamentarische Anfrage Nr. 15853/J-NR/2023. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. https://www.parlament.gv.at/dokument/XXVII/AB/15349/imfname_1586177.pdf
- Speck, K. (2020). Schulsozialarbeit. In P. Bollweg, J. Buchna, T. Coelen, & H.-U. Otto (Hrsg.), *Handbuch Ganztagsbildung* (2. Auflage). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-23230-6>
- Spiel, C. (2009). Zum Geleit. In Österreichisches Zentrum für Persönlichkeitsbildung und soziales Lernen & Universität Wien (Hrsg.), *Gewaltprävention an Schulen. Persönlichkeitsbildung und soziales Lernen* (2. veränderte Auflage). Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. <http://www.gemeinsam-gegen-gewalt.at>
- Spies, A. (2018). Schule und Soziale Arbeit. In G. Graßhoff, A. Renker, & W. Schröer (Hrsg.), *Soziale Arbeit*. Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-15666-4>

- Stadt Wien. (2024, 16. Oktober). Archivmeldung: Stadt Wien schafft multiprofessionelle Teams für Wiener Pflichtschulen. <https://presse.wien.gv.at/presse/2024/10/16/stadt-wien-schafft-multiprofessionelle-teams-fuer-wiener-pflichtschulen>
- Stark, W. (2022). Empowerment. In M. A. Wirtz (Hrsg.), *Dorsch – Lexikon der Psychologie*. Hogrefe. <https://dorsch.hogrefe.com/stichwort/empowerment/>
- Statistik Austria. (2024a). *Migration & Integration 2024: Statistisches Jahrbuch*. https://www.statistik.at/fileadmin/user_upload/Migration_und_Integration_2024.pdf
- Statistik Austria. (2024b, 8. Juli). Jede vierte Person in Österreich hat einen Migrationshintergrund: *Statistisches Jahrbuch Migration & Integration 2024* [Pressemitteilung]. <https://www.statistik.at/fileadmin/announcement/2024/07/20240708MigrationIntegration2024.pdf>
- Staub-Bernasconi, S. (2007). Vom beruflichen Doppel- zum professionellen Tripelmandat. *Sozialarbeit in Österreich. Zeitschrift für Soziale Arbeit, Bildung und Politik*, 7(2), 10–14.
- Steiner, E. (2021). *Schulbezogene Motivierungspraktiken von Eltern: Verbale Wert- und Kontrollzuschreibungen gegenüber Kindern beim Übertritt in die Sekundarstufe I*. Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH.
- Sting, S. (2014). Disziplin und Differenz. *Soziale Arbeit in Österreich jenseits disziplinärer Identitätszwänge. soziales_kapital: Wissenschaftliches Journal österreichischer Fachhochschul-Studiengänge Soziale Arbeit* (14). <http://www.soziales-kapital.at/index.php/sozialeskapital/article/viewFile/394/678.pdf>
- Stövesand, S., Kruse, E., Thole, W., & Kessl, F. (Hrsg.). (2017). *Soziale Arbeit – Kernthemen und Problemfelder* (Volume 1). Verlag Barbara Budrich.
- Strübing, J. (2018). *Qualitative Sozialforschung*. De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110529920>
- Tenorth, H.-E., & Tippelt, R. (Hrsg.). (2007). *Beltz Lexikon Pädagogik*. Beltz.
- Thole, W. (2002). Soziale Arbeit als Profession und Disziplin. In W. Thole (Hrsg.), *Grundriss Soziale Arbeit* (S. 13–59). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-322-91357-9_1
- Tiefel, S. (2015). Beratung. In W. Thole, D. Höblich, & S. Ahmed (Hrsg.), *Taschenwörterbuch Soziale Arbeit* (2. Auflage). Julius Klinkhardt.
- Trapp, S. (2021, Dezember 2). Warum ist die Ressourcenorientierung in der Pädagogik wichtig für eine inklusive Schulentwicklung? <https://www.inklusion-digital.de/ressourcenorientierung-in-der-paedagogik-inklusive-schulentwicklung/>
- Vock, M., & Gronostaj, A. (2017). *Umgang mit Heterogenität in Schule*. Brandt GmbH.
- von Keitz, I., & Schwedler, K. (2023). *Immaterielle Ressourcen als Werttreiber für (nachhaltiges) Wirtschaften: Chancen und Herausforderungen der neuen Berichtspflicht* (74 S.). <https://doi.org/10.11586/2023066>
- Weimann-Sandig, N. (Hrsg.). (2022). *Multiprofessionelle Teamarbeit in sozialen Dienstleistungsberufen: Interdisziplinäre Debatten zum Konzept der Multiprofessionalität –*

Chancen, Risiken, Herausforderungen (S. 1–3). Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-36486-1>

Wiener Volkspartei. (2024, 16. April). VP-Mahrer/Zierfuß: Wiener Pflichtschulen benötigen dringend mehr Sozialarbeiter [Pressemitteilung]. APA-OTS.

https://www.ots.at/presseaussendung/OTS_20240416_OTS0126/vp-mahrerzierfuss-wiener-pflichtschulen-benoetigen-dringend-mehr-sozialarbeiter

Würfl, C., & Schörner, B. (2017). *Schulsozialarbeit als Profession. Analyse des Professionalisierungsgrades der österreichischen Schulsozialarbeit (Modul 3)* [Zwischenbericht]. Bundesministerium für Bildung.

https://www.schulpsychologie.at/fileadmin/user_upload/Schulsozialarbeit/Bericht_Modul_3.pdf

Zipperle, M., & Baur, K. (Hrsg.). (2023). *Empirische Facetten der Schulsozialarbeit*. Beltz Juventa.

Daten

Interview 1. (2024, November 05). Interview. Geführt von S Simic. Volltranskript
Interview 2. (2024, November 07). Interview. Geführt von S Simic. Volltranskript
Interview 3. (2024, Dezember 12). Interview. Geführt von M Hosp. Volltranskript
Interview 4. (2024, Oktober 31). Interview. Geführt von M Hosp. Volltranskript
Interview 5. (2024, November 11). Interview. Geführt von S Maier. Volltranskript
Interview 6. (2024, Dezember 16). Interview. Geführt von S Maier. Volltranskript

Abbildungen

Abbildung 1 Interviewpartnerinnen, ein Überblick S. 22
Abbildung 2 Bündelung und Zuordnung von Aufgaben schulischer Sozialer Arbeit S. 44
Abbildung 3 Verständnis von Sozialpädagogik an Schulen – eine Übersicht S. 72
Abbildung 4 Genannte Aufgabenbereiche schulischer Sozialer Arbeit S. 125

