

S*i*O

obds

ÖSTERREICHISCHER
BERUFSVERBAND
DER SOZIALEN ARBEIT

Fachzeitschrift für Soziale Arbeit in Österreich





Editorial

Liebe Leserin, liebe Leser*, liebe Leser!

Vielen Dank für die überwiegend positiven Rückmeldungen zur Sozialen Arbeit in Österreich (SiÖ), der Fachzeitschrift des Österreichischen Berufsverbandes der Sozialen Arbeit (obds). Um auch in unserem Fachmagazin unterschiedliche Aspekte, Blickrichtungen und Meinungen künftig noch besser sichtbar machen zu können, ist angedacht, dass auch Reaktionen, Anmerkungen oder Ergänzungen auf Fachartikel unsere Zeitschrift – beispielsweise in der Form von Leser*innenbriefen – abgedruckt werden können. Bitte bleiben Sie mit unserem Redaktionsteam und dem obds in Kontakt!

Wir werden künftig versuchen, die Schwerpunktthemen im SiÖ einerseits mit wissenschaftlichen Fachartikeln und auch andererseits mit praktischen Beispielen aus dem Arbeitsalltag anzureichern, um das Services für unsere Mitglieder im Berufsverband weiter zu stärken und unseren Mitgliedern ein möglichst umfassend fundiertes Wissen betreffend der aktuellen und schwerpunktmäßigen Arbeitsbereiche vorzulegen und anzubieten, wie durch unsere jüngsten Ausgaben des SiÖ hoffentlich bereits aufgefallen ist.

Die **200ste Ausgabe des SiÖ im 53. Erscheinungsjahr** hat den Schwerpunkt **Schulsozialarbeit**. Ausgehend von Fachartikeln zur grundsätzlichen aktuellen österreichischen Situation der Schulsozialarbeit in den einzelnen Bundesländern wird zudem versucht, das derzeitige System und die unterschiedlichen Akteur*innen darzustellen und zu beschreiben. Vor mittlerweile fast zehn Jahren formierten sich innerhalb der damaligen Wiener Landesgruppe engagierte Schulsozialarbeiter*innen mit dem Ziel, dem gegenständlichen Wiener Modell der Schulsozialarbeit Raum, Stabilität und Qualität innerhalb des Wiener Schulsystems zu geben. Im föderalen Österreich zeichnete sich bereits damals ab, was Österreich besonders macht: jedes Bundesland etabliert sein eigenständiges System. Und so kristallisieren sich in den letzten Jahren unterschiedliche Systeme in der österreichischen Schulsozialarbeit heraus ...

Viel Spaß beim Lesen!

Mag. (FH) Jochen Prusa, MA
prusa@obds.at
Geschäftsführer obds
SiÖ – Chefredakteur

ICH SUCHE // SIE FINDEN

Sie suchen eine qualifizierte Mitarbeiterin, die Sie nicht das ganze Jahr über beschäftigen müssen?

Ich suche eine Stelle (Wien, NÖ, Bgld.), die es mir ermöglicht jedes Jahr für mehrere Monate z.B. unbezahlten Urlaub zu nehmen (auch Jobsharing, etc.) um mich meiner Achtsamkeitsmeditationspraxis zu widmen.

Sie finden in mir eine engagierte, freundliche und humorvolle Dipl. Sozialarbeiterin mit Auffassungsgabe, Erfahrung in versch. Bereichen der Sozialarbeit sowie im Organisations- und Forschungsbereich. Ich freue mich über Ihre Kontaktaufnahme!

DSA Bianca Blaickner M.A.: blaicknerbianca@hotmail.com

Inhalt

obds
newsletter
abonnieren!
Erscheint
jetzt monatlich
als E-Mail.

Standards

Editorial
Seite 2

OBDS Aktuell
Seite 4

Veranstaltungen
Seite 6

Magazin
Seite 8-10

Bücher - Infos
Seite 55

Schwerpunkt

Professionalisierung
der österreichischen
Schulsozialarbeit

FH-Prof.ⁱⁿ Mag.^a phil. Christine Würfl
und Dr.ⁱⁿ Barbara Schörner

Seite 12-17

Intersektionale Per-
spektive auf professio-
nelles Handeln in der
Schulsozialarbeit

Mag.^a (FH) Heike Rainer, MA

Seite 18-22

Sexuelle und ge-
schlechtliche Vielfalt
in der Schulsozialar-
beit

Kerstin Damisch, BA und
Paul Haller BA BA

Seite 23-29

Soziale Arbeit in der
Volksschule

Mag.^a (FH) Pamela Heil und
Stefanie Priewasser, BA

Seite 30-35

Schwerpunkt

AQUA Mühle Vorar-
lberg - Zick Zack
Schulsozialarbeit

Mag. Bertram Seewald

Seite 36-37

Locker und ernst -
Die Wiener Schul-
sozialarbeit

DSAⁱⁿ Sabine Mürwald und
Dipl. Päd.ⁱⁿ Elisabeth Corazza

Seite 38-43

Entwicklungen, Vorha-
ben und Perspektiven
zur Schulsozialarbeit

Mag.^a Karin Waska und
Mag.^a (FH) Sevim Aksakalli, MA

Seite 44-45

AG Schulsozialarbeit
in der OGSA

FH-Prof.ⁱⁿ Dipl.-Soz.Päd.ⁱⁿ (FH)
Johanna Coulin-Kuglitsch und
Mag.^a (FH) Heike Rainer, MA

Seite 46-47

Schwerpunkt

Schulsozialarbeit
braucht ...

Mag. (FH) Stefan Klemenjak

Seite 48-49

Ehe-Öffnung und
„dritter Geschlecht-
seintrag“: Auftrag für
die Soziale Arbeit

Dr.ⁱⁿ Karin Schönflug und
Paul Haller, BA BA

Seite 51-54

Offenlegung gem. Mediengesetz

Medieninhaber, Herausgeber und Verleger: Österreichischer Berufsverband der Sozialen Arbeit - obds, A-1060 Wien, Mariahilfer Straße 81/1/3/14, Tel. 01/5874656, www.obds.at

Vorstand: DSAⁱⁿ Cornelia Forstner, MA MSc; DSAⁱⁿ Monika Fuchs; Martin Greber, MA; Mag. (FH) Michael Hanl; DPGKP Roland Hofbauer, MA; DSAⁱⁿ Karin Kroiss; Mag.^a (FH) Theresa Luxner; DSAⁱⁿ Maria Moritz, DSA Mag. Alois Pözl (Vorsitzender), Mag.^a (FH) Marina Salmhofer, DSAⁱⁿ Maria Sommeregger, MA (Kassierin); Mag. (FH) Marco Uhl (Stv. Vorsitzender); DSAⁱⁿ Olga Zechner (Stv. Kassierin). Geschäftsführer: Jochen Prusa, MA.

Blattlinie: Soziale Arbeit in Österreich (SIÖ) ist die Fachzeitschrift des Österreichischen Berufsverbandes der Sozialen Arbeit - obds. Sie wendet sich an Leserinnen und Leser, die Interesse an Sozialer Arbeit, Bildung und Politik haben. Sie berichtet über Grundlagen, Methoden, Modelle und Trends in der Sozialen Arbeit unter österreichischer und internationaler Perspektive. SIÖ beleuchtet die gesellschaftlichen und politischen Rahmenbedingungen. SIÖ tritt für die Berufsinteressen österreichischer Sozialarbeiter*innen und Sozialpädagog*innen ein. Die Zeitschrift erscheint viermal im Jahr: jeweils im März, Juni, September und Dezember.

Impressum

Soziale Arbeit in Österreich (SIÖ): Fachzeitschrift für Soziale Arbeit, Bildung & Politik, seit 1966; Erscheinungsort 1060 Wien

Verlagspostamt 1060 Wien, Auflage: 2.500 Stück

Herausgeber, Medieninhaber und Verleger: Österreichischer Berufsverband der Sozialen Arbeit - obds, A-1060 Wien, Mariahilferstraße 81/1/3/14, www.obds.at, ZVR: 275736079

Redaktion: Jochen Prusa, MA; DSAⁱⁿ Gabriele Hardwiger-Bartz; DSA Mag. Rudi Rögner; Lektorat: Mag.^a (FH) Theresa Luxner - ZeSa gem. GmbH; E-Mail: redaktion@obds.at

Gestaltung/Produktion/Versand: Werbeagentur Thomas Reiner • E-Mail: thomas.reiner@tchello.at • Fotos: Titelseite: © Sarah Speckner // Fotolia, obds, zVg.

Sekretariat, Anzeigen, Abonnent*innen Service: Soziale Arbeit in Österreich, 1060 Wien, Mariahilferstraße 81/1/3/14, Claudia Mehwald, Tel. 01/587 46 56; Mo-Do 9-12 Uhr,

E-Mail: service@obds.at. Wir senden gerne die aktuelle Anzeigenpreisliste zu.

Erscheinung, Preise, Abonnements: SIÖ erscheint vierteljährlich. Einzelpreis: EUR 12,00; Jahresabonnement EUR 35,00 (zzgl. Portokosten). Das Abonnement gilt für ein Kalenderjahr und verlängert sich automatisch jeweils um ein weiteres Jahr. Abbestellungen bestehender Abos sind bis drei Monate vor Jahresende mitzuteilen. Das Abo ist für Mitglieder des obds kostenlos.

Information: Über zugesandte Manuskripte freut sich die Redaktion, behält sich aber vor, diese zu redigieren oder abzulehnen. Namentlich gekennzeichnete Artikel müssen nicht der Auffassung der Redaktion entsprechen.

Beilagen: Akademie für Gesundheits- und Sozialberufe - Kursprogramm 2018



OBDS Aktuell

von Mag. (FH) Marco Uhl

„Wir gestalten eine solidarische Gesellschaft“, Leitbild des obds

Die Organisationsreform im Österreichischen Berufsverband der Sozialen Arbeit – obds – ist bei laufendem Betrieb umgesetzt worden! Letzte Feinheiten und Abstimmungen werden von den betroffenen Personen getätigt. Der Berufsverband beginnt in diesen Tagen, seine ausgebauten Leistungen und den neuen Servicegedanken für unsere Mitglieder auf komplett neue Beine zu stellen. Die Unterstützungsleistungen des obds werden für unsere Mitglieder spürbarer; unser Leitbild eint unsere Aktivist*innen und gibt die gesellschaftspolitische Richtung vor.

Aktuell wird noch die neue Homepage unseres Berufsverbandes zeitgemäß programmiert, um einerseits möglichst einfach zu Informationen, berufliche Fachstandards und Positionspapiere kommen zu können, andererseits im Bereich des Datenschutzes als Mitgliederverband die Vorbildfunktion wahrzunehmen. Die Kommunikation zwischen den Mitgliedern und dem obds wird ausgebaut und intensiviert: Der Newsletter erscheint seit einiger Zeit monatlich! Nutzen auch Sie unser Service eines kompakten, monatlichen Newsletters!

„Bleib mit deinem Berufsverband in Kontakt!“ wünscht sich Marco Uhl, Sozialarbeiter und Stellvertretender Vorsitzender des obds

In den Bundesländern haben sich mittlerweile schlagkräftige Teams gefunden und in fast allen Bundesländern ihre Arbeit gestartet: somit besteht der obds aus Vorstand, Landesteams mit Landessprecher*innen und Expert*innen in Projekt- und Fachgruppen. Es ist zudem sichergestellt, dass alle Regionen im obds in allen Entscheidungsebenen bestmöglich vertreten sein können.

Mit dieser Organisationsumstellung ist sichergestellt, dass die Profession Soziale Arbeit mit den Disziplinen Sozialarbeit und Sozialpädagogik in Zukunft berufs- und sozialpolitisch effektiver und effizienter aufgestellt ist; denn die Herausforderungen an unseren Berufsverband obds und an unsere Profession Soziale Arbeit werden auch durch die jüngsten politischen Entscheidungen leider noch nicht weniger! Thematisch sind Entwicklungen betreffend Gemeinsamkeiten und Unterschiede in der Sozialarbeit und Sozialpädagogik, die Betriebssozialarbeit, die Schulsozialarbeit und die Erstellung eines modernen Ethikkodex im Fokus künftiger Arbeitspakete.

Aber auch die Präsenz des obds soll ausgebaut werden: Im November 2018 findet die alle zwei Jahre stattfindende Bundestagung des obds, dieses Mal in der Steiermark, statt. Ende März 1919 wurde unser Berufsverband als „Reichsverband der Fürsorgerinnen Österreichs“ gegründet. Die Gründung vor mittlerweile fast einhundert Jahren wird auf jeden Fall gebührend gefeiert!



Abb.: obds-Vorstand und obds-Büro in Klausur im Februar 2018 (v.l.n.r.): Herbert Paulischin, Theresa Luxner, Maria Moritz, Michael Hanl, Maria Sommeregger, Monika Fuchs, Olga Zechner, Alois Pözl, Cornelia Forstner, Jochen Prusa, Marco Uhl.

200 Ausgaben SIO



Veranstaltungen

Zusammengestellt von Mag. DSA Rudi Rögner

Kärnten

Wohnen für alle. Wohnen als zentrale gesellschaftliche Herausforderung der Zukunft

BAWO-Fachtagung
14.-16.5.2018, Villach, Congress Center
Veranstalter: BAWO, www.bawo.at

Niederösterreich

Selbstbefähigung - Vernetzung - Erwachsenenschutz. Soziale Arbeit mit alten Menschen und deren Angehörigen

Social Work Science Day
15.5.2018, St. Pölten, Fachhochschule
Veranstalter: FH St. Pölten/Department Soziale Arbeit, swsd.fhstp.ac.at

Erkennen - Entscheiden - Ermöglichen

7. Tagung zu Sozialer Diagnostik
18.-19.9.2018 St. Pölten, Fachhochschule
Veranstalter: Ilse Arlt Institut für Soziale Inklusionsforschung am Department Soziales der Fachhochschule St. Pölten, artlsymposium.fhstp.ac.at

Oberösterreich

Migration und Arbeitswelt

Fachtagung
19.06.2018, Linz, Arbeiterkammer
Veranstalter: AK OÖ, bfi OÖ, Volkshilfe, Migrare, volkshilfe-ooe.at

Entwicklung, Wachstum, Hoffnung. Möglichkeiten und Grenzen

36. Psychodrama-Symposium
4.-6.5.2018, Spital am Pyhrn
Veranstalter: Österreichischer Arbeitskreis für Gruppentherapie und Gruppendynamik, www.psychodrama-austria.at

Steiermark

ogsa-Forum. Vortrag und Workshops der Arbeitsgemeinschaften

5.4.2018, 9:30-16:15 Uhr, Graz, FH Joanneum
Veranstalter: Österreichische Gesellschaft für Soziale Arbeit, ogsa.at

Netzwerke in der Primärversorgung

3. Jahrestagung des Österreichischen Forum Primärversorgung

20.-21.4.2018, Graz, Med. Universität
Veranstalter: Med. Universität Graz, Institut für Allgemeinmedizin und evidenzbasierte Versorgungsforschung, allgemeinmedizin.medunigraz.at/symposium-2018

Soziale Arbeit macht Mut. Menschenrechte leben!

Bundestagung
12.-13.11.2018, Schloss Seggau
Veranstalter: OBDS, sozialarbeit.at

Tirol

Wie findest du dich zurecht?

Supervision für BerufsanfängerInnen
24.4.2018 und 14.6.2018, 18 Uhr,
Innsbruck, ZeSa-Büro
Veranstalter: OBDS-Landesgruppe Tirol, tirol@sozialarbeit.at

Wien

Your time is now

11. Diversity Ball
5.5.2018, Kursalon Wien
Veranstalter: equalizent Schulungs- und Beratungsgmbh, diversityball.at

Deutschland

Von der Freiheit eines Christenmenschen - Impulse des Reformationsjahres für die soziale Arbeit.

Tagung
20. – 22. 4.2018, Frenswegen, Kloster
Veranstalter: Arbeitsgemeinschaft Christliche Sozialarbeit im DBSH, schneider@dbsh.de

Unsere Verantwortung für die Zukunft weltweit

25. IAVE Welt-Freiwilligenkonferenz
16.-20.10.2018, Augsburg
Veranstalter: International Association for Volunteer Effort (IAVE), Stadt Augsburg, iave.org/wvc2018/de

Engagement aus Erkenntnis. Haltung der Profession

5. Berufskongress für Soziale Arbeit
18.-20.10.2018, Berlin-Spandau
Veranstalter: DBSH - Deutscher Berufsverband für Soziale Arbeit e.V., berufskongress-soziale-arbeit.de

Schweiz

Sozialtherapie, Beratung, Case Management – Praxeologie der Klinischen Sozialarbeit

8. Fachtagung Klinische Sozialarbeit
14.-15.6.2018, Olten, Fachhochschule
Veranstalter: Hochschule für Soziale Arbeit
Institut Soziale Arbeit und Gesundheit, fhnw.ch/de/weiterbildung/soziale-arbeit/9239275

Irland

Environmental and Community Sustainability: Human Solutions in Evolving Society

Joint World Social Work, Education and Social Development Conference
4.-7.7.2018, Dublin, RDS Convention and Exhibition Center
Veranstalter: International Association of Schools of Social Work, International Council on Social Welfare, International Federation of Social Workers, icsw.org/index.php/events

Lehrgänge

Kinder- und Jugendhilfe

Ab April 2018, 3 Semester, berufsbeleitend, zwei- und dreitägige Seminare (ca. eines pro Monat)
Ort: Lochau/Vorarlberg, Schloss Hofen
Veranstalter: Weiterbildungszentrum des Landes Vorarlberg und der FH Vorarlberg, schlosshofen.at

Mit den Zielen der KlientInnen arbeiten: Der Systemisch-Lösungsfokussierte Ansatz in der Sozialen Arbeit

Praxislehrgang für Soziale Arbeit, Beratung, Coaching und Therapie
12 Seminartage, 4 Gruppensupervisions-Halbtage
Beginn: 7.-10.11.2018
Ort: Wien
Veranstalter: Institut für Lösungsfokussierte Praxis, Netzwerk OS'T, netzwerk-ost.at



DIE HOCHSCHULE, DIE MEHR KANN.

UNIVERSITY OF APPLIED SCIENCES

Soziales studieren. An der FH Campus Wien.

Masterstudiengänge

- › Sozialraumorientierte und Klinische Soziale Arbeit
- › Kinder- und Familienzentrierte Soziale Arbeit
- › Sozialwirtschaft und Soziale Arbeit

www.fh-campuswien.ac.at/soziales

Foto: APA-Fotoservice/Schedl



Magazin

Zusammengestellt von Mag. DSA Rudi Rögner

Kanton Genf legalisiert Status von 1000 ZuwanderInnen

Seit Februar 2017 können sich Personen ohne Aufenthaltspapiere (Sans Papiers) melden und eine Legalisierung ihres Aufenthaltsstatus beantragen. Voraussetzungen sind Unbescholtenheit, das Beherrschen der Landessprache (Nachweis durch Test), finanzielle Unabhängigkeit und eine 10jährige Aufenthaltsdauer. Bisher konnten bei dieser Aktion mit dem Namen „Papyrus“ 1000 Aufenthaltsgenehmigungen ausgestellt werden, sie läuft noch bis Ende dieses Jahres. Für die Arbeitgeber (zumeist Haushalte) stellt dies nun die Möglichkeit dar, die Arbeitsverhältnisse zu legalisieren, und für die Kommune bringt es als Nebeneffekt weitere Steuereinnahmen. Jeder Fall wurde individuell geprüft und erhielt auch die Zustimmung der zuständigen Schweizer Bundesbehörde (SEM).

Interessanterweise durchliefen die meisten Betroffenen kein Asylverfahren, sondern kamen aus Südamerika, den Balkanländern oder von den Philippinen mit einem Touristenvisum ins Land. Wichtig war die Zusammenarbeit mit NGOs und Gewerkschaften als erste Anlaufstellen.

Bis Jahresende wird mit weiteren 1000 Legalisierungen gerechnet, derzeit halten sich im Kanton schätzungsweise 13.000 Menschen ohne Visum auf. Während zwei andere Kantone an einer Nachahmung dieser Aktion interessiert sind, verschärft die Schweizer Bundesregierung allerdings ihr Vorgehen gegen MigrantInnen ohne Visum.

Aus: oe1.orf.at; nzz.ch vom 20.202018

Einsparungspotential im Sozialbereich nur 3 Prozent

Eine Gruppe von 13 Forschern und Wirtschaftsprüfern (WU Wien und Contrast Ernst&Young) durchleuchtete im Projekt Sozialressort 2021+ ein Jahr lang den OÖ Sozialbereich. Das im November 2017 präsentierte Ergebnis zeigte ein Einsparungspotential von 3 Prozent, wenn die Qualität und die Wartelisten gleichbleiben. Die PrüferInnen schlugen unter anderem vor, die Kostenaufteilung einfacher zu gestalten. Beim vollbetreuten und teilbetreuten Wohnen für Menschen mit Beeinträchtigung regen sie eine weitere Ausdifferenzierung des Angebots an. Bei den Pflegeheimen könnte eine Leistungsverchiebung hin zu alternativen Wohnformen mit niedrigerer Pflegestufe etwas bringen. Im Bereich der Wohnungslosigkeit schlägt die Gruppe aber zusätzliche Ressourcen bei den niederschweligen Wohnungsangeboten und einen Ausbau der Delogierungsprävention etwa durch ergänzende aufsuchende Sozialarbeit vor.

Was eine weitere Studie lohnen würde, meinte der Leiter Christian Schober (WU Wien), sei die Wirkung auf die Familien, deren Lebensqualität steige bzw. auf Angehörige, welche wieder am Erwerbsprozess teilnehmen können, weil ihnen die sozialen Dienste die Pflegearbeit abnehmen. Überschattet wurde der Projektverlauf aber Ende November des Vorjahrs vom neuen Spardiktat der Landesregierung (Null-Defizit-Budget 2018), welches vom Sozialbereich kurzfristig Kürzungen verlangte. Aus diesem Anlass verließen die beteiligten Sozialpartner, Interessensvertretung der Sozialunternehmen, GPA-djp, Be-

troffenen-VertreterInnen, Sozialplattform, das Projekt.

Aus: Rundbrief der OÖ Sozialplattform Dez. 2017; birgit-gerstorfer.at/aufgaben/soziales/projekt-sozialressort-2021.html

Neue Wohnungsagentur in Vöcklabruck

In Vöcklabruck entstand eine Plattform zur Vermietung von leistbarem Wohnraum für armutsgefährdete Personen. Mit EU-Starthilfe der Leader-Region Vöckla-Ager zog das Projekt nach einjähriger Tätigkeit Bilanz und blickt auf 32 Vermittlungen zurück. Volkshilfe, Caritas, pro mente, Vertretungsnetz, Frauenhaus u.a. arbeiten mit 23 privaten Vermietern zusammen, um Menschen mit geringem Einkommen zu leistbarem Wohnraum zu verhelfen. Letztere ziehen aus der Kooperation einen vierfachen Nutzen, denn die Wohnungsagentur bzw. die Sozialeinrichtung dahinter nehmen ihnen viel Arbeit ab. Sie beraten in Vermietungsfragen, suchen interessierte MieterInnen, begleiten diese beim Einzug und helfen bei Konfliktfällen. Die Betreuung kann bis zu zwei Jahre dauern, künftig sollen pro Jahr 50 Wohnungen auf diese Weise zur Verfügung gestellt werden.

Aus: Rundbrief der OÖ Sozialplattform Dez. 2017; wohnungsagentur.at

Neue Wege der Delogierungsverhinderung in Wien

Wiener Wohnen, die städtische Hausverwaltung für 220.000 Wiener Gemeindewohnungen, hat nun die Delogierungsprävention in die eigene Hand genommen. Vor zwei Jahrzeh-

ten war eine diesbezügliche Kooperation mit dem Jugendamt und dem Sozialamt gestartet worden.

Die betriebseigene Stelle „Soziale Wohnungssicherung“ ist seit Februar 2017 tätig und beschäftigt sieben SozialarbeiterInnen. Wenn die Delogierung droht, wird der Kontakt mit den betroffenen MieterInnen gesucht bzw. ein oder mehrere Hausbesuche gemacht. Je nach Lage der Situation wird dann ein Kontakt mit der MA 40 für eine finanzielle Unterstützung, mit der Schuldnerberatung oder mit dem Psychosozialen Dienst hergestellt und begleitet, sodass eine Problemlösung möglich wird. Im Jahr 2017 wurde die Stelle in 852 Fällen tätig, sodass bei 689 Fällen die Räumung verhindert werden konnte.

Aus: orf.at, 22.12.2018; wienerwohnen.at; derstandard.at vom 24.6.2017

Stalking und Soziale Arbeit

Jede sechste Schweizerin und jeder zwanzigste Schweizer waren bereits einmal Stalking-Opfer. In knapp der Hälfte der Fälle ist Stalking auf eine frühere Liebesbeziehung zurückzuführen, eine weitere Risikogruppe stellen Angehörige von Berufen dar, welche unter vier Augen praktiziert werden, also ÄrztInnen, AnwältInnen oder eben auch SozialarbeiterInnen. Dies wurde bei einer bundesweiten Tagung zum Thema Stalking berichtet. Bereits 2010 war in Bern eine Fachstelle Stalking-Beratung gegründet worden. Sie ist die erste ihrer Art in der Schweiz und beschäftigt zwei SozialarbeiterInnen. Generell, so wurde beim Kongress betont, ist die Sozialarbeit mit ihrer ganzheitlichen Herangehensweise besonders gut für die Unterstützung von Stalking-Opfern geeignet. Jedenfalls sollte dieses Thema aber auch in der Ausbildung und in der Weiterbildung eine größere Rolle spielen.

Aus: SozialAktuell Februar 2018; bern.ch/themen/sicherheit/schutzvor-gewalt/stalking-1

ÖÖ Firma führt als erste 30-Stunden-Woche ein

In der eMagnetix Online Marketing GmbH in Leonfelden gelten seit Jänner 2018 nun fix 30 Stunden als normale Wochenarbeitszeit, bei gleichem Gehalt wie früher. Den 22 MitarbeiterInnen wurde die neue Regelung erstmals im Mai 2016 kommuniziert, im Juni 2017 wurde die Wochenarbeitszeit generell auf 34 Stunden gesenkt und ab Oktober lief die Testphase mit 30 Stunden, die ein positives Ergebnis brachte. Finanziert wird das Modell mit Prozess-Optimierungen und Reinvestitionen aus dem Gewinn.

Die ersten Erfahrungen mit dem Modell, das eine Verbesserung der work-life-Balance anstrebt, erachtet der Geschäftsführer als sehr positiv. Wenn das Modell bei ihnen funktioniert, hieße das aber nicht, dass es überall funktionieren müsse.

Aus: diepresse.com vom 26.2.2018; 30sindgenug.at

Belastungen bei den FlüchtlingshelferInnen

Im Vorjahr untersuchte eine wissenschaftliche Studie, wie Betreuungspersonen aus der Flüchtlingshilfe ihre Arbeit erleben. Celia Steinlin, Dozentin an der Züricher Hochschule für Angewandte Wissenschaften, und ihre MitarbeiterInnen befragten 178 HelferInnen, wovon 25 % SozialarbeiterInnen waren. 10 Prozent zeigten demnach deutliche Symptome einer sekundären Traumatisierung. Die Hauptmerkmale einer Traumatisierung (Wiedererleben, Vermeidung, negative Gedanken, Übererregung) treten bei ihnen also ebenso auf wie bei den betroffenen KlientInnen. Die Antworten von drei Prozent der Befragten deuteten außerdem auf eine ernstzunehmende Burnout-Gefährdung hin.

Hinsichtlich der Schutzfaktoren fand die Studie drei Merkmale, wel-

che die Gesundheit und eine längere Handlungsfähigkeit unterstützen. Die größte Bedeutung kommt dem Kohärenzgefühl zu, nämlich der Fähigkeit, die Zusammenhänge des Lebens als grundsätzlich verstehbar wahrzunehmen und das Leben als ganzes bedeutsam und sinnhaft anzusehen. Weiters sind jene BetreuerInnen gesünder und weniger gefährdet die mehr auf sich achten, also auch einmal Nein sagen können und regelmäßig Pausen machen. Als dritter Schutzfaktor wurde die Arbeitszufriedenheit identifiziert, die durch Unterstützung von Vorgesetzten und Team und Partizipation gefördert wird.

Aus: SozialAktuell Jänner 2018

Österreich-Kritik im Amnesty-Jahresbericht

Als am 22.2.2018 der Jahresbericht 2017/18 präsentiert wurde, waren auch einige Kritikpunkte an der österreichischen Regierung dabei, beispielsweise das Zögern bei der Umsetzung des neuen Erwachsenenschutzgesetzes oder die Abschiebungen nach Afghanistan. Amnesty kritisierte auch scharf die geplante Änderung des Versammlungsgesetzes, da inoffizielle Pläne Amnesty bereits vorliegen. Demnach könnten absolute Versammlungsverbote durch Verordnung im Vorhinein festgelegt werden. Weiters fordert Amnesty eine Reform des Asylgesetzes im Sinne der Schutzsuchenden und ein Überdenken des neuen Sicherheitspakets. Innerhalb der EU kritisierte Amnesty die Länder Ungarn und Polen. In Ungarn geht es um ein neues Gesetz, wonach NGOs der Flüchtlingshilfe eine eigene Genehmigung des Innenministeriums benötigen. Die Kritik an Polen bezieht sich auf die Einschüchterung, die Überwachung und die Angriffe auf friedliche DemonstrantInnen.

Aus: amnesty.at; derstandard vom 22.2.2018; diepresse.com vom 22.2.2016

Der gesellschaftliche Zusammenhalt nimmt ab

Das Wiener Beratungsunternehmen Kovar & Partners führt jährlich in Kooperation mit den Medien Der Standard und Die Zeit eine Studie durch, um künftige Trends und ihre Hintergründe aufzuspüren. In der diesjährigen Studie „Arena Analyse 2018“ ging es um das Auseinanderdriften der Gesellschaft. Dieser Trend zeigt sich auf mehreren Ebenen. In der EU werden die nationalen Egoismen immer bedeutender und innerhalb der Nationalstaaten wollen einzelne Regionen autonomer werden, in Großstädten beginnen Ghettos zu entstehen. Wirtschaftswachstum und sinkende Arbeitslosigkeit könnten zu mehr Optimismus Anlass geben. Beobachten lässt sich aber das Gegenteil. Die Angst vor dem Jobverlust, die Sorge, dass der eigene Beruf durch die Digitalisierung überhaupt verschwindet, ist stärker als die veröffentlichten Statistiken. Die diffuse Verunsicherung kann eine Spirale der Entzweiung in Gang setzen. Neid und weitere Verteilungskonflikte können folgen. Neben der Digitalisierung stellt die Migration eine große Herausforderung dar. Die Studie beschreibt das Auseinanderdriften der Wertesysteme in den westeuropäischen Ländern mit den Bezeichnungen des britischen Autors Goodhart. Die Somewheres leben bodenständig, sehen sich in einer Region verwurzelt und weisen eine geringere formale Bildung auf, der soziale Wandel und die Zuwanderung bereiten ihnen Sorgen. Demgegenüber sind die Anywheres urban, beziehen ihre Identität aus Bildung und beruflichem Erfolg. Bis vor kurzem hatten die Anywheres die kulturelle Hegemonie. Allerdings wurde nun das Aufbegehren der Somewheres deutlich sichtbar (Stichwort Trump, Brexit, Wahlerfolge der Rechtspopulisten). Um diesen Trends entgegenzuwirken misst die Studie der Bildung eine große Rolle bei. Weiters kann das Vereins-

leben einen Beitrag leisten. Ob in der Musikkapelle, der Rot-Kreuz-Gruppe oder der Bürgerinitiative kommen Menschen zusammen, die sonst in verschiedenen Welten leben würden.

Aus: publicaffairs.cc/publikationen/zeit.de vom 15.1.2018, Der Standard vom 11.1.2018

Kinder-Reha: Eröffnung im Juni 2018 im Pongau

Eine langjährige Forderung für krebskranke Kinder steht vor der Umsetzung. In St. Veit im Pongau wird im Juni 2018 das österreichweit erste Reha-Zentrum für Familien mit krebskranken Kindern eröffnet. Nach deutschem Vorbild wird hier nach einer Krebsbehandlung der ganzen Familie durch einen Aufenthalt bis zu vier Wochen geholfen, wieder in den Alltag zurückzufinden. Wie die betroffenen Kinder erhalten auch Geschwister und Eltern sozialpädagogische und psychologische Unterstützung. Eine Kostenübernahme durch die Krankenversicherung ist vorgesehen. Die Errichtung von drei weiteren Reha-Zentren mit Familienorientierung ist geplant, und zwar in Rohrbach in OÖ (Herz-Kreislauf), in Judenburg-Straßengel nördlich von Graz (Lunge) und in Wildbad-Einöd in der Steiermark (Psyche).

Aus: leuwaldhof.at; Kurier vom 3.1.2018; foerderverein-kinderreha.at

WIFO-Chef gegen mehr Druck auf Arbeitslose

Das Regierungsvorhaben bezüglich der Verschärfungen für Arbeitslose sieht Christoph Badelt sehr kritisch. In der ORF-Pressestunde vom 14.1.2018 sagte der Vorsitzende des Wirtschaftsforschungsinstituts und Universitätsprofessor, dass dies im Gegenteil dazu führen könne, dass sich Menschen gar nicht mehr arbeitslos melden. Laut seinen Studien habe eine Verkürzung der Intervalle zwi-

schen den Beratungsgesprächen „eine sehr starke positive Wirkung auf die Aufnahme von Arbeit“.

Aus: derstandard.at vom 14.1.2018

Volksanwaltschaft für einheitliche Standards in WGs der Jugendwohlfahrt

Mitte Dezember 2017 veröffentlichte die Volksanwaltschaft einen Sonderbericht über „Kinder und ihre Rechte in öffentlichen Einrichtungen“. In einigen Wohngemeinschaften der Jugendwohlfahrt stellten die Kommissionen der VA unangemessene – teilweise sogar erniedrigende – Strafmaßnahmen fest (ein Minderjähriger musste zur Strafe fast nackt im Regen stehen). Kritisiert wurde zudem, dass sexualpädagogische Konzepte und die Beteiligung der Betroffenen in allen Fragen, die sie berühren, nicht überall Standard sind. Manchmal komme es auch zu Tötlichkeiten oder sogar Missbrauch, häufig zwischen den Minderjährigen selber. Die VA fordert auch bundeseinheitliche Standards betreffend Personalschlüssel, Ausbildung und Tagsätze. Ein weiteres Kapitel beschäftigt sich mit Jugendlichen in Haft, für die die VA mehr Beschäftigungsmöglichkeiten und großzügigere Besuchszeiten fordert. Gerichte sollten auch mehr auf Diversionsmaßnahmen setzen. Fragen aus der Kinder- und Jugendpsychiatrie, dem Schulsystem und der Gesundheitsförderung (Übergewicht) waren ebenfalls Thema.

Aus: volksanwaltschaft.gv.at/berichte-und-pruefergebnisse#anchor-index-2247



Kinder und Jugendliche begleiten

Systemische Therapie und Beratung bei Carl-Auer



NEU 2017

195 Seiten, Kt, 2017
 € (D) 34,95/€ (A) 36,-
 ISBN 978-3-8497-0170-3
 auch als eBook erhältlich



128 Seiten, Kt, 2017
 € (D) 14,95/€ (A) 15,40
 ISBN 978-3-8497-0182-6
 auch als eBook erhältlich



NEU 2017

251 Seiten, Kt, 2018
 € (D) 29,95/€ (A) 30,80
 ISBN 978-3-8497-0221-2
 auch als eBook erhältlich



NEU 2017

443 Seiten, Gb, 2017
 € (D) 84,-/€ (A) 86,40
 ISBN 978-3-8497-0192-5
 auch als eBook erhältlich



213 Seiten, Kt, 2017
 € (D) 24,95/€ (A) 25,70
 ISBN 978-3-8497-0175-8
 auch als eBook erhältlich



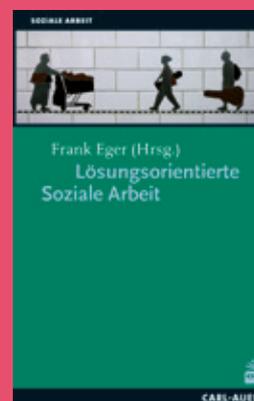
NEU 2017

282 Seiten, Kt, 2017
 € (D) 29,95/€ (A) 30,80
 ISBN 978-3-8497-0209-0
 auch als eBook erhältlich



NEU 2017

255 Seiten, Kt, 2017
 € (D) 29,95/€ (A) 30,80
 ISBN 978-3-8497-0185-7
 auch als eBook erhältlich



234 Seiten, Kt, 2015
 € (D) 29,95/€ (A) 30,80
 ISBN 978-3-8497-0019-5



Carl-Auer Verlag

Auf www.carl-auer.de bestellt – deutschlandweit portofrei geliefert!
 Unsere **eBooks** finden Sie hier: www.carl-auer.de/ebooks



Professionalisierung der österreichischen Schulsozialarbeit

eine bundesweite Bestandsaufnahme

Text: FH-Prof.ⁱⁿ Mag.^a phil. Christine Würfl und Dr.ⁱⁿ Barbara Schörner

Historisch betrachtet lassen sich für die Entwicklung der österreichischen Schulsozialarbeit **vier zentrale Phasen** beobachten. So wurde Schulsozialarbeit in Österreich bereits in den 1990er Jahren thematisiert, war aber nur vereinzelt an verschiedenen Schulstandorten und Schulformen präsent, weswegen diese Phase als **Projektphase** bezeichnet werden kann. Die zweite sogenannte **Konsolidierungsphase** ist durch Abgrenzungproblematiken und Abstimmungsbemühungen zwischen den schulischen Unterstützungssystemen (Beratungslehrende, Schulpsychologie, Bildungsberatung) gekennzeichnet. In diese Phase fällt auch die erste österreichweite Bestandsaufnahme aus dem Jahr 2008 mit sehr unterschiedlich ausgestalteten Schulsozialarbeitsprojekten (vgl. Riepl/ Kromer 2008). Mit der Entwicklungspartnerschaft „Schulsozialarbeit in Österreich“ wurde durch das Bundesministerium für Bildung eine neue Phase (**Pilotierungsphase**) eingeleitet, in welcher nunmehr bundesweit neue Modelle von Schulsozialarbeit erprobt wurden. Eine zweite bundesweite Evaluierung aus dem Jahr 2011 zeigte dabei, dass die Angebote sehr unterschiedlich organisiert und implementiert waren (vgl. Adamowitsch/ Lehner/ Felder-Puig 2011). Verknüpft mit dem Anliegen, das Professionsbild von Schulsozialarbeit zu schärfen, wurde 2015 mit dem Bestreben ein bundesweit einheitliches Modell von Schulsozialarbeit an

Schulstandorten mit hohem Anteil an sozial benachteiligten Schüler/innen zu entwickeln (vgl. BMB 2017), eine neue sogenannte **Professionalisierungsphase** eingeleitet.

Mit der Ausweitung der Trägerlandschaft und der gestiegenen Bedeutsamkeit in der (fach)öffentlichen Wahrnehmung, erreicht Schulsozialarbeit aktuell deutlich mehr Schulstandorte und -formen. Vorangetrieben durch die bundesweite Verankerung eines biopsychosozialen Unterstützungssystems im österreichischen Schulbereich steht Soziale Arbeit in der Schule dabei vor besonderen Professionalisierungsbedarfen. Schulsozialarbeit gilt allgemein als eines der anspruchsvollsten Arbeitsfelder der Kinder- und Jugendhilfe (vgl. Ermel/ Haupt 2015: 81), weil Organisationsstrukturen der Sozialen Arbeit mit jenen der Schule aufeinandertreffen, und deren Widersprüche auszubalancieren sind. In welchem Ausmaß dies gelingt, ist eine Frage des Professionalisierungsgrades, welcher bislang nicht im Zentrum der Forschung stand.

Vorliegender Beitrag greift daher die Frage der Professionalisierung auf und stellt die Ergebnisse der **dritten Bestandsaufnahme** vor. Diese Studie wurde vom BMB in Auftrag gegeben und analysiert den Professionalisierungsgrad der österreichischen Schulsozialarbeit im internationalen Kontext (vgl. Würfl/ Schörner 2017). **Methodisch** basierte das Vorgehen auf einem triangulativen Design,

bestehend aus einer Literatur- und Dokumentenanalyse, einer sekundärstatistischen Erhebung, sowie einer quantitativen Online-Befragung, an der 22 von 25 Trägerorganisationen teilnahmen. Die Darstellung der Ergebnisse liefert einen Blick auf die bundesweite Professionalisierung der österreichischen Schulsozialarbeit und erfolgt entlang von **sieben** theoretisch fundierten **Professionalisierungs Ebenen**, welche in Summe 26 Indikatoren beinhalten:

- die Herausbildung als Beruf,
- eine spezialisierte Berufsaus- und Weiterbildung,
- gesellschaftlich zentralwertbezogene Tätigkeiten, welche von der Schulsozialarbeit offeriert und durchgeführt werden,
- das der Schulsozialarbeit dafür zugestandene Handlungsmonopol,
- das zur Durchführung notwendige spezialisierte Berufswissen,
- die Orientierung an berufsethischen und qualitätssichernden Standards und Prinzipien, sowie
- die berufspolitische Institutionalisierung von Schulsozialarbeit.

Die Daten bilden die Grundlage, den nationalen Professionalisierungsgrad zu bestimmen und im internationalen Kontext zu verorten. Die Studie wurde im Rahmen des 7. Vernetzungstreffens „Schulsozialarbeit in Österreich“ im Jänner 2018 in Salzburg mit Stakeholdern aller Trägerorganisationen,

Schulbehörden der Länder sowie des Bildungsministeriums vorgestellt und diskutiert.

Starke Expansion

Boten 2008 neun Trägerorganisationen Schulsozialarbeit in Österreich an, so offerierten 2011 bereits 20 Anbieter Sozialarbeit an Schulen. Derzeit bieten 25 Trägerorganisationen Schulsozialarbeitsprojekte österreichweit an. Die stärkste Expansion erfuhr Schulsozialarbeit damit in der Pilotierungsphase mit einer Steigerungsrate von 122%, aber auch mit der Professionalisierungsphase ging eine **Ausweitung der Trägerlandschaft** mit einem 25%-Zuwachs einher.

Mit der Ausweitung der Trägerlandschaft erreicht Sozialarbeit deutlich **mehr Schulstandorte**. Wurden 2011 an 160 österreichischen Schulen – ca. 4% der Schulen – Schulsozialarbeit offeriert, so findet sich 2017 Sozialarbeit an insgesamt 1063 Schulen, was einem relativen Anteil von 17,7% aller Schulen entspricht. Tendenziell wird Schulsozialarbeit damit **an jeder sechsten Schule** angeboten, wobei die trägerbezogene Angebotsdichte zwischen 1 bis 518 Schulen variiert. Dabei positionieren sich die Trägerorganisationen unterschiedlich stark,

wobei rund 60% der Träger an 10 Schulen und mehr Schulsozialarbeitsprojekte anbieten. Durchschnittlich werden pro Träger ein bis drei Projekte wie z.B. Gesundheitsförderung, Drop-Out Verringerung oder Kinderschutz umgesetzt.

War in der Pilotierungsphase Sozialarbeit primär an Hauptschulen, Neuen Mittelschulen und nur vereinzelt an Volksschulen, Sonderschulen und Polytechnischen Schulen angesiedelt, so hat sich diese Verteilung zugunsten der **Volksschulen** verändert. Insgesamt sind 38,3% der Trägerorganisationen nunmehr in Volksschulen tätig, 50,6% in **Neuen bzw. Kooperativen Mittelschulen**. Die verbleibenden 11,1% konzentrieren sich auf andere Schulformen.

Herausbildung als Beruf

Die Dauer der Etablierung der Trägerorganisationen im Bereich der Schulsozialarbeit liegt großteils zwischen 7 und 10 Jahren, wobei jede 5. Organisation bereits 16 Jahre und länger im Schulsystem tätig ist. Waren 2014 noch 70 Vollzeitäquivalente zu verzeichnen, so sind es 2017 bereits 237 VZÄ.

Im Arbeitsfeld finden sich unterschiedliche Berufsbezeichnungen,

wobei der Begriff Schulsozialarbeiter/in mit 74% dominiert. Auffällig ist, dass in der für Österreich gültigen Berufsklassifikation Ö-ISCO 08 Schulsozialarbeiter/in als eigenständiger Beruf nicht ausgewiesen ist. Unter der Klassifikation 2635 sind Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeiter angeführt, wobei die Aufgabenbeschreibung den Arbeitsbereich Schule nicht explizit erwähnt (vgl. Statistik Austria 2017). Allerdings gibt es Bestrebungen, die Berufsgruppe der Sozialarbeiter/innen gesetzlich zu verankern, wenngleich Schulsozialarbeit hierin nicht explizit genannt wird. Lediglich aus Sicht der Sozialwirtschaft Österreich bildet Schulsozialarbeit ein eigenständiges Arbeitsfeld (vgl. SWÖ 2017: 16), das rechtlich der Kinder- und Jugendhilfe zuzuordnen ist.

Spezialisierte Berufsausbildung und Weiterbildung

Hinsichtlich der Qualifikation von Schulsozialarbeiter/innen verfügen in Österreich 8 von 10 Fachkräften über einen akademischen Abschluss für Soziale Arbeit auf Bachelor-niveau bzw. weisen einen gleichwertigen Bildungsabschluss (Mag. FH oder Diplom) vor. Zwei Drittel der BA-Ausbildungen Soziale Arbeit be-

ÖAGG | PD

PSYCHOTHERAPIE-AUSBILDUNG FACHSPEZIFIKUM PSYCHODRAMA

Die Psychodrama-Ausbildung befähigt gleichzeitig zur Ausübung von **Einzel-** sowie **Gruppentherapie**

Universitärer Abschluss mit dem Master of Science (MSc) in Kooperation mit der Donau-Universität Krems, 8 Semester berufsbegleitend

Kommende Lehrgänge -
Bewerbung bereits möglich:

Lehrgang in Wien/Krems

Lehrgangsstart am 26.10.2018

Lehrgang in Graz/Klagenfurt

Lehrgangsstart im November 2019,
bei ausreichend Anmeldungen Start bereits im Oktober 2018 möglich

Lehrgang in Linz/Salzburg
Lehrgangsstart im November 2019

JETZT BEWERBEN
psychotherapie.
psychodrama-austria.at/
ausbildung

Lernen Sie Psychodrama kennen
am **36. Psychodrama Symposium**.
4.-6. Mai 2018, Spital am Pyhrn

Vorträge und Workshops zum Thema
"Entwicklung, Wachstum, Hoffnung.
Möglichkeiten und Grenzen"

Informationen unter
symposium.psychodrama-austria.at

rücksichtigen jedoch curricular Schulsozialarbeit, wenn auch nur marginal. Masterprogramme in Soziale Arbeit sind zwar vorhanden, werden jedoch nur von einem geringeren Anteil absolviert, zumal keine auf die Schulsozialarbeit spezialisierten Programme angeboten werden, weshalb eine Spezialisierung in Schulsozialarbeit linear (noch) nicht realisierbar ist. Vor dem Hintergrund, dass der Großteil der Schulsozialarbeiter/innen einen akademischen Abschluss auf Stufe 6 der ISCED Bildungsklassifizierung vorweist, liegt das Ausbildungsniveau der österreichischen Schulsozialarbeit daher im mittleren Bereich.

Soziale Arbeit zählt zu den weiterbildungsintensiven Professionen (vgl. Eickhoff et al. 2009). Dies spiegelt sich auch im Bereich der Schulsozialarbeit wider, als aktuell 94,7% eine Weiterbildungsveranstaltung besuchen. Um die Kompetenzen fachspezifisch zu schärfen, wird Weiterbildung auch von den Stakeholdern als zentrale Kategorie zum Erwerb betrachtet, gleichwohl Weiterbildungen nur unsystematisch für die österreichische Schulsozialarbeit angeboten werden.

Gesellschaftlich zentralwertbezogene Tätigkeiten

International betrachtet wird Schulsozialarbeit zu Beginn des 21. Jahrhunderts als Unterstützungsangebot eingesetzt, um Schüler/innen und dem System Schule mit seinen Akteuren/innen bei der Bewältigung von Problemlagen zu helfen (vgl. Huxtable 2016). So sieht die österreichische Schulsozialarbeit in der Bearbeitung und Unterstützung von Konfliktslagen, bei emotionalen Problemen und bei sozialen Verhaltensproblematiken ihren Leistungsschwerpunkt, in den 85-90% ihrer Kapazitäten fließen.

Während Kinderschutz und Kinderechte, gesundheitliche als auch familiäre/ soziale Situationen häufig aber nicht zwingend thematisiert wer-

den, gilt die Bearbeitung materieller Grundbedürfnisse als nachrangig und korrespondiert mit den von der UNICEF (2016) erhobenen objektiven und subjektiven Wohlbefindenskategorien der österreichischen Schulkinder.

In Hinblick auf die bildungsbezogenen Tätigkeiten zeigt sich, dass Bildungsbenachteiligung für jede zweite Trägerorganisation einen arbeitsbezogenen Schwerpunkt bildet, wohingegen Bildungsmotivation und Schulabsentismus nicht primär im Zentrum des Tätigkeitskataloges stehen.

Eine empirische Untersuchung aus Sicht zentraler schulischer Beratungsinstanzen zeigt auf, dass „die Arbeit mit dem Familiensystem, mit den peer groups bzw. die Funktion als Nahtstellenvermittler und Verbindungsglied zu anderen außerschulischen Systemen“ (Grandy et al. 2015: 70) als Kernaufgaben der Schulsozialarbeit betrachtet werden. Demzufolge wird die Schulsozialarbeit in standortbezogenen Beratungsteams im Segment der Unterstützung, Beratung und Begleitung im (Schul-)Alltag verortet (vgl. BMB 2016), wenngleich diese Zuteilung einer weiteren Spezifizierung bedarf und eine Profilschärfung der Kernaufgaben und der damit verknüpften zentralwertbezogenen Tätigkeiten noch aussteht.

Handlungsautonomie und -monopol

Für das Erfüllen von zentralwertbezogenen Tätigkeiten werden Professionen mit einem hohen Maß an beruflicher Selbstständigkeit ausgestattet und ihnen von der Gesellschaft ein Handlungsmonopol über eine abgegrenzte Kompetenzdomäne zugestanden (vgl. Mieg 2005: 342f).

Das Tätigkeitsgebiet von Schulsozialarbeit sowie ihre Kooperationsformen mit der Schule als Ausdruck von Handlungsautonomie werden von den nationalen soziokulturellen

und bildungsstrukturellen Rahmenbedingungen als auch den schulbezogenen und gesetzlichen Grundlagen determiniert. Dabei zeigt sich, dass die österreichische Schulsozialarbeit national nicht einheitlich geregelt ist und vielfach als ein sozialer, (Schulverbindungs-)Dienst oder eine Hilfe für Kinder und Jugendliche verstanden wird. Ein konkreter eigenverantwortlicher Tätigkeitsbereich lässt sich allerdings nicht explizit aus den gesetzlichen Grundlagen zur österreichischen Kinder- und Jugendhilfe 2013, den schulrelevanten Gesetzgebungen oder der UN-Kinderrechtskonvention ableiten.

Die daraus resultierende Art der Einbindung in das Schulsystem ist heterogen, wobei in Österreich rund drei Viertel der Trägermodelle in der Kinder- und Jugendhilfe organisiert ist mit in unterschiedlichen Händen liegenden Dienst- und Fachaufsichten. Vor dem Hintergrund, dass nur 5,6% der Aufsichten in rein schulischer Trägerschaft liegen, weist Österreich eine hohe organisatorische Distanz zum Schulsystem auf.

Spezialisiertes Berufswissen und -verständnis

Korrespondierend mit mangelnder Profilschärfung von (zentralwertbezogenen) Kernaufgaben geht ein breites Rollenportfolio einher, als 9 von 13 Selbstzuschreibungen das berufliche Verständnis als Schulsozialarbeitende determinieren. Die am stärksten inkorporierte Positionierung bildet das Selbstverständnis als Bindeglied zwischen gesellschaftlicher, familiärer und schulischer Lebenswelt der Schüler/innen (Brückenkopf-Funktion) mit 94,4%, gefolgt von der Rolle als Aufklärende (83,3%) und jener als Beratende/ Begleitende (68,4%). Die vielfach in der Literatur diskutierte Feuerwehrfunktion von Schulsozialarbeit findet sich in Österreich nur

bei rund der Hälfte der Trägerorganisationen. Eine klare Distanz erfahren hingegen die Attribute Animateur/in, Kontrolleur/in oder Freund/in.

Bei der Umsetzung ihrer Leistungen kommt dabei das gesamte Repertoire der Methoden Sozialer Arbeit zur Anwendung, sodass sich spezielle für die Schulsozialarbeit formulierte Kompetenzfelder für Österreich (noch) nicht ausmachen lassen.

Spezialisiertes Berufswissen und schulsozialarbeiterische Expertise schlagen sich auch in Fachpublikationen nieder, wobei Österreich im Fachbereich der Sozialen Arbeit eine geringe Publikationsrate zu verzeichnen hat. Basierend auf der Scopus Database 2015, rangiert Österreich mit insgesamt 19.383 wissenschaftlichen Publikationen im Jahr 2015 weltweit von 231 Ländern an 26. Stelle. Jedoch ist der Disseminationsumfang mit nur 5 Publikationsbeiträgen im Fachbereich der Sozialen Arbeit gering, womit Österreich Rang 67 zwischen Türkei und Tschechien einnimmt.

In den sozialwissenschaftlichen Forschungszentren der österreichischen Fachhochschulen gewinnt Schulsozialarbeitsforschung an thematischer Schwerpunktsetzung; eine systematische Erfassung von Forschungsarbeiten steht für Österreich noch aus.

Standards und Berufsethik

Fachliche und ethische Standards sind in Berufs- und Ethikkodizes festgelegt und enthalten Regeln, Richtlinien und Empfehlungen zur praktischen Handlungsorientierung, die auf der Berufsphilosophie und der Aktualisierung von Kenntnissen basieren. So mögen auch die Richtlinien wie sie beispielsweise vom OBDS oder IFSW für die Sozialarbeit – in der Österreich Mitglied ist – im allgemeinen vorgelegt werden, als handlungsleitende Normen dienen, einheitliche Richtlinien für das Arbeitsfeld der Schulso-

zialarbeit liegen in Österreich (noch) nicht vor.

2016 wurde von der OGSA eine fachliche Orientierung in 6 Prinzipien und Leitsätzen vorgelegt, welche die ressourcenorientierte Haltung und die system- und prozessorientierten Aktivitäten von Schulsozialarbeit betonen, die Vernetzungstätigkeit, die Methodenverankerung und die Konzeptadaptierung, wie sie im Rahmen der 10 Leitsätze des nationalen Pilotierungsprojektes „Schulsozialarbeit in Österreich“ formuliert sind, jedoch vernachlässigt.

Die überwiegende Mehrheit der Trägerorganisationen (94,7%) gab an, spezifische fachliche Standards für die Schulsozialarbeit ausgearbeitet zu haben. Die fachliche Einschulung erfolgt mehrheitlich durch Training on the Job oder Mentoring (je 63,2%). Praxiserfahrung mit Kindern, Jugendlichen und Familien gilt für die Hälfte der Trägerorganisationen als Anstellungsvoraussetzung, wenngleich in einem unterschiedlichen Ausmaß zwischen 0,5 und 5 Jahren.

Die Leitsätze beinhalten auch Hinweise auf ethische Haltungen unter besonderer Betonung von Vertraulichkeit, Wertschätzung, Verschwiegenheit und Freiwilligkeit, wobei die beiden letztgenannten Prinzipien aufgrund der Schul- und Aufsichtspflicht in der Praxis einer Relativierung bedürfen. Insgesamt berichten 68,4% der Trägerorganisationen von der Ausformulierung spezifischer berufsethischer Standards für die Schulsozialarbeit. Die Relevanz der Konkretisierung arbeitsfeldbezogener Standards spiegelt sich im dem seit Herbst 2017 laufenden Forschungsprojekt des OBDS wider.

Auch sind die österreichischen Trägerorganisationen bemüht, einen Qualitätsrahmen entlang der Ebenen Prozess-Struktur-Ergebnis zu schaffen, es bedarf jedoch auch hier einer Ent-

wicklung eines bundesweit einheitlichen Qualitätsrahmens.

Berufspolitische Institutionalisierung

Der OBDS hat vor acht Jahren eine Fachgruppe mit dem Schwerpunktthema Schulsozialarbeit eingerichtet und versteht sich als Interessensvertretung der professionellen Sozialarbeiter/innen und Sozialpädagog/innen. Im Zuge der jüngsten Erhebung zur „Arbeitsituation von Schulsozialarbeitenden in Österreich“ wird auch der Frage nachgegangen, welche Forderungen der OBDS als deren sozial- und berufspolitische Interessensvertretung einbringen soll. Befunde stehen noch aus.

Eine Vielzahl an nationalen Vernetzungsplattformen und -foren offeriert in unterschiedlichem Ausmaß Informationen und Themen für Praktiker/innen im Arbeitsfeld Schulsozialarbeit. Dazu zählen Verwaltungsbehörden, Berufs- und Interessenverbände, genauso wie Webauftritte von Trägerorganisationen von Schulsozialarbeit oder Einzelinitiativen. Die aktuelle Befragung zeigt, dass mehr als die Hälfte der Trägerorganisationen sich über Plattformen (57,9%) oder die OGSA (63,2%) austauschen und nur in geringerem Ausmaß über den OBDS, obwohl dieser bemüht ist, das Arbeitsfeld der Schulsozialarbeit voranzutreiben.

Professionalisierungsgrad im internationalen Vergleich

Weltweit lässt sich Schulsozialarbeit in 56 Ländern lokalisieren, was rund 30% entspricht. So findet sich Schulsozialarbeit u.a. auf den Bahamas, in China, Ghana, Nigeria, Pakistan, Taiwan oder auch in Südafrika. Um die Ausprägung von Professionalisierung der Schulsozialarbeit im internationalen Kontext adäquat zu erfassen, wurden in einem ersten Schritt auf Basis

von vier, den Sekundarbereich I charakterisierenden OECD-Indikatoren, drei Bildungstypen generiert, wovon jeweils zwei repräsentative Länder ausgewählt und Österreich gegenübergestellt wurden: Frankreich und Norwegen (Typ 1), Spanien und Großbritannien (UK) (Typ 2) sowie Deutschland und die USA (Typ 3). In einem zweiten Schritt wurden die Ausprägungen der 26 Indikatoren aus den 7 Professionalisierungsebenen quantifiziert, wobei auf Grund des unterschiedlichen Skalenniveaus die Werte binär codiert wurden. Auf einer Rangskala zwischen 22 und 64 Punkten liegt ein maximaler Professionalisierungswert vor, wenn 64 Punkte erreicht werden.

Wie aus der Abbildung ersichtlich, weisen die USA mit 61,5 Punkten den höchsten Professionalisierungsgrad auf. Durch ihre vielfältigen Aktivitäten der Berufsvertreter/innen nach innen sowie die erfolgreiche Etablierung und Profilierung nach außen, ist Schulsozialarbeit in ihrer Professionalisierung weit fortgeschritten. Obwohl in Norwegen, weltweit unter den reichsten Ländern, das Wohlbefinden der Schüler/innen einen der obersten Ränge einnimmt und Schulsozialarbeit einen hohen Stellenwert

als schulisches Unterstützungssystem innehat, nimmt es in Bezug auf den Professionalisierungsgrad mit 54 Punkten den zweiten Platz ein. Dies mag mit der vorherrschenden Vielfalt an Berufsbezeichnungen einerseits und dem Fehlen einer facheinschlägigen Ausbildung, welche Schulsozialarbeitende mit spezifischen Kompetenzen und Wissen ausstattet andererseits, zusammenhängen.

Deutschland und Großbritannien liegen mit 50 respektive 49 Punkten im Ländervergleich relativ gleich auf und rangieren im Mittelfeld. Hier ist Schulsozialarbeit in ihrer Professionalisierung weit fortgeschritten, birgt aber Potential zur Profilbildung, wie z.B. durch standardisierte Aus- und Weiterbildungen auf tertiärem Niveau.

Mit 46 Punkten liegt Frankreich auf der 50%-Marke der Professionalisierungsskala. Obwohl im Schulsystem verortet, wird Schulsozialarbeit nur mittels ministerieller Erlässe beauftragt und nicht als eigenständiger Beruf wahrgenommen. Vor dem Hintergrund einer fehlenden berufsständischen Organisation, eines Mangels an spezialisierter Fachausbildung, eingeschränkter zentralwertbezogener Tätigkeiten sowie einer geringen

Wissensdissemination, lässt sich die französische Schulsozialarbeit als Semi-Profession bezeichnen.

Österreich (Typ 1) befindet sich mit 45,5 Punkten im Ländervergleich knapp hinter Frankreich an vorletzter Stelle.

Obwohl seit den 1990er Jahren ein stetiger Ausbau von Schulsozialarbeit erfolgt, mangelt es an der Umsetzung eines einheitlichen Rahmenkonzeptes und berufspolitischer Institutionalisierung. National uneinheitlich gesetzliche Regelungen, ein breites Rollenportfolio, sowie das Fehlen von Grund- und Weiterbildungen für fachlich-inhaltliche Qualifizierung und damit einhergehendem Aufbau einer Wissensbasis, weisen auf einen Professionalisierungsbedarf hin.

In Spanien hingegen steht die Professionalisierung von Schulsozialarbeit noch aus und besetzt mit 39 Punkten den letzten Rang unter den sieben Ländern. Beginnend in den 1990er Jahren wird Schulsozialarbeit zwar als wichtiger Akteur bezeichnet, hat sich jedoch noch nicht als Beruf etabliert. Fehlende fachlich-ethische Standards, spezialisierte Aus- und Weiterbildungen und Interessensvertretungen charakterisieren die Schulsozialarbeit in Spanien, welche jedoch vor dem Hin-

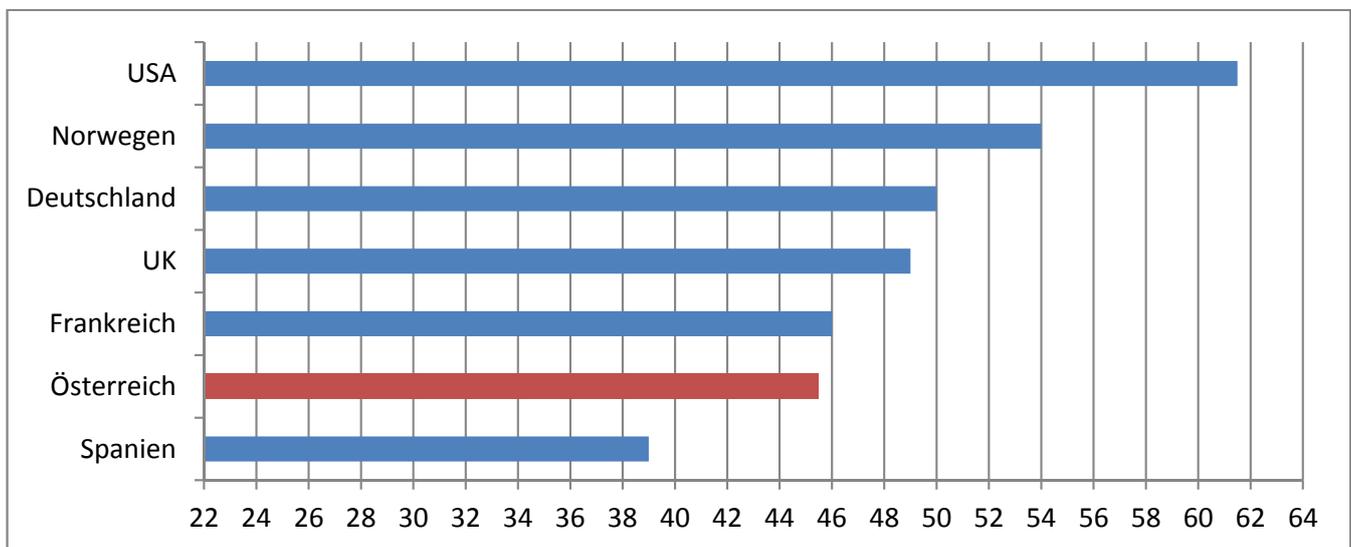


Abbildung: Professionalisierungsgrad der österreichischen Schulsozialarbeit im Ländervergleich

tergrund niedriger Bildungsabschlüsse in der Sekundarstufe I zu professionalisierendes Aufgaben- und Tätigkeitspotential in sich birgt.

Ausblick

Trotz der regionalen Eigenheiten und der (berufs-)gesetzlichen Unschärfe hat Schulsozialarbeit in Österreich seit 2010 eine starke Ausweitung erfahren. Neben der 7-jährigen Koordination des Bildungsministeriums, sind es vor allem die verstärkten Bemühungen der Trägerorganisationen, die Schulsozialarbeit inhaltlich-konzeptionell stärker zu konturieren und nach außen zu präsentieren, mit dem etablierten biopsychosozialen Unterstützungsakteuren der Schule zu kooperieren, ihre Leistungen intern und extern vermehrt zu evaluieren oder in der Ausbildung an den Fachhochschulen Präsenz zu zeigen, welche zu einem konstruktiv geführten Professionalisierungsdiskurs beitragen.

Vor dem Hintergrund der Beendigung der Entwicklungspartnerschaft „Schulsozialarbeit in Österreich“ mit August 2017 wären stärkere Aktivitäten seitens der Berufs- und Interessenverbände für eine erfolgreiche Etablierung und Profilierung der österreichischen Schulsozialarbeit zu ventilieren.

Literatur

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

Bundesministerium für Bildung (BMB) (2017): Schulsozialarbeit in Österreich. Entwicklungspartnerschaft Schulsozialarbeit. Wien: BMB. www.bmb.gv.at/schulen/pwi/pa/schulsozialarbeit.html (Abfrage: 07.12.2017)

Grandy, Simone/Bernold-Schrom, Desiree/Hofmann, Felix/Teutsch, Friedrich/Lehner, Lisa/Felder-Puig, Rosemarie (2015): Unterstützungssysteme in, für und um die Schule. Forschungsbericht. Wien: LBI

Huxtable, Marion (2016a): The 2016 International Survey of School Social Work. International Network for School Social Work. Unter: https://www.guenterbrus.at/wp-content/uploads/2014/01/16_International-Network-Survey-2016_web.pdf. (10.01.2018)

Würfl, Christine/Schörner, Barbara (2017): Schulsozialarbeit als Profession. Analyse des Professionalisierungsgrades der österreichischen Schulsozialarbeit. Forschungsbericht. Wien: BMB/FHCW

FH-Prof.ⁱⁿ Mag.^a phil. Christine Würfl

Studium der Pädagogik, interdisziplinäres Studium der Psychologie/Sonder- und Heilpädagogik; Lehrtätigkeit an der FH Campus Wien: Sozialpädagogik, Schulsozialarbeit, Methoden der Sozialen Arbeit, sozialpädagogische Didaktik; Schwerpunkte: Forschungstätigkeit zu Evaluation und Schulsozialarbeit; Wien, E-Mail: christine.wuerfl@fh-campuswien.ac.at

Dr.ⁱⁿ Barbara Schörner

Studium der Psychologie, postgraduale Ausbildung in Soziologie; Lehrbeauftragte für wissenschaftliches Arbeiten, empirisch-quantitative Forschung, Statistik und Soziologie an der FH Campus Wien, Donauuniversität Krems; Schwerpunkte: Schulsozialarbeit, Evaluationsforschung, Wissenschaftsdidaktik, Coaching wissenschaftlicher Abschlussarbeiten; Wien, E-Mail: b.schoerner@aon.at



Jetzt
bewerben!
fhstp.ac.at/lsh

Suchtberatung und Prävention studieren!

- Zertifikatslehrgang | 2 Semester
- Akademischer Lehrgang | 4 Semester
- Masterlehrgang | 4 Semester

Bewerbungsfrist: Herbst 2018

/soziales

/fh///
st. pölten



Intersektionale Perspektive auf professionelles Handeln in der Schulsozialarbeit

Text: Mag. (FH) Heike Rainer, MA

Schulsozialarbeit als Handlungsfeld der Sozialen Arbeit mit und im System Schule befindet sich österreichweit im Ausbau, bewirkt durch ein zunehmendes Bewusstsein über ihre Bedeutsamkeit als „differenziertes und breit angelegtes Unterstützungs- und Bildungsangebot für Kinder und Jugendliche“ (AG Schulsozialarbeit/ogsa.at). Zeitgleich sind die fachlichen Auseinandersetzungen (im deutschsprachigen Raum) von dem Anliegen einer stärkeren Profilschärfung geprägt und setzen sich vermehrt mit Aspekten und Bedingungen professionellen Handelns auseinander (vgl. Hollenstein/ Nieslony 2017: 70). In Zusammenhang mit den angestrebten Zielsetzungen, namentlich der Förderung der individuellen Persönlichkeitsentwicklung und Problembewältigung (vgl. Speck 2009: 2) sowie der Teilhabe- und Bildungschancen von Kindern und Jugendlichen (vgl. Baier 2016) wird die Bedeutung der Lebensweltorientierung im „ständigem Rückbezug auf die lebensweltlichen Bedingungen und Ressourcen, in denen die Kinder und Jugendlichen aufwachsen“ (vgl. Spies/ Pötter 2011: 21) betont. Hieraus ergibt sich die Notwendigkeit zur reflexiven Berücksichtigung von Diskriminierungs- und Zuschreibungsdimensionen – wie u.a. Geschlecht, Körper und (kulturelle und soziale) Herkunft – in ihren möglichen Auswirkungen auf eben diese Lebensbedingungen, sowie Ressourcen und Bewältigungsstrategien.

Die intersektionale Perspektive sensibilisiert dabei für die Verwobenheit von Ungleichheitsdimensionen (vgl. Winker/ Degele 2010: 12). Dieser differenzierte Zugang ermöglicht Schulsozialarbeiter*innen soziale Ungleichheiten in ihrer Wechselseitigkeit zu erkennen, zu thematisieren und somit nach Möglichkeit Benachteiligungen abzubauen, Teilhabe zu fördern und individuelle Möglichkeitsräume zu erweitern (vgl. Rainer 2018: i.E.). Diese Annahmen bilden den Ausgangspunkt meiner Überlegungen, die ich im Folgenden anhand von drei Fragestellungen konkretisieren möchte:

Weshalb ist eine intersektionale Perspektive im Handlungsfeld der Schulsozialarbeit bedeutsam?

Um diese erste grundlegende Frage zu beantworten, lohnt es sich Schulsozialarbeit in ihren Bezugsrahmen der Profession Soziale Arbeit zu setzen und „sich somit auf Rollenklärungen und fachliche Überlegungen [zu] beziehen, die bereits übergreifend für das Gesamtspektrum Sozialer Arbeit entworfen wurden“ (Baier 2011:86). In ihrem Streben nach „social change and development“ (IFSW 2014) ist sie den Prinzipien von „social justice, human rights [...] and respect for diversities“ (ebd.) verschrieben und beschäftigt sich mit unterschiedlichen Dimensionen von Differenz- und Un-

gleichheitsverhältnissen, entlang von in sich verwobenen gesellschaftlichen Strukturkategorien wie u.a. Klasse, Ethnizität, Generationen, Geschlecht oder Körper. In ihrem Ziel „to address life challenges“ (ebd.) muss sie gesellschaftliche Machtverhältnisse, in denen soziale Problemlagen eingebunden sind, erkennen und damit in Zusammenhang stehende Zugangsbarrieren und -chancen zu Ressourcen und gesellschaftlicher Teilhabe berücksichtigen. Das bedeutet, dass Soziale Arbeit immer in der Forderung steht strukturelle Diskriminierungen und Exklusionen wahrzunehmen sowie damit verbundene wirkmächtige Zuschreibungen (sowohl in einengender als auch ermöglichender Form), Erwartungshaltungen und stereotype Bilder (zu ‚den Mädchen‘, zu ‚den Kindern mit Migrationserfahrung‘) zu hinterfragen und aufzubrechen. Gesellschaftlich-zugeschriebene Gruppenzugehörigkeiten sind nicht bloß ‚unschuldige‘ Kategorisierungen. Sie wirken auf konkrete individuelle Lebenswelten sowie auf Entwicklungs- und Bewältigungsmöglichkeiten von Kindern und Jugendlichen, indem sie ihre Handlungsspielräume steuern und einschränken (‚Burschen weinen nicht‘/ ‚Mädchen sind rücksichtsvoll‘). Darüber hinaus können sie den Blick von Sozialarbeitenden auf die Adressat*innen begrenzen (‚problembehaftete Burschen mit Migrationshintergrund‘). Eine reflexive Berücksichtigung von verschränkten

Differenzverhältnissen ermöglicht ein Verständnis von „individuellen Benachteiligungen und strukturellen Diskriminierungen und kann den Blick auf alternative Handlungsmöglichkeiten erweitern“ (Rainer 2017: 22).

Auch im Handlungsfeld der Schulsozialarbeit ist ein stärkeres Bewusstsein für die Bedeutung gendersensiblen, interkulturellen oder/ und diversitätssensiblen Handelns wahrnehmbar in dem Bemühen, angemessen auf die vielfältigen Lebensbedingungen der Kinder und Jugendlichen einzugehen. Innerhalb der sich verdichtenden Rollenklärungen wird Schulsozialarbeit zunehmend als „Anwältin sozialer Gerechtigkeit“ (Baier 2016: 138) bezeichnet, die bestrebt ist, die innerhalb der UN Kinderrechtskonvention festgesetzten Rechte (u.a. auf Nicht-Diskriminierung, Bildung, Beteiligung) zu fördern. Das Recht auf Nicht-Diskriminierung betrifft dabei sowohl die gesellschaftlich-strukturelle Ebene der Anwaltschaft für marginalisierte ‚Gruppen‘ wie auch die Reflexion eigener, oft unbewusster, normativer bzw. diskriminierender Zuschreibungen an Adressat*innen entlang von Kategorisierungen. Die intersektionale Perspektive betont diesbezüglich, „dass die Kategorien in verwobener Weise auftreten und sich wechselseitig verstärken, abschwächen oder auch verändern können“ (Winker/ Degele 2010: 8). Der Begriff wurde in diesem Zusammenhang von Kimberlé Crenshaw geprägt, die die Verwobenheit anhand einer „Verkehrskreuzung, an der sich Machtwege kreuzen, überlagern und überschneiden“ (ebd.: 12) bildlich darstellt. Dies wird zum Beispiel in der Diskussion zu Bildungszugängen und -chancen deutlich, wenn in pauschalisierender Weise von ‚Burschen als Bildungsverlierer‘ gesprochen wird. „Denn es sind nicht *die* Jungen, die benachteiligt sind, sondern bestimmte Jungen, die aus benachteiligten sozioökonomischen Milieus

stammen oder auch migrationserfahren *und* sozioökonomisch benachteiligt sind“ (Lamp 2014: 218). Dieses Beispiel verdeutlicht, dass hier die verschiedenen ‚Kategorien‘ in bestimmter Weise miteinander verschränkt sind und innerhalb des Schulsystems diskriminierend wirken können. Eine intersektionale Perspektive sensibilisiert dafür, dass individuelle Diskriminierungserfahrungen nicht einheitlich entlang homogen konstruierter Gruppen (‚die Burschen‘) verlaufen. Als eine Perspektive zur Analyse von gesellschaftlichen Macht- und Ungleichheitsverhältnissen trägt sie dazu bei, „die Differenzen in ihren ermöglichenden wie beschränkenden Wirkungen auf die Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen [zu] analysieren und produktiv auf[zunehmen“ (Lamp 2014: 215).

Wie kann sich diese intersektionale Perspektive in der Praxis gestalten und welche Herausforderungen ergeben sich daraus?

Die folgenden Ausführungen beziehen sich vordergründig auf das Beratungsetting als einer der wesentlichen Tätigkeitsbereiche von Schulsozialarbeit. Mit der Zielsetzung der Förderung der Persönlichkeitsentwicklung und der Problembewältigung der Kinder und Jugendlichen ist aus intersektionaler Perspektive das Ziel verbunden, ihre Möglichkeitsräume und Handlungsstrategien zu erweitern. Dies erfordert innerhalb der Beratungsgespräche verkürzte, stereotype Zuschreibungen und Rollenvorstellungen entlang von Differenzlinien zu vermeiden und Kinder und Jugendliche bei der „aktive[n] Überwindung einengender Selbst- und Fremdzuschreibungen“ (Fleißner 2015: 309) zu begleiten sowie Bewusstwerdungsprozesse zu Benachteiligungsstrukturen und Ausgrenzungen zu initiieren. Was dies im Konkreten heißt und welche Herausforderungen es im praktischen

Arbeitsalltag mit sich bringt, soll im Folgenden anhand von zwei Beispielen verdeutlicht werden.

A) Zwischen Nicht-Thematisierung und Dramatisierung von ‚Differenzverhältnissen‘

Im Kontext eines Interviews mit einer Schulsozialarbeiterin über die Bedeutung von Differenzverhältnissen in der Beratung, exemplarisch an der Kategorie Geschlecht, ergibt sich im Zusammenhang mit der Frage, was sie mit einem ‚Gender Ansatz‘ verbindet, folgende Aussage:

„I: [...] was sind denn so Ihre Ideen, wenn Sie Gender Ansatz hören, was wäre Ihr eigenes Verständnis davon, was sie damit verbinden eigentlich?
H: Also ich verbinde damit, dass ähm wir darüber gar nicht mehr reden. (...) (lacht) Pf, es ist völlig egal wer dort gerade sitzt, es werden alle gleich behandelt, bei gleicher Eignung, bei gleicher Qualifikation. (...) ja gleiches Aussehen ist ja nicht möglich (lacht), also, ist mir. Aber ich denke da waren wir auch schon ganz am Anfang. Also mir ist es, mir persönlich ist es ganz egal wo die, die herkommen, was die gemacht haben, was die sind. Wenn die hier ankommen, sind die ein weißes Blatt und dann sollen sie das Beste draus machen.“ (Interview-B/H, 2014:209-214)

Innerhalb dieses Zitats wird eine wesentliche Antinomie erkennbar, die einen immanenten Aspekt professionellen Handelns darstellt. Denn, während die intersektionale Perspektive „für die Vielschichtigkeit und die Widersprüchlichkeit von Ungleichheitsverhältnissen“ (Bereswill 2011: 212) sensibilisiert, birgt sie dabei den Widerspruch „verfestigte Strukturen und Ungleichheit zu erkennen und zugleich auf starre Gruppen- und Identitätszuschreibungen zu verzichten“ (ebd.). In anderen Worten muss

es „der kritischen Sozialen Arbeit zwar immer auch um die Anerkennung von Differenz gehen, aber gleichzeitig auch um deren Dekonstruktion“ (Schrader 2014: 70). Faulstich-Wieland spricht von Dramatisierung, Ent-dramatisierung und Nicht-Thematisierung von Differenzverhältnissen. Während in der Dramatisierung eben die Gefahr liegt einengende Rollenbilder zu u.a. ‚Mädchen und Burschen‘ zu reproduzieren und zu naturalisieren, liegt in der Nicht-Thematisierung die Gefahr der Nichtbeachtung von unterschiedlichen Lebenslagen, Ressourcen und Teilhabemöglichkeiten sowie wirkungsvollen Identitätsdiskursen und ihren Zuschreibungen (vgl. 2011: 353). So liegt das Ziel in der Ent-dramatisierung, was bedeutet das Wissen über intersektionale Differenzverhältnisse als reflexive Hintergrundfolie für Fallbetrachtungen (u.a. für Lebenszusammenhänge und Bewältigungsstrategien) im Bewusstsein zu haben. „Effective social workers have to be aware of difference to make sure it doesn't matter“ (Gaine/ Gaylard 2011: 8).

Was das konkret bedeutet, wird anhand des obigen Interviewzitats deutlich. Die Ausführungen der Schulsozialarbeiterin weisen auf die Strategie der Nicht-Thematisierung bzw. Neutralisierung von ‚Geschlecht‘ („*es ist egal wer dort sitzt*“) und weiteren Strukturkategorien hin. Dabei entsteht der Eindruck, dass sie den Ansatz des ‚gleich Behandeln‘ mit dem Ziel bzw. dem Anspruch ‚gerecht zu handeln‘ gleichsetzt und es für sie bedeutsam ist, eben keine Unterschiede zu machen. Jedoch kann es in bestimmten Situationen genau diese brauchen, denn „treating people differently by meeting diverse needs is part of trying to create equality“ (Gaine/ Gaylard 2011: 7).

Während die Schulsozialarbeiterin bemüht ist den Kindern und Jugendlichen mit einem offenen und unbelasteten Blick („*Wenn die hier ankommen,*

sind die ein weißes Blatt“) zu begegnen, bleibt in ihrem Anspruch der Unvoreingenommenheit erstens, zu hinterfragen ob sie strukturelle Diskriminierungsverhältnissen in ihren möglichen Wirkung(en) auf die betroffene Person erkennen kann und zweitens, ob sie sich ihrer eigenen Eingebundenheit in Zuschreibungsprozesse und Vorurteilsbildung bewusst ist. Ihre Aussagen weisen dabei auf eine Subjektorientierung hin, mittels derer sie zwar die individuelle Person erkennen kann, aber deren Eingebundenheit in machtvolle gesellschaftliche Strukturen nicht-thematisiert bzw. ‚egalisiert‘ und die dahinterliegenden Zuschreibungen und Anrufungen an die ‚Geschlechtszugehörigkeit‘ ausblendet bzw. verkennt. In ihrer Betonung von „*dann sollen sie das Beste draus machen*“, schwingt eine individualisierende Perspektive mit, die es zwar ermöglicht an Bewältigungsbemühungen der Adressat*innen anzusetzen, aber zeitgleich in der Gefahr steht, die konkrete Lebenswelt mit ihren möglichen beschränkten Ressourcenzugängen und ihrer Beeinflussung durch machtvolle einschränkende Bilder (über ‚die Mädchen‘) zu wenig zu berücksichtigen. Eine ent-dramatisierende Perspektive könnte in der jeweiligen Beratungssituation überlegen, inwiefern z.B. Geschlechtszugehörigkeit in der jeweiligen Problemlage der*des Adressat*in bedeutsam sein könnte, denn die „Inszenierung von Geschlechtsidentität ist somit manchmal zentral, manchmal aber auch nicht. Sie ist aber auf jeden Fall ein vitales biografisches Thema“ (Rose 2007: 141). Diese Nicht-Thematisierung ist eine oft gewählte ‚Möglichkeit‘ die Komplexität in der Auseinandersetzung mit Ungleichheitsdimensionen zu vereinfachen, ist aber zeitgleich blind für Machtverhältnisse, die entscheidend für Zugänge zu sozialen Ressourcen und Teilhabemöglichkeiten sind. Die intersektionale Perspektive sensibilisiert hinsichtlich der Eingebunden-

heit von individuellen Lebenswelten in verwobene Differenzverhältnisse und wirkt Pauschalisierungen entlang von ‚homogenisierenden Gruppen‘ entgegen (vgl. Schrader 2014: 67ff).

B) Zwischen eigenen Diskriminierungs- und Privilegierungserfahrungen und gesellschaftlichen Diskursen und Stereotypen

In den obigen Ausführungen wurde bereits kurz der augenscheinliche Wunsch der ‚Unvoreingenommenheit‘ im Sinne eines ‚weißen Blatts‘ bezüglich der Adressat*innen angesprochen. Durch die eigene Eingebundenheit in gesellschaftliche Ungleichheitsstrukturen und Erfahrungen sowohl mit Diskriminierung als auch Privilegierung ist es jedoch unrealistisch von einem gänzlich ‚vorurteilsfreien‘ Blick auszugehen (Trisch 2013: 20ff). Vielmehr geht es darum, einen ‚vorurteilsbewussten Blick‘ anzustreben, welcher es ermöglicht die eigenen stereotypen Bilder und die damit verbundenen Wertungen bewusst als solche wahrzunehmen und aktiv zu versuchen, diese aufzubrechen. Was dies bedeuten kann, soll an einem weiteren Beispiel verdeutlicht werden. Innerhalb einer Gruppenarbeit zu diversitätssensibler Beratung in der Schulsozialarbeit kritisierte eine Gruppe von Studierenden Fragestellungen seitens der Beratenden im Sinne von ‚*Hast du einen Freund*‘ – bei einer weiblichen Jugendlichen oder vice versa bei einem männlichen Jugendlichen und boten zugleich konkrete Alternativen an, im Sinne von z.B. ‚*Bist du gerade mit jemandem in einer Beziehung/ an jemandem interessiert?*‘.

Wo liegt hier der Unterschied in den Fragestellungen? Während die erste entlang eines heteronormativen Selbst- und Weltverständnisses der Beratenden sich innerhalb eines heterosexuellen Bezugsrahmens befindet, birgt die zweite Frageform nicht un-

mittelbar (wenn doch trotzdem in heteronormative Strukturen eingebunden) im direkten Wortlaut bereits eine normative Einschränkung hinsichtlich sexueller Orientierung. Deutlich wird an diesem Beispiel, dass die eigenen ‚Zugehörigkeiten zu Mehrheitsgesellschaften‘ vielfach nicht sichtbar bzw. nicht als solche erkennbar sind. Privilegien, wie z.B. sich selbst als heterosexuelle Person zu identifizieren in einer Gesellschaft, die Heterosexualität als Norm setzt, sind vielfach unsichtbar und selbstverständlich, wenn sie nicht bewusst reflektiert werden. Die Fragen, die von Professionist*innen gestellt werden und die (bewussten und unbewussten) ‚Bewertungen‘, die vorgenommen werden, sind Teil der eigenen Deutungsmuster und normativen Prägungen. Es bedarf einer kontinuierlichen Reflexion, um diese wahrzunehmen und bestenfalls zu erweitern und nicht Gefahr zu laufen die eigenen Vorstellungen als Maßstab in der Interaktion mit den Kindern und Jugendlichen vorauszusetzen und zu vermitteln (vgl. Voigt-Kehlenbeck 2008: 218).

Dem mag entgegengestellt werden, dass die betroffenen Jugendlichen immer auch die Möglichkeit haben die Frage an sich zu kritisieren bzw. ihr ihren eigenen Lebensentwurf entgegen zu stellen. Genau dies de-thematisiert jedoch die Wirkmächtigkeit von Normalitätsdiskursen (u.a. auf subjektives Erleben und Bewältigungsstrategien). Es suggeriert, dass alle sexuellen Orientierungen gleichbedeutend und ‚gleichmächtig‘ innerhalb der Gesellschaft sind. Jugendliche, die ohnehin schon einen Aspekt ihrer Identität als ‚abweichend‘ zum Mainstream erleben und mit vielfach stigmatisierenden und diskriminierenden Diskursen (u.a. zu Homosexualität) konfrontiert sind, können durch diese Fragestellungen erneut aufgefordert sein, sich in ihrer vermeintlichen ‚Andersheit‘ zu positionieren/ zu ‚outen‘. Eine

sensible und offene Fragestellung ist zwar trotz allem in die gesellschaftlichen Benachteiligungsstrukturen eingebunden, kann aber im direkten Gespräch einen (Möglichkeiten-)Raum öffnen, während dieser andererseits durch bereits gesetzte Vorannahmen eingeschränkt wird.

Welche Bedingungen fördern eine intersektionale Perspektive in der Schulsozialarbeit?

Durch die Eingebundenheit in und Kooperation mit dem System Schule befindet sich die Schulsozialarbeit in einem besonderen Bedingungsgefüge. Anhand der Aufarbeitung empirischer Befunde, stellt Lamp die These auf, „dass das Schulsystem sich zwar gegenwärtig möglicherweise um differenzsensible Veränderungen (Inklusion, individualisierter Unterricht) bemüht, dies aber aufgrund der historisch gewachsenen Strukturen des gegliederten Schulsystems und des gesellschaftlichen Auftrags der Schule (u.a. Selektions- und Allokationsfunktion) schwierig ist“ (Lamp 2014: 215). Schule steht spätestens seit den PISA Ergebnissen in der Kritik, soziale Ungleichheiten entlang von u.a. Klasse, Geschlecht, Körper und kultureller Herkunft zu reproduzieren. In diesem Bedingungsgefüge laufen Schulsozialarbeiter*innen Gefahr, „innerhalb des schulischen Kontextes sich zu eng an dessen Deutungsmuster der Abweichung“ (Spies/ Rainer 2016: 256) zu binden.

Hieraus ergeben sich eine Reihe von förderlichen Bedingungen für eine intersektionale Perspektive, wobei hier zwei herausgegriffen werden, erstens die Gewährleistung von kontinuierlicher Präsenz an einzelnen Standorten und zweitens die strukturelle Verankerung von fachlich-professionellen Reflexionsräumen. Ersteres ergibt sich aus dem Anspruch der Schulsozialarbeit ihre Tätigkeiten an ‚allen‘ Kindern und Jugendlichen auszurichten

und Stigmatisierungen vorzubeugen. Dies geht einher mit den notwendigen Bedingungen für professionelle Angebote, welche Niederschwelligkeit und gute Erreichbarkeit voraussetzen und durch Beziehungsaufbau, beteiligende Problemdefinitionen und individuelle Zielaushandlungen vielfach zeitintensiv angelegt ist. Die zweite Bedingung der fachlichen Reflexionsräume ergibt sich aus den oben dargestellten Herausforderungen im praktischen Handeln der Schulsozialarbeit. Klare Teamstrukturen, konzeptionell verankerte Inter- und Supervisionen sowie regelmäßige Weiterbildungen ermöglichen reflexive Räume, in denen ein „Perspektivwechsel im Dialog“ (Ebert 2012: 40) ermöglicht wird. Die selbst-reflexive Auseinandersetzung mit eigenem kategorialen Denken, sowie damit verbundenen verkürzten und pauschalisierenden Zuschreibungen und normativen Setzungen ist kein einfacher Prozess und braucht, um blinde Flecken und unhinterfragte Selbstverständlichkeiten zu erkennen, immer ein fachliches Gegenüber und bewusst gesetzte ‚sichere‘ Räume (vgl. Voigt-Kehlenbeck 2008: 51). Damit verbunden ist die Notwendigkeit einer Fachaufsicht aus der Profession der Sozialen Arbeit, die solche Reflexionsprozesse hinsichtlich individueller und gesellschaftlicher Machtverhältnisse und Zuschreibungsmuster professionell initiieren und begleiten kann, sowie sensibilisiert ist für die professionsspezifischen Handlungs- und Methodenansätze der Sozialen Arbeit. Da sich Soziale Arbeit seit Jahrzehnten mit Fragen der Benachteiligung und Ausgrenzung auseinandersetzt, birgt das Handlungsfeld der Schulsozialarbeit ein großes Potential, die Chancengerechtigkeit am Ort Schule und somit Bildungs- und Entwicklungsmöglichkeiten für alle Kinder und Jugendlichen zu fördern. Zentrale Grundlage dafür sind stabile und professionelle Rahmenbedingungen, die es zu fördern gilt.

Literatur

AG Schulsozialarbeit/ ogsa (2016). Positionspapier/ Grundsatzpapier. Zugriff unter: https://www.ogsa.at/wp-content/uploads/2017/09/aktuelles-Grundsatzpapier-SchuSo-13_10_2016-1.pdf

Baier, F. (2011). Warum Schulsozialarbeit? Fachliche Begründungen der Rolle von Schulsozialarbeit im Kontext von Bildung und Gerechtigkeit. In: Baier, F./ Deinet, U. (Hg.): Praxisbuch Schulsozialarbeit, S.85-96.

Baier, F. (2016). Menschenrechte – Leitlinie zur Gestaltung von Vielfalt an Schulen. In: Fischer, V./ Genenger-Stricker, M./ Schmidt-Koddenberg, A. (Hg.): Soziale Arbeit und Schule. Diversität und Disparität als Herausforderung, S. 135-149.

Bereswill, M. (2011). Intersektionalität. In: Ehlert, G./ Funk, H./ Stecklina, G. (Hg.). Wörterbuch Soziale Arbeit und Geschlecht, S. 210-213.

Ebert, J. (2012). Reflexion als Schlüsselkategorie professionellen Handelns in der Sozialen Arbeit. Hildesheimer Schriften zur Sozialpädagogik und Sozialarbeit, Band 16.

Faulstich-Wieland, H. (2011). Schule. In: Ehlert, G./ Funk, H./ Stecklina, G. (Hg.). Wörterbuch Soziale Arbeit und Geschlecht, S. 353-355.

Gain, C./ Gaylard, D. (2011). Equality, difference and diversity. In: Gain, C. (Hg.). Equality and diversity in social work practice, Transforming social work practice, S.1-16.

Hollenstein, E. / Nieslony, F. (2017). Professionelles Handeln in der Schulsozialarbeit. In: Hollenstein, E./ Nieslony, F./ Speck, K./ Olk, T. (Hg.): Handbuch der Schulsozialarbeit. Band 1, S. 65-75.

IFSW (2014). Global definition of social work. Zugriff unter: <http://ifsw.org/get-involved/global-definition-of-social-work/>

Lamp, F. (2014). Eine intersektionale Analyse der Schule – Schulsozialarbeit als Beitrag zu einer differenzsensiblen Schulkultur? In: Langsdorff von, N. (Hg.): Jugendhilfe und Intersektionalität, S. 211-228.

Rainer, H. (2018). Genderreflexion. In: Bassarak, H. (Hg.) Lexikon der Schulsozialarbeit. i.E.

Rainer, H. (2017). Allen gerecht werden? Bedeutungen von Genderreflexion und Diversitätsbewusstsein in der Konzeptentwicklung zu Schulsozialarbeit. In: Busche-Baumann, M/ Rainer, H. (Hg.): Konzepte fo(e)rdernd Bildung. Dokumentation Fachtag Schulsozialarbeit in Niedersachsen, S.21-28.

Rose, L. (2007). Gender und Soziale Arbeit. Annäherungen jenseits des Mainstreams der Genderdebatte.

Schrader, K. (2014). Gender und Intersektio-

nalität im Theoriediskurs der Sozialen Arbeit. In: Langsdorff von, N. (Hg.): Jugendhilfe und Intersektionalität, S. 57-73.

Speck, K. (2009). Schulsozialarbeit. Eine Einführung.

Spies, A./ Rainer, H. (2016). Die Fortschreibung der Differenz? – Beratung aus intersektionaler Sicht. In: Fischer, V./ Genenger-Stricker, M./ Schmidt-Koddenberg, A. (Hg.): Soziale Arbeit und Schule. Diversität und Disparität als Herausforderung, S. 243-259.

Spies, A./ Pötter, N. (2011). Soziale Arbeit an Schulen. Einführung in das Handlungsfeld der Schulsozialarbeit.

Trisch, O. (2013). Der Anti-Bias Ansatz. Vorurteilsbewusste Bildungsarbeit als eine Voraussetzung für Inklusion. In: Kooperationsverbund Jugendsozialarbeit (Hg.): Beiträge zur Jugendsozialarbeit, S.20-27.

Voigt-Kehlenbeck, C. (2008). Flankieren und begleiten. Geschlechterreflexive Perspektiven in einer diversitätsbewussten Sozialarbeit.

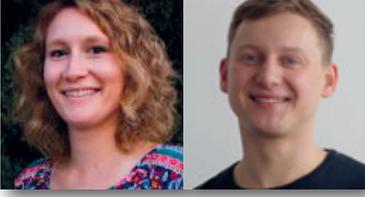
Winker, G./ Degele, N. (2010). Intersektionalität. Zur Analyse sozialer Ungleichheiten.

Eine Möglichkeit zum fachlichen Austausch und der gemeinsamen Reflexion bietet das diesjährige Forum der ogsa. Im Rahmen eines Workshops der Arbeitsgemeinschaft Schulsozialarbeit wird die intersektionale Perspektive auf das Handlungsfeld aus wissenschaftlicher und praktischer Perspektive diskutiert.

¹ Die exemplarische Interviewsequenz stammt aus einer von mir durchgeführten und noch un abgeschlossenen Studie zu Genderreflexion und Intersektionalität im Handlungsfeld der Schulsozialarbeit. Dabei wurde ein Absatz zum ‚Gender-Ansatz‘ im verschriftlichten Berufsbild des Kooperationsverbundes Schulsozialarbeit als Interviewimpuls verwendet. Durch die Anbindung an ein landesweites Forschungsprojekt zu ‚Schulsozialarbeit in Niedersachsen‘ wurden die Interviews mit dort tätigen Schulsozialarbeitenden geführt. Während die Interviews Erkenntnisse liefern, wie die Interviewten über ihr eigenes Handeln denken und dieses einschätzen, können hieraus nur eingeschränkt Schlüsse in Bezug auf ihr konkretes Handeln gezogen werden.

Mag.^a (FH) Heike Rainer, MA

Sozialarbeiterin; Studium der „Sozialen Arbeit“ am MCI und „Intercultural Conflict Management“ an der ASH Berlin; bis 2012 Sozialarbeiterin im Gewaltschutzzentrum Salzburg; danach wissenschaftliche Mitarbeiterin im EFRE Forschungsprojekt der Hochschule Hildesheim (HAWK) zum Thema: „Schulsozialarbeit in Niedersachsen – Bedingungen, Konzepte, Kooperationen“ und Lehrauftrag an der HAWK; laufende Promotion an der Universität Oldenburg zu „Genderreflexion in der Schulsozialarbeit“; seit Beginn 2015 Hauptamtliche Mitarbeiterin in Lehre und Forschung an der Fachhochschule Salzburg Studiengang Soziale Arbeit; Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Genderreflexion und Intersektionalität in der Sozialen Arbeit; Gewaltschutz;



Sexuelle und geschlechtliche Vielfalt in der Schulsozialarbeit¹

Warum Regenbogenkompetenzen zu einer Kernkompetenz der Schulsozialarbeit werden müssen.

Text: Kerstin Damisch, BA und Paul Haller, BA BA

„Die wichtigste Ressource für Bildung ist das Selbstwertgefühl, denn nur ein Mensch, der sich selbst etwas zutraut und keine Angst vor Ausgrenzung und Diskriminierung hat, wird Lernfortschritte erzielen und auf seinen Körper sowie seine (sexuelle) Gesundheit achten“ (Timmermanns 2016: 29).

Die Stärkung des Selbstwertes von Kindern und Jugendlichen ist ein zentrales Anliegen der Schulsozialarbeit. Doch hat sie auch die Bedürfnisse, Erfahrungen und Herausforderungen von Kindern und Jugendlichen im Blick, die nicht dem klassischen gesellschaftlichen Bild von Geschlecht und Sexualität entsprechen? Der vorliegende Beitrag möchte aufzeigen, wie wichtig gerade für die Schulsozialarbeit die Aneignung von spezifischen Kompetenzen – sogenannten Regenbogenkompetenzen (siehe Schmauch 2015, 2016) – im Umgang mit sexueller und geschlechtlicher Vielfalt ist. Davon würden nicht nur Lesbische, Schwule (engl. Gay), Bisexuelle, Transidente, Intergeschlechtliche und Queere (LGBTIQ*-)Menschen profitieren, sondern alle Beteiligten. Im Folgenden sollen die spezifischen Herausforderungen von Kindern und Jugendlichen im Kontext sexueller und geschlechtlicher Vielfalt aufgezeigt werden – von LGBTIQ*-feindlichen

Beschimpfungen, über Mobbing bis „Coming-out als Entwicklungsaufgabe“, um schließlich auf Basis der Erfahrungen von Kindern, Jugendlichen, Eltern und Lehrer*innen die Rolle der Schulsozialarbeit zu diskutieren.

Über sexuelle und geschlechtliche Vielfalt sprechen

Über sexuelle und geschlechtliche Vielfalt zu sprechen, ist Teil der sexuellen Bildung. Die wichtigste rechtliche Grundlage für den Schulbereich stellt der Grundsatzterlass Sexualpädagogik dar. Dieser fordert explizit eine positive Haltung gegenüber vielfältigen Lebensformen ein:

*„Die unterschiedlichen internationalen Richtlinien zur Sexualpädagogik zeigen ein eindeutiges Bild: Sexualpädagogik soll altersgerecht, an der Lebensrealität von Kindern und jungen Menschen orientiert sein und auf wissenschaftlich gestützten Informationen basieren. Sie soll einen **positiven Zugang zur menschlichen Sexualität darstellen** und eine **positive Grundhaltung sich selbst gegenüber sowie das eigene Wohlbefinden fördern**. Sie soll sich am Prinzip der **Gleichstellung der Geschlechter sowie der Vielfalt der Lebensformen (z.B. sexuelle Orientierung, Geschlechteridentitäten)** orientieren, soll **Kompetenzen /z.B. kritisches Denken, Kommunikationsfähigkeiten) vermitteln und an internationalen Menschen-***

*rechten ausgerichtet sein“ (BMB 2015, Hervorhebung der Verfasser*innen).*

Die Frage ist also nicht, ob wir in der Schule über sexuelle und geschlechtliche Vielfalt reden, sondern wie. In der Praxis werden Lehrer*innen meist mit der Thematik allein gelassen. Sie ist kein fester Bestandteil in Ausbildungscurricula von Lehrer*innen und (Schul-)Sozialarbeiter*innen. So verwundert es kaum, wenn LGBTIQ*-Themen „[m]eist nur sehr kurz im Biologie Unterricht, als Erwähnung“ Platz finden, wie Jugendliche in der WAST-IHS-„Queer in Wien“-Studie berichten (Schönpflug et al 2016: 17). Unserer Erfahrung nach sind es häufig vereinzelte engagierte Lehrer*innen, die sich dem Thema annehmen. Sie setzen Bildungsprojekte um, bauen vielfältige Lebensweisen in ihren Unterricht ein und holen Aufklärungsprojekte in ihre Schulen. Das alles machen sie meist nicht wegen, sondern trotz der Strukturen, in denen sie arbeiten. Dabei wäre es endlich an der Zeit, dass Themen rund um sexuelle und geschlechtliche Vielfalt als strukturelle und als Querschnittsthemen ernst genommen werden – in den Lebensrealitäten von Kindern und Jugendlichen sind sie längst angekommen.

Rund 10 Prozent der Menschen sind lesbisch, schwul oder bisexuell (vgl. WAST o.J.). Ihr Begehren richtet sich als Frauen also nicht oder nicht aus-

schließlich auf Männer und umgekehrt. In etwa 1 Prozent der Bevölkerung (Profus 2016: 226) ist asexuell. Asexuelle Menschen empfinden keine oder nur sehr geringe sexuelle bzw. romantische Anziehung gegenüber anderen Personen. Kaum Zahlen gibt es zu transidenten Menschen, deren Geschlechtsidentität nicht mit dem bei der Geburt zugewiesenen Geschlecht übereinstimmt. Schätzungsweise 1,7 Prozent der Menschen sind intergeschlechtlich. Ihre Geschlechtsmerkmale passen nicht in die engen medizinischen Normen von Mann und Frau (vgl. VIMÖ o.J., www.vimoe.at). In jeder Klasse und in jeder Schule begegnen wir statistisch gesehen also LGBTIQ*-Menschen, ihren Geschwistern oder Kindern aus Regenbogenfamilien. (Regenbogenfamilien sind Familien, in denen mindestens ein Elternteil LGBTIQ* ist. Informationen zum Thema Regenbogenfamilien bieten der Verein FaMOs – Familien andersrum, das Regenbogenfamilienzentrum Wien oder die Regenbogenfamilien-Gruppe der HOSI Salzburg.)

Darüber sprechen, aber wie und wann?

Kinder sind grundsätzlich an Themen, die Vielfalt betreffen, interessiert – unabhängig davon, ob es um Migration, Inklusion oder um vielfältige Lebensweisen geht. Es ist daher sinnvoll, frühzeitig anzusetzen und auf Fragen einzugehen, die Kinder von ganz alleine stellen. Was es dafür braucht, sind eine altersgerechte Sprache und adäquate Arbeitsmaterialien. Dabei geht es nicht um „Frühsexualisierung“, wie es Vielfaltsgegner*innen und rechte Gruppierungen gerne als Kampf begriff fälschlich formulieren, sondern um ein Ernstnehmen von Kinder-Fragen. So kann die Information, dass manche Kinder zwei Mamas oder zwei Papas haben in kindgerechter Sprache ganz unaufgeregt vermittelt werden.

Unserer Erfahrung nach werden Themen der sexuellen und geschlechtlichen Vielfalt allerdings häufig auf ein späteres Alter „aufgeschoben“ und Kinder somit in der Suche nach Antworten allein gelassen.

Unter dem Titel „Murat spielt Prinzessin, Alex hat zwei Mütter und Sophie heißt jetzt Ben“ stellte die Berliner Bildungsinitiative Queerformat (2018) dieses Jahr erstmalig eine Handreichung für pädagogische Fachkräfte der Kindertagesbetreuung zur Verfügung, die aufzeigt, wie unaufgeregt und spielerisch bereits im Kleinkindalter mit Vielfalt umgegangen werden kann. Weitere (sehr empfehlenswerte) Materialien der Bildungsinitiative umfassen beispielsweise das vierteilige Broschüren-Set „Wie sie vielfältige Lebensweisen an Ihrer Schule unterstützen können“. Neben einer Checkliste (Bildungsinitiative Queerformat 2015), die aufzeigen soll, wie ein positiver Umgang mit Vielfalt in der Schule aussehen kann, widmet sich ein anderer Teil des Broschüren-Sets dem Umgang mit Beschimpfungen wie „schwule Sau“, „Transe“ oder „Kampflesbe“ (Bildungsinitiative Queerformat 2016). Alle Materialien sind kostenfrei als Download bei Queerformat (www.queerformat.de) erhältlich.

Beschimpfungen und Mobbing als Gesundheitsrisiko

Mit über 93.000 befragten LGBT-Personen führte die Europäische Grundrechteagentur im Jahr 2012 die bis heute größte Studie zur Lebenssituation von LGBT-Personen in der EU durch. Über zwei Drittel der Befragten gaben an, dass sie während der Schulzeit ihre sexuelle Orientierung immer oder häufig verheimlichten (FRA 2013). Fast 90 Prozent der unter 18-jährigen erinnern sich an negative Bemerkungen oder Mobbing gegenüber LGBT-Personen in der Schule. Sprachliche Abwertungen können

sich schädigend auf das Selbstwertgefühl von LGBTIQ*-Schüler*innen auswirken und schaffen ein Klima, das Diskriminierung, Ausgrenzung und Gewalt legitimiert. Hier ist es notwendig, dass Lehrer*innen und Fachkräfte des psychosozialen Unterstützungssystems einschreiten und Haltung zeigen.

„Für viele LSBT* Jugendliche sind Schulen, Ausbildungs- und Arbeitsorte problembelastete Umfelder. Menschen, deren geschlechtliches Auftreten nicht mit gesellschaftlich erwarteten „weiblichen“ oder „männlichen“ Rollenbildern übereinstimmt, erleben zum Teil schon seit Beginn ihrer Schullaufbahn Mobbing“ (Krell/Oldemeier 2015: 21). Das Bundesministerium für Bildung definiert Mobbing anhand folgende vier Kriterien: Schädigungsabsicht, Wiederholungsaspekt, Machtungleichgewicht und Hilflosigkeit der Betroffenen (BMB 2017: 6). Grundsätzlich treffen diese Kriterien auch auf LGBTIQ*- feindlich motiviertes Mobbing zu. Gleichzeitig gibt es spezifische Dynamiken und Herausforderungen:

1. Sowohl sprachliche Abwertungen als auch LGBTIQ*-feindliches Mobbing richtet sich nicht per se an queere Kinder und Jugendliche. Es geht nicht darum, ob sich Kinder und Jugendliche tatsächlich als LGBTIQ* definieren, sondern um die Zuschreibung, die sie von außen erhalten. Eine besondere Rolle spielt dabei, welche geschlechtsspezifischen Erwartungen an Kinder und Jugendliche gestellt werden. Nicht-geschlechtskonformes Verhalten erhöht das Risiko, Betroffene* von LGBTIQ*-feindlich motiviertem Mobbing zu werden – das kann queere genauso wie heterosexuelle cis-geschlechtliche Kinder und Jugendliche treffen.
2. Fehlende Identifikationsmöglichkeiten erschweren es Betroffenen, Unterstützung in Anspruch zu

nehmen. „Ein Beispiel: Wenn ein Mädchen wegen ihrer ethnischen Herkunft gebullied wird, kann sie bei ihren Eltern Hilfe finden, aber auch in ihrer Community, wo sie offen über die Gewalt, der sie ausgesetzt ist, sprechen und Menschen finden kann, die sie dabei unterstützen, stolz auf ihre ethnische Herkunft zu sein. Ein lesbisches Mädchen hingegen, das in der Schule gebullied wird, traut sich vielleicht nicht mit ihren Eltern oder Geschwistern darüber zu sprechen, vielleicht nicht einmal mit ihren FreundInnen. Sie traut sich vielleicht nicht zu sagen, dass sie Bullying ausgesetzt ist, weil sie lesbisch ist (oder für lesbisch gehalten wird), weil sie nicht möchte, dass jemand erfährt, dass sie lesbisch ist (oder dafür gehalten wird). Vielleicht spricht sie mit niemandem darüber und versucht gar nicht, Hilfe zu bekommen“ (Gualdi et al 2008: 11f).

3. Weit verbreitete LGBTIQ*-Feindlichkeit und Tabuisierung von sexueller und geschlechtlicher Vielfalt schwächen die Opfer.
4. Die starke Tabuisierung wirkt sich auch auf Personen aus, die Betroffenen von LGBTIQ*- feindlich motiviertem Mobbing zur Seite stehen, wenn ihnen zum Beispiel aufgrund ihres Einschreitens eine bestimmte sexuelle Orientierung unterstellt wird. Auch sie profitieren somit von einem LGBTIQ*-freundlichen Schulklima und von Erwachsenen, die wertschätzend und diskriminierungsfrei über sexuelle und geschlechtliche Vielfalt sprechen können.

Kinder und Jugendliche die Opfer von LGBTIQ*- feindlich motiviertem Mobbing werden, laufen eher Gefahr, ein negatives Selbstbild zu entwickeln. Abwertungen und negative Zuschreibungen können internalisiert werden,

was wiederum häufig zu erhöhtem Risikoverhalten und selbstschädigendem Verhalten führt.

„Coming-out“ als Entwicklungsaufgabe

In der psychosexuellen Entwicklung nimmt gerade in der Pubertät die Auseinandersetzung mit der eigenen Identität – und damit auch mit der sexuellen Identität als Teil davon – einen zentralen Stellenwert ein (Watzlawik 2004). Viele Kinder und Jugendliche beschäftigen sich also mit Fragen wie: Wie erlebe ich mich körperlich und wie lebe ich meine Geschlechterrolle aus? In wen kann oder darf ich mich verlieben? Von wem fühle ich mich angezogen? Und wie ordne ich das alles in ein gesellschaftliches Werte- und Normensystem ein? Dabei erhalten sie unterschiedliche und oft widersprüchliche Botschaften von ihrem gesellschaftlichen Umfeld.



UNIVERSITY
OF APPLIED SCIENCES
UPPER AUSTRIA

Master-Studium an der FH Oberösterreich: Lernen und Forschen wie helfen gelingt

Soziale Arbeit studieren in interkulturellen und internationalen Kontexten

Der Master-Studiengang Soziale Arbeit der FH Oberösterreich in Linz dient einem wissenschaftlich und fachlich vertiefenden Studium der Sozialen Arbeit unter besonderer Berücksichtigung der Vermittlung von interkultureller Kompetenz.

Der Studienschwerpunkt **interkulturelle Soziale Arbeit** wurde vor dem Hintergrund gewählt, dass MigrantInnen bzw. Menschen mit Migrationshintergrund heute in allen Bereichen der Sozialen Arbeit anzutreffen sind. In diesem Sinn versteht sich interkulturelle Kompetenz als Querschnittskompetenz über alle Handlungsfelder und Tätigkeitsbereiche der Sozialen Arbeit und impliziert ein Bündel von fachlichen, persönlichen und sozialen Kompetenzen, welches Reflexionsvermögen und Handlungsfähigkeit in kulturellen Überschneidungssituationen ermöglicht. Die AbsolventInnen des Master-Studiengangs können in allen Tätigkeitsbereichen der Sozialen Arbeit exekutive wie leitende Funktionen ausfüllen, insbesondere Funktionen, die ein hohes Maß an interkultureller Kompetenz verlangen. Ein besonderes Augenmerk wird auch auf die Vermittlung von Wissenschafts- und Forschungskompetenz gelegt, um auch die Anschlussfähigkeit an ein Doktorats-Studium im Bereich der Sozialwissenschaften zu gewährleisten.

Abschluss: Master of Arts in Social Sciences (MA)
Organisationsform: berufsbegleitend

Studiendauer: 4 Semester (120 ECTS)
Bewerbungen: bis spätestens 31. Mai 2018

Zugangsvoraussetzungen

- Bachelor-Studiengang „Soziale Arbeit“
- Diplom der Akademien für Sozialarbeit (mindestens 60 ECTS)
- Zweijährige Ausbildung an der Akademie für Sozialarbeit, zusätzlich abgeschlossene facheinschlägige Weiterbildungen anerkannter postsekundärer Bildungseinrichtungen im Ausmaß von mindestens 60 ECTS.
- abgeschlossenes Bachelor- oder Diplomstudium aus dem Bereich der Sozial- und Bildungswissenschaften bzw. anderer verwandter Studienrichtungen (wenn das Studium einen sozialarbeiterisch relevanten Kernbereich von mindestens 60 ECTS-Punkten enthielt).
- Abschluss des 5-semesterigen Lehrgangs „Akademische/r sozialpädagogische/r FachbetreuerIn“ der Akademie für Weiterbildung der FH OÖ sofern sie über Matura und/oder Studienberechtigungsprüfung verfügen, wenn zusätzlich facheinschlägige Lehrveranstaltungen an tertiären Bildungseinrichtungen im Ausmaß von mindestens 15 ECTS absolviert wurden bzw. werden

Bewerbungsunterlagen und weitere Informationen unter: <http://www.fh-ooe.at/campus-linz/studiengaenge/master-studien/soziale-arbeit>

Kinder und Jugendliche stehen vor der Aufgabe, all diese unterschiedlichen Botschaften für sich einzuordnen und ein gelungenes Selbstbild zu entwickeln. Jene, die von der gesellschaftlichen Norm in Bezug auf sexuelle Orientierung und Geschlechtsidentität abweichen, stehen vor zusätzlichen Herausforderungen, wie zum Beispiel dem Coming-out. In der wissenschaftlichen Literatur wird häufig zwischen innerem und äußerem Coming-out unterschieden (z.B. Watzlawik 2004: 54f). Das innere Coming-out meint die Auseinandersetzung mit der eigenen sexuellen Orientierung und/oder Geschlechtsidentität, während das äußere das Mitteilen gegenüber anderen Menschen beschreibt. Laut einer vom Deutschen Jugendinstitut in Auftrag gegebenen Studie, in der rund 5.000 LGBT*-Personen im Alter von 14 bis 27 Jahren befragt wurden, vergehen zwischen dem inneren und dem ersten äußeren Coming-out im Durchschnitt meist mehrere Jahre. Die Zeitspanne reicht von 1,7 Jahren bei lesbischen und bisexuellen jungen Frauen, über 2,9 Jahren bei schwulen und bisexuellen jungen Männern bis hin zu rund 4 Jahren bei Trans*-Jungen und -Männern und 7 Jahren bei Trans*-Mädchen und -Frauen (Krell/Oldemeier 2015: 15). „Viele Jugendliche berichten, dass sich über die Zeit ein enormer Handlungs- und Leistungsdruck aufbaut, der schlussendlich zum ersten äußeren Coming-out führt“ (ebd.: 15).

Die Aufgabe der Schulsozialarbeit muss es sein, Jugendliche in dieser Phase zu unterstützen und ihnen Ängste zu nehmen. Zu den Ängsten der Jugendlichen gehören Ablehnung durch Freund*innen oder Familienmitglieder, Probleme in der Schule oder am Arbeitsplatz, verletzende Blicke und Bemerkungen, aber auch Bestrafungen und körperliche Gewalt (ebd.: 13). Die Auseinandersetzung mit diesen Ängsten und der Frage,

wie das Umfeld auf ein Coming-out bzw. die eigene sexuelle und/oder geschlechtliche Identität reagiert, kann eine große Belastung darstellen. Selbst wenn diese Befürchtungen nicht eintreten, ist die Tatsache, dass Jugendliche sich mit ihnen – oft über Jahre und unter Aufwendung enormer Energien – auseinandersetzen müssen, eine Form von struktureller Diskriminierung. Hier hat die Schulsozialarbeit durch Aufklärung und aktive Anti-Diskriminierungsarbeit entgegenzuwirken.

Warum braucht es überhaupt ein Coming-out?

Ein Coming-out ergibt nur in einer heteronormativ strukturierten Gesellschaft Sinn. Heteronormativität meint schlicht, dass in einer Gesellschaft die Vorstellung vorherrscht, dass es nur Männer und Frauen gibt und diese sich sexuell aufeinander beziehen. „Kulturelle Praxen, wie die Überpräsenz von Hetero-Paaren in Film, Fernsehen und Lehrmaterialien sind ebenso Ausdruck von Heteronormativität, wie persönlichen Handlungen, wenn z.B. ein heranwachsendes Mädchen standardmäßig nach seinem ersten Freund gefragt wird“ (ABqueer o.J., www.abqueer.de). Nur wenn Heterosexualität und Cis-Geschlechtlichkeit als Norm vorausgesetzt werden, werden vielfältige sexuelle und geschlechtliche Identitäten erklärungsbedürftig. Während es auf gesellschaftlicher Ebene also problematisch ist, dass es so etwas wie ein Coming-out überhaupt braucht, kann es auf individueller Ebene dazu beitragen, Ängste zu nehmen und Druck abzubauen. Ein selbstbestimmtes Coming-out kann somit Teil eines Empowerment-Prozesses sein und gleichzeitig bestärkend auf andere LGBTIQ*-Personen wirken. So nennen Jugendliche als Hauptgründe für ein äußeres Coming-out mitunter das „Bedürfnis, über die eigenen Gefühle zu sprechen und sich künftig nicht mehr

verstellen zu müssen“ (Krell/Oldemeier 2015: 16). Bei trans* Jugendlichen ist häufig der Wunsch nach dem Beginn einer körperlichen Transition – also, der Anpassung des Körpers an die Geschlechtsidentität, etwa durch Kleidung, Hormone, etc. – ausschlaggebend für ein äußeres Coming-out (ebd.).

Was wünschen sich LGBTIQ*-Jugendliche?

Studien, die versuchen die Wünsche von LGBTIQ*-Jugendlichen zu erfassen, zeichnen ein einheitliches Bild (vgl. Schönplugg et al 2015, Krell/Oldemeier 2015, FRA 2013). Folgende Aspekte werden häufig erwähnt:

- **Möglichkeit über eigene Gefühle zu sprechen:** Freund*innen aus der Peer-Gruppe sind meist die ersten Ansprechpersonen, wenn es um eine Auseinandersetzung mit der eigenen sexuellen und geschlechtlichen Identität geht. Schulsozialarbeiter*innen können versuchen Räume zu schaffen, in denen auch „schwierige Themen“ besprechbar werden.
- **Kontakt zu anderen LGBTIQ*-Jugendlichen:** Deshalb ist es wichtig, sich über queere Jugendtreffs und andere Angebote für LGBTIQ*-Jugendliche zu informieren, um darauf aufmerksam machen zu können.
- **Sichtbarkeit von Role Models:** LGBTIQ*-Jugendliche wünschen sich mehr Sichtbarkeit von positiven Vorbildern und Identifikationsmöglichkeiten. Hier setzen queere Schulprojekte an, die Bildungs- und Anti-Diskriminierungsworkshops durch Selbstvertreter*innen anbieten. So zum Beispiel die *queerconnexion* in Wien (www.queerconnexion.at), das Projekt *liebeist.org* (www.liebeist.org), *out@school* des Vereins Go West in Vorarlberg (<https://gowest.jimdo.com/out-school->

[schulworkshop](#)) oder die *Schule der Vielfalt* in Salzburg und Tirol (www.hosi.or.at/Schule).

- **Thematisierung im Unterricht:** Jugendliche wünschen sich mehr Präsenz von LGBTIQ*-Themen im Unterricht – auch abseits des Aufklärungsunterrichts, der sich „noch immer hauptsächlich auf heterosexuellen Vaginalverkehr“ beziehe (Schönpflug et al 2016: 17), oder von Homosexualität im Kontext von HIV/AIDS (vgl. Krell/Oldemeier 2015: 21). Studien belegen, dass LGBTIQ*-Lebensrealitäten kaum bis gar nicht in Schulbüchern abgebildet werden.
- **Eingreifen bei Beschimpfungen:** LGBTIQ*-Jugendliche wünschen sich Erwachsene, die bei diskriminierenden Äußerungen und Beschimpfungen einschreiten. Das erfordert sprachliche Sensibilität und eine klare Haltung. Leider hört die überwiegende Mehrheit der Lehrer*innen oft weg, wenn LGBTIQ*-feindliche Beschimpfungen getätigt werden (Krell/Oldemeier 2015: 21).
- **Psychosoziale Unterstützung:** Manche LGBTIQ*-Jugendliche äußern explizit den Wunsch nach psychosozialer Unterstützung, zum Beispiel durch schulpsychologische Angebote (Schönpflug et al 2016: 16).

Die Aufgabe der Schulsozialarbeit sollte es sein, diese Wünsche ernst zu nehmen und entsprechende Unterstützungsangebote und Anti-Diskriminierungsmaßnahmen zu setzen.

Einbindung von Eltern und Erziehungsberechtigten

Darüber hinaus hat die Schulsozialarbeit einen ganzheitlichen Blick auf Schule und erkennt auch Eltern als wichtige Zielgruppe und Partner*innen ihrer Arbeit an. Gerade beim Coming-out kommt der Familie eine

besondere Rolle zu. LGBT*-Jugendliche machen sich Gedanken darüber, wie Familienmitglieder auf ein Coming-out reagieren. „Die Reaktionen der Eltern reichen von sofortiger und uneingeschränkter Akzeptanz und Unterstützung über neutrales und unaufgeregtes Zur-Kennntnis-Nehmen bis hin zu deutlicher Ablehnung und Beziehungsabbruch. Ein erstes Coming-out bei den Eltern wird tendenziell negativer bewertet als z. B. ein erstes Coming-out im Freundeskreis“ (Krell/Oldemeier 2015: 19).

Negative Reaktionen können Auswirkungen auf die Gesundheit der Jugendlichen haben, wie Thorens-Gaud in Bezug auf LGB-Jugendliche hervorhebt: „Schwule, lesbische und bisexuelle Jugendliche, die nach ihrem Coming-out in ihrer Familie negative Reaktionen erlebt haben, haben ein höheres Suizid- und Depressionsrisiko und neigen stärker zu Drogenkonsum und riskantem Sexualverhalten als diejenigen, die auf keine oder wenig Ablehnung“ stoßen (Thorens-Gaud 2012: 73). Gerade hier müsste die Schulsozialarbeit ansetzen und Elternarbeit zu Themen der sexuellen und geschlechtlichen Vielfalt als zentralen Beitrag zur Gesundheitsförderung und zur Prävention von selbst-schädigendem Verhalten verstehen.

Nichtsdestotrotz dürfen Eltern und Erziehungsberechtigte nicht als potentielle Bedrohung wahrgenommen, sondern müssen vielmehr als mögliche Ressource verstanden werden. Unterstützende Eltern sind eine der wichtigsten Ressourcen, die Kindern und Jugendlichen zur Verfügung stehen können. Die Aufgabe der Schulsozialarbeit muss es sein, Eltern ins Boot zu holen – und das möglichst früh: nicht erst, wenn ein Coming-out bevorsteht oder die Schulsozialarbeit als „Feuerlöscher“ auftreten soll, weil Jugendliche mit negativen Reaktionen konfrontiert sind. Bereits bei einem Volksschul-Elternabend kann

die „Was wäre wenn?“-Frage gestellt werden: Was wäre, wenn Ihr Kind bisexuell oder trans* ist? Welche Botschaften würden Sie sich für ihr Kind wünschen?

Auch Eltern müssen in ihren Ängsten ernst genommen werden. Oft fehlt es einfach nur an Wissen und Informationen, die die Schulsozialarbeit zur Verfügung stellen kann – sofern sie sich selbst die notwendigen (Regenbogen-)Kompetenzen aneignet, idealerweise in Kooperation mit Selbstvertretungsorganisationen, die über Jahre Erfahrung in der Wissensvermittlung zu LGBTIQ*-Themen gesammelt haben. Selbstvertretungsorganisationen wie der Verein intergeschlechtlicher Menschen Österreich (VIMO, www.vimoe.at), die Rosa Lila PantherInnen (www.homo.at) in Graz oder die HOSI Salzburg (www.hosi.or.at) bieten vereinzelt auch peer-Austausch für Eltern von LGBTIQ*-Kindern an oder stellen Informationen zur Verfügung. Kostenfreie Informationsbroschüren für Eltern sind beispielsweise bei den Rosa Lila PantherInnen in der Steiermark erhältlich.

Erfahrungen von LGBTIQ*-Lehrer*innen

In der Diskussion um sexuelle und geschlechtliche Vielfalt in der Schule ist der Blick häufig ausschließlich auf die Erfahrungen von Jugendlichen gerichtet. LGBTIQ*-Lehrer*innen werden meist übersehen. Umso erfreulicher ist es, dass im November 2017 in Deutschland erstmalig eine Studie erschien, die sich mit der Situation von LGBTIQ*-Lehrkräften beschäftigt (Antidiskriminierungsstelle des Bundes 2017). Eine vergleichbare Studie in Österreich ist noch ausständig.

Was ergab also diese Studie? Nur vier von zehn LGBTIQ*-Lehrer*innen gehen an ihrer derzeitigen Schule offen mit ihrer LGBTIQ*-Identität um.

Im Umkehrschluss bedeutet das, dass rund sechzig Prozent der Lehrkräfte einen wichtigen Teil ihrer Identität verheimlicht. Rund ein Drittel der Befragten gibt an, innerhalb der letzten zwei Jahre Diskriminierungserfahrungen gemacht zu haben und nur wenige von ihnen wurden von ihren Arbeitgeber*innen über den (auch in Österreich) bestehenden Diskriminierungsschutz in der Arbeitswelt aufgeklärt (ebd. 44f). Für Lehrer*innen kann all das eine enorme psychische Belastung darstellen (vgl. ebd.: 45). Gleichzeitig gehen Schüler*innen die so dringend benötigten Vorbilder verloren, wenn Lehrer*innen nicht offen mit ihrer LGBTIQ*-Identität umgehen können oder dürfen.

Jede achte Lehrkraft wünscht „sich die Thematisierung in Informations- und Aufklärungsprojekten sowie die Bereitstellung von Informationsmaterialien zu sexueller und geschlechtlicher Vielfalt explizit für Schüler_innen. Dabei wird auch die Kooperation mit Partner_innen gewünscht, beispielsweise durch Projekte zur LSBTIQ*-Aufklärung“ (ebd.: 40). Der Verein Ausgesprochen stellt eine Anlaufstelle für LGBTIQ*-Lehrer*innen dar und bietet Informationen und Materialien zur Sichtbarmachung von vielfältigen Lebensweisen in der Schule an (www.verein-ausgesprochen.at).

„Vielfalt im Beruf“ – Projekt zur Verbreitung von Regenbogenkompetenzen

Für einen professionellen und diskriminierungsfreien Umgang mit sexueller und geschlechtlicher Vielfalt benötigen sowohl Lehrkräfte als auch (Schul-)Sozialarbeiter*innen spezifische Kompetenzen. Aufbauend auf den „Interkulturellen“ und den „Gender Kompetenzen“ entwickelte Ulrike Schmauch, Professorin für Soziale Arbeit an der Frankfurter University of Applied Science, das vierteilige Konzept der „Regenbogenkompetenzen“:

„Regenbogenkompetenz setzt sich aus vier Elementen zusammen: der **Sachkompetenz**, die Wissen über Lebenslage, Diskriminierung und Ressourcen sexueller Minderheiten umfasst; der **Methodenkompetenz**, die sich auf Handlungsfähigkeit und Verfahrenswissen im Bereich sexuelle Orientierung und geschlechtlicher Identität bezieht; der **Sozialkompetenz** mit der Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit im Bereich sexuelle Orientierung und geschlechtlicher Identitäten, und schließlich der **Selbstkompetenz**, die die Fähigkeit zur Reflexion eigener Gefühle, Vorurteile und Werte in Bezug auf sexuelle Vielfalt meint“ (Schmauch 2016: 43, Hervorhebung der Verfasser*innen).

Das Konzept verdeutlicht, dass ein offener Umgang alleine nicht ausreicht, um Handlungssicherheit mit Themen rund um sexuelle und geschlechtliche Vielfalt zu gewinnen. Vielmehr muss auf unterschiedlichen Ebenen an der Aneignung von spezifischen Kompetenzen gearbeitet werden. Dafür bietet die HOSI Salzburg mit ihrem neuen Bildungsprojekt „Vielfalt im Beruf“ seit Anfang dieses Jahres Fortbildungen und Schulungen zu sexueller und geschlechtlicher Vielfalt an. Zu den Hauptzielgruppen gehören sowohl Lehrer*innen als auch Sozialarbeiter*innen und insbesondere sozialarbeiterische und sozialpädagogische Teams.

Das Projekt „Vielfalt im Beruf“ baut auf der langjährigen Erfahrung der „Schule der Vielfalt“, dem Schulprojekt der HOSI Salzburg, auf. In der bisherigen Arbeit standen Aufklärungs- und Anti-Diskriminierungsworkshops in Schulen und Jugendzentren im Vordergrund. Im Sinne der Nachhaltigkeit und eines ganzheitlichen Ansatzes fokussiert das neue Projekt „Vielfalt im Beruf“ nun auf die Arbeit mit Professionist*innen. Ziel ist die Aneignung von Regenbogen-

kompetenzen im Rahmen der Fortbildungen – davon profitieren alle: LGBTIQ*-Personen im Team, soziale und pädagogische Fachkräfte, die ihre Handlungssicherheit erhöhen, und die verschiedenen Zielgruppen der Sozialen Arbeit.

Schulsozialarbeit als Chance

Die Schulsozialarbeit stellt eine niederschwellige Anlaufstelle für Kinder, Jugendliche, Eltern, Lehrer*innen und Direktor*innen dar. Sie nimmt damit eine ganzheitliche Perspektive auf Schule ein, aber auch auf den Sozialraum insgesamt, in dem sich Kinder und Jugendliche bewegen. In ihrer täglichen Arbeit führen Schulsozialarbeiter*innen beispielsweise Beratungsgespräche mit Eltern oder Lehrer*innen, bieten Workshops für Kinder und Jugendliche zu aktuellen Themen wie Freundschaft, Sexualität, Grenzen oder Mobbing an. In all diesen Bereichen treffen Schulsozialarbeiter*innen zwangsläufig auf Themen der sexuellen und geschlechtlichen Vielfalt.

Als queere Sozialarbeiter*innen und Referent*innen der Bildungsprojekte „Schule der Vielfalt“ und „Vielfalt im Beruf“ der HOSI Salzburg betrachten wir die Schulsozialarbeit – als vergleichsweise junges Handlungsfeld der Sozialen Arbeit – als große Chance. Schulsozialarbeiter*innen können auf unterschiedlichen Ebenen handeln und dadurch zum Abbau von Diskriminierungen und dem Aufbau von unterstützenden Schulkulturen unter Einbeziehung sexueller und geschlechtlicher Vielfalt beitragen – sei es durch das Auflegen von Flyern oder das Anbringen von Postern, die Vermittlung an queere Jugendtreffs, Elterngruppen oder Beratungseinrichtungen, die Thematisierung in Workshops, bei Elternabenden oder in Gesprächen mit Klient*innen, in der Unterstützung von LGBTIQ*-Leh-

rer*innen oder durch eine Vielzahl weiterer Maßnahmen.

Dafür muss die Schulsozialarbeit sexuelle und geschlechtliche Vielfalt als Querschnittsthematik und wichtiges (Entwicklungs-)Thema im Leben junger Menschen begreifen. Für einen professionellen Umgang ist zusätzlich die gezielte Aneignung von Regenbogenkompetenzen und die Zusammenarbeit mit Selbstvertretungsorganisationen erforderlich. Nur so kann die Schulsozialarbeit vielfältigen Lebensweisen im Sozialraum Schule gerecht werden und Kinder und Jugendliche in der Entwicklung eines positiven Selbstwertgefühls stärken.

Literatur

Antidiskriminierungsstelle des Bundes (2017): LSBTIQ*-Lehrkräfte in Deutschland. Diskriminierungserfahrungen und Umgang mit der eigenen sexuellen und geschlechtlichen Identität im Schulalltag. Online: http://www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/Downloads/DE/publikationen/Umfragen/LSBTIQ_Lehrkraeftebefragung.html, Zugriff: 16.02.2018.

Bildungsinitiative Queerformat (2015): Wie Sie vielfältige Lebensweisen an Ihrer Schule unterstützen können. Teil 1. Eine Checkliste: Nachgefragt – Wie vielfältig ist Ihre Schule? 4. Vollständig überarbeitete Auflage. Online abrufbar: www.queerformat.de/schule/publikationen-und-materialien, Zugriff: 16.02.2018

Bildungsinitiative Queerformat (2016): Wie Sie vielfältige Lebensweisen an Ihrer Schule unterstützen können. Teil 3. „Schwule Sau!“ „Du Transe!“ „Kampfesbe!“ – Was tun bei Beschimpfungen und diskriminierenden Äußerungen. 5. Auflage. Online abrufbar: www.queerformat.de/schule/publikationen-und-materialien, Zugriff: 16.02.2018.

BMB, Bundesministerium für Bildung (2015): Grundsatz-erlass Sexualpädagogik., 03.09.2015 Online: www.bmb.gv.at/ministerium/rs/2015_11.html, Zugriff: 16.02.2018.

Krell, Claudia; Oldemeier, Kerstin (2015): Coming-out – und dann...?! Ein DJI-Forschungsprojekt zur Lebenssituation von lesbischen, schwulen, bisexuellen und trans* Jugendlichen und jungen Erwachsenen. Deutsches Jugendinstitut e.V. Online: www.dji.de/lebenssituationen_lgbt, letzter Zugriff: 13.11.2017.

Timmermanns, Stefan (2016): Vielfalt erwächst aus Freiheit. Zur theoretischen Verortung einer Sexualpädagogik der Vielfalt. In: Henningsen, Anja; Tuider, Elisabeth; Timmermanns, Stefan (Hrsg.): Sexualpädagogik kontrovers. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, 17-31.

¹ Wir bedanken uns bei Kathleen Schröder, Stefanie Moser und Lukas Brock für die hilfreichen Kommentare zu diesem Text.

² Für einen kritischen Beitrag zum Grundsatz-erlass Sexualpädagogik siehe Vasold 2016.

³ Als Einstieg zum Thema Intergeschlechtlichkeit in Bildung, Pädagogik und Sozialer Arbeit empfehlen wir Hechler 2016. Die Menschenrechtsverletzungen an intergeschlechtlichen Menschen werden im Artikel von Karin Schönplüg und Paul Haller in dieser Ausgabe thematisiert.

⁴ Siehe dazu z.B. Tuider 2016a, 2016b und Vasold 2016

⁵ Cis-geschlechtlich meint Menschen, deren Geschlechtsidentität mit dem bei der Geburt zugewiesenen Geschlecht übereinstimmt. Es kann als Gegenteil von transident verstanden werden.

⁶ Bullying und Mobbing werden synonym verwendet.

⁷ Ein wesentlich komplexeres Phasen-Modell bzgl. Coming-out bei transidenten Menschen schildert beispielsweise Udo Rauchfleisch (2017).

Kerstin Damisch, BA

ist Sozialarbeiterin, Kindergarten- und Hortpädagogin mit Zusatzausbildung in der Montessori-Pädagogik. Sie arbeitet als Schulsozialarbeiterin beim Verein Spektrum im Rahmen des Projekts „JETZT – Soziale Arbeit in der Schule“. Kerstin Damisch ist Referentin der Bildungsprojekte „Schule der Vielfalt“ und „Vielfalt im Beruf“ der HOSI Salzburg. Im Rahmen ihrer Masterarbeit im Studium „Soziale Innovation“ an der FH Salzburg befasst sie sich wissenschaftlich mit den Herausforderungen und Möglichkeiten im Umgang mit sexueller und geschlechtlicher Vielfalt in der Schule. Kontakt: kerstin.damisch@gmail.com, Website: www.hosi.or.at

Paul Haller, BA BA

ist Geschäftsführer der HOSI Salzburg und Referent der Bildungsprojekte „Schule der Vielfalt“ und „Vielfalt im Beruf“. Er hat Soziale Arbeit und Internationale Entwicklung studiert und Ausbildungen im Bereich sexuelle Bildung absolviert. Beim Verein Selbstbewusst arbeitet er im Bereich sexuelle Bildung und Prävention von sexualisierter Gewalt an Kindern und Jugendlichen, ist Mitglied der Plattform Intersex Österreich und engagiert sich für die Gründung einer Arbeitsgruppe zu „queerer Sozialer Arbeit“ im OBDS. Kontakt: paul.haller@hosi.or.at, Website: www.hosi.or.at



Soziale Arbeit in der Volksschule

Text: Mag.^a (FH) Pamela Heil und Stefanie Priewasser, BA



Erik, Jonas und Emre – alle besuchen die 4. Klasse Volksschule – hatten einen heftigen Streit in der großen Pause. Sina, 9 Jahre, erzählt: „Mein Papa ist jetzt weggezogen.“ Die Mama von Noah, 7 Jahre alt, fragt die Sozialarbeiterin: „Wie kann ich meinem Sohn helfen, ich glaube er fühlt sich in der Schule nicht wohl. Er möchte in der Früh das Haus nicht verlassen.“ Die Klassenlehrerin der 2a wünscht sich Unterstützung bei einem Projekt zum Thema Klassengemeinschaft.

Die Sozialarbeiter*innen von *jetzt* kennen diese Situationen, sie arbeiten direkt in der Schule und stehen als Ansprechpersonen bei Lernschwierigkeiten, Streit, Schule schwänzen, Langeweile oder einem Schulwechsel zur Verfügung. Sie bieten Projekte für Gruppen oder die ganze Klasse an, beraten Schüler*innen bei allen möglichen Problemen, treffen sich auf Wunsch nach der Schule, führen Gespräche im Elternhaus oder vernetzen mit Partnerorganisationen und Einrichtungen im Sozialraum. Die Sozialarbeiter*innen kennen die Lebenswelt der Kinder und machen die Schule auf soziale Themen aufmerksam, sie verstehen sich als Schnittstelle, die gegebenenfalls für ihre jungen Klient*innen Partei ergreift und einen Beitrag für die gute Atmosphäre im Schulalltag leistet. Das Angebot setzt immer auf Freiwilligkeit und Vertraulichkeit.

Der social-profit Verein Spektrum bietet seit 2010 das Projekt *jetzt* - Sozia-

le Arbeit in der Schule an. Begonnen wurde in der Pilotphase in der Stadt Salzburg an zwei Neuen Mittelschulen (NMS) und einer sonderpädagogischen Volksschule (VS)/ NMS. Nach Jahren der Konzepterprobung konnte das Projekt im Auftrag des Landes Salzburg, Abteilung Bildung, ab dem Schuljahr 2017/18 ausgeweitet werden: *jetzt* wurde an 22 Schulstandorten im ganzen Bundesland implementiert, davon an sieben Volksschulen und sieben Zentren für Inklusiv- und Sonderpädagogik, die auch Volksschulklassen führen. Das sozialraumorientierte Konzept von *jetzt* fokussierte zu Beginn hauptsächlich auf die Arbeit mit 10- bis 14-Jährigen. Durch den Ausbau beschäftigten wir uns gezielt mit schultypspezifischen Unterschieden und differenzierten Herangehensweisen. Grundsätzlich kommen die Methoden der Sozialen Arbeit, sowie Handlungsprinzipien und Konzepte wie Sozialraumorientierung, Prozessorientierung etc. für alle Schultypen und Zielgruppen gleichermaßen zur Anwendung. Dennoch ergeben sich aufgrund unterschiedlichen Alters, Entwicklungsphasen, sozialen Kompetenzen und Lebensrealitäten von Kindern andere Kernpunkte für die Soziale Arbeit in der Volksschule. Diese sind in Österreich bislang wenig beschrieben. Deshalb fassen wir im Folgenden Erfahrungen aus der Praxis und Erkenntnisse aus der Literatur zusammen. Wir beleuchten die Arbeit mit

den 6- bis 10-Jährigen hinsichtlich Handlungsprinzipien, Sozialem Lernen, Gesprächsführung, Zusammenarbeit mit Lehrer*innen und Erziehungsberechtigten und schließen mit Gelingenskriterien ab.

Wo liegt der Auftrag für die Soziale Arbeit in der Volksschule?

Als Fachkräfte beobachten wir, dass immer mehr Kinder in Armut aufwachsen, mit einem alleinerziehenden Elternteil leben oder mit psychischen Erkrankungen in der Familie umgehen müssen. Fernseher, Tablet und Soziale Medien haben bereits im Volksschulalter einen hohen Stellenwert. Es begegnen uns Eltern, die in Erziehungsfragen unsicher sind und mit der Schulrealität wenig anfangen können. Hat das Kind dann Schwierigkeiten in der Schule, ist es für die Eltern schwer, Schulkontakte wahrzunehmen, oft ist alles „schlecht“ und zu Hause herrscht dauernde Anspannung. Auch Lehrkräfte, die Konflikte mit Schüler*innen haben, finden es schwierig positive Aspekte in der Beziehung zu finden, sie fühlen sich alleine gelassen. Die kulturelle Vielfalt fordert zudem heraus und kann wenig als Chance gesehen werden. Hier lenken Sozialarbeiter*innen den Blick aller Beteiligten wieder auf die Ressourcen und Lösungsmöglichkeiten. Wertschätzende, vermittelnde Gespräche öffnen die Tür weitere Hilfe anzunehmen.

Was leitet den Blick? Handlungsprinzipien in der Volksschule

Grundlage einer effizienten Schulsozialarbeit sind die Grundprinzipien der Sozialen Arbeit, die gerade auch in der Schule gelten müssen. Laut Karsten Speck (vgl. 2014: 88f) lassen sich diese aus den Grundsätzen der Kinder- und Jugendhilfe ableiten, dabei greift er auf das Konzept der Lebensweltorientierung zurück. Zu den sechs Strukturmaximen des Konzeptes zählen Prävention, Hilfe und Kontrolle, Dezentralisierung und Regionalisierung, Alltagsorientierung, Integration sowie Partizipation. Weitere Handlungsprinzipien begleiten nicht nur die Soziale Arbeit in der Schule, sondern auch die Offene Kinder- und Jugendarbeit und die soziokulturelle Projektarbeit im Verein Spektrum: Offenheit, Freiwilligkeit, Transparenz, Parteilichkeit für Kinder und Jugendliche und eine ganzheitliche Betrachtung. An dieser Stelle wollen wir vor allem die Prinzipien herausgreifen, die konkret für die Arbeit an Volksschulen von besonderer Bedeutung sind.

Beziehungsorientierung, Vertraulichkeit, Verschwiegenheit und Neutralität

Bildung kann nur dann gelingen, wenn sie auf tragfähigen Beziehungen aufgebaut wird. Kinder wollen ernst genommen und gehört werden. Ehrlichkeit, Offenheit, Vertrauen und Verlässlichkeit sind wesentlich für die Beziehung, sowie ihre Unterstützung und ihr Schutz. Durch eine authentische Haltung von „ich will dich kennenlernen“ oder „ich will wissen, wie du die Dinge siehst“, schaffen wir genau das. Mit kontinuierlicher Präsenz und unseren Angeboten stellen wir nachhaltige Kontakte zu den Zielgruppen und Kooperationspartnern her (vgl. Stüwe/ Ermel/ Haupt 2017: 40 zit. nach Lehner et al. 2013: 14). Vor allem in der Arbeit mit Jüngeren

ist eine warmherzige und aufrichtige Haltung wichtig. Delfos (vgl. 2015: 216) betont, dass es von den Fachkräften der Sozialen Arbeit einer Bescheidenheit gegenüber dem Kind bedarf, um diesen Kräften zu verleihen. Florian Baier (vgl. 2011: 77-84) spricht von einer „lockeren Ernsthaftigkeit“, die ihre Wirkung zeigt. Sozialarbeiter*innen pflegen einerseits einen unaufgeregten Umgang mit Problemen, verwenden eine kindgerechte Sprache und vergessen auch den Humor nicht, andererseits hören sie gut zu, sind verschwiegen und neutral. Sie müssen nicht bewerten und orientieren sich am einzelnen Kind. Verschiedene Formen von Kontakten, Gesprächen und Gruppenarbeiten fördern die Kommunikation.

Alltagsorientierung

Im Kontext der Schulsozialarbeit bedeutet Alltagsorientierung, dass die Angebote sich an den Lebenssituationen der Adressat*innen orientieren und ganzheitlich verstanden werden. Das Angebot sollte für alle Kinder und Erziehungsberechtigten leicht zugänglich sein und sich auf keine spezifische Zielgruppe sowie Sprechstunden und Anmeldungen beschränken (vgl. Speck 2014: 90). Unterstützend hierfür sind zentrale Räume der Sozialarbeiter*innen, welche auch während der Pausen oder der Ganztagesbetreuung geöffnet sind. Erfahrungen zeigen, dass diese offenen Türen gerne von Kindern und Erwachsenen genutzt werden. Für eine gelingende Elternarbeit ist es förderlich, sich am Alltag der Familien zu orientieren, d.h. flexible Gesprächszeiten und -orte anzubieten – konkret treffen wir uns mit Eltern am Spielplatz oder schauen zu Hause vorbei. Dadurch leisten wir einen wesentlichen Beitrag zur Kooperation zwischen Schule und Familie. Schulsozialarbeiter*innen wissen, dass ihre Angebote sich in die vorgegeben Abläufe und Notwendig-

keiten des Schulalltages, die in der Volksschule ritualisierter sind als in der Mittelschule, integrieren müssen; nach wie vor gilt es, bei Lehrkräften Verständnis für diese Arbeitsweise zu erwirken.

Hilfe und Kontrolle

Schulsozialarbeiter*innen sollen zum einen Unterstützung anbieten, zum anderen sind sie den kontrollierenden Erwartungen von Gesellschaft, Politik und Schule ausgesetzt. Hilfe und Kontrolle stellt vor allem in der Volksschule ein wichtiges, aber heikles Handlungsprinzip dar. Das Handeln nach dem Kindeswohl kann sich nicht immer am Willen des Kindes orientieren. Wann ist die Schulsozialarbeit also Anwältin für das Kind, wann stehen übergeordnete Überlegungen im Vordergrund? Im Falle einer Kindeswohlgefährdung besteht für Fachkräfte Meldepflicht (vgl. Speck 2014: 91). Wir beobachten, dass sich an den von uns betreuten Volksschulen Hinweise auf Kindeswohlgefährdungen und dementsprechende Maßnahmen und Meldungen häufen und wir früher und gezielter agieren. Eine Schulleiterin hat dies als Qualitätsmerkmal für unsere Wirksamkeit formuliert. Schulen fühlen sich durch den professionellen Blick der Sozialarbeiter*innen bestärkt und durch das Verweisungswissen gerüstet. Hier ist der kollegiale Kontakt mit den Sozialarbeiter*innen der Kinder- und Jugendhilfe, die die Gefährdungsabklärungen durchführen, immanent wichtig. Dieser wird unabhängig vom Einzelfall in Vernetzungsterminen gepflegt. Das Volksschulalter ist im Bereich der Früherkennung zentral, weil Kinder zu dieser Zeit ihr magisches Denken verlieren und bewusst beginnen ihre Familien zu schützen. Ältere Kinder beginnen die Konsequenzen von dem, was sie uns anvertrauen, abzuschätzen. Durch die Soziale Arbeit in der Volksschule kann potentiellen

Gefährdungen auch mit präventiven Angeboten entgegengewirkt werden; zum Beispiel bei Workshops zu den Kinderrechten, sexualpädagogischen Projekten oder Übungen zum Thema Grenzen.

Partizipation

Partizipation zielt darauf ab, Entscheidungen abzugeben und Kinder bei Fragen, die sie betreffen, einzubeziehen. Speck stellt die Bedingung, dass Kinder als Subjekte ihres Lebens und nicht als passive Empfänger*innen der sozialpädagogischen Angebote und Projekte gesehen werden dürfen. Speziell im Bildungskontext ist die Forderung nach Partizipation von Kindern angekommen: Demokratie-Erziehung, Verankerung im Schulgesetz, Bildungspläne. Dennoch sind der Partizipation im Schulalltag Grenzen gesetzt. Rahmenbedingungen wie die 50-Minuten-Stunde oder der Lehrplan schränken Gestaltungsmöglichkeiten ein. Aushandlungsprozesse aber beanspruchen Zeit und Raum. Wenn der Sozialen Arbeit an Volksschulen genügend Zeitressourcen zur Verfügung stehen, hat sie den Auftrag, Kindern die Möglichkeit zu eröffnen, ihren Lebensraum Schule mitzugestalten. Sie haben ein Recht auf Beteiligung. Wunschbäume, Zauberreisen und Ideenwerkstätten helfen die Sicht der Kinder zu verdeutlichen. Auf Streifzügen durch die Umgebung der Schule zeigen sie Orte und Wege und erzählen über deren Qualität. Auch in der Beratung sind die Kinder die wichtigsten Impulsgeber*innen für die Lösung vorhandener Probleme. Partizipation schließt in diesem Sinne eng an das Handlungsprinzip der Freiwilligkeit an.

Prävention

Kindheitserfahrungen haben einen starken Einfluss auf die weitere körperliche, geistige, soziale und emo-

tionale Entwicklung. Sozialarbeiter*innen versuchen vorbeugend zu handeln und Verbesserungen der Lebensbedingungen zu schaffen. Es geht darum, individuelle Benachteiligungen abzubauen und gleichberechtigte Lebenschancen herzustellen. Ein besonderes Augenmerk soll hierbei auf die Arbeit mit den Eltern gelegt werden. Durch eine engere Verbindung bieten sich viele Möglichkeiten präventive Projekte zu setzen, zum Beispiel Elterncafés, Infoveranstaltungen zu Erziehungsthemen, Eltern-Kind-Treffs, Familienfeste etc. Offene Angebote außerhalb von Unterricht und Schule verknüpfen die Lebenswelt der Kinder und Familien auf emotionale Weise mit der Schule.

Früh übt sich – Soziales Lernen in der Volksschule

Für die präventive Arbeit an Volksschulen bietet sich das Setting der So-

zialen Gruppenarbeit an. Sie legt den Fokus auf die Förderung von sozialen Kompetenzen durch spielerische Auseinandersetzung mit verschiedenen Themen. Die Sozialarbeiter*innen setzen positive Impulse für die psychosoziale und emotionale Entwicklung der Kinder. Themen aus der derzeitigen Praxis reichen von Freundschaft über Gewaltprävention bis hin zur Sexualpädagogik. Wichtig ist es, die Inhalte und Methoden an die Klassenstufe anzupassen und Augenmerk auf das eigene Ausprobieren zu legen. Vor allem bei jüngeren Kindern spielen Rituale eine große Rolle, diese bieten einen Rahmen und vermitteln Sicherheit. In der Praxis hat sich bewährt, bereits bekannte Signale der Lehrer*innen, wie zum Beispiel Handzeichen oder Klangschale zu übernehmen.

Viele Lehrer*innen setzen selbst Angebote zum Sozialen Lernen. Was ist also der Unterschied? Als Sozialarbeiter*innen bringen wir Kenntnis-



se über die Lebenswelt ein, sehen das Individuum, lösen festgelegte Rollenzuschreibungen auf und bieten einen beurteilungsfreien Raum. Vor allem reflektieren wir mit den Kindern: „Wie hast du dich bei der Übung gefühlt?“ oder „Was hat euch geholfen die Aufgabe zu lösen?“. Für eine langfristige Wirkung des Sozialen Lernens ist die Zusammenarbeit mit den Klassenlehrer*innen trotzdem besonders wichtig. Nachhaltig Effekte erzielen die Angebote nämlich nur, wenn sie von ihnen mitgetragen, in den Schulalltag integriert und präsent gehalten werden. Eine Aufgabe der Sozialarbeiter*innen besteht auch darin die Lehrkräfte dabei zu unterstützen Gruppenprozesse zu verstehen und zu steuern. Durch die Präsenz in der Klasse und der Möglichkeit die/den Sozialarbeiter*in in der Gruppe zu „beschnuppern“ finden die Kinder im Einzelfall leichter den Weg in die Beratung. Für Erik, Jonas und Emre steht der Sozialarbeiter nach der Pause zu Verfügung um mit ihnen ihren Streit zu besprechen. Denn an die Mathematikstunde ist im Moment nicht zu denken.

Merkmale der Gesprächsführung mit Kindern

Besonders die Gesprächsführung mit Kindern an Volksschulen unterscheidet sich von den bisherigen Erfahrungen mit Jugendlichen und stellt eine besondere Herausforderung dar. Laut Jean Piaget sind Kinder im Alter zwischen sechs und sieben Jahren am Ende der präoperationalen Entwicklungsphase. Das heißt, es fällt ihnen noch schwer multiperspektivisch zu denken. Die logische Organisation von Informationen ist noch nicht vollständig möglich. Erst im Alter zwischen sieben und elf Jahren entwickelt sich das logische Denken über Ereignisse und Objekte, dadurch fällt es leichter, sich von momentanen Geschehnissen zu distanzieren. Warum ist das wichtig? Kommunikation

ist ein Kunststück. Konfuzius schrieb: „Die ganze Kunst der Sprache besteht darin, verstanden zu werden.“ Es ist zu beobachten, dass Kinder vielschichtiger kommunizieren als Erwachsene um verstanden zu werden. Dies geschieht z.B. in Form von Spielen, nonverbaler Kommunikation oder Gebärden. Erwachsene hingegen kommunizieren meist verbal und durch symbolische Codes.

In der Sozialen Arbeit mit Volksschulkindern muss deswegen dem Spiel besondere Beachtung geschenkt werden. Das Spiel, welches sich an den Interessen und Bedürfnissen der Kinder orientiert, dient dem Kind nicht nur sich auszudrücken und verstanden zu werden, sondern auch die „Arbeitsbeziehung“ zwischen Kind und Sozialarbeiter*in zu fördern. Nach intensiven bzw. belastenden Gesprächen wird das Kind über das Spiel wieder in das Hier und Jetzt geholt. Spielen und Reden sollten daher in der Gesprächsführung mit Kindern immer kombiniert werden (vgl. Deflos 2015; Santos-Stubbe/ Noyon 2016). Zu betonen ist auch, dass Kinder oftmals andere Prioritäten als Erwachsene setzen. Bei sensiblen und schwierigen Themen sowie bei der Informationsgewinnung ergeben sich daher in der Beratung häufig Herausforderungen. Wichtige Kommunikationsbedingungen sind: Sicherheit bieten, die Meinung des Kindes respektieren und das Kind zu eigenen, angstfreien Äußerungen einladen. Es ist wichtig, dem Kind auf Augenhöhe zu begegnen, nonverbale und paraverbale Signale der Wertschätzung zuzusenden, eine Wohlfühlatmosphäre zu schaffen und dem Kind zu zeigen, dass das, was es sagt, gehört wird und einen Effekt hat (vgl. Deflos 2015; vgl. Santos-Stubbe/ Noyon 2016). Hilfreich dabei sind Materialien wie Handpuppen, Lego, Puppenhäuser, Kreativmaterialien und Kuscheltiere. Mit diesen Instrumenten wird auch Sina begleitet ihre Gefühle zur Ver-

änderung ihrer Familiensituation zum Ausdruck zu bringen.

Ein besonderes Augenmerk in der Beratung gilt dem Schweigen. Das Schweigen im Kindesalter hat viele Bedeutungen und deshalb soll ihm auch Raum gegeben werden. Die Aufgabe der Sozialarbeiter*in liegt darin, das Schweigen zu akzeptieren, auch „auszuhalten“, aber dennoch den Grund dafür zu hinterfragen bzw. erlösend einzugreifen (vgl. Deflos 2015:128f; Santos-Stubbe/ Noyon 2016: 173). Ein weiterer beachtenswerter Punkt in der Gesprächsführung ist der Faktor Zeit. Kinder benötigen bei professionellen Gesprächen Zeit um sich zu sammeln und zu erfassen, was sie meinen und sagen möchten. Das Gespräch soll daher ohne jede Hektik angeboten werden. Oft müssen wir den Lehrer*innen vermitteln: „Das ist jetzt wichtig. Dafür brauchen wir Zeit“, auch wenn sie selbst die Problemstellungen als nicht so dramatisch empfinden oder meinen: „In meiner Klasse hat niemand Probleme“ oder „Sina braucht nicht die ganze Stunde bei dir sein“.

Die Dauer des Gespräches und die angewandten Fragetechniken hängen stark vom Alter und der Entwicklung des Kindes ab. Jüngere Kinder haben Schwierigkeiten auf Suggestivfragen adäquat zu reagieren. Sie sind bei dieser Art von Fragen verleitet, ihre Antworten in Richtung der Frage zu geben. Offene Fragen dienen dazu, Kinder nach ihrer Meinung und ihren Gefühlen zu bestimmten Themen zu befragen. Jedoch sollten diese vor dem Jugendalter vorsichtig angewendet werden, weil die Formulierung von Inhalten leicht zu Überforderungen führen kann. Vor allem zu Beginn eines Gespräches ist es sinnvoll geschlossene Fragen zu stellen. Erst wenn Kinder mehr von sich selbst erzählen oder die Ziele und/ oder Erwartungen deutlich sind, können offene Fragen mehr

Information liefern (vgl. Deflos 2015: 201 - 218; vgl. Santos-Stubbe/ Noyon 2016: 175).

Schulpartnerschaft: Lehrer*innen – Eltern – Sozialarbeiter*innen

Unterschiedliche kulturelle Hintergründe, Traditionen und Religionen führen für Kinder und ihre Familien zu verschiedenen Werten und Erziehungsgrundsätzen. Hier stellt sich die Frage, wie die Soziale Arbeit in der Volksschule im Spannungsfeld zwischen Erziehungsrechten von Eltern, den Rechten der Kinder und dem Auftrag der Schule agieren kann? Häufig leisten die Sozialarbeiter*innen hier Übersetzungs- und Vermittlungsarbeit. Der Elternberatung wird in der Volksschule deshalb besonders große Bedeutung zugeschrieben, mehr noch als in der Neuen Mittelschule. Wir

können allerdings beobachten, dass es hier schwieriger ist an die Eltern heranzukommen. Wir stoßen auf Widerstände und Ängste. Ein Grund dafür könnte sein, dass die Verbindung zwischen Eltern und Kindern stärker ist und jede Einmischung – auch mit den besten Absichten – als Störung der Privatsphäre erlebt wird. Sorgen und Nöte der Kinder stehen häufig in direktem Zusammenhang mit der elterlichen Beziehung. In der NMS ist das anders: Themen, die Jugendliche beschäftigen, sind oft unabhängiger vom Familienleben. Der Kontakt zwischen Schule und Eltern wie die Beziehung zwischen Kindern und Lehrer*innen ist in der Volksschule sehr intensiv. Gelingt die Zusammenarbeit, tangiert uns das meistens nicht. Dort, wo Mütter und Väter Schule als erzieherisches Korrektiv erleben und der Kontakt schwierig ist, versuchen Schulsozialarbeiter*innen Eltern vermehrt in

die Schule hereinzuholen und so zu gelingender Integration beizutragen. Im Konfliktfall ist die Schulsozialarbeit eine unabhängige Schnittstelle, die den Fokus von der Problem- auf die Ressourcenorientierung lenkt. Die Mutter von Noah wird bestärkt, die Überforderung ihres Erstklässlers anzunehmen, sich in Verbindung mit der Klassenlehrerin zu setzen und Noah die Möglichkeit zu geben, mutig an seine neue Lebenssituation heranzugehen.

Was braucht es, damit Soziale Arbeit in der Volksschule gelingen kann?

Für die Soziale Arbeit in der Volksschule ergeben sich dieselben Herausforderungen wie für Schulsozialarbeit im Allgemeinen: hoher Rechtfertigungsdruck, Angebot von „außen“, Abgrenzung zu anderen Unterstüt-



zungssystemen etc. Viele Sozialarbeiter*innen arbeiten an den Schulstandorten größtenteils alleine. Sie sind täglich mit den verschiedensten Personen im Schulsystem in Kontakt. Die Geschichten und Probleme, vor allem der jüngsten Kinder, können belastend sein. Um die Stärken der Sozialen Arbeit zum Tragen zu bringen, den neutralen Blick von außen zu bewahren und adäquate Angebote zu setzen, ist es daher unerlässlich, immer wieder in eine kritische Selbstreflexion zu gehen. Unabdingbar ist eine professionelle Ausbildung, förderlich sind eine fachliche Leitung, regelmäßige Teamgespräche und Supervision.

Soziale Arbeit bereits in der Volksschule anzubieten bewährt sich, vor allem wenn es um die Prävention und Früherkennung geht. Eine Zusammenarbeit mit den Kindergärten ist nun ein geplanter nächster Schritt in der Weiterentwicklung unseres Konzepts.

In der Gesprächsführung und der Arbeit mit den Eltern ergeben sich wesentliche Unterschiede zur Sekundarstufe, die gilt es zu beachten – aber das zentralste Instrument der Sozialen Arbeit in der Volksschule bleibt das Spiel(en). Im Schulalltag hört man oft von Lehrerkolleg*innen: „Ihr spielt aber nicht die ganze Stunde, oder?“ Kinder hingegen fragen: „Darf ich mal wieder zum Spielen kommen?“. In diesem Spannungsfeld bewegen wir uns täglich, denn Erwachsene betrachten das Spiel als Gegenteil von Arbeit und bringen es zu wenig mit Lernen in Verbindung. Dadurch erfährt das Spiel eine gewisse Abwertung. Im Spiel werden jedoch Verhaltensweisen erprobt, nachgeahmt, wiederholt und eingeübt. Es werden Haltungen wie Fairness, Verlässlichkeit, Mitgefühl usw., die die Grundlage für die Bewältigung von Lebensaufgaben sind, erlernt. Vor allem im Volksschulalter finden wichtige Phasen in der Hirnreifung statt, welche durch das Spiel unterstützt werden. Das Spiel trägt bei

belastenden Themen zur Entlastung und Entspannung bei. Kinder dürfen in Beratungen und Gesprächen mittels Zeichnung und Puppenspiel Gefühle und Gedanken ausdrücken, die vielleicht unaussprechlich scheinen. Für die Soziale Arbeit an Volksschulen ist in allen Angeboten und Settings daher ein spielerischer Zugang wichtig. Spielen ist Spaß, Spielen fördert Beziehungen, Spielen ist einfach wichtig!

Literatur

Deflos, Marine F. (2015): „Sag mir mal...“. Gesprächsführung mit Kindern. 10. Auflage. Weinheim und Basel

Baier, Florian/ Heeg, Rahel (2011): Praxis und Evaluation von Schulsozialarbeit. Sekundäranalysen von Forschungsdaten aus der Schweiz. Wiesbaden

Dos Santos-Stubbe, Chirly/ Noyon, Alexander (2016): Methoden der Gesprächsführung. In: Kilb, Rainer/ Peter, Jochen (Hg.): Methoden der Sozialen Arbeit in der Schule. 2. Auflage. München

Speck, Karsten (2014): Schulsozialarbeit. Eine Einführung. 3. Auflage. München/Basel



Mag.^a (FH) Pamela Heil

Studium Sozialwissenschaften an der FH Salzburg, Sozialarbeiterin und Teamleiterin im Verein Spektrum, Erfahrungen in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit, soziokulturellen Projektarbeit und Schulsozialarbeit.

Stefanie Priewasser, BA

Bachelorstudium Soziale Arbeit an der FH Salzburg, dzt. Masterstudium Soziale Innovation FH Salzburg. Ausgebildete Kindergartenpädagogin, Erfahrungen in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit und Schulsozialarbeit im Verein Spektrum.

www.spektrum.at/jetzt



AQUA Mühle Vorarlberg - Zick Zack Schulsozialarbeit

Text: Mag. Bertram Seewald



AQUA Mühle Vorarlberg ist ein innovatives Unternehmen, das ein großes Angebot an Dienstleistungen im sozialen Sektor anbietet. Dabei gliedert sich AQUA Mühle Vorarlberg in die Bereiche Arbeit-Beschäftigung, Bildung-Ausbildung, Wohnen-Leben und Beratung-Betreuung. Zum Bereich Beratung-Betreuung zählt u.a. die Zick Zack Schulsozialarbeit.

Zick Zack Schulsozialarbeit

Zick Zack Schulsozialarbeit ist seit

1998 im Auftrag des Amtes der Vorarlberger Landesregierung als Unterstützungsangebot im Pflichtschulbereich tätig. Das betrifft Volksschulen, Mittelschulen, allgemeine Sonderschulen und Polytechnische Schulen. Wir arbeiten mit Schülern und Schülerinnen, die vorübergehend oder längerfristig mit Problemen konfrontiert sind, die vorwiegend im Rahmen der Schule sichtbar werden sowie mit Lehrpersonen, die diesbezüglich Kontakt mit uns aufnehmen. Wir bieten eine **außerschulische Begleitung**

und Beratung im Sinne von **Einzelfallhilfe, sozialen Gruppenprojekten** und **Elternberatungen** an. Neben der Vernetzung mit Systempartner*innen ist vor allem der regelmäßige Kontakt mit der Schule ein wichtiger Teil unserer Arbeit.

Exemplarisch möchte ich zwei Angebote besonders hervorheben:

Suspendierungsbegleitung

Ein besonderes Angebot von Zick



Zack Schulsozialarbeit ist die Suspendierungsbegleitung. Nach einer Vereinbarung mit dem Landesschulrat erhalten wir die Anträge aller suspendierten Schüler und Schülerinnen aus den oben genannten Schultypen und nehmen direkt mit den Betroffenen Kontakt auf. Wir laden sie zu einem Erstgespräch an unsere Standorte in Dornbirn und Bludenz ein und bieten ihnen eine tägliche Begleitung von ca. 2 Stunden für den Zeitraum der Suspendierung an.

Das Ziel dieser Begleitung besteht darin, die Kommunikationsfähigkeit und -bereitschaft der Schülerinnen und Schüler zu fördern, damit sie sich in alltäglichen Gesprächen in der Schule und im Privatleben besser zu Recht finden. Die Begleitung bietet Schutz und Raum für einen Austausch über Bedürfnisse und persönliche Erwartungen sowie eine Hilfestellung, diese auch klar zu formulieren. Für die betroffenen Schüler und Schülerinnen aber auch ihre Eltern und die Schule stellt die Suspendierung meist eine Krise dar und ist oft Ausdruck von Hilflosigkeit und Ohnmacht. Wir versuchen gemeinsam mit allen Betroffenen den Handlungsspielraum zu erweitern und die Rückführung in den Klassenverband möglichst gut vorzubereiten. Trotz der Freiwilligkeit

des Angebotes – es gibt kaum Konsequenzen, wenn es nicht angenommen wird - ist die Bereitschaft seitens der betroffenen Schüler und Schülerinnen, unser Angebot in Anspruch zu nehmen, recht hoch. Oft ergibt sich eine weiterführende Begleitung als präventive Maßnahme gegen eine weitere Verschlechterung der Situation in der Schule.

Soziale Gruppenprojekte

Neben der Beratung sind es vor allem soziale Gruppenprojekte, die ein besonderes Merkmal unserer Arbeit sind. Wir bieten diese in der schulfreien Zeit an verschiedenen Nachmittagen an und orientieren uns dabei an den unterschiedlichen Bedürfnissen und Zielvorstellungen der Teilnehmer*innen. So gibt es neben eher spielerischen Gruppenangeboten für Volksschulkinder, gendersensible Gruppenangebote für Mädchen und Burschen sowie eine Klettergruppe. Bei allen Projekten steht das Soziale Lernen, auf Basis von gegenseitigem Vertrauen und Verantwortung, im Vordergrund. Durch die Regelmäßigkeit der Angebote trainieren wir ein hohes Maß an Verlässlichkeit, aber auch Selbstständigkeit und fördern den Aufbau von tragfähigen Beziehungen.



Wir versuchen in den Projekten auch immer wieder bekannte Räume und Situationen zu verlassen und bieten unterschiedliche Möglichkeiten vor allem in naturnahen Räumen an, um den Erfahrungshorizont der Teilnehmer*innen zu erweitern. So kommen unter anderem Methoden aus der Erlebnispädagogik oder auch aus der Theaterpädagogik zum Einsatz.

AQUA Mühle Vorarlberg gGmbH wird gefördert von:



Mag. Bertram Seewald

Erziehungswissenschaftler,
Pädagoge
Leitung der Stelle Zick Zack
Schulsozialarbeit von AQUA
Mühle Vorarlberg
www.aqua-soziales.com



Locker und ernst – Die Wiener Schulsozialarbeit

Text: DSAⁿ Sabine Mürwald und Dipl. Päd. Elisabeth Corazza

*Wenn man Kinder und Jugendliche danach fragt, welchen Habitus sollen Schulsozialarbeiter*innen haben, bekommt man Antworten wie: „Sie sollen locker sein! Aber auch ernst. Freundlich und klug. Sie sollen lustige Ideen haben“. Fragt man Lehrpersonen, meinen diese, Schulsozialarbeiter*innen nehmen die Schüler*innen ernst. Diese Aussagen sind nur kleine Auszüge aus einer umfangreichen Befragung, die Dozent Dr. Florian Baier von der Fachhochschule Nordwestschweiz an Schulen durchgeführt hat, um in seiner Studie über Schulsozialarbeit ein möglichst diverses Bild vom Handlungsfeld zu zeichnen.*

Locker und ernst – 28 Wiener Schulsozialarbeiter*innen schaffen das!

In Österreich fehlt es noch an einem systemisch angelegten, akademisch untermauerten Bild von Schulsozialarbeit und deren Wirkung beziehungsweise die unterschiedlichen Erwartungshaltungen von Schüler*innen, Erziehungsberechtigten und Lehrpersonen an diese Profession. Das liegt zum einen daran, dass Schulsozialarbeit in der Schweiz auf eine weit aus längere Berufsgeschichte (nämlich seit dem Beginn der 1990er Jahre) verweisen kann und daher als selbstverständlicher Bestandteil des schulischen Angebots gilt. Zum anderen befindet sich Schulsozialarbeit, wie etwa in Wien, noch immer in der Projektphase und muss von Schuljahr zu

Schuljahr um die Weiterexistenz bangen. Außer in Tirol gibt es hierzulande keine gesetzliche Verankerung von Schulsozialarbeit (siehe Tiroler Kinder- und Jugendhilfegesetz, TKJHG §15 Abs. 7). Die strukturellen Rahmenbedingungen, unter denen Schulsozialarbeiter*innen arbeiten, unterscheiden sich von Bundesland zu Bundesland und sogar innerhalb der Länder bzw. Städte massiv!

Im Schuljahr 2009/2010 begannen 15 Sozialarbeiter*innen ihren Arbeitseinsatz beim Wiener Stadtschulrat. Im September 2010 wurde die Anzahl auf 31 erhöht. Aktuell sind auf diese Weise 28 Sozialarbeiter*innen in Wiener Pflichtschulen – Volksschulen, Neuen Mittelschulen, Zentren für Inklusiv- und Sonderpädagogik (ZIS) und Polytechnischen Schulen – beschäftigt. Und genau das ist die Besonderheit Wiens, die die Wiener Schulsozialarbeit von Trägerschaften in anderen Bundesländern unterscheidet: Die Wiener Schulsozialarbeiter*innen sind beim Stadtschulrat beschäftigt, sie sind „Lehrer*innen in Sonderverwendung“ und somit Teil des Schulsystems.

Seit dem aktuellen Schuljahr 2017/18 sind die Wiener Schulsozialarbeiter*innen an den regionalen ZIS angesiedelt (zuvor waren sie im Personalstand „ihrer“ Stammschule im Schulinspektionsbezirk) und sind Bestandteil des Supportsystems des 18.

Inspektionsbezirks, der sich hauptsächlich verhaltensauffälligen Kindern und Jugendlichen widmet. Die ZIS-Direktor*innen entscheiden (im besten Fall gemeinsam mit „ihren“ Sozialarbeiter*innen) darüber, an welchen sogenannten Brennpunktschulen im Bezirk der Einsatz erfolgt, sprich wo es am meisten „brennt“. Das Konzept der Wiener Schulsozialarbeit sieht pro Sozialarbeiter*in eine Betreuung von einem bis maximal zwei Schulstandorten vor, was sich in der Praxis als absolut notwendig und sinnvoll erwiesen hat. Die Anzahl der zu betreuenden Schulen, sollte laut Konzept vom Juni 2012 eine Angleichung an internationale Standards erfahren. Hier wird ein Betreuungsschlüssel von 1:400 Schüler*innen empfohlen! Damit kann präventiv und qualitativ hochwertig gearbeitet werden.

Schulsozialarbeit ist in Österreich von Bundesland zu Bundesland unterschiedlich organisiert – sie ist entweder in diversen Vereinen, beim Jugendwohlfahrtsträger oder wie die Wiener Schulsozialarbeit, beim Stadtschulrat angesiedelt. Die häufigste Form ist die Vereinsstruktur wie etwa auch an Wiener Berufsschulen durch den Verein KUS (Kultur- und Sportverein der Wiener Berufsschulen), ISOP in der Steiermark und SCHUSO in Tirol. Das Team der Wiener Schulsozialarbeiter*innen bewertet ihre strukturelle Nähe zur Schule aufgrund ihres be-

sonderen Anstellungsverhältnisses als wesentlichen Vorteil. So können viele Prozesse und fachliche Interventionen im Arbeitsalltag an Wiener Schulen niederschwellig und spontan geschehen, in Krisensituation ist ein möglichst zeitnahes und unbürokratisches Agieren möglich. Sabine Mürwald, eine der drei Koordinator*innen der Wiener Schulsozialarbeit, meint dazu: „Die direkte Anbindung an die Schule bedeutet, dass wir mit Lehrer*innen auf Augenhöhe kooperieren können, die Kommunikationswege halten sich so kurz, die Hilfe kommt möglichst schnell bei den Schüler*innen an“.

Blick von „oben“ – eine Frage der Haltung und der Qualität.

Interessant wird es auch, wenn Entscheidungsträger*innen und Auftraggeber*innen ihre Meinung beziehungsweise Haltung gegenüber Schulsozialarbeit auf Bundesebene äußern. MinRat Dr. Gerhard Krötzl,

für die Schulsozialarbeit in Österreich zuständiger Beamter im Bildungsministerium, resümiert in seinem Einführungsvortrag zur bundesweiten Fachtagung der Schulsozialarbeiter*innen Österreichs im Mai 2017: „Aktuell gibt es in Österreich etwa 225 Schulsozialarbeiter*innen und knapp 440 Beratungslehrer*innen. Die Schulsozialarbeit ist in Österreich in unterschiedlichen Strukturen und Trägerbereichen tätig. Es entsteht eine gut funktionierende Community. Schulsozialarbeit beschäftigt sich mit allem, was mit Alltag und Lebenswelt der Schüler*innen zusammenfällt.“ Krötzl betont auch den Stellenwert und die Wirkung von Schulsozialarbeit im schulischen Supportsystem als essentielles Bindeglied zwischen unterschiedlich agierenden und sich ergänzenden Berufsgruppen. Kurt Nekula, Leiter der Sektion I im Bildungsministerium, ebenfalls Eröffnungsdredner der Tagung, reflektiert über die Rolle von Sozialarbeiter*innen an Schulen

folgendermaßen: „Schulsozialarbeit bringt ein Stück Qualität in die Schule, sie bringt die Frage der Haltung herein, die nicht mehr wegzudenken ist. Wenn die Vernetzung der Unterstützungssysteme gelingt, ist die Wirkung am höchsten.“ Auch hier wird betont, wie wichtig es ist, dass sich die einzelnen schulinternen Expert*innen des Supportsystems gut ergänzen und miteinander kooperieren.

Im Jahr 2011 lauteten die Erwartungen an die Wiener Schulsozialarbeit von Seiten der lokalen Entscheidungsträger*innen ähnlich. In der Bestandsaufnahme und Analyse des vom Fonds Soziales Wien engagierten Team Focus heißt es: „Von SchulsozialarbeiterInnen wird erwartet, mit einer anderen Haltung und Einstellung an Themen heranzugehen, als es im Unterrichtsalltag möglich ist. Die Differenz zu pädagogischen Methoden der LehrerInnen soll im besten Fall zu einer „Schärfung der Professionen“ führen: Im gemeinsamen



Schulsozialarbeiter Stefan Klemenjak, NMS Spallartgasse, Elterngespräch

Prozess sollen die Grenzen und Möglichkeiten der LehrerInnen bei sozialen Themen transparent gemacht werden. Ein Wunsch an die Schulsozialarbeit besteht darin, die Lebenswelt der SchülerInnen außerhalb des Schulalltags in die Schule zu tragen. Schulsozialarbeit soll „eine osmotische Funktion haben, eine Durchlässigkeit in beide Richtungen, Schule und Schulumwelt, forcieren“. Aus dieser Perspektive beinhalten die Erwartungen auch **schulreformerische Elemente**. (Wiener Schulsozialarbeit, eine Bestandsaufnahme und Analyse, September 2011, S. 11 - 12).

Wie gut es den Wiener Schulsozialarbeiter*innen gelungen ist, zeigt folgende Einschätzung bzw. Gegenüberstellung des Team Focus: „Vergleicht man die Modelle der Schulsozialarbeit in verschiedenen Bundesländern und

international zeigt sich, dass in Wien ein breites Angebotspektrum existiert. Dieses reicht von freizeitpädagogischen Möglichkeiten, schüler*innenbezogenen Einzelfallhilfen, Mediation, Gruppenarbeit mit Schulklassen bis zu Elternbesuchen und Gemeinwesenarbeit. Allgemein können Angebote mit einer eher freizeitpädagogischen von solchen mit einer intervenierenden Ausrichtung für benachteiligte bzw. auffällige Schüler*innen unterschieden werden“. (Wiener Schulsozialarbeit, eine Bestandsaufnahme und Analyse, September 2011, S. 7)

Haltung, Lockerheit, Ernsthaftigkeit, Qualität – wir schaffen das?

Ein Wiener Fallbeispiel

Schulsozialarbeit lebt vom Arbeitsall-

tag und nicht vom fächergesteuerten Stundenplan. (Obwohl es den Wiener Schulsozialarbeiter*innen wichtig ist, dass transparent ist, wann sie wo in welcher Schule erreichbar sind!) Schulsozialarbeit lebt demnach auch von unterschiedlichen Problemstellungen und Lösungsfindungsprozessen, die tagtäglich an sie herangetragen werden. Mal ist es eine Schülerin, die von sich aus Kontakt aufnimmt, ein anderes Mal schildert ein*e Schuldirektor*in, ein Klassenvorstand oder ein*e Turnlehrer*in beispielsweise ein „Problem“ und bittet die an der Schule tätige Schulsozialarbeiterin um ihre Unterstützung bzw. ihre Expertise.

Ein konkretes Fallbeispiel bietet einen Einblick in eine mögliche Arbeitssituation wie sie so – oder anders formuliert – an eine Schulsozialarbeiter*in

UN-Kinderrechtskonvention

Artikel 2:

Achtung der Kindesrechte; Diskriminierungsverbot

(1) Die Vertragsstaaten achten die in diesem Übereinkommen festgelegten Rechte und gewährleisten sie jedem ihrer Hoheitsgewalt unterstehenden Kind ohne jede Diskriminierung unabhängig von der Rasse, der Hautfarbe, dem Geschlecht, der Sprache, der Religion, der politischen oder sonstigen Anschauung, der nationalen, ethnischen oder sozialen Herkunft, des Vermögens, einer Behinderung, der Geburt oder des sonstigen Status des Kindes, seiner Eltern oder seines Vormunds.

(2) Die Vertragsstaaten treffen alle geeigneten Maßnahmen, um sicherzustellen, dass das Kind vor allen Formen der Diskriminierung oder Bestrafung wegen des Status, der Tätigkeiten, der Meinungsäußerungen oder der Weltanschauung seiner Eltern, seines Vormunds oder seiner Familienangehörigen geschützt wird.

Artikel 12:

Berücksichtigung des Kindeswillens

(1) Die Vertragsstaaten sichern dem Kind, das fähig ist, sich eine eigene Meinung zu bilden, das Recht zu, diese Meinung in allen das Kind berührenden Angelegenheiten frei zu äußern, und berücksichtigen die Meinung des

Kindes angemessen und entsprechend seinem Alter und seiner Reife.

Artikel 29:

Bildungsziele; Bildungseinrichtungen

(1) Die Vertragsstaaten stimmen darin überein, dass die Bildung des Kindes darauf gerichtet sein muss,

a) die Persönlichkeit, die Begabung und die geistigen und körperlichen Fähigkeiten des Kindes voll zur Entfaltung zu bringen;

b) dem Kind Achtung vor den Menschenrechten und Grundfreiheiten und den in der Charta der Vereinten Nationen verankerten Grundsätzen zu vermitteln;

c) dem Kind Achtung vor seinen Eltern, seiner kulturellen Identität, seiner Sprache und seinen kulturellen Werten, den nationalen Werten des Landes, in dem es lebt, und gegebenenfalls des Landes, aus dem es stammt, sowie vor anderen Kulturen als der eigenen zu vermitteln;

d) das Kind auf ein verantwortungsbewusstes Leben in einer freien Gesellschaft im Geist der Verständigung, des Friedens, der Toleranz, der Gleichberechtigung der Geschlechter und der Freundschaft zwischen allen Völkern und ethnischen, nationalen und religiösen Gruppen sowie zu Ureinwohnern vorzubereiten;

e) dem Kind Achtung vor der natürlichen Umwelt zu vermitteln.

herangetragen werden kann: *Eine Beratungslehrerin einer Schule arbeitet seit geraumer Zeit mit der 12-jährigen Jasmin. Eigentlich kennt sie das Mädchen schon aus der Volksschule, denn bereits hier gab es Handlungsbedarf, allerdings hat sich nichts Konkretes herauskristallisiert. Es konnten im Laufe der Jahre nur diffuse Beobachtungen und Eindrücke gesammelt werden: Das Mädchen spricht undeutlich (Sprachfehler aufgrund von Verletzung?), es ist ungepflegt (verwahrlost?), es ist zunehmend zurückgezogen, schüchtern (familiäre Belastungen?). Auf Anfrage verteidigt sie ihre Familiensituation vehement, alles sei in Ordnung, das pure Glück zu Hause. Sie lässt nichts raus. Die Beratungslehrerin erkennt, hier ist eine intensivere Arbeit mit der Familie notwendig, eine sozialarbeiterische Abklärung steht an, denn das einzige, das das Mädchen verraten will ist, dass es Probleme mit der Bezahlung der Miete gibt. Nur, die Mutter spricht kaum Deutsch, der Vater ist nicht zur Kooperation zu bewegen, scheint sich in der Wohnung zu verkriechen. Die Last liegt auf den Schultern der weiblichen Familienmitglieder.*

Die Schulsozialarbeiterin beschließt einen spontanen Hausbesuch gemeinsam mit ihrer muttersprachlichen (in diesem Fall

„Es ist gewiss, dass wir in unserer modernen Welt besser für unsere Kinder sorgen können, als wir es jetzt tun. Es gibt keine Entschuldigung dafür, den Kindern eine gute Kindheit vorzuenthalten, in der sie ihre Fähigkeiten voll entfalten können.“

Nelson Mandela 1989

*kurdisch sprechenden) Kollegin. Wie so oft bei Kontakten direkt bei den Menschen zu Hause, erschließt sich für Schulsozialarbeiter*innen ein umfassenderes Bild: Die privaten Lebensumstände, die Lebenswelt der Schüler*innen im außerschulischen Bereich, nehmen einen wichtiger Teil in der sozialen Diagnostik ein, für den sich Schulsozialarbeiter*innen zuständig fühlen. Im Fall von Jasmin stellt sich heraus, dass sie als Baby mit einer Gaumenspalte geboren wurde (Sprachfehler). Diese wurde zwar operiert, es gab aber bis zum heutigen Tag keine Logopädie. Die Familie stammt aus einfachsten Verhältnissen in der Türkei, beide Eltern sind Analphabeten und haben Schwierigkeiten beim Beantragen von Förderungen (Mietoffenstand). Der Haushalt ist zwar liebevoll gepflegt, allerdings mangelt es an notwendiger Körperhygiene. All diese Problemlagen waren der Schule nicht bekannt.*

Mit Hilfe der muttersprachlichen Beratung konnte das Mädchen bei diversen Fachärzten angebunden werden, eine Logopädie wurde verordnet und die Mutter erhielt konkrete Unterstützung bei der Abklärung von finanziellen Ansprüchen mit der entsprechenden Vernetzung zum Sozialsystem (AMS, MA 40, usw.). Eine Anbindung der Familie, die seit vielen Jahren

der Schule nicht bekannt.



Schulsozialarbeiter Stefan Klemenjak, NMS Spallartgasse, Beratungsgespräch

*in Wien lebt, aber kaum Sozialkontakte hat, an muttersprachliche Berater*innen im Grätzel konnte angebahnt werden. Jasmin durfte endlich auch am Mädchentag im nahen Jugendtreff teilnehmen, weil es gelungen war, die Eltern von dessen positiver Wirkung zu überzeugen. Die Beratungslehrerin, die Schulärztin und der Klassenvorstand sind in die Prozesse eingebunden und werden laufend informiert. Das Mädchen erhält an der Schule kontinuierliches Beziehungsangebot und was noch wichtiger ist, sie fühlt sich zunehmend stark und selbstsicher.*

Kinderrechte und Capability Approach

Florian Baier, Dozent an der Hochschule für Soziale Arbeit in Basel und diesjähriger Gastvortragender auf der Fachtagung für Schulsozialarbeit in Österreich, sieht Menschen in der Sozialen Arbeit als „Anwälte sozialer Gerechtigkeit“. Er zitiert die Artikel 2, 12 und 29 der UN-Kinderrechtskonvention welche besagen, dass Kinder nicht diskriminiert werden dürfen, dass ihr Wille/ ihre Meinung Berücksichtigung erfahren muss (Partizipation) und dass sie ein Recht auf Bildung

und auf die Entwicklung ihrer Persönlichkeit haben (www.kinderrechtskonvention.info). Dies sei laut Baier **DER** Auftrag der Schulsozialarbeit in Kooperation mit unterschiedlichen Protagonist*innen im Lebensraum Schule.

Darüberhinaus sei es notwendig, die Chancen der Kinder und Jugendlichen auf Verwirklichung und Befähigung zu stärken (Capability Approach nach Martha C. Nussbaum). „Die Kinder müssen mit Lebenskompetenzen ausgestattet werden, es geht nicht nur um ihr Wohlbefinden, sondern um ihr Wohlergehen“, betont Baier und ergänzt: „Armut bedeutet immer einen Mangel an Verwirklichungschancen. So wird Schulsozialarbeit zur biografischen Arbeit, zur Arbeit an Perspektiven, weg vom momentanen Wohlbefinden.“

Zurück zum Wiener Modell – Jasmins Ermächtigung.

Am Beispiel von Jasmin lässt sich anschaulich erklären, was Schulsozialarbeit bedeutet und leisten kann – nämlich die Einforderung von Kinderrechten, die Ermächtigung und die Befähigung der Jugendlichen zu partizipieren. Im Beratungs- bzw. Beziehungsprozess lernt das Mädchen idealerweise, kompetent ihr Leben in die Hand zu nehmen und ihre Chancen als junge Frau in der Gesellschaft zu verbessern. Die Methoden, die Schulsozialarbeiter*innen bei ihrer Arbeit anwenden, um diese Ziele zu erreichen, sind so unterschiedlich wie die einzelnen Persönlichkeiten des Teams: Die Bandbreite reicht von „klassischer“ Sozialarbeit, Waldpädagogik, tiergestützter Arbeit, Sexualpädagogik, Gewalt- und Suchtprävention, Vernetzungstätigkeiten inner- und außerschulisch, Begleitungen, Beratungen (auch von Pädagog*innen und Erziehungsberechtigten) bis hin zur Anwendung von sozial-diagnostischen Verfahren und vielem mehr.





Die befragten Schweizer Schüler*innen betonen im Interview – und damit werden sie sich kaum von Wiener Jugendlichen unterscheiden – dass ihnen die Fähigkeit des Zuhörens, der Anerkennung, des Respekts und des fachlich kompetenten Wissens bei „ihren“ Schulsozialarbeiter*innen wichtig ist, genauso wie der souveräne und unaufgeregte Umgang mit Problemen, die kinder- und jugendgerechte Sprache und der Humor!

Wenn es gelingt, dass Jasmin bis zum Ende ihre Schulpflicht – und natürlich darüber hinaus – erlebt, dass sie ein unersetzlicher Teil der Gesellschaft ist, dass sie lernt, auf ihre psychische und physische Gesundheit zu achten, dass sie im Beratungssetting erfahren hat, dass ihre Probleme ernst genommen und gelöst werden können, und dass hin und wieder auch einmal gelacht werden darf, ist Schulsozialarbeit gelungen!

Literatur

Konzept der Wiener Schulsozialarbeit, Wien Juni 2012
TEAM FOCUS, Wiener Schulsozi-

alarbeit, eine Bestandsaufnahme und Analyse der Wiener Schulsozialarbeit, Wien September 2011

<https://www.tirol.gv.at/gesellschaft-soziales/kinder-jugendhilfe/gesetze/www.kinderrechtskonvention.info>

Zitate

Dr. Florian Baier, Hochschule für Soziale Arbeit, Institut Kinder- und Jugendhilfe,

FH Nordwestschweiz, Basel

SC Kurt Nekula, M.A. Leiter Sektion I, Bildungsministerium, Wien

MinRat Dr. Gerhard Krötzl, Leiter Abteilung I/9, Bildungsministerium, Wien

Alle drei waren Vortragende auf der bundesweiten Fachtagung Schulsozialarbeit, Wien 8. + 9. Mai 2017

Kontakt



DSAin Sabine Mürwald

Diplomierte Sozialarbeiterin, Mediatorin, Systemaufstellungscoach und Yogalehrerin

seit September 2009 in der Wiener Schulsozialarbeit im 22. Bezirk tätig, Koordinatorin der Wiener Schulsozialarbeit

Dipl. Päd. Elisabeth Corazza

Diplom Sozialarbeiterin und Sexualpädagogin
seit dem Schuljahr 2014/15 Mitarbeiterin der Wiener Schulsozialarbeit an drei (Brennpunkt) Mittelschulen in den Wiener Bezirken 4 und 5



Entwicklungen, Vorhaben und Perspektiven zur Schulsozialarbeit

Text: Mag.^a Karin Waska und Mag.^a (FH) Sevim Aksakalli, MA

Im österreichischen Schulsystem gibt es mehrere Berufsgruppen und Funktionen, die Schulen bei der Bewältigung psychologischer, gesundheitlicher und sozialer Herausforderungen sowie bei Fragen der Schulentwicklung unterstützen. Eine dieser Professionen ist die Schulsozialarbeit. Schulsozialarbeit wird in Österreich bereits seit den 1990er Jahren thematisiert. Sie leistet zunehmend einen wichtigen Beitrag im Rahmen der psychosozialen Unterstützungssysteme in und für Schulen. Wenn auch primär die Zuständigkeit bei der Kinder- und Jugendhilfe und damit den Ländern liegt, engagiert sich das BMBWF in dieser Thematik seit einigen Jahren im Sinne der Gesamtkoordination schulischer Unterstützungssysteme, der Ermöglichung eines bundesweiten Austausches und einer österreichweiten Entwicklung eines Professionsverständnisses sowie von einheitlichen Qualitätskriterien.

Entwicklung und Pilotprojekte

Die Verringerung von Schulabsentismus und Senkung der Drop-Out-Quoten an den Schulen – darauf fokussierte die Entwicklungspartnerschaft des Bildungsministeriums (Abteilung Schulpsychologie-Bildungsberatung) mit dem Europäischen Sozialfonds in den Jahren 2010 bis 2017. Mit Kofinanzierung der jeweiligen Bundesländer wurden über freie Trägervereine und in enger Koopera-

tion mit der Kinder- und Jugendhilfe einige Pilotprojekte an Pflichtschulen initiiert; beginnend in Kärnten, Niederösterreich und Salzburg (2010 bis 2012); erweitert durch Steiermark und Tirol (2012/13) und nochmals ergänzt durch Oberösterreich und Wien (2013/14, mit Standorten an einigen Handelsschulen sowie einer Zentrallehranstalt). Im Burgenland wurde aufgrund anderer Förderrichtlinien ein Handelsschulprojekt außerhalb des ESF pilotiert bzw. durch den Bund finanziert.

Ziele waren unter anderem die Entwicklung bundesweiter Modelle der Schulsozialarbeit, fachlicher Austausch (bundesweite Fachtagungen 2012, 2014 und 2017), Abstimmung mit anderen psychosozialen Unterstützungssystemen an Schulen, Basisnetzungen der Praktiker/innen, wissenschaftliche Enqueten, Entwicklung eines Leitfadens zur Implementierung von Schulsozialarbeit (Ludwig Boltzmann Institut Health Promotion Research), Schärfung des Professionsbildes von Schulsozialarbeit, Entwicklung eines bundeseinheitlichen Qualitätsrahmens und Methodensammlungen (Sozialraumarbeit, Schulabsentismus/ Schulverweigerung, Soziale Arbeit mit Migrant/innen und Zugewanderten).

Im Rahmen der ESF-Periode 2014 bis 2020 sollte die Entwicklungspartnerschaft nochmals prolongiert werden (angedachter Ausbau auf bis zu 48 Schulen), mit speziellem Schwer-

punkt auf Schulstandorte mit hohem Anteil sozial benachteiligter Schüler/innen.

Die Budgetierung erfolgte bereits 2010 bis 2017 ausschließlich durch Bund und Länder; aufgrund einer zunehmend sichtbar gewordenen Inkompatibilität mit den stark auf Qualifizierungsmaßnahmen ausgerichteten ESF-Förderrichtlinien wurde das Projekt aus dem operativen Programm des ESF herausgenommen und mit Schuljahresende 2016/2017 vorzeitig beendet. Das BMBWF unterstützt derzeit jedoch weiter die Schulstandorte an den Handelsschulen und ermöglicht über Vernetzungstreffen den fachlichen Austausch der Praktiker/innen mit Vertreter/innen der Landesregierungen und der Schulbehörden in den Bundesländern (Schulpsychologie-Bildungsberatung, Schulaufsicht).

Schulsozialarbeit als Qualitätskriterium

„Ohne Schulsozialarbeit ginge bei uns gar nichts mehr!“ – diese und ähnliche Aussagen von Schuldirektor/innen vernimmt man praktisch unisono, sobald auf den Einsatz und das Wirken einer Schulsozialarbeiterin/eines Schulsozialarbeiters am eigenen Schulstandort angesprochen.

Sozialarbeiter/innen kommen innerhalb und außerhalb der Schule zum Einsatz; im Idealfall sind sie zu fixen Beratungszeiten an der Schule anwesend, präsentieren sich bei Eltern-

abenden, sind bei Sprechtagen und Konferenzen Teil des Teams an der Schule. Schulsozialarbeit umfasst den gesamten Sozialraum, in dem sich die Schüler/innen bewegen, daher können Beratungen auch an Orten stattfinden, wo Jugendliche sich gerne aufhalten – etwa in Cafés oder Parks.

Schulsozialarbeiter/innen begleiten die Jugendlichen zu Hilfsangeboten, Beratungen oder Ämtern. Die Kommunikation erfolgt auf Augenhöhe mit den Schüler/innen – und häufig über deren Medien. „Social Media“ sind nicht mehr wegzudenken, wenn es um den Austausch von Informationen geht und so kommunizieren Schulsozialarbeiter/innen via Facebooknachrichten, Instagram, Email, WhatsApp u.ä. mit den Jugendlichen. Durch Präsenz an der Schule und damit „Sichtbarkeit“ entsteht Akzeptanz – sowohl bei den Schüler/innen als auch bei den Lehrkräften; viel Vernetzungs- und Beziehungsarbeit ist also nötig, um zu einem vertrauten (und gleichzeitig verschwiegenen) Partner an der Schule zu werden.

Die bundesweite Entwicklungspartnerschaft hat auf diesem Gebiet ein Stück weit dazu beigetragen, dass Schulsozialarbeit heute ein anderes „Standing“ hat als noch etwa 2010. Aus diversen Rückmeldungen wurde immer wieder ersichtlich, dass die österreichweite Vernetzung sehr positiv gesehen und die Koordination als wertvoll erachtet wird („Eine Win-Win-Situation für alle Träger“, formulierte es eine Projektleiterin).

Durch Vernetzungstreffen wird ein Gesamtbild der Trägerlandschaft erkennbar, andere Positionen, Bildungsregionen, Positionierungen werden ersichtlich. Auch die Wahrnehmung von außen hat sich entwickelt und verändert – Schulsozialarbeit wird nicht mehr ausschließlich zwecks „Feuerwehrfunktion“ geholt, sondern wirkt präventiv: „Wir haben lange daran gearbeitet, dass Schulsozialarbeit

nicht nur für sogenannte Problemkinder da ist“ (Zitat einer anderen Projektleiterin).

Projekt „Unterstützung der Chancengleichheit an Schulen durch Schulsozialarbeiter/innen“

Im Rahmen des von der Bundesregierung beschlossenen „Integrationskopfs“ hat das Bundesministerium mit Dezember 2016 weiters das Projekt „Schulsozialarbeit“ gestartet. Dieses sieht vor, dass bundesweit bis zu 85 zusätzliche Schulsozialarbeiter/innen an Volksschulen und Neuen Mittelschulen mit einem hohen Anteil an sozial benachteiligten Schüler/innen zum Einsatz kommen.

Diese zusätzlichen, beim Österreichischen Zentrum für psychologische Gesundheitsförderung im Schulbereich (ÖZPGS) angestellten, psychosozialen Fachkräfte kommen im Rahmen der Schulpsychologie-Bildungsberatung der jeweiligen Schulbehörde direkt an entsprechend ausgewählten Schulstandorten zum Einsatz.

Die Umsetzung in den Bundesländern und an den einzelnen Schulstandorten erfolgt nach einheitlichem Zielbild und Aufgabenrahmen, jedoch angepasst an die jeweiligen Erfordernisse und die bestehenden Unterstützungsstrukturen. Als gemeinsames bundesweites Schwerpunktthema im Jahr 2017 wurde „Stärkung der Resilienz von Schüler/innen“ vereinbart.

In Entwicklung:

„Das Bildungsreformgesetz wurde im Sommer 2017 vom Parlament beschlossen und tritt nun schrittweise über die nächsten Jahre hinweg in Kraft.“

Mit den Bildungsdirektionen wurde eine gemeinsame Bund-Länder-Behörde geschaffen. „Sie ist künftig die zentrale Bildungsbehörde in jedem Bundesland“. Die bisherigen Landes- schulräte bzw. der Stadtschulrat für Wien, sowie die Bildungsbehörden

in den Ländern, werden von der Bildungsdirektion abgelöst. Die Bildungsdirektionen sind so konstruiert, dass sie künftig die gesamte Bildungslaufbahn vom Kindergarten bis zur Matura unter einem Dach verwalten können. Die Aufgaben der Bildungsdirektion beinhalten die Aufsicht des gesamten Schulrechts, die Vollziehung des Dienstrechts und des Personalvertretungsrechts der Bundes- und Landeslehrpersonen. In der Behördenstruktur (Bildungsdirektionen) soll es zukünftig eine strukturelle Anbindung des biopsychosozialen Unterstützungspersonales und damit auch der Schulsozialarbeit geben.

Konkret heißt es in § 18 Abs. 7 Bildungsdirektioneneinrichtungsgesetz (BD-EG), dass im Präsidialbereich „für Zwecke der pädagogisch-psychologischen Beratung sowie der Bereitstellung und Koordination der psychosozialen Unterstützung in den Schulen ein schulpsychologischer Dienst einzurichten“ ist.

Weiterführende Links

<http://www.schulpsychologie.at/koko>

<https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/pwi/pa/schulsozialarbeit.html>

<http://www.oetzpgs.at>

Mag.^a Karin Waska

Germanistin, im Bildungssressort seit 1997 tätig. Ab 2011 Koordination der Schulsozialarbeitsprojekte (ESF)

Mag.^a Sevim Aksakalli, MA

Sozialarbeiterin, seit 12/2017 im BMBWF, Abteilung Schulpsychologie-Bildungsberatung, Gesundheitsförderung



AG Schulsozialarbeit in der OGSA

Text: FH-Prof.ⁱⁿ Dipl.-Soz.Päd.ⁱⁿ (FH) Johanna Coulin-Kuglitsch und Mag. (FH) Heike Rainer, MA

Seit nunmehr fünf Jahren arbeitet die AG Schulsozialarbeit im Rahmen der Österreichischen Gesellschaft für Soziale Arbeit (OGSA) zusammen, um „eine konzeptionell und qualitativ wertvolle Weiterentwicklung“ (AG Schulsozialarbeit/ ogsa.at) des Handlungsfelds zu fördern. Die Gründung dieser AG war ein wichtiger Schritt, um eine österreichweite Vernetzung und fachliche Positionierung zu ermöglichen. Getragen wird dieses Vorhaben vom generellen Anspruch der OGSA, die im Herbst 2012 gegründet wurde und u.a. folgendes Ziel verfolgt:

„Soziale Arbeit, die nicht nur eine quantitative Erweiterung, sondern auch eine qualitative Stärkung erfahren möchte, muss mit fachlichen Beiträgen aktiv an gesellschaftspolitischen Debatten teilhaben“ (Bakic 2013). Grundlage dafür ist ein fachlich anspruchsvoller, von Budgetlogik unabhängig geführter Fachdiskurs (vgl. ebd.).

Dieses Grundverständnis ist auch für die fachliche Weiterentwicklung professioneller Schulsozialarbeit in Österreich von großer Bedeutsamkeit. Denn obwohl Schulsozialarbeit regional teilweise schon seit über 10 Jahren im Einsatz ist, bedarf es mehr denn je einer Positionierung als eigenständiges fachliches Angebot der Profession Soziale Arbeit, das langfristig und nachhaltig im Bildungssystem implementiert sein soll. Während Schulsozialarbeit kurzfristig, vorrangig bei akuten (schulischen) Problemen (z.B. Gewalt an Schulen und in der Familie, Vernachlässigung, Schulabsentismus und Dropout) ins Gespräch kommt, ist damit verbunden eine gewisse Beliebigkeit hinsichtlich ihres fachspezifischen Tätigkeitsprofils und ihres Auftrags zu erkennen. Es

scheint, dass Schulsozialarbeit (immer noch) stellenweise anlassbezogen als Hilfemittel, als Hoffnungsträgerin, als Auftragnehmerin seitens der Schule angekündigt oder konzipiert wird, ohne nachhaltige Bemühungen darum, dieses Angebot professionell auszustatten und langfristig abzusichern. Bedingungen für und Instrumente zur Qualitätssicherung, wie u.a. ausreichende Stundenanzahl an einzelnen Schulstandorten, einschlägig qualifizierte Fachkräfte und Fachaufsicht aus der Sozialen Arbeit sowie Reflexionsräume wie Inter- und Supervision (vgl. AG Positionspapier/ Grundsatzpapier 2016) müssen konzeptionell sowohl auf finanzieller wie auch fachlicher Ebene mitgedacht werden.

Schulsozialarbeit ist aus fachlich-wissenschaftlicher Perspektive idealerweise als kontinuierliches, fix an einem Schulstandort eingebundenes Angebot positioniert, das innerschulisch und über den Schulstandort hinaus vernetzt tätig ist. Kinder und Jugendliche sollen durch präventive und intervenierende Angebote begleitet und gefördert werden, konstruktive Kooperation und Vernetzung mit inner- und außerschulischen AkteurInnen ist hierfür wesentlich. Voraussetzung hierfür sind kontinuierliche, tragfähige Angebote der Schulsozialarbeit, da ihre Wirkungen auf die Förderung von Entwicklungs- und Bildungschancen von Kindern und Jugendlichen „eng mit den vorhandenen Rahmenbedingungen“ (Speck 2009:106) zusammenhängen.

Ausgehend von diesen grundlegenden fachlichen Ansprüchen sind Entwicklungen zu beobachten, die für einen gelingenden Einsatz von Schulsozialarbeit bzw. eine längerfristige Implementierung an Schulstandorten

höchst widersprüchlich sind. Als Beispiel der jüngeren Zeit ist das Modell der Schulsozialarbeit zu nennen, das unter der Trägerschaft des ÖZPGS (Österreichisches Zentrum für psychologische Gesundheitsförderung im Schulbereich) im Jahr 2016 für die Laufzeit von einem Kalenderjahr (2017) SozialarbeiterInnen suchte – eine Laufzeit, die mittlerweile zumindest bis zum Ende des Schuljahres (Juni 2018) ausgedehnt wurde. Als Reaktion auf diese Vorgehensweise wurde folgendes Positionspapier geschrieben.

→ <https://www.ogsa.at/arbeitsgemeinschaften/ag-schulsozialarbeit/>

Die AG Schulsozialarbeit/ OGSA kooperiert mit der Fachgruppe Schulsozialarbeit des OBDS. Bei Interesse und Rückmeldungen freuen wir uns über Kontaktaufnahme!

Literatur

AG Schulsozialarbeit Websiteauftritt unter: <https://www.ogsa.at/arbeitsgemeinschaften/ag-schulsozialarbeit/>

AG Schulsozialarbeit Positionspapier/Grundsatzpapier (2016) unter: https://www.ogsa.at/wp-content/uploads/2017/09/aktuelles-Grundsatzpapier-SchuSo-13_10_2016-1.pdf

Bakic soziales_kapital Bd 9 (2013) unter: <http://soziales-kapital.at/index.php/sozialeskapital/article/view/249/433>

ÖZPGS unter: http://www.schulpsychologie.at/fileadmin/upload/Psychosoziale_Beratung/ausschreibungsunterlagen_ssa_oezpgs.pdf

Speck, K. (2009) Schulsozialarbeit. Eine Einführung. 2. Aufl. Reinhardt. UTB

Positionspapier zur aktuellen Entwicklung von Schulsozialarbeit unter der Trägerschaft des ÖZPGS

Die Arbeitsgemeinschaft Schulsozialarbeit im Rahmen der OGSA (Österreichische Gesellschaft für Soziale Arbeit) setzt sich zum Ziel fachliche Qualitätsstandards und Rahmenbedingungen dieses Handlungsfelds zu fördern, u.a. auch durch kritische Reflexion aktueller Entwicklungen. Als Vernetzungsgemeinschaft von VertreterInnen der Trägerinstitutionen von Schulsozialarbeit (österreichweit) und WissenschaftlerInnen der Sozialen Arbeit werden theorie- und wissenschaftsgeleitete Erkenntnisse in Verbindung mit praktischen Fragen des professionellen Handelns in Bezug auf reale Umsetzungsmöglichkeiten diskutiert und damit fachliche Standards ausverhandelt. In einem ersten Schritt ist hierdurch das ‚Grundsatzpapier Schulsozialarbeit in Österreich‘ entstanden (http://www.ogsa.at/images/aktuelles-Grundsatzpapier-SchuSo-13_10_2016-1.pdf), welches Standards hinsichtlich Zielsetzungen, Rahmenbedingungen, Arbeitsprinzipien und Qualitätssicherung zusammenfasst.

Aktuell findet ein deutlicher Stellenausbau von Schulsozialarbeit mittels Finanzierung durch den Integrationstopf II statt zur "Unterstützung der Chancengleichheit an Schulen durch SchulsozialarbeiterInnen", unter der Trägerschaft des ÖZPGS (Österreichisches Zentrum für psychologische Gesundheitsförderung im Schulbereich). Laut Ausschreibung erstreckt sich die „vielfältige und abwechslungsreiche Tätigkeit“ auf Einzelfall- und Präventionsarbeit, Unterstützung von LehrerInnen, Schulleitung und Schulaufsicht, bis hin zu Elternarbeit und Vernetzungstätigkeit. (vgl. <http://www.schulpsychologie.at/schuelerber/schulsozialarbeiterinnen/mitarbeiterinnensuche/>) Primäres Ziel dieses Angebotes soll offensichtlich die Verbesserung von Lebens- und Lernchancen von Kindern, Jugendlichen und ihren Familien sein, einhergehend mit der Entlastung und Unterstützung der Schulgemeinschaft, wie das der grundlegenden Ausrichtung von professioneller Schulsozialarbeit entspricht. Um diesem Ziel gerecht zu werden muss allerdings eine fundierte fachliche Implementierung verfolgt werden, Schulsozialarbeit kann ihr Potential unter den derzeit gegebenen Umständen in keiner Weise/kaum einbringen/entfalten! Entsprechend positioniert sich die Arbeitsgemeinschaft, basierend auf den erarbeiteten fachlichen Standards, wie folgt:

- Die finanziellen Mittel über den „Integrationstopf II“ oder Ähnliche müssen längerfristig gesichert sein, um eine nachhaltige, kontinuierliche Verankerung der Schulsozialarbeit an den Schulstandorten zu ermöglichen.
- Die Durchführung sowie die fachliche An- und Begleitung wie auch die Dienstaufsicht soll an die Trägerorganisationen vergeben werden, die in den jeweiligen Bundesländern bereits langjährige Erfahrung mit der Implementierung und fachlichen Umsetzung von Schulsozialarbeit haben.
- Entsprechend muss die Fachaufsicht durch eine qualifizierte ProfessionistIn der Sozialen Arbeit ausgeführt werden.
- In diesem Sinne soll das Angebot der bestehenden Trägereinrichtungen erweitert werden, durchwegs nach den laut „Integrationstopf II“ vorgesehenen Kriterien bezüglich Schulstandorten und Zielgruppen.



Schulsozialarbeit braucht ...

Text: Mag. (FH) Stefan Klemenjak

Schulsozialarbeit in Österreich existiert kontinuierlich seit über zwei Jahrzehnten. In diesem Zeitraum wurden neue Trägerorganisationen in den Bundesländern implementiert und Schulsozialarbeit wurde in Österreich immer weiter ausgebaut.

Aufgrund des letzten bundesweiten Basisvernetzungstreffens im Mai 2017 in Wien von Schulsozialarbeit in Österreich und dem dort eher negativ dominierten Stimmungsbild, hat sich die Fachgruppe Schulsozialarbeit des obds entschlossen, allen Schulsozialarbeiter*innen österreichweit die Möglichkeit zu geben, an einer online Umfrage teilzunehmen, um einen besseren Überblick über die momentane Ist-Situation zu bekommen. Die Umfrage wurde über die Homepage und via Facebook des Österreichischen Berufsverbandes beworben. Jede*r interessierte*r Sozialarbeiter*in konnte somit mit geringem Aufwand und geräteunabhängig an der rund fünfminütigen Umfrage teilnehmen:

Ausgehend von einem scheinbar eher negativ empfundenen Stimmungsbild innerhalb der Berufsgruppe Schulsozialarbeit zielte die Umfrage darauf ab, die benötigten Ressourcen der Schulsozialarbeiter*innen zu erfassen, um professionelles Arbeiten zu ermöglichen und die Zufriedenheit der Schulsozialarbeiter*innen zu fördern.

Bundesweit nahmen insgesamt 108

Personen aus acht Bundesländern an der Umfrage teil.

Anhand dieser Fragebögen ließen sich folgende Forderungen der Sozialarbeiterkolleg*innen eruieren:

Schulsozialarbeiter*innen fordern berufseigene Fachaufsicht, Supervision, Sicherheit und ausreichend Zeit und Raum!

Um flächendeckende Standards erreichen zu können, wird eine kompetente Fachaufsicht aus der eigenen Berufsgruppe benötigt. Dies erfordert eine entsprechende Ausbildung im Sinne eines Studiums der Sozialen Arbeit, sowie eine mehrjährige Berufserfahrung im entsprechenden Berufsfeld.

Einen weiteren essentiellen Punkt stellt die ausreichende und kontinuierliche Supervision der Sozialarbeiter*innen dar. Gruppen- und bei Bedarf Einzelsupervision muss allen Schulsozialarbeiter*innen zur Verfügung gestellt werden.

Arbeitsplatzsicherheit ist ein weiterer wichtiger Faktor. Diese kann durch fixe, unbefristete Arbeitsverträge ohne Befristung auf Ausschreibungszeiträume mit entsprechender Entlohnung und klar geregelten Gehaltssprüngen ermöglicht werden.

Eine verpflichtende Einarbeitung der Schulferien wird von den Kolleg*innen nicht gewünscht. Im Sinne der Arbeitsplatzsicherheit soll ebenfalls eine entsprechende gesetzliche Verankerung des Berufsbildes und somit ein Berufsschutz etabliert werden.

Da Vertreter benachbarter Berufsgruppen nicht über die geforderte sozialarbeiterische Expertise verfügen soll hiermit garantiert werden, dass Schulsozialarbeit ausschließlich von entsprechend ausgebildeten Personen durchgeführt wird.

Im Sinne einer tagespolitisch unabhängigen und sicheren Anstellung sollten Schulsozialarbeiter*innen idealerweise direkt in den entsprechenden Behörden bzw. Ämter angestellt sein.

Um ein professionelle und sinnvolle Beratung und Begleitung zu ermöglichen, benötigt es eine vernünftige Beziehung des/der Sozialarbeiter*in mit den zu betreuenden Klient*innen. Dies kann ausschließlich durch ausreichend Zeit und Raum entstehen. Entsprechende Rahmenbedingungen sind hierfür essentiell. Es werden daher mehr personelle Ressourcen gefordert. Im Idealfall sollten maximal 300 Schüler*innen und ein Standort durch eine*n SozialarbeiterIn betreut werden. Dies ermöglicht die für den Beziehungsaufbau erforderliche Kontinuität und Präsenz.

Zusätzlich sollen adäquate Beratungsräume, welche ausreichend Privatsphäre für ein professionelles Beratungssetting bieten, ubiquitär zur Verfügung gestellt werden.

Um auf die aktuellen gesellschaftlichen Themen und daraus resultierenden Problemlagen eingehen und intervenieren zu können, bedarf es regelmäßige bundesweite fachspezifische Fortbildungen.

Grundpositionierung der Fachgruppe „Schulsozialarbeit“ des OBDS

Die Fachgruppe des OBDS Schulsozialarbeit erarbeitet und erstellt aktuelle sozialpolitische und berufspolitische Positionen in diesem Handlungsfeld. Die Positionierungen der Fachgruppe sollen zur Mitarbeit und zum Diskurs anregen.

Der Hauptfokus der Fachgruppe Schulsozialarbeit liegt klar in der sozial- und berufspolitischen Interessensvertretung der Professionist*innen an der Basis, den Schulsozialarbeiter*innen in der direkten Klient*innenarbeit. Zudem tritt sie für eine einheitliche, fachliche Regelung dahingehend ein, dass österreichweit nachvollziehbare fachliche Standards erfüllt werden, welche von den Arbeitnehmer*innen und Nutzer*innen eingefordert werden können und welche den im Kontext Schule tätigen Professionalist*innen der Sozialen Arbeit Orientierung bieten.

Die Fachgruppe dient bundesweit als Ansprechpartner der Stakeholder von Schulsozialarbeit und bestrebt eine fachliche und qualitative Weiterentwicklung.

Ziel ist es Bundesländer übergreifend Praxiswissen der sozialen Arbeitsforschung, sowie berufspolitische und sozialpolitische Ansätze und Forde-



rungen in der Schulsozialarbeit auszutauschen um transparente gemeinsame Positionen vertreten zu können. Dazu ist der Diskurs mit anderen Akteur*innen wie beispielsweise der Österreichischen Gesellschaft für Soziale Arbeit (OGSA) und mit den unterschiedlichen Trägerorganisationen von Schulsozialarbeit in Österreich zu suchen.

Diesbezüglich werden in der Fachgruppe Arbeitskreise zu aktuellen Themen implementiert, welche sich jeweils mit einem Thema auseinandersetzen.

An einer Mitarbeit interessierte Kolleg*innen können sich auf der Homepage des OBDS unter dem Menüpunkt Schulsozialarbeit, Mitarbeit oder unter folgendem Link melden (Anmerkung: Über unsere Homepage und Facebook sind die digitalisierten Links selbstverständlich aktiv ☺!)

<https://goo.gl/forms/Q4erav-B5rhQIdrS92>

Mag.(FH) Stefan Klemenjak

seit 2010 Basis Schulsozialarbeiter in der Wiener Schulsozialarbeit und Gründer der Fachgruppe Schulsozialarbeit in der Wiener Landesgruppe; seit 2017 Fachgruppenleiter der Fachgruppe Schulsozialarbeit des OBDS



**BUNDESTAGUNG
12.-13. 11. 2018**

STEIERMARK // SCHLOSS SEGGAU

**SOZIALE
ARBEIT**

**MACHT.
MUT.**

MENSCHENRECHTE LEBEN!



Ehe-Öffnung und „dritter Geschlechtseintrag“: Auftrag für die Soziale Arbeit?¹

Text: Dr.ⁱⁿ Karin Schönplugg und Paul Haller, BA BA

Ab 1.1.2019 müssen die Ehe für gleichgeschlechtliche Paare und die Eingetragene Partnerschaft für heterosexuelle Paare geöffnet werden. Bisher gab es zwei unterschiedliche Rechtsinstitute auf der einen Seite für heterosexuelle Paare auf der anderen für Lesben, Schwule und andere Menschen in gleichgeschlechtlichen Partnerschaften. Genau das wies der österreichische Verfassungsgerichtshof in seinem Urteil am 4. Dezember 2017 als verfassungswidrig zurück, nachdem fünf Familien, unterstützt von Anwalt Helmut Graupner und dem Rechtskomitee LAMBDA, geklagt hatten. Das ist insofern historisch, als in keinem anderen Land die Ehe durch ein Verfassungsgericht geöffnet wurde. Gleichzeitig ist es symptomatisch für die österreichische Vogelstrauß-Haltung der Politik, wenn es um LGBTIQ*²-Themen geht. Fast jede rechtliche Verbesserung für Lesben, Schwule und Bisexuelle in den letzten Jahrzehnten musste gegen den Staat erkämpft – und meist über Höchstgerichte eingeklagt – werden.

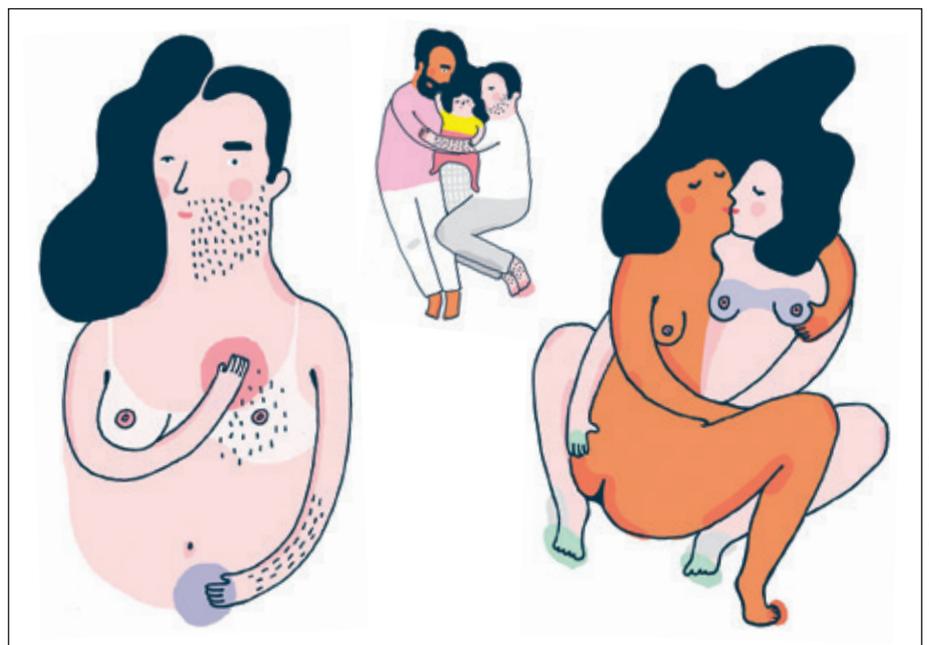
Warum ist die Ehe-Öffnung notwendig und was verändert sich nun?

Der Verfassungsgerichtshof hat in seiner Entscheidung also festgestellt, dass die derzeitige Unterscheidung zwischen Ehe und Eingetragener Partnerschaft gegen das Diskriminierungsverbot verstößt. Die Aufhebung des

Ehe-Verbots für gleichgeschlechtliche Paare stellt somit schlicht eine rechtliche Gleichstellung her. Für heterosexuelle Paare ändert sich dabei nichts, außer dass sie mit der Eingetragenen Partnerschaft eine zusätzliche Wahloption neben der Ehe erhalten – sofern die türkis-schwarz-blaue Regierung die Eingetragene Partnerschaft nicht gänzlich abschafft.

Darüber hinaus hat die längst überfällige Öffnung der Ehe eine wichtige symbolische Bedeutung: Österreich hat als Teil Nazi-Deutschlands Lesben und Schwule ermordet und an intergeschlechtlichen Menschen Experimente durchgeführt. Als wieder eigenständiger Österreichischer Staat

wurden gleichgeschlechtliche Handlungen bis 1971 mit einem Totalverbot kriminalisiert, und danach ein (für HIV/AIDS-Prävention tödliches) Werbeverbot als auch ein Vereins- und Versammlungsverbot gesetzlich verankert (Abschaffung beider Paragraphen erst 1997). Bis 2002 wurde ein ungleiches Schutzalter für heterosexuelle und gleichgeschlechtliche sexuelle Akte aufrecht erhalten. Vor diesem geschichtlichen Hintergrund muss der Staat Österreich nun gleichgeschlechtlichen Paaren in Zukunft dieselben Rechte ihre Beziehung abzusichern gewähren, wie Paaren der heterosexuellen Mehrheitsgesellschaft. Diese Symbolik sollte nicht unterschätzt werden.



Illustrationen: © Barbara Hoffmann, BA

Geschichte der Ehe aus queer-feministischer Perspektive

Die Geschichte der Ehe ist eine Geschichte von Ausschlüssen. Ursprünglich war die Möglichkeit der Eheschließung auch für Männer der unteren Klassen als eine Entschädigung für die Wohlfahrtsverluste im Rahmen der Industrialisierung und gewissermaßen Bestechung gedacht (siehe Federici 2015). Der Ökonom John Kenneth Galbraith schreibt dazu: *„Die Verwandlung der Frauen in eine heimliche Dienstklasse war eine ökonomische Leistung ersten Ranges. Diener für niedere Arbeiten konnte sich nur eine Minderheit der vorindustriellen Gesellschaft leisten. Die Dienstmagd-Ehefrau steht heute aber fast der gesamten männlichen Bevölkerung zur Verfügung“* (John Kenneth Galbraith 1973: 33, eigene Übersetzung). Aus feministischer Perspektive war und ist die Ehe daher per se kein „sicherer Hafen“ oder eine Emanzipationsleistung. Bereits 1825 sprach sich William Thompson, ein Unterstützer der Suffrage-Bewegung, gegen den Ehevertrag als „white slave code“ aus, der Männern mit staatlicher Absicherung Frauen als private Sklavinnen zuspricht. Die Anti-Sklaverei-Bewegung in den USA war historisch eng mit der Befreiung von Frauen aus der patriarchalen Zwangsinstitution Ehe verwoben, wie die feministische Politologin Carol Pateman beschreibt (siehe: Pateman 1988). Zusätzlich zur Zwangsarbeit war die Ehefrau aber auch als Bereitstellerin sexueller Dienstleistungen gedacht, was sich auch in der gesetzlichen Ausformung des Ehevertrages widerspiegelt: In Österreich wird erst 1970 die Stellung unehelicher Kinder aufgewertet, 1975 kommt die Fristenregelung zur Abtreibung; ebenso wird es erst 1975 möglich, dass Frauen ohne Zustimmung der Ehemänner arbeiten dürfen. Doch erst 1989 (!) wird Vergewaltigung und geschlechtliche Nötigung auch in der Ehe strafbar.

(Allerdings hing bis 2004 die Bestrafung von der Antragstellung der von der Straftat betroffenen Person ab.)

Trotz dieser aus feministischer Sicht höchst problematischen Genealogie des Konstruktes der Ehe drängten Lesben- und Schwulenverbände weltweit ab den 1990er Jahren auf die Öffnung dieses Zivilvertrages. Hauptargument ist die Gleichstellung und Absicherung auch ihrer Zweier-Beziehungen, gemeinsamer Kinder und finanzieller Werte in den Partner*innenschaften. 2001 machten es die Niederlande Lesben und Schwulen als erstes Land möglich zu heiraten. Queere und queer-feministische Gruppen standen und stehen der Ehe als „Homo-Normativität“ jedoch skeptisch gegenüber und warnen vor einer neoliberalen Normalisierung queerer Lebenskonzepte (siehe Duggan 2002). So lehnte beispielsweise die Lesbenberatung in der Rosa Lila Villa in Wien „die Lesbenehe, die Homoehe, die Schwulenehe, den Zivilpakt (ZIP) und auch den Ehebund für Heterosexuelle prinzipiell ab.“ Sie schrieb, „dass gleiche Rechte und Pflichten (Mietrecht, Aufenthaltsrecht, Versicherungsrecht, Erbrecht, Steuerrecht, u.s.w.) allen Menschen zustehen sollten, egal welche Form der Partner*innenschaft sie gerade leben.“³

Dritte Option in Deutschland⁴

Noch viel revolutionärer als die Ehe-Öffnung war die Entscheidung des deutschen Bundesverfassungsgerichts im Oktober 2017, die eine Neuregelung des Personenstandgesetzes vorsieht: In Zukunft müssen die Gesetzgeber*innen neben „männlich“ und „weiblich“ einen dritten Personenstand – diskutiert werden gegenwärtig die Bezeichnungen „inter“ oder „divers“ – schaffen. Alternativ kann der Geschlechtseintrag ganz abgeschafft werden, was realpolitisch aber nicht zu erwarten ist.

Wie kam es zu dieser Entscheidung?

Die intergeschlechtliche Person Vanja⁵ zog unterstützt von der Kampagne „Dritte Option“ vor Gericht und kämpfte für einen passenden Geschlechtseintrag. Intergeschlechtlichkeit ist ein Sammelbegriff, den Menschen für sich verwenden, deren Geschlechtsmerkmale nicht in die engen Normen von Mann und Frau passen. Zu den Geschlechtsmerkmalen zählen klassisch die Genitalien, die Gonaden (Eierstöcke und Hoden), die Hormone und die Chromosomen. Über Jahrzehnte wurden geschlechtstypisierende Operationen an intergeschlechtlichen Kindern durchgeführt. Diese Praxis wird seit den 1990er Jahren von Intersex-Aktivist*innen als „Intersex Genital Mutilation“ (IGM), also als Genitalverstümmelung, zurückgewiesen und von Selbstvertretungsorganisationen wie dem Verein intergeschlechtlicher Menschen Österreich (VIMÖ, www.vimoe.at) als Menschenrechtsverletzung kritisiert. Auch der UN-Sonderberichterstatter für Folter Juan Ernesto Méndez forderte 2013 ein Verbot von IGM. Laut einem Fokuspapier der Europäischen Grundrechteagentur (FRA 2015) finden geschlechtstypisierende Eingriffe an intergeschlechtlichen Kindern bis heute in über 20 EU-Staaten statt. Zuletzt hat sich im Dezember 2017 die Bioethikkommission gegen „geschlechtszuordnende Maßnahmen“ im Neugeborenen- oder Kindesalter und ohne Zustimmung der betroffenen Person ausgesprochen: „Ein ohne medizinische Indikation vorgenommener medizinischer Eingriff ist als rechtswidrige Körperverletzung zu qualifizieren und verpflichtet – bei entsprechendem Verschulden – ärztliches Personal sowie auch die Eltern zum Schadenersatz“ (Bioethikkommission 2017: 53).

In Deutschland wurde das Personenstandsgesetz 2013 neu geregelt. Das

neue Gesetz besagt, dass der Geschlechtseintrag von intergeschlechtlichen Kindern, die bei der Geburt eindeutig als intergeschlechtlich erkannt werden⁶, freigelassen werden muss. Das bedeutete, ein Teil der intergeschlechtlichen Kinder hatte von da an schlicht gar keinen Geschlechtseintrag, was das deutsche Bundesverfassungsgericht im aktuellen Beschluss vom 10. Oktober 2017 als verfassungswidrig zurückwies. Dank der Klage von Vanja steht Deutschland also kurz davor, einen dritten positiven Geschlechtseintrag zuzulassen.

Auftrag für die Soziale Arbeit

Ein dritter Geschlechtseintrag ist auch in Österreich zu erwarten. Eine entsprechende Klage von Alex Jürgen*, langjähriger Intersex-Aktivist und Mitbegründer von VIMÖ, liegt bereits beim Verfassungsgerichtshof. Eine Entscheidung des Verfassungsgerichtshofs wird 2018 erwartet. Was würde ein dritter Geschlechtseintrag für die Soziale Arbeit bedeuten? Und braucht es erst ein höchstgerichtliches Urteil, um sich mit dieser Frage auseinanderzusetzen? Sollte die Aufgabe der Sozialen Arbeit nicht vielmehr jetzt schon sein, Menschen in ihrer Arbeit mitzudenken, die nicht

in die starren Kategorien „Frau“ und „Mann“ passen?

Soziale Arbeit, die sich als Menschenrechtsprofession versteht⁷ – und der Österreichische Berufsverband der Sozialen Arbeit (OBDS) als berufspolitische Interessensvertretung – haben den Auftrag, sich aktiv gegen Diskriminierungen von LGBTIQ*-Personen und Menschenrechtsverletzungen einzusetzen. Das bedeutet beispielsweise sich öffentlich für eine Ausweitung des Diskriminierungsschutzes auszusprechen, denn nach der momentanen Regelung ist die sexuelle Orientierung zwar im Berufsleben geschützt, aber – im Gegensatz zu anderen Diskriminierungsgründen – genießt sie keinen Schutz außerhalb der Arbeitswelt. Das bedeutet, dass eine Kaffeehausbesitzer*in ein lesbisches Paar aus dem Lokal verweisen darf, weil sie keine lesbischen Kundinnen* haben möchte oder eine Vermieter*in sich entscheiden kann, an schwule Paare nicht zu vermieten.

Bei Intergeschlechtlichkeit kommt erschwerend hinzu, dass die Thematik überwiegend im medizinischen Diskurs verhandelt wird (vgl. Hechler 2016). Die Medizin versteht Intergeschlechtlichkeit im besten Fall als Varianten der Geschlechtsentwick-

lung, in der Regel allerdings als Syndrom, Störung oder behandlungswürdigen Zustand. Seit 2005 gilt der so genannte Chicagoer Konsens, der unter dem Begriff „Disorders of Sex Development“ Varianten von Intergeschlechtlichkeit als „Störungen der Geschlechtsentwicklung“ pathologisiert. Hierzu empfiehlt die Bioethikkommission im Dezember 2017: „Die Abweichung vom bipolaren Mann/Frau-Schema ist als solche betrachtet nicht als Krankheit zu verstehen. Von einer unangemessenen Pathologisierung ist – auch terminologisch – unbedingt abzusehen“ (Bioethikkommission 2017: 51).

Aktuell beschäftigt sich eine Arbeitsgruppe im Gesundheitsministerium mit Behandlungsrichtlinien für intergeschlechtliche Menschen. Neben Selbstvertretungsorganisationen und Mitarbeiter*innen aus dem Ministerium selbst sind dort ausschließlich medizinische Berufsgruppen sowie die Interessensvertretungen der Klinischen Psycholog*innen und der Psychotherapeut*innen vertreten. Nicht vertreten ist die Soziale Arbeit. Das zeigt, wie stark auch heute noch die Deutungshoheit über Intergeschlechtlichkeit im medizinischen System liegt. Und das ist ein Problem! Denn

© Martin Lufka Photography

Jetzt bewerben!
fhstp.ac.at/mso

Soziale Arbeit studieren!

Ihr Masterstudium für die Zukunft

Schwerpunkte:
Case Management | General Social Work

Bewerbungsfrist: 16.04.2018

/soziales /fh///
st. pölten

bezahlte Anzeige

wenn Mediziner*innen beispielsweise über Kinder mit „uneindeutigen Genitalien“ sprechen, geht es oft nicht um gesundheitliche oder medizinische Fragestellungen. Häufig geht es dann um eigene traditionelle Vorstellungen von Geschlecht und um Fragen wie: Was passiert, wenn wir nicht operieren: Werden Kinder dann im Kindergarten diskriminiert, wenn sie anders sind? Das ist allerdings keine medizinische Fragestellung, sondern bestenfalls eine Frage für das psychosoziale Unterstützungssystem. Hier müsste die Soziale Arbeit einschreiten und die Medizin in ihre Schranken weisen. Sie müsste aufzeigen, wo die Medizin über ihre Grenzen geht. Sie müsste Menschenrechtsverletzungen anprangern und lauthals aufschreien, wenn sie Zeugin wird. Und sie müsste Angebote schaffen – beispielsweise Beratungsangebote für Eltern intergeschlechtlicher Kinder – und vor allem müsste sie Selbstvertretungsorganisationen stärken und mit ihnen zusammenarbeiten.⁸

Literatur

Bioethikkommission des Bundeskanzleramtes (2017): Online: <https://www.bundeskanzleramt.gv.at/documents/131008/549639/Intersexualit%C3%A4t+und+Transidentit%C3%A4t.pdf/8d14b64f-7582-45d5-95e7-9790edf8543c> (letzter Aufruf: 14.12.2017)

Duggan, Lisa (2002): „The New Homonormativity: The Sexual Politics of Neoliberalism,” in *Materializing Democracy: Toward a Revitalized Cultural Politics*, ed. Russ Castronovo and Dana D. Nelson (Durham and London: Duke University Press, 2002), 175-194

Haller, Paul; Ponzer, Tinou (2017): Die Dritte Option: Wie Intersex-Personen um Anerkennung kämpfen, 22.11.2017. Online: <http://mosaik-blog.at/intersex-dritte-option-ge->

[schlecht-eintragung-deutschland-oessterreich](#) (letzter Aufruf: 14.12.2017).

Federici, Silvia (2012): Caliban und die Hexe. Mandelbaum, Wien.

Hechler, Andreas (2016): „Was ist es denn?“ Intergeschlechtlichkeit in Bildung, Pädagogik und Sozialer Arbeit. In: Katzer, Michaela/Voß, Heinz-Jürgen (Hrsg.): *Geschlechtliche, sexuelle und reproduktive Selbstbestimmung. Praxisorientierte Zugänge*. Psychosozial-Verlag, Gießen, S. 161-185.

¹ Wir bedanken uns bei Luan Pertl vom Verein intergeschlechtlicher Menschen Österreich (VIMÖ, www.vimoe.at) für die hilfreichen Kommentare und Hinweise zu diesem Text!

² Die Abkürzung kommt aus dem Englischen und steht für Lesben, Schwule (Gays), Bisexuelle, Trans*, Inter* und queere Personen.

³ <https://queer.raw.at/veranstaltungen/saison-2004bis2005/november-2004/weg-mit-der-ehe-oder-ehe-als-weg/>

⁴ Siehe dazu auch Haller/Ponzer (2017).

⁵ Soweit den Autor*innen bekannt, tritt Vanja in der Öffentlichkeit ohne Nachnamen auf.

⁶ Das betrifft allerdings nur einen kleinen Teil der intergeschlechtlichen Menschen, weil Intergeschlechtlichkeit meist nicht bereits bei der Geburt erkannt wird.

⁷ Siehe dazu den Beitrag von Karin Schöpflug und Paul Haller „Queer Professionals: Über den Umgang mit sexueller und geschlechtlicher Vielfalt in der Sozialen Arbeit“ in dieser Ausgabe.

⁸ All das sind Gründe, warum es eine Arbeitsgruppe zu „Queerer Sozialer Arbeit“ im OBDS braucht. Diese befindet sich gerade in ihrer Gründungsphase. Interessierte können sich an queer@sozialarbeit.at wenden.

Dr.ⁱⁿ Karin Schöpflug

Karin Schöpflug hat an der Universität Wien Volkswirtschaft studiert, ihr erstes Buch heißt „Utopian Visions of Feminist Economics – Time Travelling Through Paradigms.“ Gegenwärtig arbeitet sie als Senior Researcherin am Institut für Höhere Studien in der Forschung und an der Universität Wien, am Projekt Internationale Entwicklung als Lektorin. Sie war langjährige Beraterin und Aktivistin der Beratungsstelle in der Rosa Lila Villa, Wien. Kontakt: karin.schoenpflug@ihs.ac.at; Website: <http://www.ihs.ac.at/about/people/karin-schoenpflug/>

Paul Haller, BA BA

ist Geschäftsführer der HOSI Salzburg und Referent der Bildungsprojekte „Schule der Vielfalt“ und „Vielfalt im Beruf“. Er hat Soziale Arbeit und Internationale Entwicklung studiert und Ausbildungen im Bereich sexuelle Bildung absolviert. Beim Verein Selbstbewusst arbeitet er im Bereich sexuelle Bildung und Prävention von sexualisierter Gewalt an Kindern und Jugendlichen, ist Mitglied der Plattform Intersex Österreich und engagiert sich für die Gründung einer Arbeitsgruppe zu „queerer Sozialer Arbeit“ im OBDS. Kontakt: paul.haller@hosi.or.at, Website: www.hosi.or.at

Bücher

Zusammengestellt von DSA Gabriele Hardwiger-Bartz



Anita Plattner (Hrsg.)
Erziehungsfähigkeit psychisch kranker Eltern richtig einschätzen und fördern

2017, Reinhardt Verlag,
175 Seiten, 27,70 Euro,
ISBN 978-3-497-02713-2

Die Autorin, eine Münchner Psychologin, ist öffentlich bestellte und beeidigte Sachverständige zu Fragen des Sorge- und Umgangsrechts sowie Dozentin und Leiterin der Forschungsreihe „Erziehungsfähigkeit psychisch kranker Eltern“.

Im ersten Teil der kürzlich erschienen Publikation setzt sich Frau Plattner mit den Grundlagen der Erziehungsfähigkeit auseinander und beschreibt die allgemeinen Kriterien der Erziehungsfähigkeit, die Erziehungsfähigkeit aus psychologischer Sicht und gibt eine Übersicht über die wichtigsten Anhaltspunkte einer möglicherweise eingeschränkten Erziehungsfähigkeit bei psychisch kranken Eltern.

Im zweiten Teil werden die wichtigsten psychischen Erkrankungen (affektive Erkrankungen und Angststörungen, psychotische Erkrankungen, Suchterkrankungen und Persönlichkeitsstörungen und Persönlichkeitsakzentuierungen) und mögliche Auswirkungen auf die Erziehungsfähigkeit dargestellt. Dabei werden Ursachen und Häufigkeit, Symptomatik, Verlauf und Prognose beschrieben; es wird auf Subgruppen Bezug genommen sowie auf die spezifischen Auswirkungen des jeweiligen Krankheitsbildes auf die Kinder und auf die Erziehungsfähigkeit der Eltern.

Im dritten Teil des Buches werden im

Rahmen der Arbeit mit psychisch kranken Eltern und deren Kindern Möglichkeiten einer gelungenen Gesprächsführung mit Kindern (vom Vorschulalter bis zur Prä-adoleszenz) und der Gesprächsführung mit psychisch kranken Eltern aufgezeigt. U.a. werden auch spezifische Unterstützungsangebote für betroffene Eltern und Kinder (Präventionsangebote, Psychoedukation der Kinder, Gruppenprogramme, Patenschaften, Psychotherapie) vermittelt. Die einzelnen Beiträge, an denen auch namhafte Co-AutorInnen mitarbeiten, sind klar strukturiert, gut lesbar und übersichtlich angeordnet. Sie enthalten interessante Fallbeispiele und weiterführende Literaturangaben.

Die Einschätzung der Erziehungsfähigkeit von Eltern bzw. der elterlichen Kompetenz ist für praktisch Tätige in der Kinder- und Jugendhilfe und in familienpsychologischen Fragen oft der Schlüssel für eine hilfreiche Begleitung und für weitere essentielle Entscheidungen. Dazu werden in dieser Publikation vielfältige Aspekte zur Sprache gebracht, so u.a. dass die Belastung der Kinder abhängig von dem jeweiligen Krankheitsbild eines Elternteils und der Expositionsdauer ist, aber auch von verschiedenen protektiven Faktoren. Die Tendenz zur Parentifizierung sollte auch nicht außer Acht gelassen werden.

Für praktisch tätige SozialarbeiterInnen, SozialpädagogInnen, klinische Psychologinnen und Psychotherapeutinnen liefert dieses Buch wertvolle Hinweise über die Wechselwirkung von elterlicher Kompetenz bei psychischer Symptomatik und kindlichen Entwicklungsirritationen bzw. Verhaltensauffälligkeiten; diese wird anschaulich und gut nachvollziehbar dargestellt.

Ein wirklich herausragendes Buch für die Praxis!

Rezension verfasst von: Dr. Evelin Leitner-Bilban

Gesundheitspsychologin und Klinische Psychologin, Psychotherapeutin. Allgemein beeidete und gerichtlich zertifizierte Sachverständige; seit mehr als 20 Jahren als Klinische Psychologin in der Abteilung Jugend und Familie, Magistrat Klagenfurt tätig. (Klagenfurt am Wörthersee, im Feber 2018)

HINWEISE

Andrea Christoph-Gaugusch
DemenZen und die Kunst des Vergessens. Fünf Schritte für mehr Gelassenheit im Umgang mit Demenz

2018, Carl-Auer-Verlag,
176 Seiten, 20,60 Euro

Ben Furman, Mathias Weber
Linda zähmt den Tiger Mit einem Nachwort von Ben Furman

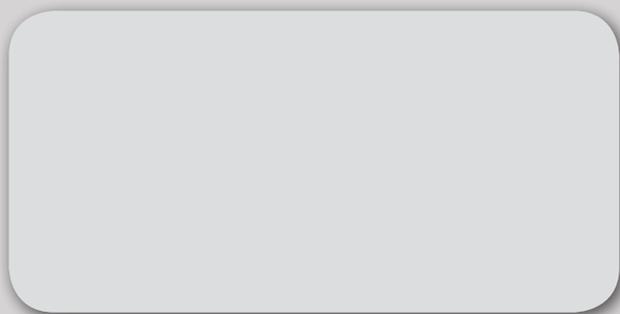
... wirksame Hilfe bei Wutausbrüchen
für Kinder ab 4 Jahren, Eltern und Verwandte, Pädagogen...
2018, Bilderbuch gebunden,
Carl Auer Verlag Kids,
32 Seiten, 16,40 Euro

Heinz Kipp, Annette Richter, Elke Rosenstock-Heinz (Hrsg.)
Adoleszenz in schwierigen Zeiten. Wie Jugendliche Geborgenheit und Orientierung finden

2017, Psychosozial Verlag,
220 Seiten, 27,70 Euro

Christine Altstötter-Gleich, Fay C.M. Geisler
Perfektionismus Mit hohen Ansprüchen selbstbestimmt leben

2017, Balance-Ratgeber, Beltz Verlag, 160 Seiten, 16,50 Euro



BUNDESTAGUNG 12.-13. 11. 2018

STEIERMARK // SCHLOSS SEGGAU

SOZIALE
ARBEIT

MACHT.
MUT.

MENSCHENRECHTE LEBEN!