



Ludwig Boltzmann Institut
Health Promotion Research

Forschungsbericht

Unterstützungssysteme in, für und um die Schule

2015



Unterstützungssysteme in, für und um die Schule

Forschungsbericht

Simone Grandy
Desiree Bernold-Schrom
Felix Hofmann
Lisa Lehner
Friedrich Teutsch
Rosemarie Felder-Puig

In cooperation with:



Co-funded by:



Projektleitung:

Mag.^a Dr.ⁱⁿ Simone Grandy

Projektteam:

Mag.^a Dr.ⁱⁿ Simone Grandy

Desiree Bernold-Schrom, MSc BEd

Mag. Felix Hofmann

Mag. Friedrich Teutsch

Lisa Lehner, BA BA MA

Mag.^a Dr.ⁱⁿ Rosemarie Felder-Puig, MSc

Korrespondenz:

Mag.^a Dr.ⁱⁿ Simone Grandy, simone.grandy@lbihpr.lbg.ac.at

Zitationsweise:

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

Downloads (falls Bericht downloadbar):

<http://www.lbihpr.lbg.ac.at>

Gehen Sie zu *Publikationen suchen / Go to Search Publications*

IMPRESSUM**Medieninhaber und Herausgeber:**

Ludwig Boltzmann Gesellschaft GmbH

Nußdorfer Straße 64/ 6. Stock, A-1090 WIEN

<http://www.lbg.ac.at/lbg/impressum.php>

Für den Inhalt verantwortlich:

Ludwig Boltzmann Institut Health Promotion Research (LBIHPR)

Untere Donaustraße 47/ 3.OG, A-1020 Wien

<http://lbihpr.lbg.ac.at/>

Inhalt

Danksagung.....	9
Zusammenfassung.....	11
1 Einleitung	13
2 Forschungsdesign	16
2.1 Forschungsfrage	16
2.2 Erhebungsmethoden	16
3 Die psychosozialen Unterstützungssysteme in, für und um die Schule im Überblick	18
3.1 Schulpsychologie (SP)	23
3.2 Schüler- und Bildungsberatung (SBB).....	24
3.3 BeratungslehrerInnen, BetreuungslehrerInnen, PsychagogInnen, (BBL).....	25
3.4 Schulärztinnen und Schulärzte (SÄ)	26
3.5 Schulsozialarbeit (SSA)	27
3.6 Jugendcoaching (JU)	28
4 Strukturelle Rahmenbedingungen im Vergleich.....	29
4.1 Kernaufgaben.....	29
4.2 Zielgruppen – Ziele	30
4.3 Auftraggeber.....	33
4.4 Trägerschaft, Dienstaufsicht, Fachaufsicht	34
4.4.1 Dienstaufsicht.....	35
4.4.2 Fachaufsicht	36
4.5 AnsprechpartnerInnen auf verschiedenen Hierarchieebenen und Steuerungsaufgaben	37
4.6 Finanzierung	39
4.7 Dokumentation – Evaluation	40
4.8 Gesetzliche Grundlagen und nicht gesetzliche Regelungen	45
4.8.1 Gesetzliche Grundlagen der Schulpsychologie	47
4.8.2 Gesetzliche Grundlagen der Schüler- und Bildungsberatung.....	48
4.8.3 Gesetzliche Grundlagen der Beratungs- und BetreuungslehrerInnen/ PsychagogInnen.....	48
4.8.4 Gesetzliche Grundlagen der SchulärztInnen.....	49
4.8.5 Gesetzliche Grundlagen der Schulsozialarbeit	51
4.8.6 Gesetzliche Grundlagen des Jugendcoachings	52
4.9 Methoden – professionelle Kompetenz.....	54
4.10 Informationsarbeit - Kontaktaufnahme.....	57
5 Aktuelle Herausforderungen in der Praxis.....	59
5.1 Kernaufgaben der Unterstützungssysteme: Selbsteinschätzung versus Fremdeinschätzung	59
5.1.1 Schulpsychologie.....	60
5.1.2 Schüler- und Bildungsberatung.....	63
5.1.3 Beratungs-/BetreuungslehrerInnen/PsychagogInnen	64
5.1.4 SchulärztInnen	66
5.1.5 Schulsozialarbeit	69

5.1.6 Jugendcoaching	72
5.2 Antizipierte Erwartungen	76
5.3 Kommunikation-Kooperation-Koordination innerhalb und zwischen den Unterstützungssystemen	78
5.3.1 Aus Sicht der Unterstützungssysteme.....	79
5.3.1 Vernetzung	82
5.4 Versorgungslücken und Doppelgleisigkeiten	84
5.5 Spezielle thematische Herausforderungen.....	89
5.6 Die Rolle der Schulleitung	91
5.7 Indexbasierte Ressourcenverteilung	93
5.8 Übersichtsgrafik zu den Unterstützungssystemen.....	99
5.9 Zukunftsvisionen und Vorschläge für ein besser koordiniertes Gesamtsystem psychosozialer Beratung und Betreuung.....	102
6 Handlungsempfehlungen	107
7 Zusammenfassung und Conclusio	110
Literatur.....	113

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 3-1: „Psychosoziale Beratung an und für Schulen“	18
Abbildung 3-2: Anteil der Schulen, die im Durchschnitt weniger als eine Stunde pro Woche bzw. pro Monat Unterstützung durch die jeweiligen Gruppen erhalten (aus Wahrnehmung der SchulleiterInnen).....	20
Abbildung 3-3: Kennzahlen für die Intensität der Betreuung durch die Unterstützungssysteme, in Stunden pro Monat	21
Abbildung 4-1: Dokumentationsübersicht im Jugendcoaching	44
Abbildung 5-1: „Psychosoziale Beratung an und für Schulen“	99

Tabellenverzeichnis

<i>Tabelle 3-1: Potentielle Verfügbarkeit der Unterstützungssysteme, nach Schultypen.....</i>	<i>19</i>
<i>Tabelle 4-1: Kernaufgaben der Unterstützungssysteme</i>	<i>29</i>
<i>Tabelle 4-2: Primäre Zielgruppen der Unterstützungssysteme.....</i>	<i>30</i>
<i>Tabelle 4-3: Zielgruppen und Ziele der verschiedenen Unterstützungssysteme</i>	<i>32</i>
<i>Tabelle 4-4: Auftraggeber der Unterstützungssysteme.....</i>	<i>33</i>
<i>Tabelle 4-5: Die vier Trägermodelle österreichischer Schulsozialarbeit im Überblick</i>	<i>34</i>
<i>Tabelle 4-6: Dienstaufsicht der Unterstützungssysteme</i>	<i>35</i>
<i>Tabelle 4-7: Fachaufsicht der Unterstützungssysteme.....</i>	<i>36</i>
<i>Tabelle 4-8: hierarchische Strukturen der unterschiedlichen Unterstützungssysteme.....</i>	<i>38</i>
<i>Tabelle 4-9: Evaluation / Dokumentation der Unterstützungssysteme</i>	<i>41</i>
<i>Tabelle 4-10: Methoden und professionelle Kompetenz der Unterstützungssysteme.....</i>	<i>56</i>
<i>Tabelle 4-11: Informationsarbeit der Unterstützungssysteme</i>	<i>57</i>
<i>Tabelle 5-1: Kernaufgaben der Schulpsychologie - Selbstwahrnehmung vs. Fremdwahrnehmung.....</i>	<i>61</i>
<i>Tabelle 5-2: Kernaufgaben der Schüler- und Bildungsberatung - Selbstwahrnehmung vs. Fremdwahrnehmung</i>	<i>63</i>
<i>Tabelle 5-3: Kernaufgaben der BeratungslehrerInnen/ PsychagogInnen - Selbstwahrnehmung vs. Fremdwahrnehmung</i>	<i>64</i>
<i>Tabelle 5-4: Kernaufgaben der SchulärztInnen - Selbstwahrnehmung vs. Fremdwahrnehmung.....</i>	<i>66</i>
<i>Tabelle 5-5: Kernaufgaben der Schulsozialarbeit - Selbstwahrnehmung vs. Fremdwahrnehmung.....</i>	<i>69</i>
<i>Tabelle 5-6: Kernaufgaben des Jugendcoachings – Selbstwahrnehmung vs. Fremdwahrnehmung.....</i>	<i>72</i>
<i>Tabelle 5-7: Wie sich die Unterstützungssysteme untereinander und miteinander vernetzen</i>	<i>83</i>
<i>Tabelle 5-8: Wahrgenommene Versorgungslücken im Vergleich</i>	<i>86</i>
<i>Tabelle 5-9: Wahrgenommene Doppelgleisigkeiten im Vergleich.....</i>	<i>88</i>

Abkürzungsverzeichnis

SP = Schulpsychologie

SBB = Schüler- und BildungsberaterInnen

BBL = Beratungs-, BetreuungslehrerInnen und PsychagogInnen

SÄ = SchulärztInnen

SSA = Schulsozialarbeit

JU = Jugendcoaching

MBI = Monitoring berufliche Integration

SMS = Sozialministeriumsservice

Danksagung

Die AutorInnen möchten sich sehr herzlich bei jeder und jedem der insgesamt 31 ExpertInnen der Unterstützungssysteme bedanken, die durch ihre Bereitschaft zu einem Interview und den Anregungen zum Forschungsbericht im Rahmen einer Feedbackschleife einen zentralen Beitrag für diese Arbeit geleistet haben. Um die in den Interviews zugesicherte Vertraulichkeit der Daten zu gewährleisten, werden diese ExpertInnen nicht namentlich genannt.

Sehr herzlich möchten wir uns auch bei den TeilnehmerInnen der 2. bundesweiten Fachtagung zur Schulsozialarbeit bedanken. Bei dieser Tagung, die am 8. Mai 2014 in Wien stattfand und an der sich AkteurInnen aller Unterstützungssysteme Österreichs beteiligten, übernahm das LBIHPR Leitung und Moderation eines Dialogforums zum Thema Unterstützungssysteme und erhielt im Rahmen eines World Cafés wichtige Eindrücke und Informationen aus der Praxis, die einen wichtigen Einstieg in die Forschungsproblematik lieferten. Folgenden TeilnehmerInnen des Dialogforums 1 gilt daher unser besonderer Dank:

Abteilung Bildung und Integration, Stadt Graz - Anna Eichinger

Amt der NÖ Landesregierung, Abteilung Kinder- und Jugendhilfe - Irene Vasik

Auftrieb Schulsozialarbeit - Nadja Husar

AVALON Verein für soziales Engagement, Schulsozialarbeit - Manuela Huber

Bundesministerium für Bildung und Frauen, Koordination Schulärztlicher Dienst und Schulärztliche Gesundheitsförderung - Elisabeth Wilkens

Caritas der Diözese Graz-Seckau, Schulsozialarbeit Steiermark - Ilga Keler

Caritas der Erzdiözese Wien, Jugendcoaching - Martina M. Gröbl

chance plus gGmbH Jugendcoaching Niederösterreich - Nicole Bickel

Die Wiener Volkshochschulen GmbH, VHS Jugendcoaching für die Bezirke Wien 10 und 11 - Esma Hochfellner, Christine Rudolf und Elisabeth Semmler

FH Campus Wien - Nesrin Adlim

Günter Brus

Industriellenvereinigung, Elementarbildung und Schule - Eva-Maria Haubner-Hufnagl

Institut für Sozialdienste gem. GmbH, IfS-Schulsozialarbeit - Hermina Metzler-Kleinjan

Institut für Soziale Kompetenz Linz - Birgit Jell

Institut ko.m.m, Schulsozialarbeit - Cornelia Letschka

ISOP - Sandra Jensen und Alexa Krückl

Jugendcoaching für Höhere Schulen, Caritas der Diözese St. Pölten - Gerald Grafenender

Kinderfreunde Kärnten, Schulsozialarbeit - Johannes Eggert

Koordinationsstelle Jugendcoaching Burgenland, Burgenländische Forschungsgesellschaft - Alfred Lang

Koordinationsstelle Übergang Schule-Beruf Niederösterreich - Werner Blank

NMS Rosental, Eisenstadt - R. Anna Karner

ÖSB Consulting GmbH, Jugendcoaching für AHS und BMHS wienweit - Alexa Koch und Matea Simunko

Rettet das Kind Burgenland, Jugendcoaching - Gerhard Kovacs

Schulpsychologie-Bildungsberatung Burgenland, Beratungsstelle Oberpullendorf - Monika Dillhof-Katsich

Schulpsychologie-Bildungsberatung Niederösterreich, Landesreferentin - Andrea Richter

Schulpsychologie-Bildungsberatung Oberösterreich, Landesreferent - Andreas Girzikovsky

Schulpsychologie-Bildungsberatung Tirol, Landesreferentin - Brigitte Thöny

Steirische Volkswirtschaftliche Gesellschaft - Michaela Marterer

vamos-Verein zur Integration, Jobcoaching - Bernd Jegel

Verein YOUNG - Emily Bono, Ramona Prankl, Dagmar Schwertberger und Renate Weiser

Verein Spektrum – Thomas Schuster, Pamela Heil, Wolfgang Loidl

WUK Koordinationsstelle Jugend-Bildung-Beruf, Wien - Christina Tsohohey

Zusammenfassung

Das österreichische Bildungssystem versucht den Anforderungen, die für SchülerInnen aus dem Zusammenspiel von Schule und Lebenswelt erwachsen, mit einer Reihe von Unterstützungssystemen und -angeboten zu begegnen.

Sprechen wir im Kontext des Arbeitspakets von „*Unterstützungssystemen in, für und um die Schule*“, so umfasst dies konkret sechs Unterstützungssysteme, nämlich: SchulpsychologInnen (inkl. ÖZPGS), SchulsozialarbeiterInnen (aller vier Modelle siehe (Lehner, Adamowitsch, Hofmann, & Felder-Puig, 2013) BeratungslehrerInnen und PsychagogInnen, Schüler- und BildungsberaterInnen, SchulärztInnen und Jugendcoaches.

Ungeachtet der unterschiedlichen Qualifikations- und Aufgabenprofile verbindet all diese Unterstützungssysteme die Orientierung am Wohl der SchülerInnen. Um jedoch eine möglichst wirkungsvolle - d.h. sowohl präventiv orientierte, als auch ggf. schnell und zielgerichtet intervenierende - Beratung und Betreuung gewährleisten zu können, bedarf es der praktischen Abstimmung und Zusammenarbeit aller gegebenen Unterstützungssysteme. An diesen konkreten Prozessen der Abstimmung und Zusammenarbeit setzt diese Arbeit an.

Eine Analyse lässt sich dabei grundsätzlich von zwei Seiten her andenken: aus Perspektive der Unterstützungssysteme selbst oder in Form von Bedarfs- und Versorgungseinschätzungen der SchülerInnen, LehrerInnen/Schulleitungen und Erziehungsverantwortlichen. Im vorliegenden Projekt wurde die Frage von Abstimmung und Zusammenarbeit der unterschiedlichen Unterstützungssysteme aus der Perspektive der Unterstützungssysteme selbst untersucht, von der es bislang keinen wissenschaftlich fundierten Gesamtüberblick gab.

Da im österreichischen Kontext den verschiedenen Verwaltungsebenen Rechnung getragen werden muss, sollte der Fokus zunächst auf die **übergeordneten Ebenen** gelegt werden. So wurden nach einer umfangreichen Analyse des Projektumfeldes Verantwortliche und potentielle AnsprechpartnerInnen der sechs unterschiedlichen Unterstützungssysteme auf übergeordneten Verwaltungsebenen (EntscheidungsträgerInnen auf Bundes- und/oder Landesebene) identifiziert und ab Juli 2014 kontaktiert.

Schlussendlich konnten 26 ExpertInnen der sechs Unterstützungssysteme im Rahmen von leitfadengestützten Interviews im Zeitraum Juli bis November 2014 befragt werden. Von jedem Unterstützungssystem wurden dabei mindestens drei und maximal fünf ExpertInnen aus unterschiedlichen Bundesländern bzw. auf Bundesebene befragt; alle Bundesländer konnten in die Erhebung zumindest mit einem Experten /einer Expertin aufgenommen werden, dennoch sei darauf hingewiesen, dass es sich hierbei um keine Vollerhebung handelt, sondern um Meinungen, die auch innerhalb einzelner Unterstützungssysteme zwischen den Bundesländern variieren können. Ergänzend fanden 3 Interviews mit ExpertInnen aus den Bereichen Frühe Hilfen, Kinder- und Jugendhilfe und Kinder- und Jugendheilkunde statt.

Die Bereitschaft zur Teilnahme an den Interviews war sehr hoch, von insgesamt 31 kontaktierten ExpertInnen haben lediglich drei ihre Teilnahme verweigert. Zusätzlich wurden drei externe ExpertInnen aus dem Bereich Kinder- und JugendfachärztInnen, der Kinder- und Jugendhilfe und dem Modellprojekt Frühe Hilfen zu Kooperation und

Schnittstellenmanagement mit den sechs Unterstützungssystemen in, für und um die Schule befragt.

Ausgehend von einem Kurzüberblick der österreichischen Unterstützungssysteme in Kapitel 3 werden strukturelle Rahmenbedingungen derselben im Vergleich in Kapitel 4 dargestellt.

In Kapitel 5 werden die Hauptergebnisse der ExpertInnenbefragung dargestellt. Neben einer Gegenüberstellung der Eigen- und Fremdwahrnehmung der Kernaufgaben eines Unterstützungssystems, werden hier gegenseitige Erwartungen reflektiert und Kommunikation, Kooperation und Koordination zwischen den Unterstützungssystemen ausgelotet. Von den ExpertInnen wahrgenommene Versorgungslücken und Doppelgleisigkeiten werden ebenso wie spezielle, aktuelle Herausforderungen skizziert. Weiters wird in diesem Kapitel auf die Rolle der Schulleitung bei der Koordination dieser Unterstützungssysteme eingegangen. Die bereits teilweise in der Schulsozialarbeit angewendete indexbasierte Ressourcenverteilung wird in einem internationalen Kontext betrachtet. Es gibt eine Grafik, die auf der Homepage der Schulpsychologie zu finden ist, und die die derzeitigen Unterstützungssysteme in, für und um die Schule darstellt. ExpertInnen machten im Rahmen der Interviews Verbesserungsvorschläge zu dieser Grafik, die ebenfalls hier nachzulesen sind. Abgerundet wird Kapitel 5 durch Zukunftsvisionen der befragten ExpertInnen und durch Vorschläge für ein besser koordiniertes Gesamtsystem psychosozialer Betreuung in, für und um die Schule.

1 Einleitung

SchulpsychologInnen (inklusive ÖZPGS¹), SchulsozialarbeiterInnen (aller vier Modelle, siehe (Lehner u. a., 2013), BeratungslehrerInnen und PsychagogInnen, Schüler- und BildungsberaterInnen, SchulärztInnen und Jugendcoaches werden im vorliegenden Bericht als Unterstützungssysteme in, für und um die Schule betitelt. Auf Grund ihrer zentralen Ausrichtung auf das Wohl von Kindern und Jugendlichen, deren Unterstützung, Beratung und Begleitung erscheint es sinnvoll, sie trotz aller Unterschiedlichkeiten gemeinsam zu diskutieren und sie begrifflich zusammenzufassen.

Die in diesem Bericht behandelten Unterstützungssysteme umfassen solche, die *in* Schulen (z.B. SchülerberaterInnen), solche die *für* Schulen (z.B. SchulpsychologInnen, die Schulorganisationsentwicklungsaufgaben übernehmen) und solche die *rund um* die Schule (z.B. Jugendcoaching) tätig sein können, wobei es natürlich Überschneidungen einerseits und keine eindeutigen Trennlinien andererseits gibt. Allen Unterstützungssystemen ist jedoch gemein, dass es einen eindeutigen, institutionalisierten Bezug zum Schulsystem gibt, der sich entweder innerhalb der Anstellungsverhältnisse, durch Zur-Verfügung-Stellen von Räumlichkeiten oder durch institutionalisierte Kontakte widerspiegelt.

Begrifflichkeiten wie die der „Unterstützungssysteme“ können dabei sowohl als Reflexion der praktischen Situation wie auch als Agenda für die Zukunft betrachtet werden. Lehner et al. (2013, S. 33) sprechen in Bezug auf die Schulsozialarbeit noch von „*HandlungspartnerInnen und Hilfssystemen*“ und unterscheiden diese nach inner- und außerschulischer Institutionalisierung. Zumindest diese Trennung über die relative Position zur Schule entspricht oftmals nicht mehr dem gegenwärtigen Usus. Melinz (2012, S. 15f) verwendet den Begriff des „*Unterstützungssystems*“ und fasst damit alle Professionen in inner- oder außerschulischen, sowie in überschneidenden Bereichen zusammen, die historisch in Relation zur Schule gewachsen sind. Diese Verwendung des Begriffes legt jedoch nahe, dass es sich um ein ganzheitliches System mit einem gewissen Anspruch an Kohärenz handelt. Die tägliche praktische Arbeit jedoch, die mit der konkreten Herstellung dieser Kohärenz beschäftigt ist, spricht eine andere Sprache. Insofern erscheinen Mehrzahl-Begriffe näher an der Realität der Arbeit von multi-professioneller Abstimmung und Zusammenarbeit zu sein.

Gegenwärtig sprechen wir also beispielsweise von Unterstützungssystemen und Unterstützungsteams. Beide Termini verweisen auf multi-dimensionale Überschneidungs- und Berührungsbereiche, aber auch auf die praktische Ausrichtung aller Kräfte auf Kooperation und Zusammenarbeit.

Insgesamt zeigte die Diskussion in dem vom LBIHPR moderierten Dialogforum zum Thema Unterstützungssysteme im Rahmen der 2. bundesweiten Fachtagung zur Schulsozialarbeit, dass der Team-Begriff insbesondere in der praktischen Arbeit von Bedeutung ist, sich über die Team-Mitglieder (immer wieder neu) definiert und auch

¹ ÖZPGS = „Österreichisches Zentrum für psychologische Gewaltprävention im Schulbereich“ (ÖZPGS) ist ein Verein mit Arbeitsaufträgen zur Gewaltprävention an Schulen, die vom Unterrichtsressort bzw. von dem beim Amt des jeweiligen Landesschulrates bzw. Stadtschulrats für Wien eingerichteten schulpsychologischen Dienst erteilt werden. Die dort tätigen PsychologInnen sind im Verein angestellt (im Feldjargon werden sie daher auch „VereinspsychologInnen“ genannt) und nicht im schulpsychologischen Dienst.

von diesen hergestellt und erhalten werden muss. „Helferkonferenzen“ sind hierfür zentrale Mechanismen. Der System-Begriff wiederum umfasst die Professionen vielmehr auf einer übergeordneten, funktionalen und konzeptionellen Ebene (Planungs- und Verwaltungsebene) und ist daher für die vorliegende Arbeit ihrer eingangs erwähnten Fokussierung auf ExpertInnen aus übergeordneten Verwaltungsebenen der Unterstützungssysteme passender.

Im Kontext von Begriffsverschiebungen zeigen sich gegenwärtig auch stärker werdende Versuche, dem Bild von scharfen Grenzen zwischen den Professionen entgegenzuwirken. Aus der Praxis heraus scheint ein Verständnis dafür gewachsen, dass eine konkrete Abtrennung von Zuständigkeiten und Aufgabenbereichen nicht in jedem Fall von vornherein möglich ist, sondern dass es, in Abhängigkeit von gegebenen Versorgungs- und Bedarfslagen, zu Abstimmung und Koordination kommen muss.

Für gelingende (Zusammen-)Arbeit der Unterstützungssysteme scheint dennoch eine Orientierung an Kernkompetenzen wichtig zu sein. So wurde vom BMBF eine Arbeitsgruppe zur Profilschärfung der Unterstützungssysteme initiiert². Dieser Fokus auf „Kernaufgaben“ und „Kernkompetenzen“ entspricht einer Ausrichtung an historisch gewachsenem Selbstverständnis, professionellen Grundprinzipien und deren konkreter, methodischer Anwendung in der Praxis. Das Forschungsprojekt, dem dieser Bericht zu Grunde liegt, hatte deshalb zum Ziel, nicht nur die selbst wahrgenommenen Kernkompetenzen jedes Unterstützungssystems darzustellen, sondern diese auch mit den Fremdwahrnehmungen der anderen Unterstützungssysteme zu verbinden (siehe Kapitel 5.1.)

Eingebettet sind die Kernkompetenzen der Unterstützungssysteme in bestehende strukturelle Rahmenbedingungen: Diese beziehen sich insbesondere auf gegebene Formen der (bundesweiten oder länderspezifischen) Institutionalisierung sowie auf die konkreten Aufträge der einzelnen Professionen. In Hinblick auf Informationsaustausch und Zusammenarbeit sind auch gesetzliche Grundlagen im Allgemeinen (z.B. Verschwiegenheits- und Datenschutzbestimmungen) sowie im Speziellen (SchUG, SchOG, KJHG, Richtlinien, Rundschreiben, etc.) zu berücksichtigen. Diese zum Teil unterschiedlichen strukturellen Rahmenbedingungen der jeweiligen Unterstützungssysteme werden in Kapitel 4 beschrieben und miteinander verglichen.

Österreich weist im internationalen Kontext eine vergleichsweise geringe Unterstützung des Schulsystems durch die genannten Berufsgruppen auf. Dies wurde z.B. im Rahmen der Talis-Untersuchung³ 2008 deutlich: Das Verhältnis Lehrkräfte zu pädagogisch-unterstützendem Personal lag im Österreich Durchschnitt bei 29:1, im OECD-/EU- Durchschnitt jedoch bei 16:1. Die durchschnittliche Anzahl der SchülerInnen, die

² Einen guten Überblick über jedes der einzelnen Unterstützungssysteme Schulpsychologie, Schüler- und Bildungsberatung, BeratungslehrerInnen/ PsychagogInnen, Schulsozialarbeit und Jugendcoaching bietet die Homepage des BMBF unter <https://www.bmbf.gv.at/schulen/euint/eubildung/ibobb.html>. Eine Gegenüberstellung dieser fünf psychosozialen Beratungssysteme ist auf http://www.schulpsychologie.at/fileadmin/upload/schulpsychologie/Profile_Beratungssysteme.pdf zu finden. Die SchulärztInnen als Unterstützungssystem fehlen auf diesen Seiten allerdings. Auf Grund ihrer hohen praktischen Relevanz, auch für psychosoziale Belange vor allem im Bundesschulwesen, wurden sie in die vorliegende Arbeit aber miteinbezogen

³ TALIS = „Teaching and Learning Survey“ 2008 war Teil des OECD-Indikatorenprogramms. Die österreichische Stichprobe umfasste 4.265 Lehrer/innen und 248 Schulleiter/innen von Sekundarschulen.

von einer pädagogischen Kraft betreut /unterstützt werden, lag in Österreich bei 263 und im OECD-/ EU- Schnitt bei 196 (Schmich & Schreiner, 2010).

In der im Vergleich zum OECD- /EU- Durchschnitt sichtbar gemachten Unterversorgung an Hilfeleistung durch Unterstützungssysteme, wurden 2010 die Schulsozialarbeit und im Herbst 2013 das Jugendcoaching als neue Unterstützungssysteme österreichweit implementiert. Deren Einführung wurde von den anderen bereits im Schulsystem vorhandenen Unterstützungssystemen teilweise mit Skepsis betrachtet, da Überschneidungen zum eigenen Tätigkeitsprofil befürchtet wurden. Diese hat einerseits zu verstärkter Profilschärfung der Unterstützungssysteme geführt, darüber hinaus soll auch der vorliegende Bericht helfen, nach wie vor bestehende Überschneidungsfelder aufzuzeigen und gegenseitige Erwartungen der Unterstützungssysteme aneinander zu verdeutlichen.

2 Forschungsdesign

2.1 Forschungsfrage

Zum gegenwärtigen Zeitpunkt fehlt ein wissenschaftlich fundierter Gesamtüberblick über den Ist-Stand von Abstimmung und Zusammenarbeit der in, für und um Schulen tätigen psychosozialen Unterstützungssysteme. Bekannt ist lediglich, dass die österreichische Angebotslandschaft von vielen heterogenen Systemen geprägt ist, die z.T. nicht in allen Schultypen vorhanden sind bzw. nicht an allen Schulstandorten angeboten werden.

Primäres Ziel dieser Forschungsarbeit ist daher, einen **Gesamtüberblick des derzeitigen Ist-Standes von Abstimmung und Zusammenarbeit der Unterstützungssysteme** zu bieten. Gegebene Mechanismen und Regelungen zur Kommunikation, Kooperation und Koordination der Unterstützungssysteme sollen ausgearbeitet werden. Es soll geklärt werden, welche Unterstützungssysteme aus der Perspektive der oberen Verwaltungsebenen wofür zuständig sind bzw. gemacht werden (Fremd- vs. Selbstwahrnehmung), über welche Mechanismen und Regelungen Abstimmung und Zusammenarbeit derzeit gesteuert werden und wo Versorgungslücken und Doppelgleisigkeiten identifiziert werden können.

Aus diesen Ergebnissen sollen Handlungsempfehlungen für Maßnahmen, die zu einer Veränderung bzw. Optimierung der Prozesse der Abstimmung und Zusammenarbeit zwischen den Unterstützungssystemen führen könnten, formuliert werden.

2.2 Erhebungsmethoden

Die diesem Bericht dargestellten Ergebnisse wurden mit folgenden Methoden erhoben:

- *Stakeholderanalyse*: Analyse des Projektumfelds und Identifikation von Verantwortlichen bzw. AnsprechpartnerInnen der Unterstützungssysteme Schulpsychologie⁴, Schüler- und Bildungsberatung, Beratungs- BetreuungslehrerInnen / PsychagogInnen, Schulsozialarbeit, SchulärztInnen und Jugendcoaching auf möglichst hoher Verwaltungsebene und verteilt auf alle Bundesländer.
- *Literaturrecherche*: Systematische Zusammenstellung der Profile der Unterstützungssysteme. Darauf aufbauende Entwicklung eines Leitfadens für die ExpertInneninterviews.
- *ExpertInnenbefragung*: Ab Juni 2014 Kontaktierung von insgesamt 29 ExpertInnen der sechs Unterstützungssysteme. Im Zeitraum Juli 2014 bis November 2014 konnten 26 ExpertInneninterviews durchgeführt werden. Die Bereitschaft der ExpertInnen zu einem Interview war sehr hoch (nur 3 ExpertInnen verweigerten die Teilnahme). Die Interviews wurden face-to-face (14) bzw. telefonisch (12) geführt und dauerten im Schnitt 55 Minuten. Alle Bundesländer waren im Rahmen der ExpertInnenbefragung mit mindestens einer Expertin oder einem Experten vertreten, pro Unterstützungssystem wurden 3-5 ExpertInnen aus unterschiedli-

⁴ Innerhalb dieses Projekts wurden keine expliziten VertreterInnen des ÖZPG befragt.

chen Bundesländern befragt. Zusätzlich wurden drei ExpertInnen aus den Bereichen Kinder- und Jugendheilkunde, Frühe Hilfen und Kinder-Jugendhilfe als potentiell wichtige KooperationspartnerInnen der Unterstützungssysteme in, für und um die Schule befragt.

- *Auswertung der ExpertInneninterviews:* Alle Interviews wurden transkribiert und mit Hilfe des EDV-Programms Atlas.ti inhaltsanalytisch nach der Methode von Mayring (2010) ausgewertet.
- *Analyse vorhandener quantitativer Daten:* Zusätzlich wurde im Rahmen eines quantitativen Forschungsprojekts des LBIHPR zur Implementierung von Gesundheitsförderung an Schulen die von den Schulleitungen wahrgenommene Unterstützung der Schulen durch die sechs Unterstützungssysteme erhoben.
- *Feedbackrunde:* Eine Draft-Version des Forschungsberichtes wurde allen befragten ExpertInnen mit der Bitte um Durchsicht zugesandt. Die insgesamt 9 erhaltenen Feedbacks wurden in die Endversion eingearbeitet.

3 Die psychosozialen Unterstützungssysteme in, für und um die Schule im Überblick

Einen kurzen, prägnanten Überblick über die derzeit im österreichischen Schulsystem vorhandenen psychosozialen Unterstützungssysteme in, für und um die Schule bietet folgende Grafik⁵:



Abbildung 3-1: „Psychosoziale Beratung an und für Schulen“ (auf: <http://www.schulpsychologie.at/schulpsychologiebrbildungsbildungsberatung/psychosoziale-beratung/>)

Diese Grafik vermittelt ein Bild eines sehr umfangreichen, ausdifferenzierten psychosozialen Beratungsangebots im österreichischen Schulsystem. Es ist jedoch wichtig zu wissen, dass nicht jedes der hier dargestellten Unterstützungssysteme an allen Schultypen vorhanden ist.

SchulpsychologInnen (SP) und SchulärztInnen (SÄ) sind prinzipiell an allen Schultypen vorhanden, bei SchulärztInnen gibt es jedoch einen sehr großen Unterschied zwischen den Bundes- und den LandesschulärztInnen. Während die wöchentlichen Anwesenheitszeiten der SchulärztInnen am Schulstandort in Bundesschulen an die SchülerInnenanzahl gekoppelt ist, sind jene der SchulärztInnen an Landesschulen, durch sehr unterschiedliche Verträge geregelt, vielfach kürzer und gehen oft nicht über die Anwesenheitszeiten für die jährliche Reihenuntersuchungen hinaus. Schüler- und Bildungs-

⁵ Im Rahmen der ExpertInneninterviews wurde diese Grafik vorgelegt; Änderungsvorschläge für diese Grafik wurden erhoben, die gesondert in Kapitel 5.8 besprochen werden.

beraterInnen (SBB) sind an fast allen Sekundarschulen vorhanden. In Berufs- und Sonderschulen sind sie jedoch nicht österreichweit vertreten. Beratungs- und BetreuungslehrerInnen sowie PsychagogInnen (BBL) sind an allgemein bildenden Pflichtschulen präsent, dieses Unterstützungssystem ist jedoch je nach Bundesland sehr unterschiedlich organisiert. SchulsozialarbeiterInnen sind derzeit nur an ausgewählten Schulstandorten tätig. Dies sind vorwiegend Hauptschulen und Neue Mittelschulen und vereinzelt Volksschulen, Sonderschulen und Polytechnische Schulen (abhängig von Bundesland und Trägerschaft). Seit 2015 wird als Entscheidungsgrundlage für das Angebot der Schulsozialarbeit an einem Schulstandort (vor allem im Rahmen der Bundesprojekte aber nicht nur) in vielen Fällen ein Sozialindex herangezogen.⁶ Jugendcoaches sind im Schulsystem an allen Sekundarschulen für SchülerInnen am Ende der Schulpflicht (8. und 9. Schulstufe) tätig. Folgende Tabelle (3-1) veranschaulicht die potentielle Verfügbarkeit der Unterstützungssysteme an bestimmten Schultypen. (X) bedeutet, dass dieses Unterstützungssystem nicht österreichweit im betreffenden Schultyp vorhanden ist.

Schultypen	SP	SBB	BBL	SÄ	SSA	JU
Volksschulen	X		X	X	(X)	
Sonderschulen	X	(X)	X	X	(X)	X
Hauptschulen / NMS	X	X	X	X	X	X
Polytechnische Schulen	X	X		X	(X)	X
Berufsschulen	X	(X)		(X)	(X)	
Allgemeinbildende Höhere Schulen	X	X		X	(X)	X
Berufsbildende Mittlere Schulen	X	X		X		X
Berufsbildende Höhere Schulen	X	X		X		X

Tabelle 3-1: Potentielle Verfügbarkeit der Unterstützungssysteme, nach Schultypen

Diese potentielle Verfügbarkeit für bestimmte Schultypen sagt trotzdem noch wenig über die tatsächliche Verfügbarkeit eines Unterstützungssystems vor Ort an einem konkreten Schulstandort aus. So war Schulsozialarbeit 2011 nur an 4% aller österreichischen Schulen vorhanden (Adamowitsch, Lehner, & Felder-Puig, 2011).

In der Praxis wird die Unterstützung an den Schulen als gering empfunden. Im Jahr 2014 wurde vom LBIHPR eine Befragung an österreichischen Schulen aller Typen, mit Ausnahme der sonder- und heilpädagogischen Schulen, zu den Rahmenbedingungen schulischer Gesundheitsförderung durchgeführt, an der 840 SchulleiterInnen teilnahmen.⁷ Unter anderem wurde die Frage gestellt, wieviel Unterstützung (in Stunden) die jeweilige Schule durch SchulpsychologInnen, SchulärztInnen, BeratungslehrerInnen und PsychagogInnen, Schüler- und BildungsberaterInnen, SchulsozialarbeiterInnen sowie Jugendcoaches in einer Woche bzw. in einem Monat erhält.

⁶ Genauere Ausführungen zur Verwendung des Sozialindex bzw. zum Konzept der „indexbasierten Ressourcenverteilung“ sowie den Meinungen und Anregungen der ExpertInnen der Unterstützungssysteme dazu sind in Kapitel 5.7 nachzulesen

⁷ Der Forschungsbericht zu dieser Studie (im Auftrag des BMG) wird im ersten Halbjahr 2015 publiziert.

Konkret lautete die Frage im Original des Schulleiterfragebogens folgendermaßen:

Wie viele Stunden erhalten Lehrer/innen, Schüler/innen und deren Familien an Ihrer Schule in etwa Unterstützung durch die folgenden Personengruppen (auch außerhalb der Schule) in einem Monat ohne Ferien? (Schreiben Sie „0“ für den Fall, dass keine Personen der betroffenen Sparte tätig sind.)

Schulpsycholog/inn/en ✎ _____ h/Monat
 Schulärzt/inn/e/n ✎ _____ h/Monat
 Beratungslehrer/innen bzw. Psychagog/inn/en
 ✎ _____ h/Monat
 Schülerberater/innen bzw. Bildungsberater/innen
 ✎ _____ h/Monat
 Schulsozialarbeiter/innen ✎ _____ h/Monat
 Jugendcoaches ✎ _____ h/Monat

Etwa 14% der Schulen erhalten nach Meinung der SchulleiterInnen gar keine Unterstützung durch die sechs genannten Unterstützungssysteme. Aber auch Schulen, an denen die jeweilige Unterstützung gesetzlich garantiert ist, werden teilweise durch die Angebote nicht erreicht. In Abbildung 3-2 sind die relativen Häufigkeiten jener Schulen abgebildet, die weniger als eine Stunde im Monat bzw. weniger als eine Stunde in der Woche Unterstützung erhalten. Wie aus der Darstellung ersichtlich, sind aus Wahrnehmung der Schulleitungen die Schüler- und BildungsberaterInnen an Sekundarschulen sowie die SchulärztInnen an Bundesschulen am meisten präsent. Eine Erklärung für diese Verteilung ist, dass Schüler- und BildungsberaterInnen als LehrerInnen permanent an den Schulen anwesend sind. SchulärztInnen im Bundesschulwesen sind in regelmäßigen Abständen meist an fixen Wochentagen anwesend. SchulpsychologInnen hingegen kommen nur anlassbezogen an eine Schule. SchulpsychologInnen untersuchen SchülerInnen oftmals auch außerhalb der Schule und besprechen anschließend mit den LehrerInnen per Telefon oder im Büro die möglichen Maßnahmen, Interventionen müssen daher nicht immer von den SchulleiterInnen wahrgenommen werden.

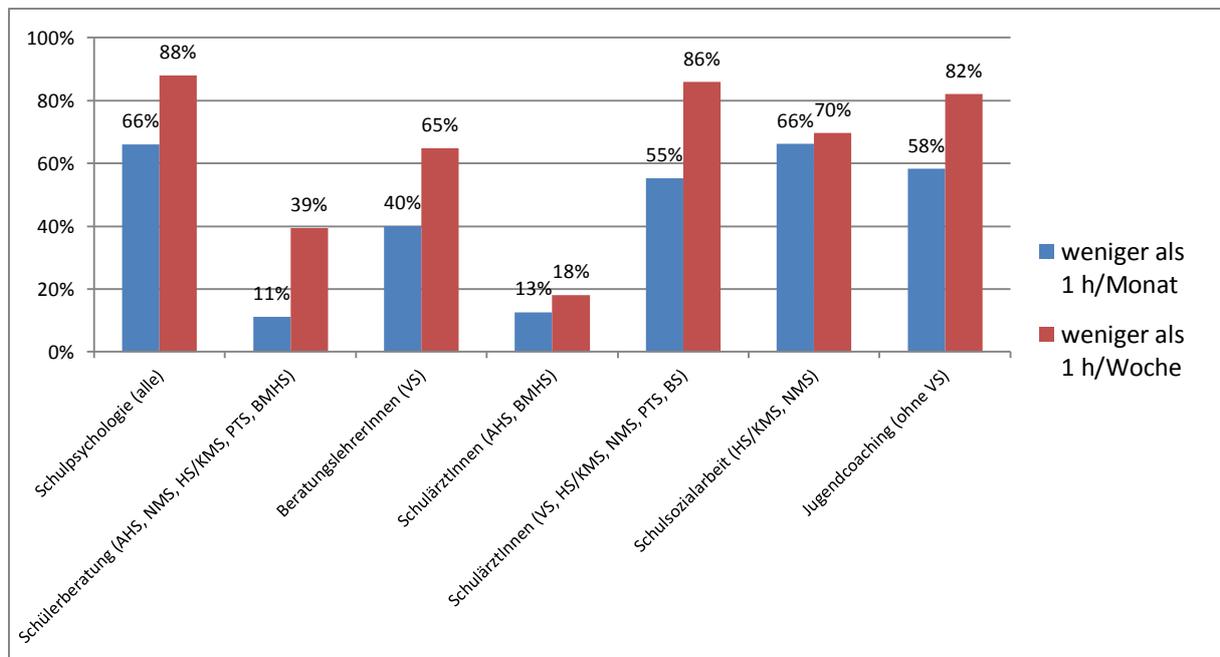


Abbildung 3-2: Anteil der Schulen, die im Durchschnitt weniger als eine Stunde pro Woche bzw. pro Monat Unterstützung durch die jeweiligen Gruppen erhalten (aus Wahrnehmung der SchulleiterInnen)

In Abbildung 3-3 sind einige Kennzahlen aus der SchulleiterInnen-Befragung dargestellt: Der *Modalwert* beschreibt den häufigsten Wert; das bedeutet beispielsweise, dass von jenen Schulen, für die angegeben wurde, dass sie Unterstützung durch die Schulpsychologie erhalten, die meisten eine Stunde pro Monat Unterstützung erhalten. Im Durchschnitt (\rightarrow *Mittelwert*) erhalten jene Schulen von der Schulpsychologie 4,6 Stunden Unterstützung pro Monat. Bei der Unterstützung durch SchulärztInnen beispielsweise liegt der Mittelwert für Bundesschulen bei 28,7 Stunden pro Monat, für Schulen in Landesverwaltung nur bei ca. 4 Stunden pro Monat. Der Median entspricht darüber hinaus jenem Wert, der in der Mitte der Verteilung liegt: So bekommen also die Hälfte aller AHS und BMHS weniger als (oder ebenfalls) 24 Stunden Unterstützung durch SchulärztInnen, die andere Hälfte hingegen mehr (oder auch gleich viel). Alle *Standardabweichungen* sind höher als die Mittelwerte, was dafür spricht, dass die Verteilungen rechtsschief sind: Die Fälle zwischen 0 und dem Mittelwert liegen sehr eng bei einander, während die Fälle größer als der Mittelwert viel weiter gestreut sind. Für die Schulpsychologie bedeutet das bspw., dass viele Schulen nur wenig Unterstützung bekommen und einige wenige Schulen mit vielen Stunden unterstützt werden. Dafür spricht auch der niedrige Modalwert. Diese Werte können wiederum dadurch erklärt werden, dass SchulpsychologInnen nur anlassbezogen an Schulen präsent sind. Ähnliche Verteilungen, wenn auch moderater, können auch für jene Unterstützungssysteme angenommen werden, bei denen die Standardabweichung nur wenig höher ist als der Mittelwert, wie etwa im Fall der BeratungslehrerInnen.

	Modalwert	Mittelwert	Median	Standardabweichung
Schulpsychologie (alle)	1	4,59	2	9,14
Schülerberatung (AHS, NMS, HS/KMS, PTS, BMHS)	4	6,29	4	10,17
BeratungslehrerInnen (VS)	1	6,74	4	7,41
SchulärztInnen (AHS, BMHS)	40	28,74	24	31,79
SchulärztInnen (VS, HS/KMS, NMS, PTS, BS)	1	3,97	1	4,94
Schulsozialarbeit (HS/KMS, NMS)	8	16,72	10	21,42
Jugendcoaching (ohne VS)	1	4,99	2	8,25

Abbildung 3-3: Kennzahlen für die Intensität der Betreuung durch die Unterstützungssysteme, in Stunden pro Monat (Erklärung siehe Text)

Anhand dieses Überblicks wird klar, dass die schulischen Unterstützungssysteme stark ungleich verteilt sind: Viele Schulen erhalten keine oder kaum Unterstützung aus den sechs hier behandelten Unterstützungssystemen. Das Ausmaß ist zum Teil sehr stark vom Schulerhalter abhängig, wie z.B. die Kennzahlen für die SchulärztInnen zeigen. Die verschiedenen Systeme erzeugen hier ganz offensichtlich unterschiedliche Ergebnisse. Die Daten der SchulleiterInnenbefragung legen nahe, dass in Bundesschulen SchulärztInnen als das verfügbarste Unterstützungssystem empfunden werden, während in NMS/KMS diese Rolle der Schulsozialarbeit zukommt. Die Unterstützung durch die Schulpsychologie wird insgesamt als zeitlich sehr gering eingestuft. Auf Grund der sehr knappen Personalressourcen in der Schulpsychologie ist dieses Ergebnis wenig verwunderlich.

Auf der anderen Seite mögen SchulleiterInnen nicht immer wissen, welche Systeme für ihre Schule verfügbar sind und in welchem Ausmaß die Betreuung stattfindet. Ein

Indiz dafür ist, dass bis zu 13% der befragten SchulleiterInnen für manche Unterstützungssysteme gar keine Angabe gemacht haben. Die Einschätzung der SchulleiterInnen mag somit mehr auf einem subjektiven Empfinden als auf den tatsächlichen Verfügbarkeiten einzelner Unterstützungssysteme beruhen. Diese Ergebnisse sollten daher als Wahrnehmung der SchulleiterInnen angesehen werden und können eine gewisse Stimmung derselben in Bezug auf die erhaltene Unterstützung widerspiegeln. Da SchulleiterInnen als zentrale PartnerInnen innerhalb der Kooperation zwischen den Unterstützungssystemen gesehen werden⁸, kann auch deren Einschätzung über die erhaltene Unterstützung jedoch eine wichtige Information für Unterstützungssysteme und deren Außenwahrnehmung darstellen.

Nach diesem Kurzüberblick über die prinzipielle Verfügbarkeit der Unterstützungssysteme an bestimmten Schultypen und die empfundene Unterstützungsleistung an konkreten Schulstandorten durch SchulleiterInnen, werden für einen besseren Einstieg in die Thematik die einzelnen Unterstützungssysteme überblicksmäßig kurz und knapp portraitiert.⁹

⁸ Kapitel 5.6. geht auf die von ExpertInnen der Unterstützungssysteme als zentral empfundene Rolle der Schulleitung für eine gelingende Kooperation der Unterstützungssysteme vor Ort am Schulstandort ein

⁹ Wie bereits erwähnt sind Übersichtsprofile für alle Unterstützungssysteme (ausgenommen SchulärztInnen) unter folgenden Link zu finden:
<https://www.bmbf.gv.at/schulen/euint/eubildung/ibobb.html>

3.1 Schulpsychologie (SP)

Die Schulpsychologie lässt sich nicht eindeutig als außerschulische Stelle bezeichnen. Sie ist als Einrichtung des BMBF eine schulsystemimmanente, aber standortübergreifend arbeitende Institution; dabei sind jeweils einzelne SchulpsychologInnen für ganz bestimmte Schulstandorte zuständig. Der Aufgabenkatalog von SchulpsychologInnen ist gesetzlich verankert. Methodisch im Mittelpunkt stehen psychologische Beratung und Betreuung, psychologische Diagnostik, sowie Untersuchung und Behandlung. (vgl. Bugram & Hofschwaiger, 2010, S. 60f und 215f).

Die Schulpsychologie steht als eine in das Schulsystem integrierte psychologische Einrichtung SchülerInnen, LehrerInnen, Eltern und Bediensteten der Schulaufsichtsbehörden bei der Suche nach problemvorbeugenden, -reduzierenden und -lösenden Einsichten, Erfahrungen und deren Umsetzung im jeweiligen Feld zur Verfügung. Sie fördert darüber hinaus durch psychologische Information, Beratung, Begleitung und Behandlung die individuelle, soziale und organisatorische Entwicklung im Lebensbereich Schule. Die Inanspruchnahme aller Leistungen erfolgt freiwillig, vertraulich, unbürokratisch und kostenfrei für die LeistungsempfängerInnen. Als Teil der Schulbehörde leistet die Schulpsychologie-Bildungsberatung insbesondere auch fachbezogene Beiträge bei der Konzeption und Umsetzung von systembezogenen Initiativen und Reformmaßnahmen auf regionaler Ebene, im jeweiligen Bundesland sowie auf Bundesebene. (BMBF, 2014a)

Grundprofession: PsychologInnen (PslG 1990), Ausbildungslehrgang für den höheren schulpsychologischen Dienst, meist Zusatzausbildung im Bereich klinischer Psychologie und Gesundheitspsychologie und teilweise auch in Psychotherapie.

Aufgabenbereiche¹⁰:

Individuumsbezogene Aufgaben: Information, psychologische Beratung, Bildungsberatung, Psychologische und Schulleistungs-Diagnostik, Sachverständigentätigkeit lt. gesetzl. Bestimmungen, psychologische Behandlung, Intervention laut Suchtmittelgesetz

Systembezogene Aufgaben: Weiterbildung, Entwicklungsunterstützung, Vernetzung/Koordination, Unterstützung von Schulen beim Krisenmanagement (BMUKK, 2013)

Hauptzielsetzung: Psychologische Unterstützung von SchülerInnen, deren Erziehungsberechtigten und LehrerInnen sowie des gesamten Schulsystems

Derzeit gibt es laut BMBF¹¹ österreichweit 140 SchulpsychologInnen in 77 Beratungsstellen. Die Schulpsychologie ist neben dem Unterstützungssystem der SchulärztInnen, die jedoch auf Grund der unterschiedlichen Zuständigkeit durch Bund und Länder im Bundes- und in den Landesschulen und den damit einhergehenden sehr unterschiedlichen Anwesenheitszeiten schwer als einheitliches Unterstützungssystem fassbar sind, im Gegensatz zu allen andern Unterstützungssystem in **allen** Schultypen vorhanden.

¹⁰ Genauere Ausführungen zu den einzelnen Teilbereichen der Kernaufgaben der Schulpsychologie in der Homepage unter <http://www.schulpsychologie.at/uploads/media/Kernaufgaben.pdf> zu entnehmen.

¹¹ Schulpsychologische Kennzahlen zu finden unter: https://www.bmbf.gv.at/schulen/service/psych/Schulpsychologie_Kennzei4211.html

3.2 Schüler- und Bildungsberatung (SBB)

Schüler- und BildungsberaterInnen bieten SchülerInnen ab der 5. Schulstufe und deren Eltern Begleitung bei Fragen der Bildungs- und Berufswahl, aber auch bei anderen Problemsituationen. Dabei unterscheidet man begrifflich „SchülerberaterInnen“, die für Hauptschulen, die allgemeinbildenden höheren Schulen und die Bildungsanstalten für Kindergarten- und Sozialpädagogik zuständig sind von den „BildungsberaterInnen“ für berufsbildende mittlere und höhere Schulen. In beiden Fällen handelt es sich um Lehrkräfte des Schulstandortes, die eine entsprechende Ausbildung nachweisen. Der Umfang dieser modularen Ausbildung umfasst gesamt 300 Einheiten, einen Studienumfang von 12 ECTS und dauert 4 Semester. (BMBF, 2014b)

Grundprofession: Lehrpersonen mit modularer Ausbildung zu 12 ECTS

Aufgabenbereiche:

- **Information** als Orientierungshilfe und Entscheidungsvorbereitung:
SBB informieren SchülerInnen und deren Eltern über Ausbildungsmöglichkeiten, wobei sie Entscheidungshilfen durch Aufzeigen der unterschiedlichen Zugangsvoraussetzungen und den zu erwerbenden Abschlussqualifikationen aufzeigen. Weiteres erfolgt die Information durch Klassenvorträge, Exkursionen und Weitergabe von Informationsmaterialien.
- Individuelle **Beratung** und Vermittlung von Hilfe:
Das Beratungsangebot erstreckt sich von Fragen zur Bildungs- und Berufswahl zu davon unabhängigen persönlichen Problemen, z.B. Lern- oder Verhaltensschwierigkeiten. Als erste Anlaufstelle am Schulstandort nehmen sie eine Vermittlerrolle ein, die die SchülerInnen gegebenenfalls auch an andere Unterstützungssysteme verweist.

Hauptzielsetzung: Orientierungshilfe und Begleitung bei Fragen der Bildungs- und Berufswahl, aber auch anderen Problemsituationen.

3.3 BeratungslehrerInnen, BetreuungslehrerInnen¹², PsychagogInnen, (BBL)

BBL sind an österreichischen Pflichtschulen (Volks-, Haupt- und Sonderschulen) tätige Lehrpersonen mit Zusatzausbildung, in Form von PH-Lehrgängen, die bundesspezifisch ca. 60-120 ECTS umfassen. Zu ihren Hauptaufgaben gehören die Betreuung, Beratung und Inklusion von SchülerInnen mit sozialen, psychischen und/oder schulischen Schwierigkeiten. BBL sind in erster Linie für pädagogische Angelegenheiten an einer Schule zuständig und stellen daher primär ein innerschulisches Unterstützungssystem dar. „Die Arbeit der BeratungslehrerInnen zielt darauf ab, die Notwendigkeit der Ausstellung eines Sonderpädagogischen Förderbedarfs zu verhindern. SchülerInnen mit Defiziten und Störungen im sozio-emotionalen Bereich sollten möglichst im Klassenverband verbleiben können. Die Beratungs- und Betreuungsarbeit erfolgt schwerpunktmäßig an den Schulen selbst. BeratungslehrerInnen leisten unter Einbeziehung aller Beteiligten pädagogische Intervention“ (Ackerl & Jensen, 2009, S. 2).

BBL können aber auch als außerschulische PartnerInnen bezeichnet werden, wenn sie einem Sonderpädagogischen Zentrum (SPZ) zugeordnet sind, und dann nicht nur eine „Stammschule“, sondern mehrere Schulen betreuen.

Das psychagogische Modell kommt nur in Wien zum Einsatz, wobei hier eine „Beziehungsarbeit auf der Grundlage psychotherapeutischer Erkenntnisse“ (Barta, Tomandl, 2011, zit.n. Melinz, 2012: 17) durchgeführt wird.

Grundprofession: LehrerInnen mit Zusatzausbildung über PH-Lehrgänge zu 60-120 ECTS

Im Ausbildungsbereich findet derzeit eine Wende statt, wobei die Ausbildung der BeratungslehrerInnen gesetzlich nicht verankert ist. Die pädagogische Hochschule Wien bietet nun ein Hochschulstudium an, welchem die Kombination eines Universitätslehrgangs der Universität Wien und eines Hochschullehrgangs der Pädagogischen Hochschule Wien in Kooperation mit der KPH Wien/Krems zu Grunde liegt. Der Abschluss erfolgt in 6 Semestern und beinhaltet einen Master of Education (bildungundberuf, 2014)

Aufgabenbereiche: Neben der ambulanten Betreuung von Kindern und Jugendlichen mit Verhaltensproblemen (Melinz, 2012:25), steht die pädagogische Beratung im Schulsystem in Vordergrund (BMUKK, 2013). BBL sind demnach Teil des Schulsystems, aber nicht Teil des Lehrkörpers (bildungundberuf, 2014), wobei deren Beschäftigungsausmaß über eine ganze oder eine überwiegende Lehrverpflichtung zu verbuchen ist. Da diese Form der Tätigkeit als Unterrichts- bzw. Erziehungstätigkeit anzusehen ist, bedarf es grundsätzlich keiner formalen Zustimmung der Eltern (Ackerl & Jensen, 2009, S. 1) (Ausnahme: Langzeitbetreuung).

Hauptzielsetzung (nach BMUKK, 2013): bezieht sich anders als bei der Schulsozialarbeit auf die Inklusion von Kindern und Jugendlichen mit Verhaltensauffälligkeiten, Entwicklungsverzögerungen und Lernschwächen, sowie sozialen und emotionalen Problemen, wobei die Betreuungsarbeit schwerpunktmäßig an den Schulen selbst geschieht.

¹² BetreuungslehrerInnen = Bezeichnung in Oberösterreich

3.4 Schulärztinnen und Schulärzte (SÄ)

SchulärztInnen sind für die gesundheitlichen Anliegen der SchülerInnen an Schulen zuständig. Sie beraten LehrerInnen in gesundheitlichen Fragen der SchülerInnen (Schulgesundheitspflege), sofern sie den Unterricht und den Schulbesuch betreffen. SchulärztInnen führen die hierfür notwendigen jährlich Reihenuntersuchungen durch und tragen die gesammelten Informationen über Größe, Alter, Gewicht, Allergien, Sehvermögen, Zustand der Zähne und des Hals-Nasen-Ohrenbereichs, Atemwegserkrankungen und Haltungsschäden in Gesundheitsblätter ein. Weiters obliegt den SchulärztInnen die Beratung der Schulleitung bezüglich der hygienischen Standards jener Teile des Schulgebäudes, die dem Unterricht und dem Aufenthalt der SchülerInnen dienen (Rechnungshof, 2013a).

Die Ärztekammer Wien (2014) definiert auf ihrer Homepage¹³ das Profil der SchulärztInnen folgendermaßen:

Grundprofession: abgeschlossene Ausbildung zum Arzt/ zur Ärztin für Allgemeinmedizin oder eine abgeschlossene Ausbildung zum Facharzt für Kinder- und Jugendheilkunde, eine Weiterbildung zum ÖÄK Diplom „Schularzt“ wird empfohlen. In der Praxis weisen SchulärztInnen jedoch nicht selten noch weitere Zusatzausbildungen auf.

Aufgabenbereiche:

- Beurteilung der Schulreife bzw. der Eignung für bestimmte Schulstufen und Schultypen
- die kontinuierliche medizinische Betreuung der SchülerInnen
- Untersuchungen nach dem Suchtmittelgesetz
- Impfungen und Impfberatungen
- medizinische Gutachtertätigkeit
- Beratung von LehrerInnen und Eltern in Gesundheitsfragen und in Fragen der Schulgesundheitspflege
- Gesundheitserziehung der SchülerInnen

Nicht zu den Aufgaben von SÄ hingegen zählt die medizinische Behandlung von SchülerInnen im Krankheitsfall. In ihrer Funktion als GesundheitsvorsorgerInnen haben SÄ Krankheitssymptome und Fehlentwicklungen dem/der Schüler/in bzw. seinen/ihren Eltern aufzuzeigen. Die Krankenbehandlung der Kinder und Jugendlichen obliegt dem/der Haus- oder Facharzt/ärztin.

Hauptzielsetzung: Einsatz für gesundheitliche Anliegen der SchülerInnen. Der Schularzt oder die Schulärztin fördert somit die persönliche Entwicklung der SchülerInnen aus medizinischer Sicht.

SÄ weisen in Österreich eine historisch sehr lange Verankerung im Schulsystem von über 100 Jahren auf, zu Beginn der Implementierung von SÄ an Schulen stand dabei vor allem die Umsetzung von modernen Hygienestandards im Vordergrund (Gamper, 2002).

¹³ Genauere Ausführungen zu finden unter:
<http://www.aekwien.at/index.php/aerztlichetaetigkeit/weitere-taetigkeiten/schularzt/taetigkeitsbereich>

3.5 Schulsozialarbeit (SSA)

SSA steht für das Wohl von Kindern und Jugendlichen ein, deren Lebenswelten in einer modernen Gesellschaft immer vielfältiger werden (Baier & Deinet, 2011). SSA liegt dabei an der Schnittstelle zwischen Schule, Kinder- und Jugendhilfe und Familie. Das heißt, SSA ist zwar Soziale Arbeit an Schulen, geht jedoch über den „Lebensort“ Schule hinaus: Sie hat einen ganzheitlichen Blick für den Sozialraum, d.h. für das soziale und kulturelle Umfeld und die unterschiedlichen Lebensumstände der SchülerInnen.

Die Aufgaben der SSA beziehen sich in der Regel nicht ausschließlich auf die Unterstützung von Kindern und Jugendlichen bei der Bewältigung von sozialen und persönlichen Problemen, sondern SSA ist als generelle Entwicklungs- und Sozialisationshilfe zur Förderung aller SchülerInnen gedacht. Sie kann und soll demnach mehr übernehmen als eine „Feuerwehr“-Funktion und sie agiert auch nicht als „verlängerter Arm“ der Kinder- und Jugendhilfe (Laskowski, 2010; Olk, Bathke, & Hartnuß, 2000; Riepl & Kromer Ingrid, 2008).

Grundprofession: Profession der Sozialarbeit speziell im Familien- und Jugendbereich

Aufgabenbereiche: Psychosoziale Beratung, Betreuung und Begleitung.

Dabei unterscheidet die Schulsozialarbeit grundsätzlich drei Aufgabenbereiche (Bugram & Hofschwaiger, 2010; Coulin-Kuglitsch, 2001; Wulfers, 2001):

- unterrichtlicher Bereich (z.B. Gruppenangebote, SchülerInnen-Lehrpersonen-Beziehung)
- außerunterrichtlicher Bereich (z.B. Projektangebote)
- außerschulischer Bereich (z.B. Vernetzung mit anderen Institutionen)

Die **Hauptzielsetzung** bezieht sich dabei auf die Unterstützung von Kindern und Jugendlichen in deren individuellen Lebenswelten (insbesondere an den Nahtstellen Schule, Freizeit, Familie). Im Vordergrund steht demnach die Vernetzung nach außen, aber auch die soziale Integration und die Hilfe zur Selbsthilfe (BMUKK, 2013).

3.6 Jugendcoaching (JU)

JU versteht sich als Initiative gegen vorzeitigen Schul- und (Aus)Bildungsabbruch und für einen möglichst langen Verbleib im (Aus)Bildungssystem. Zielgruppe sind SchülerInnen im individuellen 9. Schulbesuchsjahr bzw. systemferne Jugendliche (sog. „N.E.E.T.-Jugendliche“: Not in Education, Employment or Training) unter 19 Jahren, Jugendliche mit (ehemaligem) sonderpädagogischen Förderbedarf (SPF) können das Angebot bis zum vollendeten 24. Lebensjahr in Anspruch nehmen. Die Ausrichtung ist einerseits präventiv, d.h. Drop-Outs sollen grundsätzlich vermieden werden. Andererseits sollen jugendliche SchulabbrecherInnen bzw. Schulverweigerer/-verweigerinnen durch ein aktives Case-Management von Seiten der Jugendcoaches nicht aus dem Blickfeld einzelner Institutionen verschwinden, sondern möglichst in das (Aus)Bildungssystem oder den Arbeitsmarkt reintegriert werden. Die Inanspruchnahme des Dienstes ist freiwillig, kann aber durch verschiedene HandlungspartnerInnen und andere Hilffsysteme angeregt werden. Betreuung und Beratung werden dann durch externe Personen durchgeführt. (NEBA, 2013)(BMASK, 2015)

Grundprofession der **Jugendcoaches**¹⁴ ist eine abgeschlossene Ausbildung im Bereich Sozialarbeit, Sozialmanagement oder Psychologie/Pädagogik/Soziologie bzw. eine vergleichbare Berufsausbildung im Sozialbereich und mehrjährige Berufserfahrung in der Arbeitsmarktpolitik bzw. in der Arbeit mit Jugendlichen. Eine begonnene oder abgeschlossene Weiterbildung im Bereich Case-Management, die auf international anerkannten Richtlinien beruht, ist erforderliche Zusatzausbildung für Jugendcoaches.

Aufgabenbereiche der Jugendcoaches sind der regelmäßige Kontakt mit den Jugendlichen, die Wahrung der Übersicht über alle Abläufe, die Gewährleistung einer optimalen Ressourcennutzung sowie die Vernetzung aller beteiligten Personen und Institutionen.

Hauptzielsetzung des Jugendcoachings ist die Verbesserung der Chancen der Jugendlichen am Arbeitsmarkt durch eine möglichst hohe Qualifizierung, welche über einen möglichst langen Verbleib im (Aus-)Bildungssystem erreicht werden soll. Auch soll ein nochmaliger Schulbesuch bzw. Heranführung an weiterführende Systeme von systemfernen Jugendlichen, unter anderem sogenannte „Out-of-school“ und „N.E.E.T.“ (Not in Education, Employment or Training) Jugendliche, die in kein arbeitsspezifisches System eingebunden sind, angeregt werden. Jugendcoaching soll dem/der Jugendlichen bei der Berufsorientierung und der persönlichen Entscheidungsfindung helfen.

Die Jugendcoaches sind an fixen, öffentlich gut erreichbaren Anlaufstellen der externen Projektträger angesiedelt und führen teilweise mobile Arbeit an Schulen, in den Familien, bei Betrieben, in Jugendzentren u.Ä. durch. Dabei sind den jeweiligen Projektträgerinstitutionen bestimmte Regionen und somit auch bestimmte Schulstandorte zugeordnet.

¹⁴ Die Berufsbildbezeichnung „Coach“ ist „derzeit im gesamten deutschsprachigen Raum an keine formale rechtliche Qualifikation gebunden. Daher kann sich jede Person als Coach bezeichnen, da der abstrakte Begriff "Coaching" keinen geschützten oder reglementierten Begriff an sich darstellt und frei verwendet werden kann, ohne gegen rechtliche Bestimmungen zu verstoßen.“ (Austrian Coaching Council, 2014)

4 Strukturelle Rahmenbedingungen im Vergleich

Setzt man sich mit den Kernaufgaben der Unterstützungssysteme auseinander, ist zu beachten, dass diese in strukturellen Rahmenbedingungen und Gegebenheiten eingebettet sind. Aus diesem Grund folgt in diesem Kapitel darüber hinaus eine Gegenüberstellung der Ziele und Zielgruppen, der Trägerschaft, der AnsprechpartnerInnen auf verschiedenen Hierarchieebenen, der Finanzierung, der Dokumentation und Evaluation, sowie der professionellen Kompetenz. Weiteres zu berücksichtigen ist der Informationsaustausch und die gesetzlichen Grundlagen, die dem Handeln der Unterstützungssysteme zu Grunde liegen.

4.1 Kernaufgaben

In folgender Tabelle sind mögliche Kernaufgaben der Unterstützungssysteme sehr grob kategorisiert, um potentielle Überschneidungspunkte innerhalb des Tätigkeitsspektrums sichtbar zu machen.

Kernaufgaben	SP	SBB	BBL	SÄ	SSA	JU
psychologische Beratung	X					
psychosoziale Beratung	X	X		X	X	X
psychosoziale Betreuung / Begleitung	X				X	X
psychologische Behandlung	X					
pädagogische Beratung	X ¹⁵		X			
medizinische Beratung				X		
Bildungsberatung	X	X				X
Gutachten erstellen	X			X		
Betreuung von verhaltensauffälligen SchülerInnen			X			
Gesundheitserziehung der SchülerInnen bzw. Förderung der psychischen Gesundheit	X			X		
medizinische Reihenuntersuchungen				X		

Tabelle 4-1: Kernaufgaben der Unterstützungssysteme

¹⁵ Zum Begriff „pädagogische Beratung“: Hier scheint es zwischen den Bundesländern unterschiedliche Auffassungen innerhalb der Schulpsychologie zu geben, ob pädagogische Beratung Kernaufgabe der Schulpsychologie ist. Während einige InterviewpartnerInnen explizit eine Abgrenzung ihrer Tätigkeiten zu „pädagogischen Beratung“ (wie sie zum Beispiel von BBL durchgeführt wird) hervorheben, weisen andere darauf hin, dass dies eine ihrer zentralen Kernaufgaben ist und subsummieren darunter z.B. die Beratung der SchülerInnen in Bezug auf richtiges Lernen/angepasste Lernmethoden/Umgang mit Teilleistungsschwächen bzw. Dyskalkulie/Dyslexie.

4.2 Zielgruppen – Ziele

In Tabelle 4-2 ist dargestellt, welche Unterstützungssysteme sich für welche primären Zielgruppen zuständig fühlen.

Primäre Zielgruppen	SP	SBB	BBL	SÄ	SSA	JU
SchülerInnen	X	X	X ¹⁶	X	X	X
Eltern	X	X	X	X	X	
LehrerInnen	X	(X)	X	X	X ¹⁷	

Tabelle 4-2: Primäre Zielgruppen der Unterstützungssysteme

Im Weiteren wird Bezug auf die erweiterten Zielgruppen genommen und die Zielsetzungen der Unterstützungssysteme miteinander verglichen (Tabelle 4.3):

	Zielgruppen	Zielsetzungen
SP	<ul style="list-style-type: none"> SchülerInnen Eltern LehrerInnen <p>erweiterte Zielgruppen:</p> <ul style="list-style-type: none"> andere KooperationspartnerInnen (z.B. Schüler- und BildungsberaterInnen, Kinder- und Jugendhilfe, Kliniken etc.) Schulaufsichtsbehörde Schulleitung gesamtes System Schule <p>Kennzeichen: Allparteilichkeit¹⁸</p>	<ul style="list-style-type: none"> Erhaltung der psychischen Gesundheit von SchülerInnen; LehrerInnen Handlungsfähigkeit der LehrerInnen erweitern Beitrag zur Erhöhung des Bildungsniveaus Dropouts verhindern helfen und Quote der „Early School Leavers“ reduzieren Begleitung bei Berufs- und Bildungsentscheidungen Vermittlung von Lern- und Hilfsstrategien Identifikation von Stärken, Ressourcen, realistischen Zukunftsperspektiven Chancengleichheit und Integration, Inklusion Beitrag zur Schulentwicklung und Qualitätssicherung Entlastung des Schulsystems

¹⁶ BBL betreuen nur SchülerInnen mit Verhaltensauffälligkeiten, Entwicklungsverzögerungen und Lernschwächen bzw. mit sozial-emotionalen Problemen.

¹⁷ Im Gegensatz zu BBL arbeitet Schulsozialarbeit primär für die SchülerInnen, die Anliegen der Lehrkräfte treten in den Hintergrund.

¹⁸ nicht wie Schulsozialarbeit (Parteilichkeit explizit für Kinder und Jugendliche)

<p>SBB</p>	<ul style="list-style-type: none"> • SchülerInnen • Eltern <p>erweiterte Zielgruppe:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Peergroup, Freundeskreis der SchülerInnen • LehrerInnen 	<ul style="list-style-type: none"> • bestmögliche Unterstützung aller im System Schule Befindlichen • der Mensch steht im Vordergrund, nicht der Inhalt • Begleitung bei Berufs- und Bildungsentscheidungen • erster Ansprechpartner innerhalb der Schule bei Problemen vor Ort
<p>BBL</p>	<ul style="list-style-type: none"> • SchülerInnen mit Verhaltensauffälligkeiten • SchülerInnen mit Verhaltensproblemen • SchülerInnen mit sozial-emotionalen Problemen <p>erweiterte Zielgruppen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • LehrerInnen • Schulleitung • Eltern 	<ul style="list-style-type: none"> • Betreuung der SchülerInnen mit auffälligem Verhalten, so dass sie im Klassenverband verbleiben können • Persönlichkeitsentwicklung • Prävention • Peergroup-Eingliederung • Sozialkompetenz der SchülerInnen stärken • Handlungsfähigkeit der LehrerInnen erweitern • LehrerInnen verstehen lassen, warum sich ein Kind anders verhält • Qualitätsverbesserung des Unterrichts
<p>SÄ</p>	<ul style="list-style-type: none"> • SchülerInnen • LehrerInnen • Eltern <p>erweiterte Zielgruppen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Schulcommunity • schulpartnerschaftliche Gremien • Schulgemeinschaftsausschuss 	<ul style="list-style-type: none"> • Gesundheitsförderung • Überweisung zur fachgerechten Behandlung • Gesundheitserziehung • Prävention • Diagnostik • gesundheitsfördernde Gestaltung der Schule

<p>SSA</p>	<ul style="list-style-type: none"> • SchülerInnen • LehrerInnen • DirektorInnen • Schulsystem <p>erweiterte Zielgruppen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • familiäres System • Eltern • soziales Umfeld der Jugendlichen 	<ul style="list-style-type: none"> • Inklusion • Beratung • Unterstützung beim Erwachsenwerden • Entlastung des Systems • Verbesserung des sozialen Klimas • Erarbeitung von Lebensperspektiven • Lern- und Hilfsstrategien • Stärkung von Ressourcen
<p>JU</p>	<ul style="list-style-type: none"> • SchülerInnen ab dem individuellen 9. Schulbesuchsjahr • Außerschulische/systemferne Jugendliche (NEETs) Jugendliche bis 19 (bis 25 bei SPF¹⁹) • Ausgrenzungs-/ dropoutgefährdete Jugendliche <p>Erweiterte Zielgruppe:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Eltern der Jugendlichen (Einbezug des familiären Systems) 	<p>SchülerInnen befähigen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ausbildung finden • in Ausbildung bleiben • Orientierung finden • Übergänge bewältigen • Bildungs-Dropouts vermeiden • Quote der „Early School Leavers“ reduzieren • Integration in den Arbeitsmarkt • realistische Zukunftsperspektiven erarbeiten • Stärken und Fähigkeiten herausfinden • Unterstützung in persönlichen und sozialen Problemfeldern, die die Ausbildungsfähigkeit behindern -> Weiterverweisung an andere Unterstützungssysteme durch JU • Begleitung am Übergang von der Schule in den Beruf/ in ein weiteres Ausbildungssystem)

Tabelle 4-3: Zielgruppen und Ziele der verschiedenen Unterstützungssysteme

Vergleicht man die Feinziele der sechs Unterstützungssysteme, so gibt es relativ viele Überschneidungen. Als gemeinsames Hauptziel aller Beteiligten kann man die Sicher-

¹⁹ SPF = sonderpädagogischer Förderbedarf

stellung des Kindeswohls sowie die Entlastung des Systems bezeichnen. Diese gemeinsame Zielsetzung kann eine gute Basis als Voraussetzung für Zusammenarbeit bilden.

4.3 Auftraggeber

Auftraggeber	SP	SBB	BBL	SÄ	SSA	JU
Ministerium	X	X		(X)	(X)	(X) ²⁰
Organisation des Landes			X ²¹		X ²²	X ²³
Schulerhalter			(X)	X		

Tabelle 4-4: Auftraggeber der Unterstützungssysteme

Unter Auftraggeber versteht man in den meisten Fällen die initiiierende Stelle, die die Betreuung durch ein Unterstützungssystem veranlasst.

Sowohl die **Schulpsychologie** als auch die **Schüler- und Bildungsberatung** wird vom Bildungsministerium (BMBF) beauftragt.

Die **Beratungs- und BetreuungslehrerInnen**, die auf Grund ihrer Profession eindeutig dem Schulsystem zuzuordnen sind, erhalten ihren Auftrag von der Schulaufsichtsbehörde.

Die **Schulsozialarbeit** kann bundesweit schwer vereinheitlicht werden - lediglich beim Bundesprojekt, finanziert durch den ESF, stellt das Ministerium den Auftraggeber dar. In den Ländern beauftragt in der Regel das Land als Kinder- und Jugendhilfeträger eine private Kinder- Jugendhilfeeinrichtung mit der Durchführung von sozialer Arbeit an einer bestimmten Schule. Initiiert wird der Auftrag allerdings bereits im Vorfeld durch die Schulgemeinschaft, die einen entsprechenden Wunsch an das Land heranträgt. Schulsozialarbeit wird lediglich in Wien, wo SchulsozialarbeiterInnen als LehrerInnen angestellt sind, durch die Schulaufsichtsbehörde initiiert.

Eine Sonderform stellen die **SchulärztInnen** dar, die in Bundesschulen vom Bund beauftragt werden. In den anderen Schulen gibt es allerdings sehr unterschiedliche Auftraggeberkombinationen, bestehend aus Land, Gemeinde etc.²⁴

Jugendcoaching ist ein Angebot des Sozialministeriumsservice. Das Sozialministeriumsservice ist der Auftraggeber bzw. der Fördergeber des Jugendcoachings, das BMASK (Ministerium für Arbeit, Soziales und KonsumentInnen) hat dem Sozialministeriumsservice den Auftrag zur Umsetzung des Jugendcoachings erteilt. Vertragspartner der JU Anbieter sind die Landesstellen des Sozialministeriumsservice.

²⁰ Landesstellen des Sozialministeriumsservices sind nachgeordnete Dienststellen des BMASK

²¹ Landesregierung

²² Körperschaft des Landes

²³ Zuständigkeit auf Landesebene durch die Landesstellen des Sozialministeriumsservice die mit der Umsetzung des JU beauftragt wurden.

²⁴ Pflichtschulen fallen in den Wirkungsbereich der Länder. Diese wiederum haben sehr unterschiedliche Ausführungsgesetze. Das Land Oberösterreich z.B. hat das Pflichtschulärztsystem einigermaßen dem Bund angeglichen.

4.4 Trägerschaft, Dienstaufsicht, Fachaufsicht

Die Trägerschaft bezieht sich auf jene Institution, die für die Implementierung eines Unterstützungssystems an dem jeweiligen Schulstandort zuständig ist. Sie ist ausschlaggebend für die Dienst- und Fachaufsicht, die Anstellung der ExpertInnen, sowie die Verbindung zwischen Schule und anderen Institutionen. Die Trägerschaft der sechs Unterstützungssysteme ist wie folgt:

SP: BMBF

SBB: BMBF / Schulleitung

BBL: Landesschulrat

SÄ: BMBF / Landessanitätsdirektion - Gesundheitsbehörde im Land

SSA: Die Trägerschaft ist ausschlaggebend für die Dienst- und Fachaufsicht, die Anstellung der SozialarbeiterInnen, sowie die Verbindung zwischen Schule, Kinder- und Jugendhilfe und anderen außerschulischen Institutionen (Adamowitsch u. a., 2011; Wulfers, 2001).

In Österreich lassen sich demnach folgende vier SSA-Trägermodelle unterscheiden (Adamowitsch u. a., 2011; Bugram & Hofschwaiger, 2010; Laskowski, 2010; Riepl & Kromer Ingrid, 2008):

Schulischer Träger	Träger der Kinder- und Jugendhilfe	Private Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe
Anbindung an die Schulbehörde, Dienst- und Fachaufsicht durch eine qualifizierte Personen	Einstellung und Finanzierung durch öffentliche Kinder- und Jugendhilfe, konzeptionelle, fachliche und organisatorische Begleitung, so wie Dienst- und Fachaufsicht durch die jeweilige Kinder- und Jugendhilfe	die mit behördlicher Eignungsfeststellung zur Durchführung privatrechtlicher Aufgaben der Kinder- und Jugendhilfe bewilligt sind (z.B. Anbieter von Schulsozialarbeit) Dienstaufsicht: Verein Fachaufsicht: Kinder- und Jugendhilfe
Andere Organisationen z.B. Eltern- oder andere private Vereine		

Tabelle 4-5: Die vier Trägermodelle österreichischer Schulsozialarbeit im Überblick

JU: externe Projektträgerschaft durch Organisationen im Sozial- und Gesundheitsbereich (meist Vereine aber auch GmbHs oder OHGs)

4.4.1 Dienstaufsicht

Die Dienstaufsicht kennzeichnet sich im Gegensatz zur Fachaufsicht durch die personalrechtliche Aufsicht und Beobachtung der Pflichterfüllung der MitarbeiterInnen und kann von der Fachaufsicht abweichen.

Grundsätzlich unterscheidet man zwischen Bundesebene (BMBF) in Form von Ministerien, der Landesebene in Form der Schulaufsichtsbehörde, der Organisationsebene (vor allem Vereine aber auch GmbHs und OHGs) und der Standortebene, die eine Aufsicht durch die Schulleitung voraussetzt.

Dienstaufsicht	SP	SBB	BBL	SÄ	SSA	JU
Ministerium						
Schulaufsichtsbehörde ²⁵	X	X	X		(X)	
Organisationsebene ²⁶					X	X
Standort (Schulleitung)		X	X	X		

Tabelle 4-6: Dienstaufsicht der Unterstützungssysteme

SP: LandesreferentIn der Schulpsychologie

SBB: Schulleitung am Standort und übergeordnet der Landesschulrat

BBL: Schulleitung der Stammschule, wobei es sich dabei überwiegend um Sonderpädagogische Zentren (SPZ) handelt, erweitert durch die Schulaufsichtsbehörde

SÄ: Schulleitung am Standort

SSA: Anstellungsträger einer Kinder- und Jugendhilfeeinrichtung (z.B. Vereine) Schulaufsichtsbehörde (qualifizierte Person im Landes- oder Stadtschulrat z.B. Wien) Kinder und Jugendhilfe

JU: Leitungen der externen Organisationen im Sozial- und Gesundheitsbereich

²⁵ Landesschulrat

²⁶ Organisationsebene: meist handelt es sich hierbei um Verein, die AnbieterInnen des JU sind jedoch nicht nur Vereine (auch GmbHs oder OHGs).

4.4.2 Fachaufsicht

Von der Dienstaufsicht zu unterscheiden ist die Fachaufsicht. Die Fachaufsicht kontrolliert, ob die MitarbeiterInnen ihre dienstliche Funktion auch auf fachlicher Ebene nachkommen und kann von der Dienstaufsicht abweichen. Da in den verschiedenen Unterstützungssystemen auch unterschiedliche Professionen tätig sind, ist auch die Fachaufsicht auf unterschiedlichen Ebenen vertreten.

Fachaufsicht	SP	SBB	BBL	SÄ	SSA	JU
Bundesebene	X					
Landes-/Bezirksebene	X	X	X	X	X	
Organisationsebene						X
Standortebene		X				
Schulbehörde bzw. Kinder- und Jugendhilfe					X	

Tabelle 4-7: Fachaufsicht der Unterstützungssysteme

4.5 AnsprechpartnerInnen auf verschiedenen Hierarchieebenen und Steuerungsaufgaben

Folgende Tabelle beschreibt die hierarchischen Strukturen in den unterschiedlichen Unterstützungssystemen von der obersten Instanz bis zu den PraktikerInnen am Schulstandort, sowie damit verbundene Steuerungsstrukturen.

	AnsprechpartnerInnen auf verschiedenen Hierarchieebenen	Steuerungsaufgaben
SP	<ol style="list-style-type: none"> 1. Abteilung Schulpsychologie des Bundesministeriums 2. LandesreferentInnen im Landesschulrat/Stadtschulrat 3. StellvertreterInnen der LandesreferentInnen 4. BeratungsstellenleiterInnen 5. SchulpsychologInnen vor Ort 	<p><i>Oberste Steuerungsaufgabe auf Landesebene:</i></p> <p>AbteilungsleiterIn im Landesschulrat</p> <p><i>Steuerung durch:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Rundschreiben (Nr. 30/1993) „Aufgaben und Struktur der Schulpsychologie“ im Bundesschulaufsichtsgesetz • Positionspapier • Tagung der LandesreferentInnen • schriftliche Protokolle an die Landesschulräte/ den Stadtschulrat (PräsidentInnen bzw. Amtsführende PräsidentInnen) • Dienstbesprechungen • Rundschreiben
SBB	<ol style="list-style-type: none"> 1. Landesschulrat 2. schulintern: Schulleitung 3. Schüler- und BildungsberaterIn vor Ort <p>(weitere AnsprechpartnerInnen²⁷: LandesarbeitsgemeinschaftsleiterIn, Schulpsychologie)</p>	<p>Bundesministerium steuert: Inhalte</p> <p>standortbezogene <i>Steuerung</i> durch:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Schulleitung • Arbeitsgemeinschaft
BBL	<p><u>bundeslandabhängig!</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Schulaufsichtsbehörde 2. Leitung der Sonderpädagogischen Zentren 3. BeratungslehrerInnen <p>(weitere AnsprechpartnerInnen: LandesarbeitsgemeinschaftsleiterIn)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Steuerungsgruppen • Koordinationsteams <p>standortbezogene <i>Steuerung</i> durch:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sonderpädagogische Zentren, Schulleitung

²⁷ Mit weiteren AnsprechpartnerInnen sind jene Personen/Institutionen gemeint, die außerhalb der Diensthierarchie als AnsprechpartnerInnen von den ExpertInnen wahrgenommen werden.

<p>SÄ</p>	<p><u>schultypenabhängig</u></p> <p>in den Bundesschulen:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Schulärztlicher Dienst im BMBF 2. LandesschulärztInnen 3. SchulärztInnen <p>in den Pflichtschulen: Hierarchie der Gesundheitsbehörde im Pflichtschulbereich</p>	<p><i>Koordination durch:</i></p> <p>Schulärztlichen Dienst im BMBF</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dienstbesprechungen • Erlässe <p><i>Externe Steuerung:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Landesschulrat Landessanitätsdirektion (z.B. bei Masernepidemie)
<p>SSA</p>	<p><u>trägerabhängig</u></p> <p>Schulischer Träger: oberstes Organ - Schulaufsichtsbehörde</p> <p>Kinder- und Jugendhilfe: oberstes Organ - Kinder- und Jugendhilfebehörde</p> <p>Verein: oberstes Organ - Trägerverein bzw. Kinder- und Jugendhilfe</p>	<p>tlw. Koordinationsteams</p> <p>Zusammenarbeit</p> <p><u>bundeslandabhängig:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Vereine • Kinder- und Jugendhilfe • Landesschulrat
<p>JU</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. BMASK (Auftrag an SMS zur Umsetzung des JU) 2. Sozialministeriumservice (+Landesstellen) (= Auftraggeber/Fördergeber) <p>Umsetzende Ebene:</p> <ol style="list-style-type: none"> 3. Projektträger <p>Jugendcoach</p>	<p>Top-down-Prinzip²⁸:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Interministerielle Steuergruppe JU/Produktionsschule (PS) bestehend aus: BMBF, BMASK, Sozialministeriumservice Stabsabteilung, AMS, BundesKOST – Bundesweite Koordinationsstelle Übergang Schule – Beruf, JU/PS • Stabsabteilung des Sozialministeriumservice auf Bundesebene • Landesstellen des Sozialministeriumservices (durch Amtsverfügung) • Regionale Steuerungsgruppen Übergang Schule – Beruf • Regionale Koordinationsstellen Übergang Schule – Beruf • Steuerung auf Projektebene

Tabelle 4-8: hierarchische Strukturen der unterschiedlichen Unterstützungssysteme

²⁸ Steuerung erfolgt zum Teil aber auch bottom-up: Anpassung der zentralen Umsetzungsregelungen an den Bedarf, der auf Grund MBI Daten und auf Grund des formalen wie informellen steten Austausches mit den PraktikerInnen erfolgt.

4.6 Finanzierung

Folgende Gegenüberstellung zeigt die unterschiedlichen Finanzierungsquellen der Unterstützungssysteme, wobei hier grob zwischen Bundes- und Landesebene zu unterscheiden ist:

SP: Budget des Bundesministeriums (BMBF)

SBB: Budget des Bundesministeriums (BMBF)

BBL: Gemäß Finanzausgleich - Stellenplanrichtlinien des Bundes -
Finanzierung von LandeslehrerInnen (Stellenplan des Ministeriums)

SÄ: Bundesschulen: Bund (BMBF)
Anstellungsverhältnis an SchülerInnenanzahl gekoppelt
Pflichtschulbereich: sehr unterschiedlich (Land, Gemeinde, Schule)
unterschiedliche Verträge (Werkverträge, Angestellte, Honorarbasis)

SSA: Bundesprojekt: ESF-Förderperiode derzeit ausgelaufen,
Mitfinanzierung durch die Länder und das Ministerium
Modelle außerhalb des Bundesprojektes, bundeslandabhängig:

- Lehrerdienstposten (z.B. Wien)
- Schulerhaltende Gemeinden
- Bundesland (Kinder- und Jugendhilfe oder andere Abteilungen, z.B. Niederösterreich)

JU: ESF (Europäischer Sozialfonds) plus ATF (Ausgleichstaxfonds) plus BHM (Bundeshaushaltsmitteln)
EU Benchmark Early School Leaving

- Budget geht an: Zentrale des Sozialministeriumsservice
- Förderverträge mit: Organisationen (meist Vereine, aber auch GmbHs, OHGs)

4.7 Dokumentation – Evaluation

Dokumentation und Evaluation sind gängige Mittel, um Nachvollziehbarkeit und objektive Bewertung der Arbeit von ProfessionistInnen zu ermöglichen. Die Grenze zwischen Dokumentation und Evaluation ist in der Praxis nicht immer einfach zu ziehen. Speziell die Trennlinie zwischen (noch) reiner Dokumentation und (schon) Evaluation ist nicht immer klar. Als Beispiel kann hierfür die Bewertung der Monitoringdaten des Jugendcoachings dienen: Während diese Monitoringdaten von manchen ExpertInnen als Dokumentation betitelt werden, sind andere der Meinung, es handle sich hierbei schon um Evaluation. Argumentiert wird, dass Monitoringdaten als Bewertungsgrundlage für weitere Entscheidungen bezüglich der Implementierung des Jugendcoachings herangezogen werden. Komrey (2001) gibt zu bedenken, dass der Begriff Evaluation heutzutage in einer geradezu inflationären Weise verwendet wird und in extrem unterschiedlichen Bedeutungsvariationen vorkommt. Im allgemeinen Sinn versteht man unter Evaluation eine methodisch kontrollierte verwertungs- und bewertungsorientierte Form des Sammelns und Analysierens von Information. Ob dabei die reine Erhebung von deskriptiven Daten über einen zu bewertenden Sachverhalt „schon“ Evaluation ist bzw. ob Handlungsempfehlungen und Schlussfolgerungen auf Grund dieser Daten „noch“ Evaluation sind, ist dabei nicht immer klar (Komrey, 2001).

Bei der Evaluation geht es also, im Unterschied zur reinen Dokumentation, um die Bewertung von Maßnahmen und Interventionen nach vorher festgelegten Kriterien (Bortz & Döring, 2006). Dabei kann Evaluation nach Stockmann (2000) eine Erkenntnisfunktion, eine Optimierungsfunktion, eine Kontrollfunktion, eine Entscheidungsfunktion und eine Legitimationsfunktion haben. Im Gegensatz zur Selbstevaluierung (internen Evaluation), welche die Gefahr birgt, dass MitarbeiterInnen ihre eigenen Maßnahmen positiver bewerten, als es den tatsächlichen Fakten entspricht, ist die Gefahr der durch Eigeninteressen verzerrten Ergebnisse bei externer Evaluation geringer. Sie ist daher zur möglichst objektiven Bewertung von Maßnahmen vorzuziehen.

Sowohl Dokumentation als auch Evaluation können an unterschiedlichen Ebenen ansetzen und unterschiedlich aufwändig sein. Zur besseren Gegenüberstellung des Aufwands an Dokumentation und Evaluation in den einzelnen Unterstützungssystemen werden im Folgenden neun Kategorien unterschieden (Tabelle 4-9):

Dokumentation/Evaluation	SP	SBB	BBL	SÄ	SSA	JU
Dokumentation individuell	X	X	X	X	X	X
Dokumentation Träger ²⁹					X	X
Dokumentation Landesebene	X	(X)	(X)	(X) ³⁰	(X)	X
Dokumentation Bundesebene	X					X
gesamtösterreichischer Jahresbericht, der öffentlich zugänglich ist (Homepage)	X					X
landesweite Evaluation intern		(X)				
landesweite Evaluation extern					(X)	
bundesweite Evaluation intern	X			(X) ³¹		X
bundesweite Evaluation extern	X			(X) ³²		X

Tabelle 4-9: Evaluation / Dokumentation der Unterstützungssysteme

Wie die Grafik zeigt, variiert das Ausmaß an institutionalisierter Dokumentation/Evaluation zwischen den Unterstützungssystemen enorm. Gemeinsam ist allen Unterstützungssystemen lediglich die individuelle Falldokumentation. Einen bundesweiten Jahresbericht, der auch öffentlich zugänglich ist, haben nur die Schulpsychologie und das Jugendcoaching. (X) bedeutet in dieser Grafik wiederum, dass diese Art der Dokumentation/Evaluation für das jeweilige Unterstützungssystem nicht gesamtösterreichisch, sondern nur in Einzelfällen zutrifft.

Die **Schulpsychologie** legt neben dem bundesweiten Jahresbericht, der ein Tätigkeitsbericht ist und öffentlich auf der Homepage der Schulpsychologie zugänglich ist, auch Jahresberichte in den Bundesländern vor. Diese sind jedoch nicht in allen Ländern öffentlich zugänglich, werden jedoch an wichtige Stakeholder (BMBF, Kinder- und Jugendhilfe, Anbieter in der Gewaltprävention, Landesschulrat bzw. Stadtschulrat) weitergegeben. Die Daten des Jahresberichts werden bei Bilanz-/Zielgesprächen zwischen der Leitung der Abteilung Schulpsychologie des BMBF und den LandesreferentInnen besprochen. Als Grundlage dieses vereinheitlichten Systems der Berichtslegung wird, zusätzlich zur individuellen Falldokumentation, die beim/bei der einzelnen Schulpsychologen/in bleibt, jeder Fall in ein internes Fallerfassungssystem zur Dokumentation der Beratungsarbeit eingegeben (enthält Informationen zu Schulart, Schulstufe,

²⁹ Trägerorganisationen (meist Vereine aber auch GmbHs etc.) gibt es nur bei den Unterstützungssystemen Jugendcoaching und Schulsozialarbeit, daher kann auch nur für diese beiden Unterstützungssysteme ein Vorhandensein von Dokumentation für die Träger beurteilt werden.

³⁰ Auswertung der gesammelten Daten auf Landesebene nur im Pflichtschulbereich nicht im Bundesschulbereich möglich.

³¹ Im Auftrag der Ärztekammer wurden von ÖQMed 249 SchulärztInnen hinsichtlich ihrer Position im Schulalltag befragt. Siehe: <http://www.aerztezeitung.at/archiv/oeaez-2010/oeaez-6-25032010/oeqmed-befragt-schulaerzte-mehr-einbindung-gewuenscht.html>.

³² nur für Bundesschulen durch den Rechnungshof

Beratungsdauer, Anlass der Beratung, Anzahl Vorträge, Interventionen an Schulen, Systemarbeit etc.).

Die Schulpsychologie wurde 2008 intern (wissenschaftlich begleitet durch Prof. Eder – Institut für Soziologie) evaluiert, sie wurde extern durch das Market Institut (2007), durch Eder et. al. (2010) und durch den Rechnungshof (2013) evaluiert.

Neben der individuellen Falldokumentation (die bei der/beim Schüler- Bildungsberater/in bleibt) wird innerhalb der **Schüler- und Bildungsberatung** vor allem in Hinblick auf das getätigte Arbeitspensum dokumentiert (Häufigkeit der Beratungsgespräche, Anzahl der Klassenvorträge, Angabe bezüglich getätigter Arbeit zur Berufsorientierung). Die Bundesarbeitsgemeinschaft verfasst Landesberichte, die teilweise an die Schulpsychologie übergeben werden. Vereinzelt gibt es auch Jahresberichte der Tätigkeit von Schüler- und BildungsberaterInnen an bestimmten Schulstandorten.

Auf Landesebene gibt es vereinzelt interne Evaluationen durch die zuständige Landesstelle der Schulpsychologie (z.B. durch die Tiroler Schulpsychologie).

Die individuelle Dokumentation der **BeratungslehrerInnen/PsychagogInnen** erfolgt in Form von Tätigkeitsberichten, die beispielsweise die Betreuungsintensitäten aufzeichnen und Verlaufsprotokolle erstellen. In der Regel wird dieser Nachweis der Schulaufsichtsbehörde auf Landesebene vorgelegt, damit diese Schlüsse hinsichtlich verschiedener Entwicklungen und in weiterer Folge bezüglich künftiger Ressourcenverteilung ziehen kann. Für BeratungslehrerInnen und PsychagogInnen gibt es weder bundesweite Dokumentation, noch interne oder externe Evaluation.

Laut Ärztegesetz sind **SchulärztInnen** verpflichtet ihre Fälle zu dokumentieren. In Bezug auf die Möglichkeit zur statistischen Dokumentation mittels EDV-gestützter Verfahren unterscheiden sich Bundes- und LandesschulärztInnen. Es gibt ein standardisiertes Gesundheitsblatt, welches u.a. Größe, Gewicht, klinischen Status, eingenommene Medikamente und chronische Erkrankungen eines Schülers/einer Schülerin erfassen soll. Dieses wurde in Kooperation mit den zuständigen Ministerien für Gesundheit und Bildung/Unterricht erstellt. Die BundesschulärztInnen sind zwar per Erlass verpflichtet dieses auszufüllen, BundesschulärztInnen können, wenn sie wollen, diese Daten in ihrem eigenen Ermessen für ihren eigenen Schulstandort auswerten. Auf Landesebene passiert derzeit jedoch nichts mit den gesammelten Daten der Gesundheitsblätter, da es auf Grund des Datenschutzgesetzes keine gesetzliche Grundlage für die EDV-gestützte Auswertung der SchularztInnen im Bundesschulwesen gibt. In früheren Zeiten gab es einen bundesweiten Jahresbericht dieser Dokumentationen, da die Erstellung einer Schulgesundheitsstatistik gesetzlich verankert war. Derzeit schreiben BundesschulärztInnen zwar einen jährlichen Jahresbericht, dieser enthält jedoch keine Gesundheitsstatistiken.

SchulärztInnen der Pflichtschulen sind beim Land angestellt, unterstehen der Gesundheitsverwaltung des Landes (Bereich Schulgesundheitsfürsorge der Abteilung Gesundheit) und dürfen medizinische Daten EDV unterstützt sammeln und auswerten.

Eine externe Evaluation der BundesschulärztInnen fand gleichzeitig mit der Schulpsychologie durch den Rechnungshof (2013) statt. 2009 wurde im Rahmen einer von der ÖQMed³³ durchgeführten Fragebogenaktion 245 österreichischen SchulärztInnen im

³³ ÖQMed = Österreichische Gesellschaft für Qualitätssicherung und Qualitätsmanagement in der Medizin

Auftrag der Österreichischen Ärztekammer befragt, wie sie selbst ihre Position innerhalb des Schulverbandes sehen (Österreichische Ärztezeitung, 2010).

In manchen Bundesländern gibt es vereinzelt und punktuell Evaluationen zu bestimmten Projekten (Hygiene, Über-, Untergewicht etc.) durch SchulärztInnen.

Schulsozialarbeit dokumentiert neben den individuellen Fällen nur Kennzahlen (z.B. Betreuungshäufigkeit, Häufigkeit der Elterngespräche, Geschlecht des Schülers/der Schülerin), um eine interne Statistik auf Organisationsebene zu erstellen. In manchen Bundesländern gibt es Tätigkeitsberichte mit Bedarfsanalysen. Innerhalb der Schulsozialarbeit muss dabei die unterschiedliche Implementierung derselben beachtet werden.

Seitens der Landesregierung werden in der Regel im Rahmen der Fachaufsicht fallbezogene Dokumentationen, sowie landesweite interne Evaluationen durch die Kinder- und Jugendhilfe bzw. andere Abteilungen durchgeführt. Das Land Oberösterreich, das die Schulsozialarbeit innerhalb der Kinder- und Jugendhilfe angesiedelt hat, nimmt eine Vorreiterstellung im Bereich der externen Evaluation ein: Hier wurde der Implementierungsprozess der Schulsozialarbeit (SUSA) im Rahmen der Kooperation zwischen LehrerInnen und Schulsozialarbeit wissenschaftlich durch die Kepler Universität Linz evaluiert (Beham-Rabanse, Wetzelhütter, Bacher, Stiebler, & Matuschek, 2014). In Wien erfolgte eine externe Evaluation der Wiener Schulsozialarbeit 2012 durch das Team Focus (Piringer, Avdijevski, Pollinger, & Kolar-Paceski, 2012).

Dokumentation ist im **Jugendcoaching** sehr ausdifferenziert. Es wird wie folgt dokumentiert:

- a) Trägeraufzeichnungen (Fallebene): Die Träger müssen die Abläufe der Begleitung elektronisch dokumentieren (persönlicher Akt für jede/n Jugendliche/n)
- b) MBI (Monitoring Berufliche Integration): Dokumentation aller Teilnahmen am Jugendcoaching erfolgt über Eingabe der Jugendcoaches (Fallebene; u.a. wird das Eingangs- und das Ausgangsprofil der Jugendlichen (=In- und Outcome Faktoren) dokumentiert. Jeder einzelne Träger kann seine Teilnahmedaten auswerten, die Landesstellen werten die TeilnehmerInnen-Daten im MBI landesweit aus. Die Zentrale des Sozialministeriumsservice wertet die TN-Daten bundesweit aus (sowohl auf einer personenbezogenen als auch auf einer nicht-personenbezogenen Ebene). Die Koordinationsstellen haben nur Zugriff auf nicht-personenbezogene Daten auf Landes- bzw. auf Bundesebene (die BundesKOST).
- c) Dokumentation durch den/die Jugendcoach/in: Zielvereinbarung, Fachliche Stellungnahme, Abschlussbericht (Fallebene), Kompetenzprofil werden dem Jugendlichen ausgehändigt
- d) Dokumentation (jährlicher Bericht) des JU durch die BundesKOST

Zusätzlich gibt es den durch den/die Jugendcoach/in wahrgenommenen Ist-Stand des Jugendlichen in schriftlicher Form (Zielvereinbarung, Fachliche Stellungnahme, Abschlussbericht), der diesem auch ausgehändigt wird. Neben Dokumentation auf Trägerebene gibt es auch bundesweite Dokumentation, beide werden durch die BundesKOST ausgewertet, die einen jährlichen bundesweiten Jahres-/Tätigkeitsbericht erstellt. Folgende Abbildung veranschaulicht das Ausmaß an Dokumentation im Jugendcoaching:

	DOKUMENTE				MBI			eAMS Konto
	ZV ¹	DZE ²	FS ³	AB ⁴	personenbezogen	nicht personenbezogen		
						„kleine Variante“ ⁵	„große Variante“ ⁶	
JU Stufe 1		x			x	x		
JU Stufe 2	x	x	x		x		x	
JU Stufe 3	x	x		x	x		x	
Zusätzlich zu „Dokumente“ und „MBI“, wenn Leistungen des AMS in Anspruch genommen werden (z.B. AFit)								x

Abbildung 4-1: Dokumentationsübersicht im Jugendcoaching

Erklärung der Fußnoten in der Abbildung:

1 = Zielvereinbarung

2 = Datenschutzrechtliche Zustimmungserklärung

3 = Fachliche Stellungnahme

4 = Abschlussbericht

5 = „kleine Variante“ umfasst: Identifikationsnummer, Geschlecht, Geburtsjahr, PLZ, Erstsprache, Staatsangehörigkeit, Grad der Behinderung, Art der Behinderung, SPF, Behindertenpass, Begünstigter Behinderter, Startdatum, Endedatum, Laufende Schul- ausbildung, Außerschulische/r Jugendliche, Mobilität, Erreichbarkeit, Angefordert von..., Berufswunsch, Beendigungsart, Beendigungsergebnis

6 = „große Variante“ umfasst alle Fragen wie bei der kleinen Variante und zusätzlich die In- und Outcome Faktoren.

In der Pilotphase der Implementierung des Jugendcoachings gab es eine externe Evaluation durch das IHS (Steiner et al., 2012). Intern wurde das Jugendcoaching im Rahmen einer TeilnehmerInnenbefragung evaluiert. Eine weitere externe Evaluation ist voraussichtlich für 2015 geplant. Gewünscht wäre in Zukunft auch eine Evaluation des Ist-Standes der Jugendlichen 12-18 Monate nach Beendigung des Jugendcoachings, um einen Anhaltspunkt für die Nachhaltigkeit der Intervention Jugendcoaching zu bekommen.

4.8 Gesetzliche Grundlagen und nicht gesetzliche Regelungen

Mit dem neuen **Bundes- Kinder- und Jugendhilfegesetz 2013** – B-KJHG 2013³⁴ sind neue Regelungen getroffen worden, welche sich vor allem auf den Aspekt der **Verschwiegenheit** auswirken und den Austausch der Unterstützungssysteme untereinander erleichtern:

*§ 6. (1) Die Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen der Kinder- und Jugendhilfeträger und der beauftragten privaten Kinder- und Jugendhilfeeinrichtungen sind zur Verschwiegenheit über Tatsachen des Privat- und Familienlebens, die werdende Eltern, Eltern oder sonst mit Pflege und Erziehung betraute Personen, Familien, Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene mittelbar oder unmittelbar betreffen und ausschließlich aus dieser Tätigkeit bekannt geworden sind, verpflichtet, **sofern die Offenlegung nicht im überwiegenden berechtigten Interesse der betroffenen Kinder, Jugendlichen und jungen Erwachsenen liegt.***

Das bedeutet, dass im Rahmen von Vernetzungstreffen verschiedener Unterstützungssysteme, die alle am Wohle eines Kindes oder Jugendlichen orientiert sind, verschiedene Problemlagen offen besprochen werden können.

Zudem regeln die Länder in ihren Ausführungsgesetzen die **Zusammenarbeit der öffentlichen Kinder- und Jugendhilfe mit anderen Einrichtungen**, wobei es beispielsweise im Landesgesetzblatt für Wien (51. Wiener Kinder- und Jugendhilfegesetz 2013 – WKJHG 2013³⁵) heißt:

§ 17. Die öffentliche Kinder- und Jugendhilfe hat die Zusammenarbeit mit den Einrichtungen des Schulbereiches, den Kinderbetreuungseinrichtungen, der außerschulischen Kinder- und Jugendarbeit sowie den sonstigen Einrichtungen, die für die Kinder- und Jugendhilfe relevant sind, zu pflegen.

Die am längsten bestehenden Unterstützungssysteme (Schulpsychologie und SchulärztInnen) sind in den **Bundesgesetzen** verankert, beziehungsweise wird deren Aufgabenkatalog darin festgelegt. Aber auch alle anderen schulischen Unterstützungssysteme finden im Rahmen des Schulpflichtgesetzes Erwähnung:

Die Zusammenarbeit der Schulleitung mit der Schulpsychologie und in weiterer Folge mit den Unterstützungssystemen Schulsozialarbeit, Schüler- und Bildungsberatung, BeratungslehrerInnen/PsychagogInnen und Jugendcoaching werden in Hinblick auf „**Maßnahmen zur Erfüllung der Schulpflicht**“ im Rahmen eines Fünf-Stufen-Plans im Schulpflichtgesetz §25³⁶ geregelt:

*(3) Wenn ein Schüler fünf Tage oder 30 Unterrichtsstunden im Semester oder drei aufeinander folgende Tage **unentschuldigt dem Unterricht fern bleibt**, sind in einem unverzüglich und verpflichtend durchzuführenden Gespräch zwischen den Erziehungsberechtigten, dem Schüler und dem Klassenlehrer oder Klassenvorstand die Gründe für das Fernbleiben zu erörtern (Stufe I). Es sind weitere Schritte zur Vermeidung von Schulpflichtverletzungen schriftlich zu*

³⁴ B-KJHG, BGBl. I Nr. 69/2013 i.d.g.F.

³⁵ WKJHG, LGBl. Nr. 51/2013 i.d.g.F.

³⁶ Schulpflichtgesetz, BGBl. Nr. 76/1985 i.d.g.F.

vereinbaren und die Erziehungsberechtigten sowie der Schüler über ihre Verantwortung zur Erfüllung der Schulpflicht aufzuklären.

(4) Innerhalb von vier Wochen nach dem Gespräch gemäß Abs. 3 ist ein weiteres Gespräch zwischen den Beteiligten anzuberaumen, in dem die Zielerreichung gemäß der getroffenen Vereinbarung zu erörtern ist. Wird festgestellt, dass die gesetzten Maßnahmen keine oder eine nur schwache Wirkung zeigen, so hat der **Schulleiter Schülerberater und den schulpsychologischen Dienst einzubinden und – wo es möglich ist – Beratungslehrer, Psychologen, Schulsozialarbeit und Jugendcoaching ergänzend beizuziehen (Stufe II)**. Es sind Maßnahmen der Konfliktlösung und der Vermittlung zwischen den Beteiligten zu setzen, die zu einer gemeinsamen Identifizierung der Ursachen der Schulpflichtverletzung führen sollen. Auf der Basis der Problemanalyse sind Lösungsansätze zu erarbeiten und ist die gemäß Abs. 3 getroffene schriftliche Vereinbarung unter Berücksichtigung der erarbeiteten Lösungsvorschläge einvernehmlich zu adaptieren.

(5) **Innerhalb von vier Wochen** nach der neuerlichen Vereinbarung gemäß Abs. 4 ist **ein weiteres Gespräch zwischen den Beteiligten** anzuberaumen, in dem die Zielerreichung gemäß der getroffenen Vereinbarung zu erörtern ist. Wird festgestellt, dass die gesetzten Maßnahmen keine oder eine nur schwache Wirkung zeigen, so hat der Schulleiter die Erziehungsberechtigten und den Schüler über die Rechtsfolgen im Falle einer weiteren Schulpflichtverletzung eingehend zu informieren und den zuständigen Beamten des Qualitätsmanagements gemäß § 18 Abs. 2 des Bundes-Schulaufsichtsgesetzes zu befassen (Stufe III). Dieser hat in einem weiteren Gespräch mit den Erziehungsberechtigten, dem Schüler und dem Klassenlehrer oder Klassenvorstand die Einhaltung der Vereinbarungen gemäß Abs. 3 und 4 zu überprüfen und **die weitere Vorgehensweise unter Nutzung der schulischen Beratungssysteme (Abs. 4) zur Beseitigung der Ursachen für die Schulpflichtverletzung festzulegen**.

(6) Innerhalb von zwei Wochen nach den gemäß Abs. 5 gesetzten Maßnahmen hat der zuständige Beamte des Qualitätsmanagements ein weiteres Gespräch zwischen den Beteiligten anzuberaumen, in dem die Zielerreichung gemäß der gesetzten Maßnahmen zu erörtern ist (Stufe IV). Ergibt sich im Rahmen der gesetzten Maßnahmen gemäß Abs. 2 bis 5 der Verdacht einer Kindeswohlgefährdung im Sinne des § 37 des Jugendwohlfahrtsgesetzes 1989, BGBl. Nr. 161, ist dem Jugendwohlfahrtsträger unverzüglich Meldung zu erstatten.

(7) Innerhalb von vier Wochen nach dem Gespräch gemäß Abs. 6 hat der Schulleiter allenfalls nach Befassung der Jugendwohlfahrt die Wirksamkeit der gesetzten Maßnahmen zu überprüfen. Wird festgestellt, dass die in Abs. 2 bis Abs. 6 gesetzten Maßnahmen keine oder eine zu geringe Wirkung zeigen, so hat der Schulleiter bei der zuständigen Bezirksverwaltungsbehörde Strafanzeige gemäß § 24 Abs. 4 zu erstatten (Stufe V).

4.8.1 Gesetzliche Grundlagen der Schulpsychologie

Bundesgesetzliche Verankerung:

- Bundes-Schulaufsichtsgesetz³⁷, §11:
Amt des Landesschulrates - verpflichtender Aufgabenkatalog, der von der Schulpsychologie zu erfüllen ist.
- Schulpflichtgesetz³⁸:
Aufnahme in die Volksschule zu Beginn der Schulzeit, vorzeitiger Besuch der Volksschule, Schulbesuch bei sonderpädagogischem Förderbedarf
- Schulunterrichts- (SchUG)³⁹ und Schulorganisationsgesetz (SchOG)⁴⁰:
Information der Erziehungsberechtigten und der Lehrberechtigten, Überspringen von Schulstufen, Überspringen von Nahtstellen, Umstufung von einer Klasse in die andere, Klasse überspringen, Verdacht auf Schulverweigerung
- Suchtmittelgesetz (SMG), §13⁴¹

*„Ist auf Grund bestimmter Tatsachen **anzunehmen, dass ein Schüler Suchtgift missbraucht**, so hat ihn der Leiter der Schule einer schulärztlichen Untersuchung zuzuführen. Der **schulpsychologische Dienst ist erforderlichenfalls beizuziehen**. Ergibt die Untersuchung, dass eine gesundheitsbezogene Maßnahme gemäß § 11 Abs. 2 notwendig ist und ist diese nicht sichergestellt, oder wird vom Schüler, den Eltern oder anderen Erziehungsberechtigten die schulärztliche Untersuchung oder die Konsultierung des schulpsychologischen Dienstes verweigert, so hat der Leiter der Schule anstelle einer Strafanzeige davon die Bezirksverwaltungsbehörde als Gesundheitsbehörde zu verständigen.“*

Verordnungen/Rundschreiben/Erlässe, die das Handeln organisieren

- Rundschreiben Nr. 30/1993 „Aufgaben und Struktur der Schulpsychologie-Bildungsberatung“⁴²
- Verordnung⁴³ des Bundesministers für Bildung, Wissenschaft und Kultur über die Grundausbildung für den höheren schulpsychologischen Dienst
- Diverse Erlässe z.B. Legasthenie, Lese- Rechtschreibschwäche, Krisenerlass etc.

Nicht gesetzliche Regelungen

- Interne Organisationsentwicklungsprozesse (Positionspapier)
- Ausbildung
- Organisation und Struktur des jeweiligen Landesschulrats bzw. Stadtschulrats

³⁷ Bundes-Schulaufsichtsgesetz, BGBl. Nr. 240/1962 i.d.g.F.

³⁸ Schulpflichtgesetz, BGBl. Nr. 76/1985 i.d.g.F.

³⁹ SchUG, BGBl. Nr. 472/1986 i.d.g.F.

⁴⁰ SchOG, BGBl. Nr. 242/1962 i.d.g.F.

⁴¹ SMG, BGBl. I Nr. 112/1997 i.d.g.F.

⁴² RS Nr. 30/1993

⁴³ StF: BGBl. II Nr. 233/2000

4.8.2 Gesetzliche Grundlagen der Schüler- und Bildungsberatung

Bundesgesetzliche Erwähnung im Rahmen des Gehaltsgesetzes⁴⁴ und §25 des Schulpflichtgesetzes („Maßnahmen zur Erfüllung der Schulpflicht“).

Es wurde ein bundesweit einheitlicher Studienplan erstellt:

„Der Studienplan wurde in Übereinstimmung mit den gültigen Erlässen für den Bereich der Schülerberatung an höheren Schulen, Grundsatzertelasse (RS Nr. 34/1993, RS Nr. 35/1993), Aus- und Weiterbildung (RS Nr. 33/1993), Erläuterungen zur Schülerberatung (GZ 33.545/25-V/8/98) und dem RS Nr. 15/2008 (Rahmenvorgaben für bundesweit zu koordinierende Lehrgänge an den Pädagogischen Hochschulen im Bereich der Fort- und Weiterbildung) erstellt. Damit ist die bundesweite Einheitlichkeit und Vergleichbarkeit der Schüler- und Bildungsberater/innenausbildung gewährleistet.“ (Studienplan des Lehrganges für Schüler- und Bildungsberatung an höheren Schulen, 2009, Pädagogische Hochschule Oberösterreich) (BMBF, 2014b)

Verordnungen/Erlässe usw., die das Handeln organisieren

- Grundsatzertelasse der Schüler- und BildungsberaterInnen⁴⁵: (je nach Schulart leichte Unterschiede)
- Rundschreiben: „Katalog verbindlicher Maßnahmen im Bereich Information, Beratung, Orientierung der 7. und 8. Schulstufe“⁴⁶
- Schweigepflicht

Nicht gesetzliche Regelungen

- Schulinterne Konzepte
- Verpflichtung zur Fortbildung
- Beratungscredo (z.B. Freiwilligkeit)
- Teilweise ergänzende Beratungsausbildung

4.8.3 Gesetzliche Grundlagen der Beratungs- und BetreuungslehrerInnen/ PsychagogInnen

Bundesgesetzliche Erwähnung im §25 des Schulpflichtgesetzes („Maßnahmen zur Erfüllung der Schulpflicht“).

Gesetzliche Grundlagen, die das Handeln organisieren (BBL = LehrerInnen!)

Schulorganisations- und Schulunterrichtsgesetz regeln die grundlegende Berechtigung zur Existenz dieser Berufsgruppe.

⁴⁴ Gehaltsgesetz 1956, BGBl. Nr. 76/1985 i.d.g.F.

⁴⁵ z.B.: RS Nr.28/1999

⁴⁶ RS Nr. 17/2009

- (SchOG, 1962, § 25 und § 27) : „Organisationsformen der Sonderschulen“ und „Verfassungsbestimmungen/ Zentren für Inklusiv- und Sonderpädagogik“
„An Volks- und Hauptschulen, Neuen Mittelschulen und Sonderschulen sowie an Polytechnischen Schulen können therapeutische und funktionelle Übungen in Form von Kursen durchgeführt werden“ (Kursmäßiger Unterricht).
- Aufsichtspflicht
- Meldepflicht (§35 des Bundes- Kinder- und Jugendhilfegesetz 2013)
- Landeslehrer-Dienstrechtsgesetz⁴⁷
- Gesetze für die Berufsgruppe der LehrerInnen (z.B. Vertragsbedienstetengesetz, LandeslehrerInnengesetz, Beamtendienstrecht)
- gesetzliche Integration von SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf (Schulpflichtgesetz § 8)⁴⁸
- Datenschutz
- Schweigepflicht

Nicht gesetzliche Regelungen

- Landesweite Profile, die in der Regel in Arbeitsgruppen gemeinsam mit dem Landesschulrat entwickelt werden
- Entwicklungspläne
- Modellbeschreibungen

4.8.4 Gesetzliche Grundlagen der SchulärztInnen

Bundesgesetzliche Verankerung:

- Bundes-Schulaufsichtsgesetz, §8 bzw. §11⁴⁹:
Amt des Landesschulrates – Zusammensetzung des Kollegiums des Landesschulrates
- Schulunterrichtsgesetz (SchUG), § 66⁵⁰: „Schulgesundheitspflege“ :
„Schulärzte haben die Aufgabe, die Lehrer in gesundheitlichen Fragen der Schüler, soweit sie den Unterricht und den Schulbesuch betreffen, zu beraten und die hierfür erforderlichen Untersuchungen der Schüler durchzuführen. Die Schüler sind verpflichtet, sich - abgesehen von einer allfälligen Aufnahmeuntersuchung - einmal im Schuljahr einer schulärztlichen Untersuchung zu unterziehen. Darüber hinaus sind Untersuchungen mit Zustimmung des Schülers mög-

⁴⁷ LDG, BGBl. Nr. 302/1984 idF BGBl. Nr. 612/1986

⁴⁸ SchPflG, BGBl. Nr. 76/1985 i.d.g.F.

⁴⁹ Bundes-Schulaufsichtsgesetz, BGBl. Nr. 240/1962

⁵⁰ SchUG, BGBl. Nr. 472/1986 i.d.g.F.

lich. Sofern bei Untersuchungen gesundheitliche Mängel festgestellt werden, ist der Schüler hiervon vom Schularzt in Kenntnis zu setzen."

- Schulorganisationsgesetz (SchOG), § 2 ⁵¹:
Die Schulen haben die Aufgabe „junge Menschen zu gesunden, arbeitstüchtigen, pflichttreuen und verantwortungsbewussten (!) Gliedern der Gesellschaft und Bürgern der demokratischen und bundesstaatlichen Republik Österreich heranzubilden.“
- Suchtmittelgesetz (SMG), §13 ⁵²:
„Ist auf Grund bestimmter Tatsachen anzunehmen, dass (!) ein Schüler Suchtgift missbraucht, so hat ihn der Leiter der Schule einer schulärztlichen Untersuchung zuzuführen. Der schulpsychologische Dienst ist erforderlichenfalls beizuziehen. Ergibt die Untersuchung, dass eine gesundheitsbezogene Maßnahme gemäß § 11 Abs. 2 notwendig ist und ist diese nicht sichergestellt, oder wird vom Schüler, den Eltern oder anderen Erziehungsberechtigten die schulärztliche Untersuchung oder die Konsultierung des schulpsychologischen Dienstes verweigert, so hat der Leiter der Schule anstelle einer Strafanzeige davon die Bezirksverwaltungsbehörde als Gesundheitsbehörde zu verständigen. Schulen im Sinne dieser Bestimmungen sind die öffentlichen und privaten Schulen gemäß Schulorganisationsgesetz.“
- Ärztegesetz⁵³: z.B. § 54 Meldepflicht, Datenschutzgesetz, Schweigepflicht
- Schulpflichtgesetz⁵⁴
- Ländergesetzgebung:
Entsprechende Ausführungen der Länder in Bezug auf SchulärztInnen

Verordnungen/Erlässe usw., die das Handeln organisieren

- Leistungsbeurteilungsverordnung⁵⁵:
Leistungsfeststellung und -beurteilung von SchülerInnen mit körperlichen Behinderungen bzw. gesundheitlichen Gefährdungen
- Erlass des BMUKK „schulärztlicher Dienst bei den Landesschulräten“⁵⁶
- Erlass des BMUKK „Gesundheitserziehung“⁵⁷:
Bedeutung der Gesundheitsförderung, handlungsweisende Dokumente für die Tätigkeit der SchulärztInnen (Rechnungshof 2013)

2013 überprüfte der **Rechnungshof** den schulärztlichen Dienst und kommt zur Empfehlung, die strikte Trennung zwischen Schulgesundheitspflege (Wirkungsbereich auf Bundesebene des BMBF) Gesundheitsvorsorge (Wirkungsbereich des BMG)

zur Steigerung der Effizienz des schulärztlichen Dienstes aufzuheben.

⁵¹ SchOG, BGBl. Nr. 242/1962 i.d.g.F.

⁵² SMG, BGBl. I Nr. 112/1997 i.d.g.F.

⁵³ ÄrzteG, BGBl. I Nr. 169/1998

⁵⁴ Schulpflichtgesetz, BGBl. Nr. 76/1985

⁵⁵ BGBL. Nr.3 371/1974

⁵⁶ Rundschreiben Nr.91/1993

⁵⁷ Rundschreiben NR.7/1997

Der Rechnungshof weist auch darauf hin, dass eine verfassungsrechtlich komplexe Kompetenzverteilung des schulärztlichen Dienstes dazu führt, dass für die Dienstaufsicht der schulärztlichen Vorsorge Bund, Länder und Gemeinden zuständig sind, was insgesamt zu einer Inhomogenität des schulärztlichen Dienstes führt. Aus diesem Grund ist eine einheitliche gesetzliche Regelung anzustreben. Die von den SchulärztInnen gesammelten Daten bei den Reihenuntersuchungen anhand der Gesundheitsdatenblätter werden derzeit nicht österreichweit ausgewertet und stehen somit als wichtige Daten des Gesundheitszustands der Kinder- und Jugendlichen dem BMG nicht zur Verfügung. Ein Hemmschuh der Nutzung der gesammelten Daten ist sicherlich das 2000 in Kraft getretene Datenschutzgesetz⁵⁸ (Rechnungshof, 2013a).

Nicht gesetzliche Regelungen

Wünsche des Dienstgebers geregelt über:

- Dienstverträge der SchulärztInnen
- Hausordnung
- Schulordnung
- Vereinbarungen am Schulstandort

4.8.5 Gesetzliche Grundlagen der Schulsozialarbeit⁵⁹

Bundesgesetzliche Erwähnung im §25 des Schulpflichtgesetzes (Maßnahmen zur Erfüllung der Schulpflicht).

Gesetzliche Grundlagen, die das Handeln organisieren:

- das jeweilige Kinder- und Jugendhilfegesetz des Bundeslandes
- SchUG⁶⁰ §65a Abs.1 (Schulkooperationen):
„Zum Zweck der Befähigung für das Berufsleben und der Erleichterung von Übertritten sowie insgesamt zum Zweck der besseren Umsetzung der in § 2 des Schulorganisationsgesetzes festgelegten Aufgaben der österreichischen Schule können im Rahmen schulautonomer Lehrplanbestimmungen sowie sonstiger schulautonomer Maßnahmen Kooperationen mit anderen Schulen oder außerschulischen Einrichtungen eingegangen werden.“
- SchOG⁶¹ § 2. („Aufgabe der österreichischen Schule“)
„Die österreichische Schule hat die Aufgabe, an der Entwicklung der Anlagen der Jugend nach den sittlichen, religiösen und sozialen Werten sowie nach den Werten des Wahren, Guten und Schönen durch einen ihrer Entwicklungsstufe

⁵⁸DSG, BGBl. I Nr. 165/1999 i.d.g.F.

⁵⁹ Eine intensive Auseinandersetzung der rechtlichen Grundlagen der Schulsozialarbeit bieten Lehner et.al.(2013) https://www.bmbf.gv.at/schulen/pwi/pa/ssa_implementation_slf_2013_25545.pdf?4eysu2 online verfügbar unter

⁶⁰ SchUG, BGBl. Nr. 472/1986 i.d.g.F.

⁶¹ SchOG, BGBl. Nr. 242/1962 i.d.g.F.

und ihrem Bildungsweg entsprechenden Unterricht mitzuwirken. Sie hat die Jugend mit dem für das Leben und den künftigen Beruf erforderlichen Wissen und Können auszustatten und zum selbsttätigen Bildungserwerb zu erziehen"

- Aufsichtspflicht⁶² nach §160 ABGB
- Datenschutzgesetz⁶³
- Meldepflicht: „Mitteilungen bei Verdacht der Kindeswohlgefährdung“ (§35 des Bundes- Kinder- und Jugendhilfegesetz von 2013⁶⁴)

Nicht gesetzliche Regelungen

- Außerschulischer Kontakt nur auf Wunsch der Eltern bzw. der Jugendlichen
- Freiwilligkeit als Voraussetzung
- Regeln der anderen Unterstützungssysteme zwecks Abgrenzung (z.B. BBL)
- Regeln des Schulsystems
- Konzepte
- Abläufe, wie in Krisenfällen vorzugehen ist

4.8.6 Gesetzliche Grundlagen des Jugendcoachings

Bundesgesetzliche Erwähnung im §25 des Schulpflichtgesetzes (Maßnahmen zur Erfüllung der Schulpflicht).

Gesetzliche Grundlagen/Richtlinien/Erlässe, die das Handeln organisieren:

- Datenschutzgesetz⁶⁵
- Sonderrichtlinie berufliche Integration⁶⁶ des BMASK
- Behinderteneinstellungsgesetz⁶⁷
- Asyl-, Fremdenrecht⁶⁸ (im Anlassfall)
- Richtlinie NEBA⁶⁹ des BMASK
- Erlass⁷⁰ „Vollausbau der Maßnahme "Jugendcoaching" des BMUKK (an LSR/SSR)

Nicht gesetzliche Regelungen:

- Konzept inklusive Umsetzungsregelungen des Jugendcoachings
- Förderverträge mit den Vereinen

⁶² AGBG, JGS Nr. 946/1811 zuletzt geändert durch BGBl. I Nr. 15/2013

⁶³ DSG, BGBl. I Nr. 165/1999

⁶⁴ B-KJHG, BGBl. I Nr. 69/2013 i.d.g.F.

⁶⁵ DSG, BGBl. I Nr. 165/1999 i.d.g.F.

⁶⁶ GZ: BMASK-44.101/0105-IV/A/6/2010

⁶⁷ BEinstG, BGBl. Nr. 22/1970 i.d.g.F.

⁶⁸ BFA-G, BGBl. I Nr. 87/2012 i.d.g.F.

⁶⁹ GZ: BMASK-44.101/0047-IV/A/6/2014

⁷⁰ GZ: BMUKK-27.903/0042-I/5d/20

- Regeln des Schulsystems
- Kooperationsvereinbarung zwischen Sozialministeriumsservice und AMS bzw. Kooperationsvereinbarungen zwischen JU AnbieterInnen und AMS LGS

4.9 Methoden – professionelle Kompetenz

Tabelle 4.9-1 zeigt, dass die Unterscheidung und die Profilschärfung der einzelnen Unterstützungssysteme über deren angewandte Methoden und deren professionelle Kompetenz zu bewerkstelligen ist.

	Methoden	Professionelle Kompetenz
SP	<ul style="list-style-type: none"> • Psychologische Diagnostik • Moderationstechniken • Testverfahren • Gesprächsführung • Coaching • Verhaltensbeobachtung • psychologische Beratung • systemorientiertes Handeln mit allen Schulpartnern • Krisenintervention • Mediation • Gewaltprävention • Beratung LehrerInnen und Schulleitung 	<p>Grundprofession: PsychologIn Hauptstudium: Psychologie Diverse Weiterbildungen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • klinische Psychologie und Gesundheitspsychologie • Psychotherapieausbildung • Dienstprüfung für den höheren schulpsychologischen Dienst • Diagnostik • Training on the Job: Spezialisierung auf Testverfahren • Wissen über das Schulsystem als sehr wertvolle Zusatzqualifikation und somit umfassende Systemkenntnis • rechtliches Wissen (Kompatibilität mit Schulgesetzen, z.B. Lehrpläne, sonderpädagogischer Förderbedarf) • Kenntnisse der Entwicklungspsychologie
SBB	<ul style="list-style-type: none"> • Einzelberatung • Gruppeninformation • Elternarbeit • Gesprächsführung 	<p>Grundprofession: LehrerIn</p> <ul style="list-style-type: none"> • Modulare Ausbildung an PH⁷¹ • Rahmenvorgaben für bundesweit zu koordinierende Lehrgänge an den Pädagogischen Hochschulen im Bereich der Fort- und Weiterbildung (Rundschreiben 15/2008) • (Beraterausbildung) • regelmäßige Fortbildungen

⁷¹ Rahmenvorgaben für bundesweit zu koordinierende Lehrgänge an den Pädagogischen Hochschulen im Bereich der Fort- und Weiterbildung (Rundschreiben 15/2008); GZ: BMUKK-15.550/0008-I/4/200

<p>BBL</p>	<ul style="list-style-type: none"> • pädagogische Methodik • Beobachtung • Beratung • Unterstützung • Krisenintervention • Mediation • Gewaltprävention • Gruppenarbeit • sonderpädagogische Methoden 	<p>Grundprofession: LehrerIn</p> <ul style="list-style-type: none"> • altgriech. Bedeutung von Pädagoge = Begleiter • (sozial-) pädagogische Kompetenz • Profundes Wissen über Kindesentwicklung <p>Im Gegensatz zu Beratungs- und BetreuungslehrerInnen, die vorrangig systemisch arbeiten, verfolgen PsychagogInnen, wie sie nur in Wien unter Max Friedrich ausgebildet wurden, einen individualpsychologisch-therapeutischen Ansatz.</p>
<p>SÄ</p>	<ul style="list-style-type: none"> • MOVE (Motivierende Gesprächsführung) • ärztliche Untersuchungsmethoden • Einzelgespräche • Gruppengespräche • Workshops • Vorträge • Beratung der LehrerInnen • Gutachten erstellen 	<p>Grundprofession: AllgemeinmedizinerIn</p> <p>Zusatzdiplome:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Kinder- und Jugendfacharzt/ärztin (80 %) • Psychotherapie • Sport- und Arbeitsmedizin • Schularztdiplom • Psychosomatische Medizin <p>• Qualitätszirkel</p>

<p>SSA</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Soziale Beratung • systemische Beratung • motivational Interviewing • (soziale) Gruppenarbeit • Workshops • Projektarbeit • Prävention • Intervention • Begleitung zu Ämtern • Empowerment • Einzelfallhilfe • Vernetzungs- und Gemeinwesenarbeit 	<p>Grundprofession: SozialarbeiterIn</p> <p>Profession der Sozialarbeit speziell mit Erfahrung im Familien- und Jugendbereich</p> <ul style="list-style-type: none"> • Zielgruppenorientierung • sozialräumliches Denken – Menschen in ihrem gesamten sozialen Kontext wahrnehmen • Lebenswelt- und Ressourcenorientierung
<p>JU</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Case Management • Einzelgespräche • Beratung • Beziehungsarbeit • Elternarbeit • unterschiedliche Methoden/ Tools zur BO zum Abklären von Fähigkeiten und Neigungen und zur Beurteilung der beruflichen Qualifikation, Arbeitsverhalten, Arbeitsmotivation, Interessen • Lehrgänge zur Berufserprobung anbieten • lebensweltlicher Ansatz 	<p>Grundprofession: Ausbildung in Bereichen Sozialarbeit, Sozialmanagement oder Psychologie/Soziologie/Pädagogik, mindestens 3 Jahre Berufserfahrung in der Arbeitsmarktpolitik</p> <p>ODER</p> <p>eine vergleichbare abgeschlossene Berufsausbildung im Sozialbereich und mindestens 5 Jahre Berufserfahrung in der Arbeitsmarktpolitik</p> <ul style="list-style-type: none"> • Case Management Ausbildung • Gender/Diversity Kompetenz • Parteilichkeit (für die Jugendlichen) • umfangreiches Wissen über: Arbeitsmarkt, Unterstützungssysteme, Beratungseinrichtungen, regionale Betriebsstrukturen, Ausbildungslandschaft

Tabelle 4-10: Methoden und professionelle Kompetenz der Unterstützungssysteme

4.10 Informationsarbeit - Kontaktaufnahme

In diesem Kapitel soll geklärt werden, wie SchülerInnen, LehrerInnen und Eltern vom Angebot des jeweiligen Unterstützungssystems am Schulstandort erfahren. Tabelle 4.11 zeigt, welche Möglichkeiten zur Kontaktaufnahme und Informationsverbreitung die Unterstützungssysteme in Anspruch nehmen. Ein (X) bedeutet, dass dieser Aspekt nur teilweise zutrifft bzw. standortabhängig ist.

Informationsarbeit	SP	SBB	BBL	SÄ	SSA	JU
fixer Raum an der Schule	(X)		X	(X)	X	(X)
Vorstellen in den Klassen	(X)	X			X	X
Vorstellen beim Klassenforum/Elternabend	(X)	X		X	(X)	X
fixe angekündigte Sprechstundenzeiten	(X)		X	X	X	X
Teilnahme an schulinternen Konferenzen	X	X		X		(X)
Homepage	X	X	(X)	X	(X)	X
Informationsmaterial (z.B. Folder, Plakate, etc.)	X	X	X	X	X	X
Telefonberatung	X				X	

Tabelle 4-11: Informationsarbeit der Unterstützungssysteme

Die Kontaktaufnahme mit der **Schulpsychologie** erfolgt bei den älteren SchülerInnen oft selbständig. Bei Problemfällen verweist aber auch häufig die Schulleitung oder Lehrkräfte an die SchulpsychologInnen. Bei jüngeren SchülerInnen passiert die Kontaktaufnahme in den meisten Fällen durch Eltern und LehrerInnen, aber auch durch LandesschulinspektorInnen oder andere Beratungseinrichtungen. Zusätzlich verbreiten Plakate, Elterninfos und -abende, Inputs in der Klasse, Teilnahme bei Konferenzen, Inputs bei LehrerInnenfortbildungen, Teilnahme an Bildungsmessen, Publikationen, die Homepage der Schulpsychologie und Folder die Information über dieses Unterstützungssystem. Außerdem bietet die Schulpsychologie Telefonberatungen an, wodurch sie auch für die Schulen zu jeder Zeit erreichbar ist.

Schüler- und BildungsberaterInnen sind auf Grund ihrer Grundprofession als LehrerInnen am jeweiligen Schulstandort bekannt und haben dadurch Zugang zu den SchülerInnen und LehrerInnen. Zusätzlich verbreiten Plakate, schwarze Bretter, Elterninfos und -abende, Inputs in der Klasse, Konferenzen, Homepage, Schaukästen und Folder die Information über dieses Unterstützungssystem.

Durch den flächendeckenden Einsatz von **Beratungs- und BetreuungslehrerInnen/PsychagogInnen** ist deren Bekanntheitsgrad sehr hoch. Dennoch gibt es auch Flyer, Elternabende und Internetauftritte, die sich vorrangig an die Eltern und die SchülerInnen richten. BeratungslehrerInnen sind seit ca. 30 Jahren etabliert und unter LehrerInnen als KollegInnen akzeptiert.

Die Kontaktaufnahme erfolgt bei den älteren SchülerInnen meistens selbständig. Bei Problemfällen verweist aber auch häufig die Schulleitung oder Lehrkräfte an die Beratungs-/BetreuungslehrerInnen/PsychagogInnen.

Der Kontakt von **SchulärztInnen** liegt häufig im Ermessen der SchulärztInnen selbst und ihrem Engagement sich einzubringen. Darüber hinaus ist der Informationsfluss vom Engagement der einzelnen Schulleitung und den Gegebenheiten am Schulstandort abhängig. Diese Aspekte entscheiden beispielsweise über Internetauftritt, die Integration in Elternabende und Klassenforen, sowie LehrerInnenkonferenzen und Schulgemeinschaftsausschusssitzungen.

Informationsarbeit und Kontaktaufnahme sind an sich nicht institutionalisiert, wobei es dennoch verschiedene festgelegte Berührungspunkte, wie z.B. der Erstkontakt mit Eltern bei der Schuleinschreibung (Elternfragebogen bzw. persönlich), oder der regelmäßige Kontakt mit SchülerInnen durch jährliche Reihenuntersuchungen gibt.

Im Bundesschulwesen ist der Zugang niederschwellig, da Anwesenheitszeiten an einem gut sichtbaren Ort ausgehängt werden müssen. Informationsmaterialien gibt es bundesweit in Form von Foldern zu bestimmten Themen wie z.B. Information zur Kopflaus. Aber auch die Homepage der Gesellschaft der SchulärztInnen bietet reichlich Information über den schulärztlichen Dienst.

Die ersten Informationen bei der Implementierung von **Schulsozialarbeit** richten sich an die LehrerInnen, gefolgt von den Eltern, die durch Mitteilungshefteinträge und teilweise durch Elternabende über die Existenz von SSA informiert werden. In der Schule stellen sich die SchulsozialarbeiterInnen in den ersten Klassen vor, führen Projekte durch und sorgen für ständigen Informationsfluss über Plakate, Folder oder Homepages. Auch die Vernetzung mit Institutionen wie Jugendzentren, Polizei oder der Kinder- und Jugendhilfe verhilft zu mehr Bekanntheit an den Schulen. An den Beratungsräumen müssen die Präsenzzeiten der SchulsozialarbeiterInnen sowie Kontaktdaten angeführt sein.

Die Informationsarbeit beim **Jugendcoaching** erfolgt vorrangig durch die Präsenz in den Schulen, Klassenforen, Schulforen und durch die Vorstellung des Jugendcoachings in den Klassen zu Schulbeginn. Außerdem verfügt das Jugendcoaching in manchen Fällen über einen fixen Raum am Schulstandort mit teilweise fixen Sprechzeiten. Auch passiert die Informationsverbreitung über dieses Unterstützungssystem durch „schwarze Bretter“, Medienkampagnen (z.B. Einschaltung in Printmedien), Präsentation des Angebotes des JU bei Bildungsmessen, Tagungen, Informationsfolder in verschiedenen Sprachen, Websites oder dem Netzwerk berufliche Assistenz (=NEBA). Auch scheint Mundpropaganda einen wesentlichen Anteil zur Verbreitung des Jugendcoachings zu leisten.

Weitervermittlung bzw. Kontaktaufnahme kann auch durch andere Beratungsstellen wie offene Jugendarbeit, Jugendzentren oder durch (Klassen-) LehrerInnen selbst geschehen. Junge Menschen können außerdem selbständig ans Jugendcoaching herantreten (in Schulen oder in Beratungsstellen). Dies funktioniert sehr unterschiedlich in verschiedenen Schulen, ist also standort- und schultypabhängig und hängt des Weiteren stark von der Bereitschaft zur Kooperation von Seiten der Schulleitung ab.

Trotz Erlass des BMBF, der eine Identifikation von SchülerInnen durch LehrerInnen vorsieht, indem diese ein Erhebungsblatt für das Jugendcoaching ausfüllen sollen, kann man derzeit noch von keiner erlebten Verpflichtung sprechen.

5 Aktuelle Herausforderungen in der Praxis

5.1 Kernaufgaben der Unterstützungssysteme: Selbsteinschätzung versus Fremdeinschätzung

Wenn Unterstützungssysteme miteinander kooperieren wollen, sollten sie die gegenseitigen Erwartungen kennen. Nur wenn klar ist, was vom/von der potentiellen KooperationspartnerIn erwartet werden kann und was nicht, können Erwartungs-enttäuschungen schon im Vorfeld vermieden werden.

Im Rahmen von Interviews mit ExpertInnen der sechs Unterstützungssysteme (Schulpsychologie (SP), Schüler- und Bildungsberatung (SBB), BeratungslehrerInnen/ PsychagogInnen (BBL), Schulsozialarbeit (SSA) und Jugendcoaching (JU)) wurde nach den Kernaufgaben des eigenen Unterstützungssystems und nach Einschätzung der Kernaufgaben der jeweils fünf anderen Unterstützungssysteme gefragt. Damit sollte ein Ist-Stand der Selbst- und Fremdeinschätzung der Kernaufgaben erhoben werden, um damit einen Kommunikationsprozess in Gang zu setzen und gegenseitige Erwartungen zu klären.

Alleine durch die Erhebung wird bei den interviewten Personen, allesamt ExpertInnen der Unterstützungssysteme auf oberer Führungsebene bzw. innerhalb der Koordination und somit auch wichtige EntscheidungsträgerInnen und/oder MeinungsbilderInnen innerhalb ihrer Unterstützungssysteme, ein Reflexionsprozess in Gang gesetzt. Eigene Erwartungen werden explizit gemacht und in einem selbstreflexiven Prozess rekapituliert. Durch die Rückkoppelung der gegenseitigen Erwartungen wird ein Beitrag zum Lernen der Unterstützungssysteme geleistet. „Lernen“ im Sinne einer systemischen Organisationsentwicklung wird als Veränderung der Verhaltenserwartungen verstanden (Sievers, 2000). Eine Erhebung des Ist-Standes der gegenseitigen Erwartungen schafft somit günstige Bedingungen, um diese zu verändern und einen Lernprozess in Gang zu setzen. Auch Erkenntnisse der mathematischen Spieltheorie (Axelrode, 2000) (Lohmann, 2000) (Grandy, 2014) kehren den positiven Effekt von wechselseitiger Erwartungssicherheit potentieller KooperationspartnerInnen hervor.

Zu bedenken ist, dass die im folgenden Kapitel dargestellten Ergebnisse der ExpertInneninterviews eine Momentaufnahme darstellen, welche durch Kommunikation zwischen den ExpertInnen der Unterstützungssystemen ständig modifiziert werden kann. Der derzeitige, sich jedoch ständig in Veränderung begriffene, Stand der gegenseitigen Erwartungen in Bezug auf die Kernaufgaben soll im Folgenden dargestellt werden. Im Unterschied zu den Profilen der Unterstützungssysteme, die in diversen schriftlichen Formen als Positionspapiere vorliegen, bezieht sich diese Ergebnisdarstellung lediglich auf die von ExpertInnen der Unterstützungssysteme in den Interviews **genannten** eigenen und fremden Kernaufgaben. Ziel dieser Darstellung ist die Wiedergabe dieser Momentaufnahme, innerhalb der sich ein subjektiv erlebter Bedeutungshorizont manifestiert, von dem angenommen wird, dass er das praktische Handeln strukturiert. Die Ergebnisdarstellung soll demnach als Ausgangspunkt eines Diskussions- und Reflexionsprozesses verstanden werden und einen Beitrag zu einer besseren Kooperation zwischen den Unterstützungssystemen leisten.

Wichtig ist in diesem Zusammenhang, dass die Erwartungen und Befürchtungen anderer Unterstützungssysteme an ein konkretes Unterstützungssystem dabei nicht fälschlicherweise als eine Art „Evaluation“ dieses Unterstützungssystems verstanden werden sollten. Es geht in diesem Schritt allein darum, gegenseitige Erwartungen von wichtigen ExpertInnen der Unterstützungssysteme gegenüberzustellen und hoffentlich eine gute Ausgangsbasis zu bilden, um diese in einem weiteren Schritt aneinander anzupassen.

Eine erste interne Feedbackrunde, in deren Rahmen eine Draft-Version des Berichtes den befragten ExpertInnen der Unterstützungssysteme vorgelegt wurde, konnte bereits bestehende Diskrepanzen zwischen Fremd- und Eigenwahrnehmung aufzeigen. Anmerkungen und Ergänzungen wurden auf Grund des Feedbacks auf die erste Draft-Version in den vorliegenden Bericht eingearbeitet. Es sei darauf hingewiesen, dass (negative) Fremdeinschätzungen nicht österreichweit in einem Unterstützungssystem kohärent vertreten sein müssen, da es sich beim vorliegenden Forschungsdesign um keine Vollerhebung aller ExpertInnen der Unterstützungssysteme handelt, sondern einzelne VertreterInnen exemplarisch befragt wurden.

5.1.1 Schulpsychologie

Folgende Abbildung veranschaulicht die Ergebnisse der ExpertInneninterviews. In der ersten Spalte ist die Selbstwahrnehmung der Kernaufgaben der Schulpsychologie dargestellt, die anderen fünf Spalten skizzieren die Fremdwahrnehmung der Kernaufgaben der Schulpsychologie von Seiten der ExpertInnen der anderen im Schulsystem vorhandenen Unterstützungssysteme. Ein Kreuz ist dann in der Spalte vorhanden, wenn der genannte Begriff im Rahmen der 3 bis 5 ExpertInneninterviews eines Unterstützungssystems von zumindest einem/einer Experten/in genannt wurde.

Kernaufgaben	SP	SBB	BBL	SÄ	SSA	JU
Diagnostik/Testung	X	X	X	X	X	X
Gutachten erstellen	X	X	X	X	X	X
Psychologische Beratung ⁷² von SchülerInnen	X	X	X	X		X
Psychologische Beratung von Eltern	X	X				
Psychologische Beratung von LehrerInnen	X	X	X			
Krisenintervention	X		X	X	X	X
Schulorganisationsentwicklung, Systemberatung	X			X		
Coaching Schulleitung/LSI	X			X		
Didaktische Beratung der LehrerInnen	X		X	X		
Intervention bei Suizidgefährdung	X		X		X	X
Intervention bei Fremdgefährdung	X				X	
Intervention bei Verhaltensauffälligkeiten	X	X				X
Lernschwierigkeiten/Teilleistungsschwächen	X	X		X		X
Gewalt und Mobbing - Beratung und Prävention	X			X		X
Schullaufbahnberatung	X			X		
Begabtenförderung				X		

Tabelle 5-1: Kernaufgaben der Schulpsychologie - Selbstwahrnehmung vs. Fremdwahrnehmung

Abgesehen von den oben aufgelisteten Kernaufgaben wurden von ExpertInnen der Schulpsychologie noch folgende **zusätzliche Aufgaben** genannt:

- Supervision für LehrerInnen und LehrerInnenteams
- Organisation von Ausbildungslehrgängen
- Primärprävention

Es gibt jedoch auch Aufgabenfelder, die nach Meinung der ExpertInnen der Schulpsychologie nicht in ihr Tätigkeitsprofil fallen.

Schulpsychologie bietet nicht an:

- Psychotherapie (diese wird nur in ganz seltenen Einzelfällen angeboten, mit dem Angebot „Psychotherapie“ wird von Seiten der Schulpsychologie jedoch

⁷² Wie an anderer Stelle schon erwähnt, gibt es innerhalb der Schulpsychologie bundesweit Uneinigkeit darüber, ob der Begriff „pädagogische Beratung“ für ihre Tätigkeit passend ist. Während einige InterviewpartnerInnen explizit darauf hinweisen, dass Schulpsychologie (im Gegensatz zu BBL und SBB) keine pädagogische Beratung anbieten, sehen andere ExpertInnen „Pädagogische Beratung“ als zentrale Kernaufgabe. Es bedarf daher anscheinend auf Bundesebene einer Klärung, ob der Begriff „pädagogische Beratung“ für die Tätigkeit der Beratung der SchülerInnen in Bezug auf richtiges Lernen, angepasste Lernmethoden und Umgang mit Teilleistungsschwächen bzw. Dyskalkulie/ Dyslexie passend ist, oder ob dies unter „psychologische Beratung“ subsummiert werden kann.

keine Werbung gemacht, weil das Angebot auf Grund der eingeschränkten Ressourcen kaum möglich ist, obwohl viele SchulpsychologInnen PsychotherapeutInnen sind).

Wie die Abbildung zeigt, teilen ExpertInnen der fünf **anderen Unterstützungssysteme** vor allem in den Bereichen **Diagnostik/Testung, Gutachten erstellen und Krisenintervention** einhellig die Meinung, dass diese Bereiche Kernaufgaben der Schulpsychologie sind.

Die **Schüler- und Bildungsberatung** kehrt zusätzlich hervor, dass die Schulpsychologie als hierarchisch ganz oben empfunden wird. Sie wird als doppelt übergeordnete Instanz wahrgenommen, die über hohe Expertise verfügt und mit ihrer gesetzlichen Verankerung im Schulsystem integraler Bestandteil der Schule ist. Ihre wichtige Aufgabe innerhalb der Aus-, Fort- und Weiterbildung wird hervorgekehrt. Für die Schüler- und Bildungsberatung stellt die Schulpsychologie den wichtigsten Kooperationspartner innerhalb der Unterstützungssysteme dar.

Für **Beratungs-, BetreuungslehrerInnen und PsychagogInnen** hat die Schulpsychologie besondere Bedeutung bei der Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs. Auch SchulärztInnen und SchulsozialarbeiterInnen kehren diese Aufgabe als Sonderfall des Gutachten-Erstellens auf Grund der hohen praktischen Relevanz für den Schulalltag hervor.

SchulärztInnen scheinen über die Arbeit der Schulpsychologie sehr gut informiert zu sein. So nannten sie als zusätzliche Aufgabe der Schulpsychologie die Supervision von LehrerInnen und kehrten auch den Beitrag der Schulpsychologie bei einer SchulleiterInnenauswahl hervor. Auf Grund ihrer Expertise in der psychologischen Beratung und Testung kann die Schulpsychologie LehrerInnen und Schulleitung adäquat in Bezug auf deren Umgang mit den betroffenen Kindern und Jugendlichen beraten. Vor allem im Bundesschulwesen gibt es zwischen SchulärztInnen und Schulpsychologie eine sehr enge, meist sehr gut funktionierende Zusammenarbeit.

Von der **Schulsozialarbeit** wurde besonders betont, dass die Schulpsychologie Lehrkräfte in Krisenfällen unterstützen kann.

Vom **Jugendcoaching** wird explizit hervorgehoben, dass die Schulpsychologie einen gesetzlichen Auftrag hat und somit fix im Schulsystem verankert ist.

5.1.2 Schüler- und Bildungsberatung

Folgende Abbildung veranschaulicht die Ergebnisse der ExpertInneninterviews. In der ersten Spalte ist die Selbstwahrnehmung der Kernaufgaben der Schüler- und Bildungsberatung dargestellt, die anderen fünf Spalten skizzieren die Fremdwahrnehmung der Kernaufgaben der Schüler- und Bildungsberatung von Seiten der ExpertInnen der anderen im Schulsystem vorhandenen Unterstützungssysteme. Ein Kreuz ist dann in der Spalte vorhanden, wenn der genannte Begriff im Rahmen der 3-5 ExpertInneninterviews eines Unterstützungssystems von zumindest einem/einer Experten/in genannt wurde.

Kernaufgaben	SBB	SP	BBL	SÄ	SSA	JU
Informationsberatung	X		X		X	X
Problembearbeitung	X					X
Systemberatung	X					X
Bildungsberatung	X	X	X	X	X	X
Berufsorientierung	X		X			
niederschwellige Anlaufstelle für SchülerInnen in der Schule	X	X				X
Vermittlerrolle	X					
Clearing und Weiterverweisung		X				X
Schnittstellenmanagement (Sek 1 - Sek 2/Sek 2-tertiäre Bildung)			X			X
Karriereplanung, Laufbahnberatung				X	X	X
Studienberatung						X

Tabelle 5-2: Kernaufgaben der Schüler- und Bildungsberatung - Selbstwahrnehmung vs. Fremdwahrnehmung

Abgesehen von den oben aufgelisteten Kernaufgaben wurden von ExpertInnen der Schüler- und Bildungsberatung noch folgende **zusätzliche Aufgaben** genannt:

- Berufsorientierung in der Gruppe durch Organisation von Exkursionen und Besuch von Bildungs- und Berufsmessen

Es gibt jedoch auch Aufgabenfelder, die nach Meinung der ExpertInnen der Schüler- und Bildungsberatung nicht in ihr Tätigkeitsprofil fallen.

Schüler- und Bildungsberatung ist nicht:

- Psychosoziale Versorgung

Der Bereich „Bildungsberatung“ wird von allen **anderen Unterstützungssystemen** als Kernaufgabe der Schüler- und Bildungsberatung gesehen. Die Rolle der Schüler- und Bildungsberatung als „Vermittler“ bzw. Mediator scheint in der Außenwahrnehmung eine geringe Bedeutung zu spielen. Auch „Systemberatung“ und „Problembearbeitung“ wird von den anderen Unterstützungssystemen lediglich vom Jugendcoaching als Kernaufgabe der Schüler- und Bildungsberatung genannt.

Von Seiten des **Jugendcoachings** wird hervorgekehrt, dass es mit der Schüler- und Bildungsberatung die größte Schnittmenge innerhalb ihres Tätigkeitsprofils gibt. Vom Jugendcoaching wird der Bezug der Schüler- und BildungsberaterInnen zum Schulstandort durch ihr Angestelltenverhältnis als LehrerInnen als größter Unterschied zum Jugendcoaching genannt.

5.1.3 Beratungs-/BetreuungslehrerInnen/PsychagogInnen

Folgende Abbildung veranschaulicht die Ergebnisse der ExpertInneninterviews. In der ersten Spalte ist die Selbstwahrnehmung der Kernaufgaben der Beratungs-/BetreuungslehrerInnen/PsychagogInnen dargestellt, die anderen fünf Spalten skizzieren die Fremdwahrnehmung der Kernaufgaben der Beratungs-/BetreuungslehrerInnen/PsychagogInnen von Seiten der ExpertInnen der anderen im Schulsystem vorhandenen Unterstützungssysteme. Ein Kreuz ist dann in der Spalte vorhanden, wenn der genannte Begriff im Rahmen der 3-5 ExpertInneninterviews eines Unterstützungssystems von zumindest einem/einer Experten/in genannt wurde.

Kernaufgaben	BBL	SP	SBB	SÄ	SSA	JU
verhaltensauffällige SchülerInnen betreuen	X	X		X	X	X
SchülerInnen Teilnahme im Klassenverband ermöglichen (Inklusion)	X				X	
Bildungs-/Lehraufgabe der Schule unterstützen	X				X	X
pädagogische Beratung/Unterstützung bei sozialen und emotionalen Probleme von SchülerInnen	X		X	X		
Beratung/Unterstützung der LehrerInnen	X			X	X	
Beratung/Unterstützung der Schulleitung	X					
Beratung/Unterstützung der Eltern	X					
Betreuung bei Leistungsschwächen		X			X	
niederschwellige Anlaufstelle für SchülerInnen in der Schule			X	X		X
Betreuung von Kindern mit SPF ⁷³ im Integrationsbereich						X

Tabelle 5-3: Kernaufgaben der Beratungs-/BetreuungslehrerInnen/PsychagogInnen - Selbstwahrnehmung vs. Fremdwahrnehmung

Abgesehen von den oben aufgelisteten Kernaufgaben wurden von ExpertInnen der Beratungs-/BetreuungslehrerInnen/PsychagogInnen noch folgende **zusätzliche Aufgaben** genannt:

- LehrerInnen helfen, bestimmte Verhaltensweisen von Kindern und Jugendlichen zu verstehen

⁷³ SPF= sonderpädagogischer Förderbedarf

- Handlungsfähigkeit der LehrerInnen insgesamt erweitern

Es gibt jedoch auch Aufgabenfelder, die nach Meinung der ExpertInnen der Beratungs/BetreuungslehrerInnen/PsychagogInnen nicht in ihr Tätigkeitsprofil fallen.

Beratungs-/BetreuungslehrerInnen/PsychagogInnen sind nicht:

- außerschulisch tätig (im Gegensatz zur Schulsozialarbeit)

Die Betreuung von **verhaltensauffälligen Kindern** wird von den **anderen Unterstützungssystemen** fast einhellig als Kernaufgabe der Beratungs-/BetreuungslehrerInnen/PsychagogInnen gesehen.

Von der **Schulpsychologie** wird besonders hervorgekehrt, dass der wesentliche Unterschied zu ihrer eigenen Beratungsarbeit darin liegt, dass Beratungs-/BetreuungslehrerInnen/PsychagogInnen pädagogische Beratung und Unterstützung anbieten, während sie selbst auch psychologische Beratung anbieten. Auch wird von der Schulpsychologie die laufende Betreuung am Schulstandort als wichtiges Merkmal der Beratungs-/BetreuungslehrerInnen/PsychagogInnen hervorgehoben.

Von der **Schüler- und Bildungsberatung** werden Beratungs-/BetreuungslehrerInnen/PsychagogInnen als wichtiger Kooperationspartner wahrgenommen, der die nächste Instanz zur Schüler- und Bildungsberatung darstellt, wenn es um Problembearbeitung geht. In erster Instanz können Schüler- und BildungsberaterInnen, sofern Zeit und Möglichkeit besteht, Problembearbeitung selbst durchführen, in nächster Instanz werden Beratungs-/BetreuungslehrerInnen/PsychagogInnen kontaktiert und als letzte Instanz kann dann die Schulpsychologie zur Hilfe herangezogen werden.

Von **SchulärztInnen** wird betont, dass Beratungs-/BetreuungslehrerInnen/PsychagogInnen vor Ort am Schulstandort arbeiten.

Von der **Schulsozialarbeit** wird darauf hingewiesen, dass sich Beratungs-/BetreuungslehrerInnen/PsychagogInnen im Gegensatz zur eigenen Tätigkeit vorrangig auf den Lernerfolg der SchülerInnen konzentrieren und nicht außerschulisch arbeiten. Neben diesen Unterscheidungskriterien zur Schulsozialarbeit, werden viele Parallelen wahrgenommen, der Tätigkeitsbereich der Beratungs-/BetreuungslehrerInnen/PsychagogInnen scheint in ihr eigenes Arbeitsspektrum prinzipiell integrierbar zu sein, sofern mehr Ressourcen für Schulsozialarbeit zur Verfügung stehen würden.

Vom **Jugendcoaching** wird die systemorientierte Arbeit, die Beratungs-/BetreuungslehrerInnen/PsychagogInnen im Schulsystem leisten, besonders betont.

5.1.4 SchulärztInnen

Folgende Abbildung veranschaulicht die Ergebnisse der ExpertInneninterviews. In der ersten Spalte ist die Selbstwahrnehmung der Kernaufgaben der SchulärztInnen dargestellt, die anderen fünf Spalten skizzieren die Fremdwahrnehmung der Kernaufgaben der SchulärztInnen von Seiten der ExpertInnen der anderen im Schulsystem vorhandenen Unterstützungssysteme. Ein Kreuz ist dann in der Spalte vorhanden, wenn der genannte Begriff im Rahmen der 3-5 ExpertInneninterviews eines Unterstützungssystems von zumindest einem/einer Experten/in genannt wurde.

Kernaufgabe	SÄ	SP	SBB	BBL	SSA	JU
jährliche Reihenuntersuchungen	X	X	X	X	X	X
Beratung/Information der Eltern in gesundheitlichen Belangen der SchülerInnen	X					
Beratung/Information der LehrerInnen in gesundheitlichen Belangen der SchülerInnen	X	X	X			
Beratung/Information der Schulleitung/ schulpartnerschaftlichen Gremien in gesundheitlichen Belangen der SchülerInnen	X	X				
Gesundheitsförderung	X					X
Gesundheitserziehung	X					
Schulgesundheitspflege	X					
psychosoziale Beratung der SchülerInnen	X	X				X
Gutachten erstellen	X	X	X	X	X	X
Hygieneberatung	X					
gesundheitsrelevante Beratung des Schulerhalters/ seiner Organe/des Verwaltungspersonals (z.B. Schulwart)	X					
niederschwellige Anlaufstelle für SchülerInnen in der Schule	X					X
Weiterverweisung an andere Unterstützungssysteme/ zu FachärztInnen	X		X			
medizinische Weiterbetreuung nach stationären Aufenthalten von SchülerInnen			X			
Anlaufstelle bei Verdacht auf Drogenmissbrauch		X	X			
Befreiung vom Unterricht (v.a. Turnen)			X	X		
Impfen				X	X	
Krisenintervention					X	X
Zahngesundheit der SchülerInnen sicherstellen					X	
Gesundheitsvorsorge/ -prävention für SchülerInnen				X		X

Tabelle 5-4: Kernaufgaben der SchulärztInnen - Selbstwahrnehmung vs. Fremdwahrnehmung

Abgesehen von den oben aufgelisteten Kernaufgaben wurden von ExpertInnen der SchulärztInnen noch folgende **zusätzliche Aufgaben** genannt:

- Untersuchung bei Verdacht auf Suchtmittelgebrauch
- Vernetzungsarbeit zu anderen externen Unterstützungssystemen
- Initiierung von Gesundheitsförderungsprojekten an Schulen

Es gibt jedoch auch Aufgabenfelder, die nach Angabe der ExpertInnen der SchulärztInnen nicht in das Tätigkeitsprofil der SchulärztInnen fallen.

SchulärztInnen können nicht:

- SchülerInnen medizinisch behandeln
- Rezepte für Medikamente und Heilbehelfe ausstellen
- als ArbeitsmedizinerInnen der LehrerInnen fungieren

ExpertInnen der fünf **anderen Unterstützungssysteme** haben ein eingeschränkteres Bild der Kernaufgaben der SchulärztInnen. Die **jährlichen Reihenuntersuchungen** und das **Erstellen von medizinischen Gutachten** scheint für alle anderen Unterstützungssysteme integraler Bestandteil der Arbeit der SchulärztInnen zu sein. Zu bedenken geben ExpertInnen der anderen Unterstützungssysteme, dass die Kernaufgaben innerhalb der sehr heterogen erlebten Schulärzteschaft sehr große Varianz aufweisen. Es gibt ein breites Bewusstsein dafür, dass die Tätigkeit der BundesschulärztInnen schwer mit der Tätigkeit der LandesschulärztInnen verglichen werden kann. Auch gibt es innerhalb der anderen Unterstützungssysteme Uneinigkeit, ob SchulärztInnen für psychosoziale Beratung der SchülerInnen zuständig sind oder nicht. Während ExpertInnen des Jugendcoachings dies auch als Kernaufgabe von SchulärztInnen sehen, sehen ExpertInnen der Schüler- und Bildungsberatung psychosoziale Beratung explizit nicht als Teil des Tätigkeitsbereiches von SchulärztInnen.

Die **Schulpsychologie** betont besonders, dass es innerhalb der SchulärztInnen eine sehr heterogene Arbeitsauffassung gibt und es in sehr starkem Ausmaß vom persönlichen Engagement des/der jeweiligen Schularztes/-ärztin abhängt, welche Bereiche er/sie abdecken kann und will. Theorie und Praxis der Kernaufgaben der SchulärztInnen klaffen nicht selten sehr weit auseinander. Vor allem im Bundes-schulwesen gibt es nach Meinung der Schulpsychologie eine sehr gute Zusammenarbeit mit SchulärztInnen. In den Bereichen Essstörung, Drogenmissbrauch und Suchtproblematik ist die Zusammenarbeit mit SchulärztInnen unabdingbar.

Die **Schüler- und Bildungsberatung** unterstreicht besonders, dass SchulärztInnen ihrer Meinung nach nicht für psychosoziale Beratung zuständig sind, sondern das körperliche Wohl und die physische Gesundheit der SchülerInnen im Zentrum ihrer Tätigkeit steht. Vor allem das Erstellen von Gutachten und Stellungnahmen zum Gesundheitszustand der SchülerInnen scheint für die Schüler- und Bildungsberatung besondere Bedeutung zu haben. Auch der medizinische Rat bei sichtbaren blauen Flecken, Ritzverletzungen und bei Verdacht auf Drogenmissbrauch wird als in der Praxis sehr relevant erlebt. Die medizinische Weiterversorgung von SchülerInnen nach stationärem Klinikaufenthalt wird zwar als Kernaufgabe der SchulärztInnen von Seiten der Schüler- und Bildungsberatung gesehen, dies kann auf Grund der derzeitigen, rechtlichen Rahmenbedingungen jedoch nicht durchgeführt werden, auch wenn dies von manchen SchulärztInnen selbst gewünscht würde. Hier bedarf es der Kommunika-

tion zwischen den beiden Unterstützungssystemen, um Erwartungsenttäuschungen entgegenzuwirken.

Von den **Beratungs-/BetreuungslehrerInnen/PsychagogInnen** wird die praktische Relevanz der SchulärztInnen vor allem im Bereich des Erstellens medizinischer Gutachten und Stellungnahmen im Bereich der Entwicklungsstörungen gesehen.

Auch von der **Schulsozialarbeit** wird die praktische Relevanz medizinischer Gutachten und Stellungnahmen von Seiten der SchulärztInnen betont. Für ihre tägliche Praxis sind dabei Gutachten und Stellungnahmen zur Selbst- und Fremdgefährdung sowie zur Einschätzung von Unter- oder Übergewicht einzelner SchülerInnen von besonderer Bedeutung. Es gibt auch Kritik am derzeitigen System der SchulärztInnen, welches nach Meinung der Schulsozialarbeit ausbaufähig ist, z.B. in Richtung mehr Präsenz, besserer Erreichbarkeit und besserer Beratungskompetenz der SchulärztInnen. Außerdem wäre eine sozialräumliche Betrachtungsweise der gesundheitlichen Problematiken der SchülerInnen von Seiten der SchulärztInnen wünschenswert.

Vom **Jugendcoaching** wird besonders betont, dass SchulärztInnen im Bundesschulwesen auch psychosoziale Beratungen von SchülerInnen durchführen.

5.1.5 Schulsozialarbeit

Folgende Abbildung veranschaulicht die Ergebnisse der ExpertInneninterviews. In der ersten Spalte ist die Selbstwahrnehmung der Kernaufgaben der Schulsozialarbeit dargestellt, die anderen fünf Spalten skizzieren die Fremdwahrnehmung der Kernaufgaben der Schulsozialarbeit von Seiten der ExpertInnen der anderen im Schulsystem vorhandenen Unterstützungssysteme. Ein Kreuz ist dann in der Spalte vorhanden, wenn der genannte Begriff im Rahmen der 3-5 ExpertInneninterviews eines Unterstützungssystems von zumindest einem/einer Experten/in genannt wurde.

Kernaufgaben	SSA	SP	SBB	BBL	SÄ	JU
Arbeit mit der gesamten Familie	X	X	X	X	X	X
Arbeit mit peer groups	X	X	X	X	X	X
Intervention bei Gewalt in der Familie	X	X				
Intervention bei Missbrauch	X	X				
Beratung/Begleitung/Unterstützung von SchülerInnen	X		X			X
niederschwellige Anlaufstelle für SchülerInnen in der Schule	X					X
Entlastung des Schulsystems	X					
Früherkennung von psychischen und physischen Problemen von SchülerInnen	X					
Nahtstellenvermittlung: Verbindungsglied zu anderen Systemen außerhalb des Schulsystems	X	X	X	X	X	X
Organisation von Projekten			X			
bei Armut von SchülerInnen - Vermittlung von Unterstützungsleistungen des Wohlfahrtsstaates			X		X	
Hausbesuche bei SchülerInnen				X		
Organisation von Helferkonferenzen				X		X
Gewalt- und Mobbingprävention	X				X	
interkulturelle Probleme lösen helfen					X	
Krisenfeuerwehr sein						X
Schulklima verbessern helfen						X

Tabelle 5-5: Kernaufgaben der Schulsozialarbeit - Selbstwahrnehmung vs. Fremdwahrnehmung

Abgesehen von den oben dargestellten selbst wahrgenommenen Kernaufgaben betonen SchulsozialarbeiterInnen die ganzheitliche, systematische Betrachtung eines Falles und die Konzentration auf Probleme von SchülerInnen, die innerhalb des Schulsystems

nicht gelöst werden können. Schulsozialarbeit erfüllt nach Meinung der ExpertInnen der Schulsozialarbeit noch folgende **zusätzliche Aufgaben bzw. Ziele**:

- Konfliktmoderation
- Kooperation und kollegiale Beratung
- Koordinierung von Hilfeleistungen
- Förderung der Akzeptanz von sonderpädagogischen Sichtweisen

Folgende Aufgabenfelder fallen nach Meinung der ExpertInnen der Schulsozialarbeit nicht in ihr Tätigkeitsprofil:

Schulsozialarbeit ist nicht:

- Lernhilfe
- Nachhilfe
- Alternative zu einer Auszeitklasse

ExpertInnen der fünf **anderen Unterstützungssysteme** sind sich einig darüber, dass Schulsozialarbeit prinzipiell soziale Probleme behandelt und sehen einhellig die **Arbeit mit dem Familiensystem, mit den peer groups bzw. die Funktion als Nahtstellenvermittler und Verbindungsglied zu anderen außerschulischen Systemen** als Kernaufgabe der Schulsozialarbeit. Die sehr unterschiedlichen Ausgestaltungen der Schulsozialarbeit - in Österreich lassen sich insgesamt vier Trägermodelle unterscheiden (Adamowitsch u. a., 2011) – wird von allen anderen Unterstützungssystemen sehr kritisch und als für gemeinsame Kooperation hinderlich gesehen.

Von ExpertInnen der **Schulpsychologie** gibt es den Wunsch, dass alle SchulsozialarbeiterInnen bei der Kinder- und Jugendhilfe angesiedelt sind, weil dies SchulsozialarbeiterInnen mit anderen gesetzlichen Möglichkeiten ausstattet, die Familie eines Schülers/einer Schülerin auch zu Hause zu besuchen. Gerade dies sei als Ergänzung zu den bereits vorhandenen Unterstützungssystemen eine wertvolle und sehr wichtige Voraussetzung, um mit dem Familiensystem der SchülerInnen zu arbeiten. Kritik an der österreichweit sehr unterschiedlichen Trägerschaft der Schulsozialarbeit konzentriert sich auch darauf, dass es bei den verschiedenen Trägern sehr unterschiedliche Auffassungen über die Kernaufgaben von Schulsozialarbeit gibt. Diese erschwert nach Meinung der Schulpsychologie eine bundesweite Kooperation zwischen Schulsozialarbeit und Schulpsychologie.

Von der **Schüler- und Bildungsberatung** wird hervorgehoben, dass Schulsozialarbeit die Möglichkeit bietet, sich mit Armut von SchülerInnen auseinander zu setzen. Angebote des Wohlfahrtsstaates, die es de facto in der Schule nicht gibt, werden durch die Schulsozialarbeit an SchülerInnen herangetragen.

Von den **Beratungs-/BetreuungslehrerInnen/PsychagogInnen** wird betont, dass Schulsozialarbeit die wichtige Aufgabe hat, Hausbesuche bei SchülerInnen durchzuführen. Dass auf Grund der unterschiedlichen Trägerschaften nicht alle SchulsozialarbeiterInnen zur Kinder- und Jugendhilfe gehören, und dass diese Möglichkeit daher nur einem Teil der SchulsozialarbeiterInnen zusteht, sollte Beratungs-/BetreuungslehrerInnen/PsychagogInnen besser kommuniziert werden, um Erwartungsenttäuschungen zu vermeiden. Beratungs-/BetreuungslehrerInnen/PsychagogInnen kehren hervor, dass Schulsozialarbeit einen systematischen Ansatz verfolgt und eine entscheidende Rolle bei der Koordination von Helferkonferenzen und der Kooperation mit anderen Unterstützungssystemen und mit SchülerInnen, LehrerInnen, SchulleiterInnen und Eltern einnimmt.

SchulärztInnen kritisieren an der Schulsozialarbeit, dass diese ein für sie sehr unklares Betätigungsfeld aufweist. Sie kehren die Bedeutung der engen Kooperation der Schulsozialarbeit mit der Kinder- und Jugendhilfe hervor. SchulärztInnen merken an, dass Schulsozialarbeit in Österreich nur punktuell vorhanden ist und insgesamt als ein Unterstützungssystem erlebt wird, das erst im Werden ist. Die großen regionalen Unterschiede und die unterschiedlichen Trägerschaften der Schulsozialarbeit erschweren eine Vereinheitlichung der Kooperation mit SchulärztInnen. Innerhalb der Beratungstätigkeit wird von Seiten der SchulärztInnen eine Überschneidung mit der Schulpsychologie wahrgenommen.

Das **Jugendcoaching** geht besonders auf die Bedeutung der Schulsozialarbeit als Verbindungsglied zu anderen außerschulischen Systemen wie Polizei, Kinder- und Jugendhilfe, offene Jugendarbeit und öffentliche wie private Beratungseinrichtungen ein. Schulsozialarbeit kann laut Meinung des Jugendcoachings einen wichtigen Beitrag zur Verbesserung des Schulklimas leisten, wird derzeit aber meist auf Grund des eingeschränkten Angebotes - ähnlich wie die Schulpsychologie - eher als „Krisenfeuerwehr“ erlebt. Wie einige andere Unterstützungssysteme sieht auch das Jugendcoaching die heterogene Angebotslandschaft der Schulsozialarbeit als Hemmschuh für bundesweite Kooperation, da dadurch ihrer Meinung nach ein einheitlicher schulsozialarbeiterischer Diskurs verunmöglicht wird.

5.1.6 Jugendcoaching

Folgende Abbildung veranschaulicht die Ergebnisse der ExpertInneninterviews. In der ersten Spalte ist die Selbstwahrnehmung der Kernaufgaben des Jugendcoachings dargestellt, die anderen fünf Spalten skizzieren die Fremdwahrnehmung der Kernaufgaben des Jugendcoachings von Seiten der ExpertInnen der anderen im Schulsystem vorhandenen Unterstützungssysteme. Ein Kreuz ist dann in der Spalte vorhanden, wenn der genannte Begriff im Rahmen der 3-5 ExpertInneninterviews eines Unterstützungssystems von zumindest einem/einer Experten/in genannt wurde.

Kernaufgaben	JU	SP	SBB	BBL	SÄ	SSA
Schul- und Ausbildungsabbrüche (Dropouts) verhindern helfen	X	X	X	X	X	
Berufsorientierung	X	X		X	X	
Bildungsberatung	X	X		X	X	
Systemferne ins Ausbildungs- oder Berufssystem reintegrieren (NEETS ⁷⁴)	X			X	X	
Unterstützung am Übergang Schule/ Beruf	X			X		X
Lehrgänge zur Berufserprobung organisieren	X			X		
Fähigkeiten/Interessen/Schwierigkeiten analysieren	X					
realistische Zukunftsperspektiven entwickeln	X				X	
Begleitung bei schulischen/persönlichen Krisen	X					
Schnittstelle Schule - Beruf - Familie	X					X
Alternativen aufzeigen				X		

Tabelle 5-6: Kernaufgaben des Jugendcoachings – Selbstwahrnehmung vs. Fremdwahrnehmung

Abgesehen von den oben dargestellten selbst wahrgenommenen Kernaufgaben erfüllt das Jugendcoaching nach Meinung der ExpertInnen des Jugendcoachings noch folgende **zusätzliche Aufgaben/Ziele**:

- Jugendcoaching betrachtet Jugendliche als gesamtes Wesen (eingebettet in diversen Relevanzsystemen wie Schule, Freunde, Familie und mit spezifischen, zusätzlichen Problemen wie Schulden etc.).
- Jugendcoaching zeigt Lücken in der psychosozialen Beratungslandschaft auf
- Jugendcoaching reduziert durch das Ziel der besseren Ausbildung der Jugendlichen auch indirekt deren Armutsgefährdung
- Jugendcoaching leistet durch kontinuierliche Anwesenheit am jeweiligen Standort einen wichtigen Beitrag zur Erstintervention bei Krisen.

⁷⁴N.E.E.T = Akronym der Beriffs "Not in Education, Employment oder Training" und bezeichnet die Gruppe Jugendlicher, die keine Schule besuchen, keiner Arbeit nachgehen und sich nicht in Berufsausbildung befinden und dies auch nicht unmittelbar anstreben

Folgende Aufgabenfelder fallen nach Meinung der ExpertInnen des Jugendcoachings nicht in ihr Tätigkeitsprofil:

Jugendcoaching ist nicht:

- Nachhilfe
- Schuldenberatung
- Drogenberatung
- Studienberatung
- Therapie
- Berufsorientierung der Gruppe
- AMS (Arbeitsmarktservice vertritt nach Ansicht des JC primär die Interessen der Ökonomie wohingegen JC primär die Interessen der Jugendlichen vertritt)
- zuständig bei psychischen Problemen
- zuständig bei Missbrauch
- zuständig bei Suizidgefährdung
- zuständig um LehrerInnen zu entlasten.

ExpertInnen der fünf **anderen Unterstützungssysteme** haben erwartungsgemäß ein eingeschränkteres Bild der Kernaufgaben des Jugendcoachings. Vor allem die Bereiche „Drop-Outs“ Vermeidung, Berufsorientierung und Bildungsberatung werden fast einheitlich von allen anderen Unterstützungssystemen als Kernaufgaben des Jugendcoachings wahrgenommen. Auch ist allen Unterstützungssystemen klar, dass das Angebot der Jugendcoaches für Jugendliche ab dem individuellen 9. Schulbesuchsjahr bzw. ab 14-15 Jahren gedacht ist.

Kritik am Unterstützungssystem „Jugendcoaching“ wird teilweise von Seiten der **Schulpsychologie** ausgesprochen. Als das Jugendcoaching als neues Unterstützungssystem in das Schulsystem Eingang fand, gab es zu Beginn auf Grund eines Anlassfalles einen intensiven Austausch zwischen Schulpsychologie und Jugendcoaching. Im Zentrum dieses Austausches (2012/2013) stand auch die Frage in welchen Fällen sich Jugendcoaches an die Schulpsychologie wenden müssen. Wie sich im Rahmen der Interviews gezeigt hat, konnte diese Klärung dennoch noch nicht 100%ig alle Vorbehalte von Seiten der Schulpsychologie gegenüber dem Jugendcoaching beseitigen, die Vorbehalte variieren jedoch zwischen einzelnen Bundesländern. Einerseits wird kritisiert, dass die quantitativen Vorgaben, die es auf Grund des Monitorings gibt, begünstigen könnten, dass Jugendcoaches, um ihre Fallzahlen zu erreichen, sich mit Fälle befassen, die besser von der Schulpsychologie betreut werden sollten. Auch gibt es die Vermutung, dass Jugendcoaches auf Grund ihrer Verfügbarkeit am Schulstandort vielleicht in Bereichen tätig sind, für die sie nicht ausgebildet sind (insbesondere bei Suizidgefährdung und allen anderen Krisensituationen) und wofür sie auch keinen Arbeitsauftrag haben. Zu bedenken sei dabei auch, dass die fachliche Verantwortung im Schulsystem jedoch auch nicht auf sie übertragen werden und eingefordert werden sollte. Ein weiterer Einwand von Teilen der Schulpsychologie ist, dass nicht wenige Jugendcoaches eigentlich ausgebildete PsychologInnen sind und zum Teil auch über begonnene Psychotherapieausbildungen verfügen. Zu bedenken sei dabei, dass diese aber trotz ihrer einschlägigen Expertise nicht für eine psychologische Tätigkeit an den Schulen angestellt sind und somit nicht für eine solche psychologische Tätigkeit Verantwortung übertragen bekommen haben und ihnen nach Einschätzung der SP auch teilweise die Feldkompetenz des Systems „Schule“ fehlt.

Interessanterweise wird Suizidgefährdung (als ein Beispiel einer Krisensituation) von Seiten der ExpertInnen des Jugendcoachings ganz klar nicht als ihr Aufgabengebiet gesehen: Selbst- und Fremdwahrnehmung der Kernaufgaben stimmen demnach hier teilweise nicht überein. Obwohl es bereits intensive, institutionalisierte Kommunikation zur Klärung der Zuständigkeiten zwischen Schulpsychologie und Jugendcoaching gegeben hat, dürfte diese demnach nicht den gewünschten Erfolg gebracht haben und es bedarf auch in Zukunft weiterer Kommunikation zwischen den beiden Unterstützungssystemen um verbliebene Befürchtungen aus den Weg zu räumen. In diesem Zusammenhang wäre für das Ziel der besseren Kooperation zwischen den Unterstützungssystemen eine genauere Beschäftigung mit dieser Diskrepanz zwischen Fremd- und Eigenwahrnehmung sinnvoll, die unterschiedliche Finanzierung und die damit einhergehenden sehr unterschiedlichen Mittel, die demnach den Unterstützungssystemen zur Verfügung stehen, könnte ein Erklärungspotential für diese Diskrepanz in sich tragen.

Aus Sicht der Schulpsychologie wäre es weiters sinnvoll, dass Jugendcoaches Bewerbungsschreiben mit den Jugendlichen (in der Gruppe) gemeinsam verfassen, Betriebe besuchen und sich einsetzen, dass Jugendliche dort unterkommen. Derzeit wird dies von SchulpsychologInnen jedoch nicht als Hauptfokus von Jugendcoaching wahrgenommen, was jedoch in Zukunft sehr wünschenswert wäre. Auch hier wird eine Diskrepanz zwischen Fremderwartungen und Eigendefinition der Kernaufgaben zwischen Schulpsychologie und Jugendcoaching sichtbar: Jugendcoaching versteht sich nicht als Gruppenangebot für ALLE Jugendlichen, sondern setzt individuell bei gefährdeten Jugendlichen an. Auch hat das Jugendcoaching keinen Job-Vermittlungscharakter, so werden Lehrgänge zur Berufserprobung angeboten, im Rahmen derer Jugendliche in Berufsfelder hineinschnuppern können.

Wie die Schulpsychologie sieht auch die **Schüler- und Bildungsberatung** das jüngste Unterstützungssystem Jugendcoaching sehr kritisch, es wird vermutet, dass Jugendcoaches auf Grund ihrer quantitativen Vorgaben mitunter auch Fälle übernehmen, damit sie ihre Fallzahlen erreichen. Es gibt den Vorwurf, dass ein neues Unterstützungssystem von außen ins Schulsystem hineingedrängt wurde, statt bestehende Systeme, wie zum Beispiel die Schüler- und Bildungsberatung oder die Beratungs-/BetreuungslehrerInnen und PsychagogInnen, aufzustocken. Die Entscheidung darüber, warum ein neues System geschaffen wird, und nicht auf ein altes, ausbaufähiges System mit umfangreicher Feldkompetenz zurückgegriffen wird, wurde im Vorfeld der Implementierung des Jugendcoachings nach Ansicht der SBB zu wenig kommuniziert. Auch die vielen verschiedenen Träger stellen nach Meinung der Schüler- und Bildungsberatung ein großes Problem dar, welches mit der grundsätzlichen Frage der Nachhaltigkeit des Angebots des Jugendcoachings verbunden ist.

Für **Beratungs-/BetreuungslehrerInnen und PsychagogInnen** haben Jugendcoaches eine wichtige Kommunikations- und Kontaktherstellungsfunktion nach außen und sie werden als Schnittstelle zum AMS wahrgenommen.

Die **SchulärztInnen** geben zu bedenken, dass sie sehr wenig Kontakt mit Jugendcoaches haben und würden sich vor allem im Bundesschulwesen mehr Austausch wünschen.

Von der **Schulsozialarbeit** wird angemerkt, dass das Profil des Jugendcoachings für sie noch sehr unklar ist, weil hier sehr unterschiedliche Berufsgruppen arbeiten (PädagogInnen, SozialarbeiterInnen, PsychologInnen etc.) und diese ihre Beratungstätigkeit auch sehr unterschiedlich auffassen. Ein Unterscheidungskriterium zur Arbeit

der Schulsozialarbeit an Schulen ist, dass sich Jugendcoaches nach Meinung der Schulsozialarbeit mit arbeitspolitischen Maßnahmen beschäftigen und ihre Tätigkeit vor allem an der Schnittstelle am Übergang Schule, Familie und Beruf stattfindet.

Diese Unterscheidung wird vom Jugendcoaching nicht uneingeschränkt geteilt, da sich das Jugendcoaching klar von Angeboten des AMS abgrenzen möchte, Ausbildung bzw. Beruf in der Beratung zwar immer eine Rolle spielen, dabei aber immer der/die Jugendliche mit allen für ihn/sie wichtigen anderen Einbettungen und Problemen (Familie, Freunde, Schulden etc.) betrachtet werden soll. Auch kehren Jugendcoaches hervor, dass ihr Profil entgegen der Auffassung der Schulsozialarbeit sehr klar ist, weil darin formuliert ist, welche Qualifikationen ein Jugendcoach mitbringen muss und welche Aufgaben übernommen werden. Der im Jugendcoaching verfolgte Case-Management-Ansatz setzt demnach klarerweise auf unterschiedlichen Ebenen an. Gerade die Vielfalt der professionellen Hintergründe der Jugendcoaches in den Teams der Jugendcoaching Projekte macht innerhalb der Eigenwahrnehmung des Jugendcoaching jedoch auch die Qualität ihres Angebotes aus und ermöglicht multiprofessionelles Arbeiten.

Von **allen Unterstützungssystemen** wird hervorgekehrt, dass der Unterschied zwischen den Bedürfnissen der Jugendlichen, die Hauptschule/NMS/KMS und jenen, die eine AHS besuchen, derzeit vom Jugendcoaching noch zu wenig Beachtung findet. Es gibt daher die Kritik, dass es im AHS-Bereich derzeit nach Wahrnehmung der anderen Unterstützungssysteme subjektiv empfunden zu viele Ressourcen für das Jugendcoaching gibt. Diese Fremdwahrnehmung geht mit der Vorstellung einher, dass Jugendcoaching v.a. als ein Angebot für „sozial Benachteiligte“ verstanden wird und deswegen als wenig passend für Jugendliche im AHS-Bereich empfunden wird.

5.2 Antizipierte Erwartungen

Im Rahmen der Interviews haben wir die ExpertInnen auch danach befragt, welche Erwartungen ihrer Meinung nach die anderen Unterstützungssysteme an ihr eigenes Unterstützungssystem haben. Zusätzlich zur Darstellung der gegenseitig wahrgenommen Kernaufgaben im vorherigen Kapitel, können auch diese Ergebnisse Anstoß zur Auseinandersetzung mit gegenseitigen Erwartungen geben. Die Klärung gegenseitiger Erwartungen ist nämlich zentraler Bestandteil für gelingende Kooperation, da sie Erwartungsenttäuschungen, die zur Vermeidung kooperativen Handelns führen, entgegenwirken.

Die **Schulpsychologie** geht davon aus, dass andere Unterstützungssysteme zusätzliche (psychologische) Einsichten bei verhaltensauffälligen SchülerInnen von ihr erwarten. Es gibt die Vermutung, dass ihr Unterstützungssystem - im Gegensatz zu den Beratungs-/BetreuungslehrerInnen/PsychagogInnen - als „*Autorität*“ wahrgenommen wird. Die Schulpsychologie wird zudem mit besonders schweren Fällen bzw. Krisen assoziiert („*die Schulpsychologie kommt, wenn sich wer umbringt*“ SP Zitat aus einem Interview). Die Schulpsychologie geht davon aus, dass andere Unterstützungssysteme sich auch Hilfe bei familiären, außerschulischen Problemen der SchülerInnen wünschen, hier hat die Schulpsychologie jedoch keine Handhabe. Auch würden sich andere Unterstützungssysteme ein Angebot an (gratis) Psychotherapie für SchülerInnen und eine höhere Frequenz und/oder Quantität der Anwesenheitszeiten am Schulstandort erwarten, wobei beides auf Grund der knappen personellen Ressourcen innerhalb der Schulpsychologie derzeit leider nicht möglich ist. Von den anderen Unterstützungssystemen erwartet sich die Schulpsychologie, dass sie rechtzeitig an ihr Unterstützungssystem überweisen, wenn es sich um psychologisch komplexere Probleme der SchülerInnen handelt.

Die **Schüler- und Bildungsberatung** geht davon aus, dass andere Unterstützungssysteme von ihr primär die Weitervermittlung an externe Institutionen und andere Unterstützungssysteme erwarten. Andere externe Unterstützungssysteme würden erwarten, dass sie als AnsprechpartnerInnen am Standort fungieren und sie somit in das Schulsystem einführen können.

Beratungs-/BetreuungslehrerInnen/PsychagogInnen gehen davon aus, dass andere Unterstützungssysteme von ihnen primär eine auf den Unterricht fokussierte Beratung von Lehrkräften und SchülerInnen und pädagogische Integration von SchülerInnen erwarten. Auch wird vermutet, dass von ihnen ein wesentlicher Beitrag zur Kommunikation und Kooperation zwischen den Unterstützungssystemen am Schulstandort erwartet wird. So würden sich andere Unterstützungssysteme häufig an Beratungs-/BetreuungslehrerInnen/Psychagogen wenden, um in einer Schule Fuß zu fassen; da sie die meiste Zeit am Standort präsent sind, könnten sie am ehesten Unterstützung koordinieren und Auskunft über SchülerInnen geben.

SchulärztInnen gehen davon aus, dass die Erwartungen der anderen Unterstützungssysteme an sie im Pflichtschul- und im Bundesschulbereich auf Grund der sehr unterschiedlichen Anwesenheitszeiten sehr variieren. Im Bundesschulwesen sind SchulärztInnen oftmals wöchentlich verfügbar, hier seien die Erwartungen meist auch sehr hoch. Hohe Erwartungen würden jedoch auch mit dem persönlichen Engagement einzelner SchulärztInnen einhergehen. Bringe sich ein Schularzt/eine Schulärztin von selbst viel ein und gebe es von Seiten der SchülerInnen gute Erfahrungen, dann seien

auch die gestellten Erwartungen an den/die konkrete Schularzt/ärztin sehr hoch. Es wird vermutet, dass SchülerInnen an SchulärztInnen die Erwartung haben, dass sie bei physischen und psychischen Problemen helfen können. Von Seiten der anderen Unterstützungssysteme würde auch erwartet, dass - sofern ein/e Schulpsychologe/in nicht gleich verfügbar ist - SchulärztInnen auch Krisenintervention durchführen sollten. LehrerInnen und andere Unterstützungssysteme würden von ihnen eine ganz offene Kommunikation bezüglich der SchülerInnen erwarten, dies sei jedoch auf Grund der ärztlichen Schweigepflicht nicht immer möglich. Als sehr häufig wahrgenommene an sie gerichtete Erwartung sei die ärztliche Therapie von SchülerInnen besonders hervorzukehren, die aber (außer in Notfallsituationen) nicht gestattet ist. Auch würde von ihnen erwartet, dass sie Minimalverletzungen behandeln, bei denen man im Normalfall niemals zum Arzt gehen würde (z.B. Kind braucht ein Pflaster) und dass sie Turnbefreiungen ausstellen. Beides fällt jedoch eindeutig nicht in den Zuständigkeitsbereich der SchulärztInnen.

Die **Schulsozialarbeit** geht davon aus, dass die Erwartungen an sie sehr unterschiedlich und sehr personenbezogen sind. LehrerInnen würden sich oft erwarten, dass die Schulsozialarbeit „*schlimme Kinder wieder brav*“ (SSA Zitat aus einem Interview) macht. Die anderen Unterstützungssysteme scheinen sich vor allem Hilfe bei der Unterstützung von SchülerInnen, die Schwierigkeiten im familiären Kontext haben, zu erwarten. Die Schulsozialarbeit solle vor allem den außerschulischen Kontext abdecken. Es gebe auch die Erwartung an die Schulsozialarbeit, dass sie ganze Klassen betreuen soll, wofür sie jedoch nicht zuständig sei.

Das **Jugendcoaching** geht davon aus, dass andere Unterstützungssysteme von ihnen die Betreuung von Risikofällen erwarten und dass sie sich besonders um die Themen Schulabbruch, Bildungslaufbahn und Gefährdung kümmern. Da im Jugendcoaching - im Gegensatz zur Schulpsychologie - auch viele Männer arbeiten, gibt es die Vermutung, dass sich manche „*einfach einen männlichen Gesprächspartner*“ (JC Zitat aus einem Interview) wünschen. Von anderen Unterstützungssystemen scheint es die Erwartung zu geben, dass das Jugendcoaching nur für den ganz engen Bereich der Berufs- und Laufbahnberatung zuständig sei. Es wird angenommen, dass die Schulpsychologie vom Jugendcoaching erwartet, dass das Jugendcoaching alles Wichtige mit der Schulpsychologie abklärt. Andere Unterstützungssysteme hätten insgesamt Vorbehalte dem Jugendcoaching gegenüber, da die Implementierung des Jugendcoachings zeitgleich mit einem Einfrieren der Ressourcen für andere Unterstützungssysteme fiel. Deshalb wird vermutet, dass andere Unterstützungssysteme der Meinung seien, dass die bereits im Schulsystem vorhandenen Unterstützungssysteme aufgestockt hätten werden sollen anstatt ein vollkommen neues Service im System zu implementieren. LehrerInnen (vor allem die BO-KoordinatorInnen) scheinen sich vom Jugendcoaching zu erwarten, dass ihnen Arbeit abgenommen wird und dass die Jugendcoaches die Organisation der berufspraktischen Tage übernehmen. Es gibt im Jugendcoaching die Vermutung, dass die Erwartungen an die Jugendcoaches von Seiten der anderen Professionen im Schulsystem dann besonders hoch sind, wenn an einem Schulstandort keine weiteren Unterstützungssysteme vor Ort anwesend sind.

5.3 Kommunikation-Kooperation-Koordination innerhalb und zwischen den Unterstützungssystemen

Zur Förderung von Chancengerechtigkeit im Bildungssystem und zur Steigerung der Jugendbeschäftigung ist es notwendig, maßgeschneiderte Beratungsangebote für alle jungen Menschen zur Verfügung zu stellen, damit u.a. frühzeitiger Schul- und Ausbildungsabbruch verhindert und ein nahtloser Übergang von Schule zu Beruf ermöglicht wird. Das BMBF koordinierte zu diesem Thema das EU-Projekt „Information, Beratung und Orientierung für Bildung und Beruf: Konzepte, Praxis, Herausforderungen“ mit dem Fokus auf der schulischen Bildungs- und Berufsberatung. Das Projekt wurde im Rahmen des EU-Programms für lebenslanges Lernen von der Europäischen Kommission und dem BMBF gefördert und hatte eine Laufzeit von ca. einem Jahr. Assoziierte Projektpartner waren die Arbeiterkammer und Wirtschaftskammer Österreich. Die erste der insgesamt drei Fachtagungen hatte den Titel: Kommunikation – Kooperation – Koordination.

Kommunikation, Kooperation und Koordination stellen der Logik nach aufeinander aufbauende Faktoren dar. So bedarf es für Kooperation im Vorfeld Kommunikation. Koordination ist nur zu erreichen, wenn es bereits Kooperation gibt (Sennett, 2014). Es stellt sich also die Frage, inwieweit und in welcher Form innerhalb eines Unterstützungssystems Kommunikation, Kooperation und Koordination gegeben sind, also auch wie dies zwischen den Unterstützungssystemen passiert und funktioniert.

Zu Schwierigkeiten in der Zusammenarbeit kann es bereits auf Grund mangelnden Wissens kommen, welches nicht zuletzt damit zu begründen ist, dass die Ausbildungen der verschiedenen Unterstützungssysteme völlig unterschiedlich und voneinander getrennt verlaufen. Dabei umfassen die Lehrpläne weder das Thema der Kooperation noch die Auseinandersetzung mit möglichen KooperationspartnerInnen in der zukünftigen praktischen Arbeit (Speck, 2006).

Dadurch, dass alle Unterstützungssysteme mit denselben Zielgruppen arbeiten und die Aufgabenbereiche nicht vollständig abgegrenzt sind, kann es zu Konkurrenzdenken und Konkurrenzangst kommen, was im schlimmsten Fall zu einer hierarchischen Kooperationsbeziehung führen kann.

Vor allem in der Zusammenarbeit mit jenen Unterstützungssystemen, die aus LehrerInnen bestehen (BeratungslehrerInnen, Schüler- und BildungsberaterInnen), können auf Grund berufskultureller Unterschiede Probleme entstehen. Die Grundprofession der LehrerInnen ist nämlich durch eigenverantwortliches Handeln geprägt ist, Teamarbeit ist eher selten und das Verständnis über die Notwendigkeit der Kooperation mit anderen Berufsgruppen nicht besonders ausgeprägt.

Damit eine interdisziplinäre Zusammenarbeit zwischen verschiedenen Professionen funktionieren kann, bedarf es einer präzisen Abstimmung. Die Qualität der Kooperation wird dabei primär von der Kommunikation, aber auch der entsprechenden Koordination bestimmt. Die Voraussetzung dafür ist eine gemeinsame Basis und das Wissen über die Tätigkeiten der anderen Profession.

Auf theoretischer Ebene liefern Erkenntnisse der mathematischen Spieltheorie Empfehlungen für allgemeingültige Kooperationsstrategien, welche unabhängig vom Interaktionskontext gültig sind. Erfolg beziehungsweise Nicht-Erfolg einer Spielstrategie in Kooperationsspielen hängt nämlich zu einem sehr großen Teil vom Kontext ab, in dem die Interaktionen stattfinden.

Erkenntnisse der Spieltheorie sind für die Beschäftigung der interprofessionellen Zusammenarbeit zwischen den verschiedenen Unterstützungssystemen insofern relevant, als mit ihrer Hilfe kooperationsfördernde Kontextfaktoren innerhalb der interprofessionellen Zusammenarbeit gut beschrieben werden können. Zusammenfassend scheinen folgende Bedingungen für eine hohe Kooperationswahrscheinlichkeit zwischen den „SpielerInnen“ relevant zu sein:

Die Wahrscheinlichkeit kooperativen Verhaltens wird in der Literatur ausführlich beschrieben (vgl. u.a. Axelrode, 2000; Hillmann, 1994; Lohmann, 2000; Speck, 2006; Titze & Brunner, 1994), zusammenfassend scheinen jedoch folgende acht Faktoren eine besondere Bedeutung für die Steigerung der Wahrscheinlichkeit von Kooperation zu haben: Durch einen hohen Wert des zu erreichenden Kollektivguts, geringe Kooperationskosten, kleine Gruppen, die Fähigkeit zur Rollenübernahme des Interaktionspartners, einen gemeinsamen Normen- und Wertehorizont mit einer wechselseitigen Erwartungssicherheit gepaart mit einer Offenheit des Zeithorizonts in Form von häufigen und dauerhaften Interaktionen kann die Wahrscheinlichkeit der Kooperation erhöht werden (Grandy 2014).

Diese Faktoren kann man auf die Zusammenarbeit der sechs Unterstützungssysteme bundesweit als auch regional bzw. standortbezogen übertragen. Auf Standortebene bedeutet dies in erster Linie, dass es interne Vernetzungstreffen, eine gemeinsame Fallführung und eine überschaubare Anzahl von ProfessionistInnen, mit denen kooperiert werden muss und die möglichst wenig fluktuieren, geben soll.

Auf bundesweiter Ebene ist gegenseitiges Einladen zu Tagungen Voraussetzung für die generelle Entwicklung der Fähigkeit zur Rollenübernahme. Weiters sollten bereits im Vorfeld gewisse Parameter festgelegt werden (z.B. im Zuge von SQA), an denen man die Auswirkungen einer funktionierenden Kooperation aller Unterstützungssysteme messen kann. Diese könnten z.B. über Monitoringdaten gemessen werden.

Um die Qualität der Kooperation zwischen den verschiedenen Unterstützungssystemen zu gewährleisten, bedarf es in Zukunft allerdings verstärkter Koordination, wobei sich die meisten der interviewten ExpertInnen eine institutionelle Koordinationsstelle, die als Drehscheibe fungieren kann, wünschen.

5.3.1 Aus Sicht der Unterstützungssysteme

Die **Schulpsychologie** steht in enger Kooperation mit dem Jugendcoaching, wobei je ein/e LandesreferentIn eines Bundeslandes in der Steuerungsgruppe für das Jugendcoaching integriert ist und im engen Kontakt mit dem Sozialministeriumsservice steht. Da die Schulpsychologie innerhalb der Ausbildung der Schüler- und Bildungsberatung eine zentrale Rolle spielt, gibt es hier sehr intensiven Austausch. Des Weiteren bestehen in der Praxis häufig Kooperationen mit den SchulärztInnen. Insgesamt hänge die Kooperation aber sehr stark von den vor Ort handelnden Personen ab bzw. von der

Initiative der zuständigen PraktikerInnen. Die Zusammenarbeit mit den Beratungs-/BetreuungslehrerInnen/PsychagogInnen wird als sehr gut wahrgenommen, wobei vor allem die Kommunikation in Form von gegenseitiger Zuweisung sehr gut funktioniert. Auch mit der Schulsozialarbeit gibt es regelmäßige Vernetzungstreffen bzw. teilweise fallbezogene Gespräche.

Schüler- und Bildungsberatung kooperieren primär mit der Schulpsychologie, wobei diese bereits in der Ausbildung der Schüler- und BildungsberaterInnen eine wichtige Rolle übernimmt und bereits dadurch institutionalisiert ist. Andere Unterstützungssysteme zieht die Schüler- und Bildungsberatung nur im Bedarfsfall hinzu, da sie schulinterne Unterstützungssysteme klar präferiert. Beratungs-/BetreuungslehrerInnen/PsychagogInnen stellen durch die Verankerung am Schulstandort einen weiteren potentiellen Kooperationspartner dar. Aber auch die Zusammenarbeit mit SchulärztInnen funktioniert auf Grund der regelmäßigen Präsenz relativ gut, wobei es sich bei der Kommunikation mit diesen Professionen um einen rein informellen Austausch handelt.

Bei den **Beratungs-/BetreuungslehrerInnen/PsychagogInnen** gibt es in einzelnen Bundesländern, wie z.B. in Salzburg, standortbezogene Kooperationsvereinbarungen in schriftlicher Form. Außerdem ist disziplinäre Zusammenarbeit z.B. in Oberösterreich in Form gemeinsamer Fortbildung verschiedener Unterstützungssysteme verpflichtend (für BBL und SP). Vor allem standortbezogen sind intensive Abgrenzungs-, Kommunikations- und Kooperationsstrategien Voraussetzung. Austausch findet nicht regelmäßig statt, sondern kommt über den Fall, also die/den betroffene/n SchülerIn zustande. Kommunikation passiert in der Regel informell, vor allem in Pausen. Institutionalisierte Kommunikation kostet hingegen Zeit, andererseits sei sie Voraussetzung, um Doppelgleisigkeiten zu vermeiden. Derzeit ist die standortbezogene Koordination durch die Schulleitung, die auch Dienstbesprechungen einberuft, in den meisten Bundesländern die Regel. Dennoch fehlt es an einer institutionalisierten Koordination auf Bundes-, Landes- und Gemeindeebene. In einigen Ländern wie Kärnten und Wien fungieren sonderpädagogische Zentren als „Drehscheibe“ für interne Koordination der BBL. Häufig übernehmen aber auch BBL selbst die informelle Fallführung an einem Standort und kontaktieren weitere Unterstützungssysteme im Bedarfsfall.

Bei den **SchulärztInnen** ist die Kooperation mit der Schulpsychologie am weitesten institutionalisiert, hier werden SchulpsychologInnen zu den Qualitätszirkeln und teilweise zu Fortbildungen eingeladen. Kooperation mit den anderen Unterstützungssystemen hängt insgesamt stark vom persönlichen Engagement des/der jeweiligen Schularztes/ärztin vor Ort ab. Auch das Engagement der LandesschulärztInnen und eine funktionierende Zusammenarbeit zwischen Gesundheitsbehörde, Kinder- und Jugendhilfe und Schulbehörde in den Bundesländern sind wesentliche Parameter für die Kooperation der SchulärztInnen mit anderen Unterstützungssystemen. Es bräuchte aber wohl bundesweite, institutionalisierte Vorgaben.

Die Kooperation der **Schulsozialarbeit** mit anderen Unterstützungssystemen läuft schulintern meist informell ab. Salzburg hingegen hält sich an Kooperationsvereinbarungen, die die Zusammenarbeit innerhalb der Schule vorgeben.

Außerdem gibt es dort sogenannte psychosoziale Teams, in denen alle betroffenen Unterstützungssysteme gemeinsam an Fällen arbeiten und so Doppelgleisigkeiten verhindern und Kinder bestmöglich betreuen.

Information über die Möglichkeiten und Grenzen der anderen Unterstützungssysteme sind Voraussetzung für eine gelingende Kooperation. Es gibt in den Ländern verschiedene Veranstaltungen, wie von der Weißen Feder in Wien oder Tagungen zur Schulsozialarbeit, die auch andere Unterstützungssysteme einladen.

Bei gemeinsamer Arbeit mit BeratungslehrerInnen an einem Standort sind überschneidende Präsenzzeiten von Vorteil, um sich austauschen zu können. Der Austausch mit der Schulpsychologie hingegen gestaltet sich auf Grund der mangelhaften Präsenz vor Ort als schwierig. In einigen Regionen kann allerdings durch gemeinsame Fallbesprechungen bereits Abhilfe geschaffen werden.

Standortbezogen erfolgt die Kommunikation vorrangig informell und personenbezogen. Wichtig ist hier vor allem eine vorgegebene Struktur, wenn zwei Unterstützungssysteme an einem Standort tätig sind. Es gibt allerdings auch auf Bezirksebene institutionalisierte Besprechungen. Wenig Kommunikation findet mit den SchulärztInnen statt, da es dort auch weniger Berührungspunkte gibt.

Derzeit gibt es keine zentrale Koordinationsstelle, die das gesamte Helfersystem steuern könnte. Die SSA würde sich dafür auf Grund ihrer Case-Management Expertise dazu befähigt fühlen. Es bräuchte also eine personelle Koordinationsstelle, die am Schulstandort, aber auch auf jeder anderen übergeordneten hierarchischen Ebene institutionalisiert ist. Intern gibt es länderabhängig Koordinationsteams, z.B. in Wien.

Die Kooperation des **Jugendcoachings** ist stark abhängig von Einzelpersonen, da man Zusammenarbeit „nicht verordnen“ könne. An Standorten, wo bereits das Vorgängerprojekt von JU namens „Clearing“ etabliert war, gelingt die Kooperation mit anderen Unterstützungssystemen sehr gut. Zu erklären ist dieses Phänomen, durch die bereits bestehenden persönlichen Kontakte vor Ort und das damit verbundene bestehende Vertrauensverhältnis. Die Schulleitung übernimmt bei der Implementierung von JU am Standort eine zentrale Rolle. Institutionalisiert ist die Kooperation mit der Schulpsychologie durch die Steuerung der Zusammenarbeit mit dem JU über LandesreferentInnen. Die Schüler- und Bildungsberatung sieht das JU als wichtigen Kooperationspartner, um an einem Standort Fuß fassen zu können. Schüler- und BildungsberaterInnen hingegen kritisieren das „Hineindrängen“ des JU in die Schulen.

Vor allem zu Beginn war die interne Kommunikation im JU sehr intensiv speziell zwischen den Landesstellen des Sozialministeriumsservice und den AnbieterInnen des JU.

Kooperation funktioniert dann besonders gut, wenn sie auf allen Ebenen durchgeführt wird, beginnend bei der allerhöchsten Ebene durch bundesweite Abstimmungsversuche, über regionale Vernetzung bis hin zum regionalen Austausch am Standort. Kooperation mit anderen Unterstützungssystemen kann auch dann gut gelingen, wenn an einer gemeinsamen Themenstellung und an einem gemeinsamen Ziel festgehalten wird.

Die Schulleitung ist wichtig, um Rahmen für Koordination auf Standortebene zu schaffen. Auf einer Ebene darüber würde dies die Schulaufsicht übernehmen.

5.3.1 Vernetzung

	Interne Vernetzung	Externe Vernetzung
SP	<ul style="list-style-type: none"> • Fachtagung 2x jährlich • österreichweite Fortbildung (vom Ministerium) • Fortbildungen in den Bundesländern (von den LandesreferentInnen organisiert) • Besprechung in den Beratungsstellen 1x monatlich • Gesamtkonferenzen in den einzelnen Bundesländern • Dienstbesprechungen • Bilanz- und Zielgespräche zwischen Ministerium und LandesreferentInnen • Arbeitsgruppen bundesweit zu den Kernaufgaben • LandesreferentInnentagung 2x jährlich (Bundesländer + bundesweit) 	<ul style="list-style-type: none"> • BeratungsstellenleiterIn ca. 2x jährlich bei Konferenzen der BBL • auf Fachtagungen der Schulsozialarbeit sind bundesländerweise die VertreterInnen der Schulpsychologie integriert • regelmäßige Fallbesprechungen mit BeratungslehrerInnen (institutionalisiert) • Schulpsychologie ist im Rahmen der Ausbildung der Schüler-Bildungsberatung integriert • bundesweite Arbeitsgruppen mit anderen Unterstützungssystemen • bundesweite Veranstaltungen, die das Miteinander ankurbeln gibt es seit 2013 (mit ESF Mittel) <p>Idee: 1-2 Mal im Jahr institutionalisierte bundesweite Tagung zu bestimmten gerade aktuellen Themen für alle VertreterInnen der Unterstützungssysteme</p>
SBB	<ul style="list-style-type: none"> • Bundesarbeitsgemeinschaft • Landesarbeitsgemeinschaft: (1x jährlich, fachliche Inputs und neue Informationen) • jährlicher „Tag der Bildungsberatung“ • verordnete Dienstbesprechungen 	<p>Informelle Kommunikation – Kooperation und Koordination mit allen Unterstützungssysteme</p>
BBL	<ul style="list-style-type: none"> • Jour fixe auf Bezirksebene, wobei BezirksarbeitsgemeinschaftsleiterIn alle betreffenden BeratungslehrerInnen einlädt. • Landeskongressen 2x jährlich • bundesweite Arbeitsgruppe im BMBF 	<ul style="list-style-type: none"> • Vernetzungstreffen mit allen beteiligten Unterstützungssystemen bei Krisenintervention • Helferkonferenzen, zu denen vom Fallführenden bis zur Schulleitung, über das Jugendamt alle beteiligten Personen und Unterstützungssysteme eingeladen werden.

<p>SÄ</p>	<ul style="list-style-type: none"> • 2 Dienstbesprechungen pro Jahr • 1-4 Qualitätszirkel (Fortbildung der SchulärztInnen) pro Jahr • 1x jährlich mehrtägige Fortbildungsveranstaltung des schulärztlichen Dienstes des BMBF in Strobl für ca. 100 SchulärztInnen • ca. 1x jährlich vom Landesschulrat organisierte Fortbildungen • in jedem Bundesland hat die Ärztekammer ein Schularztreferat, welches Fortbildungen für die SchulärztInnen im Bundesland organisiert 	<ul style="list-style-type: none"> • Im Bundesschulbereich gute Kooperation mit: <ul style="list-style-type: none"> ○ Schüler- und BildungsberaterInnen ○ Beratungs- /BetreuungslehrerInnen/PsychagogInnen ○ SchulpsychologInnen • Dienstbesprechungen, zu denen andere Unterstützungssysteme eingeladen werden
<p>SSA</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Koordinationsteams (länderabhängig) • Steuergruppen 2-3 x jährlich • Jährliche Fachtagungen <p>In jenen Regionen, wo SSA über Träger organisiert ist, gibt es internen Austausch unter den Trägern, um Transfer von Knowhow zu gewährleisten.</p>	<p>„Helferkonferenzen“, die nicht verpflichtend sind (einzelfallbezogenes Vorgehen aller an einem Fall beteiligten Systeme)</p> <p>➔ Vorschlag SSA: Hier sollte es zu einer rechtlichen Verankerung kommen, die die Regelmäßigkeit und die Verbindlichkeit solcher interdisziplinärer Kooperationstreffen zu Grunde legt.</p>
<p>JU</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Fachtagung 1x jährlich • Vernetzungsgremien der VertreterInnen der JU-Projektleitungen aus allen Bundesländern • Austausch unter den Trägern • Arbeitsgruppen zu bestimmten Themen • Steuerungsgruppentreffen auf Bundesebene bzw. Landesebene • Fördergeber besuchen Projekte ca. 2 x jährlich 	<p>Wunsch nach:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Veranstaltungen, bei denen alle Unterstützungssysteme eingeladen sind • schulstandortbezogen: Schulleitung als Koordinationsstelle • schulstandortbezogener Austausch zwischen den Unterstützungssystemen

Tabelle 5-7: Wie sich die Unterstützungssysteme untereinander und miteinander vernetzen

5.4 Versorgungslücken und Doppelgleisigkeiten

Befragt nach den wahrgenommenen Versorgungslücken innerhalb des Angebots der Unterstützungssysteme können die Antworten der ExpertInnen der Unterstützungssysteme folgendermaßen zusammengefasst werden:

Die **Schulpsychologie** sieht Versorgungslücken innerhalb der psychosozialen Betreuung der SchülerInnen in Höheren Schulen, wenn diese aus dem System fallen (Drop-outs) und dann im schlimmsten Falle ohne Geld, ohne Wohnung, ohne begonnene Berufsausbildung und ohne Job da stehen. Zudem meinen sie, dass SchulärztInnen mit mehr Kompetenzen ausgestattet sein sollten und zum Beispiel auch Rezepte ausstellen sollen. Dies sei v.a. wichtig für chronisch kranke SchülerInnen, deren Anzahl stetig zu steigen scheint und die auf kontinuierliche Medikation angewiesen sind. Eine medizinische Betreuung am Schulstandort durch SchulärztInnen erscheint deswegen sinnvoll. Armut von SchülerInnen ist insofern ein noch zu wenig beachtetes Problem, da derzeit SchülerInnen aus ärmeren Verhältnissen aus einer kontinuierlichen psychosozialen Betreuung herausfallen, sobald eine Eigenleistung der Familie für Unterstützungsleistungen nötig wird. Es würde daher dringend einen Ausbau an kostenfreier Psychotherapie für Kinder und Jugendliche (derzeit extrem lange Wartezeiten) und einen Ausbau an Plätzen in Kinder- und Jugendpsychiatrien bedürfen. SchulpsychologInnen können bei minderjährigen SchülerInnen nur tätig werden, wenn die Erziehungsberechtigten zustimmen. Auch ist ein Besuch der Familien zu Hause, der oft sinnvoll wäre, nicht möglich, was als großes Defizit gesehen wird. Die Schulpsychologie sieht einen Versorgungsmangel innerhalb der Schüler- und Bildungsberatung, welche ihrer Meinung nach eine Verdoppelung der Beratungszeiten brauchen würde. Zudem weist sie auf eine sehr eklatante Versorgungslücke innerhalb ihrer eigenen Personalressourcen hin. Die Schulpsychologie sei seit Jahren unterbesetzt und brauche unbedingt eine klare Erhöhung (mind. 25 %) des Personalstandes, um ihren Aufgaben nachkommen zu können. Diese Ansicht teilen auch die ExpertInnen anderer Unterstützungssysteme, die sich ebenfalls einen massiven Ausbau der Schulpsychologie wünschen.

Die **Schüler- und Bildungsberatung** nimmt Versorgungslücken innerhalb der Vermittlung von Lernorganisation wahr. Auch bedauert sie, dass es in der täglichen Praxis kaum Zeit für nicht-problemzentrierte Gespräche mit SchülerInnen gibt. Vor allem für die Schulsozialarbeit sieht die Schüler- und Bildungsberatung Ausbaubedarf.

Auch **Beratungs-/BetreuungslehrerInnen/PsychagogInnen** sehen einen Bedarf an mehr Schulsozialarbeit, die zumindest in den Ballungsräumen flächendeckend angeboten werden sollte. Da der sonderpädagogische Förderbedarf stetig steigt, sollten Ressourcen in diesem Bereich aufgestockt werden. Derzeit fehlt es nach Meinung der Beratungs-/BetreuungslehrerInnen/PsychagogInnen an SchulärztInnen zur medizinischen Betreuung v.a. der chronisch kranken SchülerInnen, aber auch an unterstützendem Personal wie KrankenpflegerInnen.

SchulärztInnen sehen ebenfalls eine massive Versorgungslücke bei der schulischen Versorgung chronisch kranker SchülerInnen, die neben Dauermedikation auch Pflege brauchen. Deren Zahl ist im letzten Jahrzehnt stark angestiegen und es ist vollkommen ungeklärt, welche Aufgaben LehrerInnen bei der Medikamentenvergabe an chronisch kranke Kinder im Schulsystem übernehmen dürfen bzw. liegt deren rechtliche Absicherung nicht vor. SchülerInnen mit Sinnesbeeinträchtigungen erhalten nicht

immer die nötigen Ausstattungen, da im Bundesschulbereich oft nicht klar ist, wer diese zahlen muss. Auch bei der persönlichen Assistenz ist nicht immer geklärt, welche Stelle die Kosten dafür übernimmt. Auch innerhalb der Zahngesundheit und in Bezug auf Adipositas gibt es derzeit eine Versorgungslücke bei Hochrisikogruppen. Gerade Kinder/Jugendliche mit Adipositas würden jedoch unbedingt eine außerschulische Betreuung brauchen. Nach Meinung der SchulärztInnen gibt es zu wenig persönliche Assistenz der verhaltensauffälligen SchülerInnen und auch die Beschäftigung mit dem Thema „Gewalt“ an Schulen ist noch ausbaufähig. Die medizinische Betreuung der SchülerInnen im Pflichtschulbereich wird als sehr verbesserungswürdig angesehen. Derzeit herrscht hier eine Unterversorgung durch SchulärztInnen, da diese am Schulstandort kaum vorhanden sind. Insgesamt gibt es nach Meinung der SchulärztInnen zu wenig SchulpsychologInnen, diese sollten flächendeckend regelmäßige, fixe Anwesenheitszeiten an Schulstandorten haben, da so die Möglichkeit zur Kooperation mit SchulärztInnen stark verbessert würde. SchulärztInnen bemängeln, dass es derzeit keine strukturierte, institutionalisierte Kooperation zwischen den Unterstützungssystemen gibt.

Die **Schulsozialarbeit** bemängelt, dass sogenannte „systemkonforme“ SchülerInnen, darunter sind jene zu verstehen, die keinerlei soziale Auffälligkeiten zeigen, zu wenig Möglichkeit an Betreuung erfahren. Schulsozialarbeit deckt derzeit flächenmäßig wenig ab, wodurch SchülerInnen anderer Schultypen, die auch von sozialen und familiären Problemen betroffen sein können, unterversorgt sind. Die Thematik des Schulabsentismus ist schwer zu bewältigen, da die betroffenen SchülerInnen meist schwer zu erreichen sind. Auch die Schulsozialarbeit ist der Meinung, dass bei der psychologisch/psychotherapeutischen und medizinischen Betreuung der SchülerInnen einen eklatanten Versorgungsmangel gibt. Konkret wünscht die Schulsozialarbeit, dass die Zahl der SchulpsychologInnen massiv erhöht wird.

Im **Jugendcoaching** sieht man Versorgungslücken bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund und/oder Behinderungen oder psychosozialer Beeinträchtigungen. Dem Thema „Armut“ von SchülerInnen wird derzeit im Schulsystem zu wenig Beachtung geschenkt, es gibt nach Meinung des Jugendcoachings kein Unterstützungssystem, das sich explizit mit dieser Thematik auseinandersetzt. Weitere wichtige Themen, die derzeit nicht genügend Beachtung finden, seien Ausgrenzung und (Wohlstands-) Verwahrlosung. Das Jugendcoaching wünscht sich einen flächendeckenden Einsatz von Schulsozialarbeit und sieht die Notwendigkeit eines massiven Ausbaus der SchulpsychologInnen, da immer mehr Jugendliche mit psychischen Problemlagen im Schulsystem vorzufinden sind. Am breiten Spektrum der Berufsorientierung fehlt derzeit ein passendes, gutes Angebot der beruflichen Orientierung für alle Jugendlichen in einem Klassenkollektiv. BO-KoordinatorInnen (Berufsorientierung) werden oftmals als von dieser Aufgabe überfordert wahrgenommen. Diese Tätigkeit könnte durch externe ExpertInnen der Wirtschaftskammer oder Arbeiterkammer übernommen werden. Innerhalb der schulischen Förderung gibt es nach Meinung des Jugendcoachings einen Bedarf an kostenloser Nachhilfe sowie einer passenden Förderung schon ab dem Kindergartenalter.

Folgende Tabelle (5-8) veranschaulicht in übersichtlicher Weise die von den Unterstützungssystemen wahrgenommenen Versorgungslücken innerhalb der psychosozialen Betreuung von SchülerInnen:

Versorgungslücken	SP	SBB	BBL	SÄ	SSA	JU
AHS Drop-Outs	X					X
sozial unauffällige Kinder mit Problemen					X	
„Wohlstandsverwahrlosung“					X	X
Schulabsentismus					X	
Armut von SchülerInnen	X					X
medizin. Versorgung chron. kranker SchülerInnen	X		X	X	X	
Versorgung der SchülerInnen durch Schulkrankenschwester/ -Pfleger	X		X	X	X	
Möglichkeit zur Arbeit mit dem Familiensystem	X					
Personalressourcen für Schulpsychologie	X			X	X	X
Personalressourcen für Schüler- und Bildungsberatung	X	X				
Personalressourcen für Beratungs- /BetreuungslehrerInnen/PsychagogInnen			X	X		
Personalressourcen für Schulsozialarbeit		X	X		X	X
Personalressourcen für LandesschulärztInnen (Pflichtschulbereich)				X		
Beratung bezüglich Lernorganisation		X				
Zeit für nicht-problemzentrierte Gespräche mit SchülerInnen		X				
Betreuung der SchülerInnen mit sonderpädagogischen Förderbedarf			X			
Plätze in Kinder-/Jugendpsychiatrie	X		X		X	
kostenfreie Psychotherapie für Kinder /Jugendliche	X				X	
institutionalisierte Kooperation zwischen den Unterstützungssystemen				X		
Klärung des Kostenträgers (Geräteausstattung und Bedarf an persönlicher Assistenz)				X		
adäquate Betreuung von Hochrisikogruppen in Bezug auf Zahngesundheit/ Adipositas				X		
Gewalt an Schulen				X		
Jugendliche mit Migrationshintergrund						X
Jugendliche mit Behinderungen						X
Berufsorientierung im Klassenkollektiv						X
passende Förderung für jedes Kind ab Kindergartenalter						X
kostenlose Nachhilfe						X

Tabelle 5-8: Wahrgenommene Versorgungslücken im Vergleich

Das Ziel verbesserter Kommunikation, Kooperation und Koordination zwischen Unterstützungssystemen ist neben dem Verhindern von Versorgungslücken jedoch auch ein Vermeiden von Doppelgleisigkeiten. Im Vergleich zu den Versorgungslücken werden derzeit wenig Doppelgleisigkeiten von ExpertInnen der Unterstützungssysteme genannt:

Die **Schulpsychologie** weist darauf hin, dass es mit niedergelassenen klinischen PsychologInnen oftmals Doppelgleisigkeiten gibt. Manche Eltern wollen ihre Kinder lieber von selbst ausgesuchten klinischen PsychologInnen untersuchen lassen, die dann zum Teil auch Gutachten erstellen. Da diese niedergelassenen PsychologInnen das Schulsystem nicht unbedingt gut kennen, kann es vorkommen, dass deren Empfehlungen nicht im Einklang mit den Schulgesetzen stehen und der Schüler oder die Schülerin dann erneut von einem/er Schulpsychologen/in getestet werden muss. Auch innerhalb der Jugendcoaches ist ein Teil des Personals von der Grundausbildung „PsychologIn“, zu bedenken sei hier jedoch, dass diese als „Coach“ für ein bestimmtes Aufgabenfeld (nämlich den Kontext der Berufsorientierung, Bildungsberatung) tätig sein sollten und nicht Aufgaben der Schulpsychologie (psychologische Betreuung, Beratung) übernehmen sollten. Zu Doppelgleisigkeiten mit der Schulsozialarbeit kann es kommen, wenn diese erst zu spät erkennen, dass ein von ihnen behandelter Fall eigentlich ein Fall für die Schulpsychologie ist. In den Bereichen Berufsorientierung und Bildungsberatung werden viele Doppelgleisigkeiten wahrgenommen. Auch das Thema Mobbing an Schulen betrifft fast alle Unterstützungssysteme.

Auch die **Schüler- und Bildungsberatung** sieht innerhalb der Berufsorientierung/Bildungsberatung Redundanzen. Solange schulexterne Unterstützungssysteme nicht in die Schule drängen, sondern nur auf Anfrage zur Verfügung stehen, können nach Meinung der Schüler- und Bildungsberatung Doppelgleisigkeiten größtenteils vermieden werden. Für eine Abstimmung mit den Beratungs-/BetreuungslehrerInnen/PsychagogInnen ist es unabdingbar, dass die Zuständigkeiten innerhalb der Schule am konkreten Schulstandort ausreichend geklärt sind. Oftmals fehlt jedoch diese Koordination am Standort.

Nach Meinung der **Beratungs-/BetreuungslehrerInnen/PsychagogInnen** wären Doppelgleisigkeiten durch gezielte Fallführung und Case-Management zu vermeiden. Selten werden von den Beratungs-/BetreuungslehrerInnen/PsychagogInnen Überschneidungen mit den SchulsozialarbeiterInnen wahrgenommen. Wenn es dennoch zu Überlappungen mit der Schulsozialarbeit kommt, dann betrifft das am ehesten den präventiven Bereich und weniger die Einzelfallhilfe. Durch weitere Profilschärfung und regelmäßige Helferkonferenzen mit den anderen am Schulstandort tätigen Unterstützungssystemen könnten diese Doppelgleisigkeiten weitgehend vermieden werden.

SchulärztInnen bemängeln, dass es oftmals keine eindeutige Fallführung gibt. Die Arbeit von SchulsozialarbeiterInnen und Jugendcoaches überlagert sich nach Ansicht der SchulärztInnen teilweise. Wenn SchulsozialarbeiterInnen am Schulstandort nicht verfügbar sind (z.B. in Höheren Schulen), so übernehmen auch SchulärztInnen oftmals deren Arbeit.

Die **Schulsozialarbeit** betont, dass die Angst vor Doppelgleisigkeiten angesichts der knappen Ressourcenlage übertrieben ist. Sie fühlen allerdings häufig die Konkurrenzangst von anderen Unterstützungssystemen, insbesondere von den Beratungs-/BetreuungslehrerInnen/PsychagogInnen. Zu Überschneidungen kommt es nach Ansicht der Schulsozialarbeit in der Praxis allerdings selten, weil kaum zwei Unterstüt-

zungssysteme an einem Standort gleichzeitig tätig sind. Zur generellen Vermeidung von Doppelgleisigkeiten würde es einer klaren, koordinierten Fallführung bedürfen.

Im **Jugendcoaching** werden Doppelgleisigkeiten auch im Bereich der Bildungsberatung bzw. Berufsorientierung gesehen, die von sehr vielen unterschiedlichen AnbieterInnen durchgeführt wird. Die Tätigkeitsprofile der Unterstützungssysteme sollten nach Meinung der Jugendcoaches weiter geschärft werden. Vor allem die AHS-BildungsberaterInnen machen einen sehr ähnlichen Job wie das Jugendcoaching, jedoch ist das individuelle Aufgabenverständnis und das Motivationsrepertoire sehr unterschiedlich.

Folgende Tabelle fasst die wichtigsten von den ExpertInnen der Unterstützungssysteme wahrgenommenen Doppelgleisigkeiten zusammen:

Doppelgleisigkeiten	SP	SBB	BBL	SÄ	SSA	JU
Bildungsberatung/Berufsorientierung	X	X				X
Thema „Mobbing“	X					
präventive Maßnahmen			X			
Überschneidung mit Arbeit der niedergelassenen klinischen PsychologInnen	X					
Überschneidung mit Arbeit der PsychologInnen, die im Jugendcoaching arbeiten	X					
Überschneidung mit Arbeit der Schulsozialarbeit	X		X	X		
Überschneidung mit Arbeit der Beratungs-/BetreuungslehrerInnen/PsychagogInnen		X			X	
Überschneidung mit Arbeit der Schüler- und Bildungsberatung						X

Tabelle 5-9: Wahrgenommene Doppelgleisigkeiten im Vergleich

5.5 Spezielle thematische Herausforderungen

Neben den bereits genannten Versorgungslücken und Doppelgleisigkeiten weisen die ExpertInnen der Unterstützungssysteme noch auf spezielle thematische Herausforderungen hin. So werden in Zusammenhang mit der Kooperation mit den „neueren“ Unterstützungssystemen Schulsozialarbeit und Jugendcoaching folgende Faktoren als besonders herausfordernd empfunden:

Personalfluktuation

Für eine bessere Kooperation und Koordination der Unterstützungssysteme bedarf es vermehrter Vernetzungsarbeit. Diese Arbeit, in die auch Zeit investiert werden muss, rechnet sich jedoch nicht immer, weil die potentiellen KooperationspartnerInnen, vor allem der neuen Unterstützungssysteme Schulsozialarbeit und Jugendcoaching, auf Grund der Jobunsicherheit (unklare Finanzierung von Jahr zu Jahr) eine sehr hohe Personalfluktuation aufweisen. Die potentiellen KooperationspartnerInnen wechseln daher oft, weswegen eine Vernetzung am Schulstandort manchmal als „nicht rentabel“ empfunden wird. Das Förderwesen von Jahr zu Jahr und die damit einhergehende finanzielle Ungewissheit der Trägerorganisationen der Schulsozialarbeit und des Jugendcoachings erschweren demnach die Kooperation der anderen Unterstützungssysteme mit Schulsozialarbeit und Jugendcoaching.

Unterschiedliche Trägerschaften

Eine Kooperation mit der Schulsozialarbeit ist insofern besonders schwierig, weil sie in den Regionen unterschiedlich aufgestellt ist und je nach Träger auch andere Schwerpunkte innerhalb der Tätigkeit gesetzt werden. Die vielen unterschiedlichen Trägerorganisationen der Schulsozialarbeit und des Jugendcoachings erschweren die Kooperation, da es für andere Unterstützungssysteme nicht immer leicht ist, eine konkrete Ansprechperson zu finden, die die Fachaufsicht hat.

Folgende Themen werden insgesamt als Herausforderung für die Kooperation aller Unterstützungssysteme gesehen:

System des Föderalismus

Die zersplitterte Zuständigkeit zwischen Ländern und Bund bei den unterschiedlichen Unterstützungssystemen stellt insgesamt eine wesentliche kooperationshemmende Schwierigkeit dar. Im Falle der Beratungs-/BetreuungslehrerInnen/PsychagogInnen gibt es zum Beispiel wenig Steuerungsmöglichkeit auf Bundesebene durch das Ministerium, weil diese LandeslehrerInnen sind. Diese Koordination für die Kooperation der LandeslehrerInnen wird dann teilweise von Schulpsychologie und PSI übernommen. Diese unterschiedlichen Zuständigkeiten zwischen Bund und Ländern betrifft auch die SchulärztInnen im Bereich der Schulgesundheit, welche dadurch an einer einheitlichen österreichweiten Dokumentation gesundheitsbezogener Daten der SchülerInnen gehindert werden.

Fehlende gegenseitige Wertschätzung

Derzeit wird kaum Kooperation zwischen den Unterstützungssystemen auf Augenhöhe erlebt und es gibt teilweise noch Vertrauensprobleme. Auch fühlen sich manche zum Teil von den anderen Unterstützungssystemen zu wenig wertgeschätzt – eine weitere

Profilschärfung und eine umfassende Kenntnis über das Tätigkeitsspektrum der anderen Unterstützungssysteme könnte zu mehr Wertschätzung führen.

Datenschutzgesetz

Das Datenschutzgesetz verunmöglicht im Falle der BundesschulärztInnen eine bundesweite Dokumentation. Der Datenschutz stellt für SchulärztInnen insgesamt eine große Herausforderung dar, da SchülerInnen nach Meinung mancher JuristInnen am besten nur mehr anonym untersucht werden sollten – eine Forderung die sich jedoch nur schwer mit der im Ärztegesetz festgelegten Falldokumentation vereinbaren lässt.

Verschwiegenheitspflicht

Innerhalb der Kooperation mit den anderen Unterstützungssystemen stellt die Verschwiegenheitspflicht nicht selten eine besondere Herausforderung für die gemeinsame Fallbearbeitung dar, da Informationen oftmals nicht in der Form weitergegeben werden können, wie dies von den kooperierenden Unterstützungssystemen gewünscht wird.

Zeitliche Ressourcen für Vernetzung

Vernetzung zwischen den ExperInnen der Unterstützungssysteme am Schulstandort braucht Zeitressourcen, die derzeit nicht für alle Unterstützungssysteme vorhanden sind. Vernetzungsarbeit sollte daher als Arbeit definiert werden und mit einem bestimmten zeitlichen Kontingent auch finanziell abgegolten werden.

5.6 Die Rolle der Schulleitung

Ein zentrales Anliegen in Hinblick auf die fragmentierte, ausdifferenzierte Lage der Unterstützungssysteme in Österreich ist, dass diese in Zukunft durch mehr Kommunikation untereinander besser kooperieren und Unterstützungsleistungen in der Folge besser koordiniert werden können, damit das Ziel einer bedarfsgerechten und fallorientierten Beratung und Betreuung der SchülerInnen erreicht werden kann, die im besten Falle wenige Doppelgleisigkeiten oder Versorgungslücken aufweist. Um Kooperation zwischen den Unterstützungssystemen verbessern zu können, bedarf es daher einerseits der Schaffung von kooperationsfördernden Strukturen auf einer übergeordneten Ebene sowie einem kooperationsfördernden Engagement an den konkreten Schulstandorten vor Ort.

Coulin-Kuglitsch (2001, S. 81) spricht im Zusammenhang mit letzterem von „*konkreten Kooperationsformen*“. Maßgeblich ist für einen Schulstandort daher, welche Unterstützungssysteme überhaupt zur Verfügung stehen und welche Kommunikationskanäle und institutionalisierten Steuerungs- und Entscheidungsmechanismen bestehen.

In diesem Zusammenhang kommt der Schulleitung eine zentrale Rolle zu. Sie kann Transparenz und Klarheit über die an einem Standort bzw. in einer Region verfügbaren Unterstützungssysteme herstellen.

Auch die befragten ExpertInnen der Unterstützungssysteme sehen in diesem Zusammenhang die Rolle der SchulleiterInnen als zentral für die Schaffung eines kooperationsfördernden Umfeld am Schulstandort, da diese einen wesentlichen Beitrag zur Vernetzung der Unterstützungssysteme vor Ort leisten können. So können sie VertreterInnen der Unterstützungssysteme zu Helferkonferenzen einladen, ihnen die Möglichkeit geben, sich bei Elternabenden vorzustellen und ihnen Räumlichkeiten am Schulstandort für Beratung und Vernetzung zur Verfügung stellen.

Für die **Schulpsychologie** ist die Schulleitung meist erste Ansprechperson am Schulstandort. Auch **Schüler- und BildungsberaterInnen** sind in ihrer Arbeit von der Unterstützung durch die Schulleitung abhängig, indem diese ihre Position innerhalb der Schule stärken kann. Für **Betreuungs-/BeratungslehrerInnen bzw. PsychologInnen** übernimmt die Schulleitung die Koordination am Standort und ruft Dienstbesprechungen ein. Auch **SchulärztInnen** gehen davon aus, dass die Schulleitung bei der Integration der SchulärztInnen in die Schule eine wesentliche Rolle einnimmt. So hängt es sehr stark vom Engagement einzelner SchulleiterInnen ab, ob SchulärztInnen bei Helferkonferenzen kontaktiert werden. Auch die Möglichkeit der SchulärztInnen, sich bei Klassen- und Schulforum vorzustellen, hängt von der Bereitschaft der Schulleitung zu dieser Kooperation ab. Innerhalb der **Schulsozialarbeit** ist es von zentraler Bedeutung, dass SchulleiterInnen für einen geregelten Austausch der Unterstützungssysteme sorgen und Informationen weitergeben. Auch beim **Jugendcoaching** nimmt die Schulleitung einen zentralen Stellenwert ein, da diese per Erlass dazu aufgefordert ist, das Jugendcoaching an der Schule zu etablieren (z.B. auch nach Möglichkeit einen Raum zur Verfügung zu stellen). Nicht alle SchulleiterInnen schenken diesem Erlass jedoch gleichermaßen Beachtung, vor allem in der AHS stoßen Jugendcoaches oftmals auch auf Widerstände von Seiten der SchulleiterInnen.

Insgesamt würden sich die ExpertInnen der Unterstützungssysteme wünschen, dass die SchulleiterInnen als wichtiger Gatekeeper bei der Vernetzung der unterschiedlichen Unterstützungssysteme am Schulstandort eine stärkere Rolle einnehmen.

Ob Kooperation dann tatsächlich funktioniert, ist von einem nicht unwesentlichen Teil trotzdem von den vor Ort tätigen Einzelpersonen abhängig bzw. ob zwischen diesen „die Chemie stimmt“. Wie in der Kooperationsliteratur hinreichend belegt (vgl. Axelrode, Lohmann 2000, Grandy 2014) steigt die individuelle Bereitschaft zu Kooperation jedoch unter anderem wenn Menschen viel Zeit miteinander verbringen, wenn bekannt ist, was man voneinander erwarten kann (und auch was nicht) und wenn es ein gemeinsames Ziel gibt. Letzteres betont Prof. Paul Downes⁷⁵ besonders für die Kooperation zwischen Unterstützungssystemen: In der Zusammenarbeit können die Mittel (professionellen Methoden) der Intervention zwischen den Unterstützungssystemen variieren, wichtig jedoch sei für gelingende Kooperation, dass sich die Unterstützungssysteme auf ein gemeinsames Ziel einigen können. Aus diesen Gründen wird es an den Schulstandorten besonders wichtig sein, dass sich die dort tätigen ExpertInnen persönlich (gut) kennen und dass sie sich auf gemeinsame Ziele einigen können. SchulleiterInnen können ihren Beitrag zur einer besseren Kooperation und Koordination der Unterstützungssysteme am Schulstandort leisten, indem sie einerseits das Networking vorantreiben und vor Ort institutionalisieren und andererseits insgesamt ein gutes Kooperationsklima schaffen.

Für eine gute Vernetzung der Unterstützungssysteme an den Schulstandorten sollten daher **SchulleiterInnen motiviert werden, die Kooperation zwischen den Unterstützungssystemen nach Möglichkeiten zu unterstützen**. Im Kontext der geplanten Stärkung der Schulautonomie, innerhalb der SchulleiterInnen in vielen Bereichen mehr Entscheidungsfreiraum erhalten sollen (Schulbudget, LehrerInnenauswahl, etc.) und in Anbetracht der bereits als herausfordernd erlebten jüngeren Neuerungen im Schulsystem (Zentralmatura, Kompetenzorientierung, Bildungsstandards) wird es jedoch nicht einfach sein, diese wichtige Unterstützungsleistungen von den SchulleiterInnen einzufordern.

75 Keynote-Vortrag im Rahmen des Symposiums „Ene, mene, muh, und raus bist du...Pädagogische, soziale und strukturelle Dimension von Bildungsbenachteiligung und Schulabbruch“ PH Salzburg, 19.1.2015

5.7 Indexbasierte Ressourcenverteilung

Hinter Begriffen wie „indexbasierte Ressourcen- bzw. Mittelverteilung“ oder „formelbasierte Schulfinanzierung“ verbirgt sich der Versuch, Indikatoren, die für die Schulfinanzierung als relevant erachtet werden, durch mathematische Formeln mit Geldsummen zu verknüpfen, die von staatlichen Stellen den Schulbudgets zufließen (Kuschej & Schönflug, 2014). Diese Summen sollen es den Schulen ermöglichen, einerseits ihre allgemeinen Aufgaben zu erfüllen und andererseits auch etwaigen speziellen Anforderungen gerecht zu werden, die verschiedene Standorte in unterschiedlichem Maß betreffen. Ein erhöhter Bedarf kann sich aus mehreren Gründen ergeben, etwa aus einem hohen Anteil von SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf, Sprachdefiziten oder geringeren Bildungschancen auf Grund ihrer sozialen Herkunft. Um dies zu erfassen, sind in einer guten Finanzierungsformel klare Kriterien definiert, die die Mittelvergabe überdies transparenter, (bedarfs-)gerechter und effizienter machen sollen (Levačić, 2008).

Während für Sonderpädagogik und Sprachförderung in Österreich bereits jetzt zusätzliche Mittel aufgewendet werden, ist für die Basisfinanzierung vor allem die Anzahl der SchülerInnen (gewichtet nach Schulstufe) ausschlaggebend (Baidak, De Coster, Riiheläinen, & McNamee, 2014). Indikatoren ihrer ökonomischen und sozialen Lage – sie betreffen meist die Bildung, das Einkommen, den Beruf und/oder Migrationserfahrungen der Eltern – spielten bislang hingegen keine Rolle. Gerade solche Faktoren beeinflussen allerdings Leistungsniveaus, Bildungswege und Aufstiegschancen, besonders in Österreich. Dies ist empirisch gut belegt (Knittler, 2011; Bacher, Altrichter, & Nagy, 2010); Bruneforth, Weber, & Bacher, 2012) und hat mehrere Ursachen. Insbesondere die folgenden werden immer wieder genannt:

- die hierzulande sehr früh, nämlich mit 10 Jahren, durchgeführte Erstselektion in unterschiedliche Schultypen (Schütz & Wößmann, 2005; Wößmann, 2008);
- die im internationalen Vergleich recht schwach ausgeprägte frühkindliche Erziehung außerhalb der Familie (Altzinger, Lamei, Rumplmaier, & Schneebaum, 2013);
- die räumliche Segregation der Wohnbevölkerung in den Städten (Bacher u. a., 2010; Bruneforth, Weber, & Bacher, 2012)

Von diesem letztgenannten urbanen Phänomen ist Österreich keineswegs besonders betroffen, aber die beiden vorher genannten Faktoren verstärken es zusätzlich. Maßnahmen wie die Aufweichung der Sprengelzuteilung für Pflichtschulen könnten überdies zu einer weiteren Verringerung der sozialen Durchmischung in Schulen und Kindergärten beitragen (Bacher u. a., 2010; Altrichter, Bacher, Beham, Nagy, & Wetzelhütter, 2011).

Das Ausmaß sozialer Ungleichheit im Bildungsbereich hängt also maßgeblich von organisatorischen Rahmenbedingungen ab, die nicht unmittelbar die Schulfinanzierung selbst betreffen. Ihre Staffelung nach einem Sozialindex wäre im Idealfall neben organisatorischen Reformen ein zusätzliches Instrument, um gegenzusteuern (Kogelnik, 2014b). International wird sie bereits in sehr unterschiedlich organisierten Schulsystemen angewendet. Praxisbeispiele gibt es auf kommunaler (Toronto, Hamburg, Dortmund, Coesfeld), regionaler (Nordrhein-Westfalen, Kanton Zürich, Kanton Bern) und nationaler Ebene (Australien, England, Niederlande, Belgien, Slowakei, Frankreich), wobei sich diese Modelle auch voneinander relativ stark unterscheiden, schon

allein, was den Anteil der sozialindexiert vergebenen Mittel am gesamten Schulbudget betrifft (Kuschej & Schönpflug, 2014; Baidak u. a., 2014).

Ein wichtiges Merkmal von Schulsystemen, das direkt die Finanzierung betrifft, ist der Grad an Autonomie, der den einzelnen Schulen gewährt wird. Sie umfasst unter anderem die Entscheidungsfreiheit über die Verwendung verfügbarer Finanzmittel. In Österreich ist die Finanzautonomie der Schulen grundsätzlich schwach ausgeprägt. Sie ist beschränkt auf bestimmte Aspekte operativer Finanzierung, etwa die Beschaffung von Sponsorgeldern oder bestimmter Betriebsmittel wie Computer (Ranguelov, De Coster, Norani, & Paolini, 2012). Die entscheidende Rolle bei Verteilung und Zweckwidmung der Mittel kommt allerdings den Verwaltungseinrichtungen auf Ebene des Bundes, der Länder und der Gemeinden zu. Diese handeln ihren jeweiligen Bedarf und dafür benötigte Zuteilungen aus dem Steueraufkommen im Rahmen des Finanzausgleichs aus.

In Volks-, Haupt- und Neuen Mittelschulen müssen Länder und Gemeinden aus ihrem Steueranteil die Kosten für längerfristige Investitionen, laufend benötigte Betriebsmittel und Dienstleistungen sowie nicht-pädagogisches Personal aufbringen. Die Auszahlung der dort unterrichtenden LandeslehrerInnen erfolgt durch die Länder, welche sich dafür nach einer bundesweit einheitlichen Formel, die auf den Schülerzahlen an ihren Standorten basiert, Bundesmittel auszahlen lassen (Baidak u. a., 2014). Ähnliches gilt für den sogenannten "Sonderbedarf", unter den auch Mittel zum Ausgleich sozioökonomischer Benachteiligung fallen würden. Derzeit fallen darunter nur der sonderpädagogische und der sprachliche Förderbedarf. Deren Feststellung obliegt den Schulleitungen, die gegebenenfalls bei den Landesschulbehörden Anträge auf zusätzliche Personaleinheiten zur Erfüllung dieser Aufgaben stellen (Bacher u. a., 2010).

Die Zuteilung der für den Ausgleich sozioökonomischer Voraussetzungen vorgesehenen Mittel würde also über Personalressourcen erfolgen, wie dies europaweit auch so üblich ist. Ein Unterschied zu Ländern wie den Niederlanden, Belgien (Flandern) und England wäre allerdings, dass dort die für Personalaufwendungen vorgesehenen Summen pauschal an Schulen bzw. Gemeinden ausbezahlt werden, die die genaue Verwendung dann autonom festlegen (Kuschej & Schönpflug, 2014; Baidak u. a., 2014). Absichten hinter solchen Organisationsformen sind die Verkürzung der Kommunikationswege und die Entlastung der Schulen von bürokratischen Pflichten. Außerdem bietet diese Dezentralisierung den Schulen bzw. ihren Stakeholdern (Lehrkräften, Eltern und SchülerInnen) die Möglichkeit, Alltagserfahrungen und lokales Wissen über eigene Bedürfnisse besser in die Entscheidungsfindung einfließen zu lassen.

In den Niederlanden ist das Autonomiebekenntnis wohl am stärksten (OECD, 2012a). Gleichzeitig wird dort die sozialindexbasierte Ressourcenverteilung praktiziert. Bis 2006 wurden den Schulen je nach Grad ihrer sozialen Benachteiligung Personaleinheiten zuerkannt, wobei sie frei über die Art des eingestellten Personals (Lehrkräfte, Führungskräfte, Unterstützungs- und Administrativpersonal) entscheiden konnten. Wie eine Evaluation dieses Verteilungsmodells ergab, verbesserte es die Ressourcenausstattung benachteiligter Schulen (Helen F. Ladd & Fiske, 2011; H. F. Ladd & Fiske, 2009). Zusätzliche Mittel wurden hauptsächlich für Lehrkräfte verwendet, wodurch sich das Betreuungsverhältnis stark verbesserte. Auch das Unterstützungspersonal vermehrte sich, vor allem in Schulen mit speziellen Bildungsangeboten (z.B. Dalton, Montessori oder religiöser Unterricht). Dennoch konnte dies den Rückstand benachteiligter Schulen in der Unterrichtsqualität nicht ganz ausgleichen, was als Minimalziel galt. Als Grund dafür wurde die eingeschränkte Entscheidungsfreiheit holländischer Schulen über die Personalaufnahme hinaus gesehen (z.B. für Weiterbildungen, Ge-

haltserhöhungen etc.). Eine Reform hat den Spielraum diesbezüglich mittlerweile etwas erweitert. Die Effekte davon bleiben abzuwarten. Bereits jetzt ist aber zu konstatieren, dass in den Niederlanden die Bildungsungleichheit in der Geltungszeit des alten Modells der indexbasierten Verteilung zurückgegangen ist, wobei eine direkte Kausalität möglich aber nicht nachgewiesen ist (H. F. Ladd & Fiske, 2009). Im Vergleich zu Österreich weisen die Niederlande zudem ein generell höheres Leistungsniveau der SchülerInnen bei gleichzeitig geringerer Abhängigkeit von der Bildung der Eltern auf (OECD, 2014).

In Österreich herrscht bezüglich der Personalressourcen keine so umfassende Schulautonomie. Die Verwendung für spezifische Zwecke in den Budgetbereichen Lehrpersonal, nicht-pädagogisches Personal (Administration, Instandhaltung etc.) oder Sonderbedarf wird teilweise detailliert vorgegeben. Dieses derzeitige Verteilungssystem will die Bildungspolitik für die Erprobung eines Sozialindex bestmöglich nutzen (Krötzl, 2014; Kogelnik, 2014b; Kuschej & Schönflug, 2014; Bacher u. a., 2010). Neben dem Vorteil bestehender Erfahrungswerte bietet dies bessere Steuerungsmöglichkeiten: Geldströme lassen sich genauer zu einem auf politischer Ebene bestimmten Ziel hinlenken. In einem vom BMBF konzipierten Pilotprojekt liegt dieses in der Reduktion von Schulabsentismus. Als geeignetes Gegenmittel wird die Schulsozialarbeit angesehen (Krötzl, 2014; Newsome, Anderson-Butcher, Fink, Hall, & Huffer, 2008). Pflichtschulen können dafür über ihre regionalen Schulbehörden (also wie beim „Sonderbedarf“) Gelder des Europäischen Sozialfonds lukrieren, wenn sie auf Basis der Bildungsstandardehebungen ihre Förderwürdigkeit nachweisen. Eine zentrale Speicherung nicht anonymisierter Daten ist auch dafür wie bisher nicht nötig, was im Sinne des Datenschutzes ist⁷⁶.

Ein Merkmal des Verteilungsmodells selbst (und weniger des Bildungssystems) besteht in der linearen Ausgestaltung des Sozialindex. Eine solche würde alle Schulen umfassen und ihnen einen graduell wachsenden Anteil der Finanzmittel zukommen lassen. In einem für Linz konzipierten Modell ist dies auch so vorgesehen (Riss, 2014; Bacher u. a., 2010). Ist ein derartiger Sozialindex in ein System mit „freier“ Schul- bzw. Schülerwahl eingebettet, könnte dies für Schulen ein finanzieller Anreiz sein, eine bessere soziale Durchmischung ihrer Schülerschaft anzustreben (Kogelnik, 2014a)⁷⁷. Die zweite Möglichkeit besteht darin, einen Schwellenwert festzulegen, ab dem Schulen als „sozial benachteiligt“ betrachtet und gefördert werden. Dieses Prinzip kommt auch im österreichischen Pilotprojekt zur Anwendung, wobei Allgemeinbildende Pflichtschulen (NMS und HS) mit einem Sozialindex über 125 als „belastet“ oder „hoch belastet“ gelten (Krötzl, 2014). Dies erleichtert die Zielgenauigkeit des Mitteleinsatzes, birgt aber auch eine gewisse Gefahr der Stigmatisierung als „Problemschule“ oder „Brennpunkt“, denn die Zweckwidmung könnte bewirken, dass schon aus der Anwesenheit von SozialarbeiterInnen eine solche Punzierung abgeleitet wird.

⁷⁶ Damit wird die Möglichkeit zentraler Datenlecks vermieden. Sollte ein solches die Sozialindices aller Schulen öffentlich machen, könnte dies zu Stigmatisierung führen. Bildungsaffine Eltern könnten sie als Instrument der Schulwahl verwenden, um ihren Kindern ein bestimmtes soziales Umfeld möglichst zu ersparen. Dies würde Bemühungen zur Verringerung der Segregation konterkarieren.

⁷⁷ In einem von der Partei NEOS publizierten Diskussionspapier (Nationale Initiative: Autonome Schule, Dr. Matthias Strolz, 2014) wird diese Erwartung übrigens ganz explizit vertreten. Ob die damit wohl verknüpfte weitgehende Aufgabe der Sprengelzuteilung dem nicht prinzipiell entgegenläuft, weil bildungsaffine Eltern für ihre Kinder öfter eine Schule außerhalb ihres Sprengels wählen würden, ist jedoch eine andere Frage. Welcher Effekt schließlich überwiegt, ist schwer zu beurteilen.

Weiters stellt sich die Frage, ob die zur Konstruktion des Sozialindex nötigen Daten in Primärerhebungen gesammelt werden oder man auf Sekundärquellen zurückgreift, die die Sozialstruktur räumlicher Aggregate (z.B. Bezirke und Gemeinden) ausweisen. Letzteres erfordert weniger Aufwand, birgt aber die Gefahr geringerer Treffsicherheit, besonders wenn die schulische Segregation innerhalb der Raumeinheiten groß ist und keine zusätzliche Differenzierung erfolgt, wie dies in England passiert ist (Kuschej & Schönplflug, 2014). In Österreich wird dem Rechnung getragen, indem man sich bei den Bundesschulen, wo Sekundärdaten herangezogen werden, auf einen bestimmten Schultyp, nämlich die BMS in „belasteten“ Bezirken (mit einem Sozialindex über 120), konzentriert (Krötzl, 2014).

Eine weitere entscheidende Frage betrifft die Wahl der Indikatoren, die zur Erstellung des Sozialindex verwendet werden. Sie sollte danach erfolgen, wie stark ein sozialer Indikator mit relevanten Outcomes, wie schulischer Leistung oder der Schulabbruchsrate korreliert (Kuschej & Schönplflug, 2014). Die für das österreichische Pilotprojekt getroffene Auswahl ähnelt weitgehend jener für das „Linzer Modell“ (Bacher u. a., 2010). Sie umfasst die Bildungsabschlüsse und die berufliche Position der Eltern, den Migrationshintergrund und die Umgangs- bzw. Erstsprache der SchülerInnen (Bruneforth & Herzog-Punzenberger, 2014; Krötzl, 2014)⁷⁸.

Das Linzer Modell umfasst darüber hinaus zwei optionale Versionen des Sozialindex: eine, die bestehende Ressourcen umschichtet und eine, die zusätzliche Ressourcen verteilt. Die zweite Option vermeidet die politische Schwierigkeit, an anderer Stelle kürzen zu müssen. Sie würde insbesondere den Widerstand von Schulen hervorrufen, denen Mittel gekürzt werden, die dort direkt in den Unterricht fließen. Für die erste Option spricht hingegen, dass die Ausgaben für das österreichische Bildungssystem pro Kopf ohnehin bereits zu den höchsten der OECD zählen (OECD, 2012b). Dies liegt zwar eher an strukturellen Ineffizienzen in der Schulverwaltung als am Unterricht. Solange erstere weiterbestehen, lässt sich eine Ausgabenerhöhung aber generell schwer rechtfertigen. Daher wird, neben den Mitteln aus dem ESF, derzeit vor allem eine (voraussichtlich bescheidene) Umschichtung favorisiert (Kogelnik, 2014c).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass auf Grund des in Österreich vorhandenen starken Zusammenhangs zwischen sozialer Herkunft und Bildung Versuche, diesen auszugleichen, sinnvoll erscheinen. Die Ressourcenverteilung nach einem Sozialindex ist dafür ein potenziell wirksames Instrument, für dessen Implementierung man sich an internationalen Beispielen orientieren kann. Wichtig dabei ist es, bestmöglich darauf zu achten, Stigmatisierung zu unterlassen, den Datenschutz zu wahren, Leistungskürzungen zu vermeiden, Anreize für soziale Durchmischung zu setzen, Treffsicherheit zu gewährleisten und bürokratische Erfordernisse zu minimieren. Wie gezeigt, kann man all diesen Aspekten sowohl durch die konkrete Ausgestaltung des Verteilungsmodells als auch durch größere Änderungen im Bildungssystem Rechnung tragen. Um lokales Wissen und Alltagserfahrungen der direkt Betroffenen zu nutzen, wäre wohl eine größere finanzielle Autonomie der Schulen notwendig. Solange es diese nicht gibt, ist es sinnvoll, zumindest einige Meinungen aus jenen Berufsgruppen einzuholen, die die Einführung des Sozialindex in Österreich voraussichtlich als erste

⁷⁸ Die zweifache Berücksichtigung ethnisch-kultureller Indikatoren ließe sich hinterfragen. Einige Studien haben ergeben, dass deren Einfluss auf die Bildungschancen nach Berücksichtigung sozioökonomischer Indikatoren stark zurückgeht (Austria Presse Agentur, 2014; Bacher, 2010).

betrifft. Im Rahmen des vorliegenden Projekts wurden die ExpertInnen der sechs Unterstützungssysteme daher auch zu diesem Thema befragt.

Der Grundtenor innerhalb der **ExpertInnen der sechs Unterstützungssysteme** in Bezug auf die **indexbasierte Ressourcenverteilung** ist ein positiver, es gibt jedoch auch einige kritische Anmerkungen und Gedanken, die es bei einer Implementierung einer Mittelverteilung auf Grundlage bestimmter Sozialindices zu beachten gibt.

Für die **Schulpsychologie** ist indexbasierte Ressourcenverteilung eine gute Idee um ein Stück Objektivierbarkeit in die Entscheidung über ein mögliches Anbieten von Schulsozialarbeit an bestimmten Schulstandorten hineinzubringen. Ab 2015 werden im Rahmen der Bundesprojekte in Kooperation mit Landesschulräten bzw. Stadtschulrat für Wien Schulen auf Basis der Vorgaben des Ministeriums ausgesucht. Vor allem das Unterstützungssystem der Schulsozialarbeit, das sich primär mit sozialen Problemen der SchülerInnen beschäftigt, sei für die Anwendung eines Indexes prädestiniert, da soziale Probleme eher an Schulen mit großer sozialer Benachteiligung bestehen würden. Für das eigene Unterstützungssystem Schulpsychologie sei die Verwendung eines Indexes weniger geeignet, da SchulpsychologInnen keiner einzelnen bestimmten Schule zugeordnet sind. Obwohl der Sozialindex als Entscheidungsgrundlage für Schulsozialarbeit, wie er derzeit in den Bundesprojekten schon Verwendung findet, prinzipiell positiv bewertet wird, wird die konkrete Durchführung problematisch gesehen. Es wird eine Herausforderung sein, im Kontext steter Veränderungen, innerhalb der sich auch die soziale Herkunft der SchülerInnenschaft eines Schulstandortes ändern kann, den Index ständig passend anzugleichen. Wenn es Veränderungen in Bezug auf die soziale Herkunft der SchülerInnenschaft an einem Schulstandort gibt, darf auch der Index nicht statisch bleiben. Es wird als problematisch gesehen, dass es mit der derzeitigen Definition des Indexes im Burgenland keine einzige Schule gebe, die auf Grund der indexbasierten Ressourcenverteilung Schulsozialarbeit anbieten könnte.

Die **Schüler- und Bildungsberatung** gibt zu bedenken, dass die Anwendung des Sozialindexes als Entscheidungsgrundlage für das Angebot von Schulsozialarbeit in Problemstädten Sinn macht, da „Brennpunktschulen“ sicherlich mehr Ressourcen als bisher für Schulsozialarbeit brauchen würden. Die Anwendung des Sozialindexes macht jedoch primär im städtischen Bereich Sinn, sollte jedoch nicht flächendeckend angewandt werden, da sonst andere Kinder und Jugendliche im ländlichen Bereich „durch den Rost fallen“ (Zitat) würden.

Für **BeratungslehrerInnen/ PsychagogInnen** stellt indexbasierte Ressourcenverteilung eine gute Möglichkeit dar, um vom „Gießkannenprinzip“ wegzukommen und Ressourcen auch dort einsetzen zu können, wo sie gebraucht werden. Es wird jedoch bemängelt, dass minder schwere soziale Problematiken wie z.B. „Wohlstandsverwahrlosung“ durch dieses neue System „durch den Rost fallen“ (Zitat). Weiters treten präventive Maßnahmen zugunsten von intervenierenden Maßnahmen der Schulsozialarbeit in den Hintergrund. Beratungs-/BetreuungslehrerInnen/PsychagogInnen wünschen sich weitere Möglichkeiten, besondere Belastungen an Schulstandorten abzudecken und auch deren Systemressourcen zu betrachten.

Für **SchulärztInnen** scheint indexbasierte Ressourcenverteilung für das Unterstützungssystem Schulsozialarbeit sehr gut geeignet, sie geben jedoch zu bedenken, dass ein Sozialindex keine gute Entscheidungsgrundlage für alle im Schulsystem vorhandenen Unterstützungssysteme bieten würde. Für SchulärztInnen sei die Verwendung

eines Sozialindex zum Beispiel nicht geeignet, da alle SchülerInnen gesundheitliche Probleme haben können, soziale Probleme als Kernaufgabe der Schulsozialarbeit jedoch vermehrt in Brennpunktschulen auftreten. Kritisch wird angemerkt, dass in „reichen“ Bezirken SchülerInnen auch wohlstandsverwahrlost sein können (oftmals Drogenkonsum), die Betreuung dieser Fälle dann leider weg.

Angesichts der Tatsache, dass knappe Ressourcen verteilt werden müssen, begrüßt die **Schulsozialarbeit** die Verwendung einer indexbasierten Ressourcenverteilung, da diese sozialräumlich angedacht ist und sich an der Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen orientiert. Kritisiert wird allerdings, dass präventive Arbeit der Schulsozialarbeit dadurch verhindert wird und die „systemkonformen“ (Zitat) SchülerInnen untergehen würden, obwohl diese auch Probleme hätten.

Für das **Jugendcoaching** ist soziale Umverteilung der Mittel für Schulen insgesamt (nicht nur in Bezug auf das Angebot der Schulsozialarbeit) notwendig, und indexbasierte Ressourcenverteilung sei die beste Idee, eine soziale Durchmischung der SchülerInnen an Schulen zu erreichen, da auf Grund vermehrter Ressourcen der Schule der Schulstandort für bildungsnahe Familien interessant bleiben würde. Fälle der „Wohlstandsverwahrlosung“ fallen jedoch bei der Verwendung des Index heraus und würden in Zukunft keine Betreuung durch Schulsozialarbeit erhalten.

5.8 Übersichtsgrafik zu den Unterstützungssystemen

Abbildung 5.1 ist eine grafische Darstellung der derzeitigen Unterstützungssysteme in, für und um die Schule. Diese Übersichtsgrafik ist der Homepage der Schulpsychologie entnommen. Im Rahmen der Interviews wurde diese auch den ExpertInnen der Unterstützungssysteme vorgelegt und deren Meinung bezüglich Gestaltung und möglichen Änderungsvorschlägen erhoben.



Abbildung 5-1: „Psychosoziale Beratung an und für Schulen“
<http://www.schulpsychologie.at/schulpsychologie/brbildungsbildungsberatung/psychosoziale-beratung>

ExpertInnen der **Schulpsychologie** bemängeln, dass die Überschrift „Psychosoziale Beratung“ für die Schulpsychologie eigentlich nicht stimmt, da sie psychologische und nicht psychosoziale Beratung anbietet. Auch die Beratungs-BetreuungslehrerInnen/PsychagogInnen bieten nach Meinung der Schulpsychologie eher pädagogische Beratung wie psychosoziale Beratung an, weswegen die Überschrift auch für andere Unterstützungssysteme irreführend ist. Zwischen SchulärztInnen (vor allem im Bundesschulwesen) und Schulpsychologie besteht eine ausgezeichnete Zusammenarbeit, diese sollte auch besser dargestellt werden, indem die Schulpsychologie und die SchulärztInnen grafisch näher aneinanderrücken sollten.

Auch von Seiten der **Schüler- und Bildungsberatung** gibt es Kritik am Namen der Grafik, da „psychosozial“ nicht für alle Unterstützungssysteme als gemeinsame Bezeichnung verwendbar ist. Sie wird als sehr „wienlastig“ (Zitat) empfunden (da es PsychagogInnen z.B. nur in Wien gibt). Die Darstellung der Wiener Schulsozialarbeit ist insofern irreführend, als sie den Eindruck erweckt, die Wiener Schulsozialarbeit wäre Teil der Kinder- und Jugendhilfe. Auf der Darstellung fehlen nach Meinung der

Schüler- und Bildungsberatung wichtige private KooperationspartnerInnen. Die schulinternen Unterstützungssysteme mit ihren Professionen sollten größer gemacht werden, vor allem der Bereich der LehrerInnen (Schüler- Bildungsberatung und Beratungs-/BetreuungslehrerInnen/PsychagogInnen) sollte mittig dargestellt werden. Insgesamt wären mehr Überlappungen der Kreise der Unterstützungssysteme wünschenswert.

Beratungs-/BetreuungslehrerInnen/PsychagogInnen bemängeln, dass eine übergeordnete institutionalisierte Koordinationsstelle in der Grafik fehlt. Auch fehlt innerhalb der Darstellung das Unterstützungssystem SchulassistentInnen. Gut wird die Darstellung des Jugendcoachings beurteilt, da diese die Nahtstelle zum Beruf verdeutlicht. Eine grafische Darstellung sollte „*Schule als Ort der interdisziplinären und multi-professionellen Arbeit definieren*“ (Zitat).

Da **SchulärztInnen** in Pflichtschulen und im Bundesschulbereich in Bezug auf ihre Anwesenheitszeiten sehr variieren, müsste ihr Kreis im Bundesschulbereich deutlich markanter und nicht so in der Ecke sein. SchulärztInnen kooperieren mit allen Unterstützungssystemen und sind im Bundesschulbereich nach Meinung der SchulärztInnen der niederschwelligste Zugang eines Kindes/eines Jugendlichen zu den Unterstützungssystemen. Aus diesen Gründen sollte der Kreis für die SchulärztInnen nicht in einer Ecke stehen, am besten wäre eine mittige Darstellung des Unterstützungssystems SchulärztInnen. Allein auf Grund der großen Anzahl an SchulärztInnen in Österreich (ca. 2000) im Vergleich zu allen andern Unterstützungssystemen sollte der Kreis deutlich größer sein. In der Grafik bräuchte es zusätzlich eine räumliche Nähe oder eine Schnittstelle zu den SchulpsychologInnen, mit denen SchulärztInnen am häufigsten kooperieren. Insgesamt stehen in der Grafik alle Unterstützungssysteme isoliert voneinander, besser wäre eine Darstellung, die die Kooperation untereinander auch zeigt.

ExpertInnen der **Schulsozialarbeit** haben den Vorschlag, dass das Sondermodell „Wiener Schulsozialarbeit“ auf Grund seiner spezifischen Trägerschaft einen eigenen Kreis haben sollte. Das Feld, in dem sich die Schulsozialarbeit befindet, heißt Kinder- und Jugendhilfe und nicht (mehr) Kinder- und Jugendwohlfahrt. Es gibt den Wunsch, die enge Zusammenarbeit mit Beratungs-/BetreuungslehrerInnen/PsychagogInnen grafisch darzustellen (z.B. durch eine Überschneidung mit dem entsprechenden Kreis). Kritik gibt es auch von der Schulsozialarbeit am Titel der Übersichtsgrafik, die die Bezeichnung „an und für die Schule“ bemängeln und stattdessen lieber „für die SchülerInnen“ wählen würden. Insgesamt sollte auch in der grafischen Darstellung im Zentrum der/die SchülerIn stehen.

Auch das **Jugendcoaching** würde junge Menschen/SchülerInnen ins Zentrum der Abbildung stellen. Das Jugendcoaching selbst ist innerhalb der grafischen Darstellung ein wenig irreführend platziert, da es auf den ersten Blick so wirkt, als hätte das Sozialministeriumsservice etwas mit der Kinder- und Jugendhilfe zu tun, weil die orange Einfärbung des Sozialministeriumsservice in die blaue Einfärbung der Kinder- und Jugendhilfe hineingeht. Jugendcoaching sollte daher in der Grafik rechts mehr in die Mitte dargestellt werden und nicht im unteren Teil gemeinsam mit der Kinder- und Jugendhilfe, um der Zusammenarbeit mit beiden Systemen (Kinder- und Jugendhilfe und Schule) Rechnung zu tragen. Eine Darstellung mit drei gleichen Tortenteilen (im Hintergrund der Kreise der Unterstützungssysteme) aus den Systemen Schule, Kinder- und Jugendhilfe und Sozialministeriumsservice wäre denkbar. Der Kreis für das Jugendcoaching sollte in der Grafik näher bei den Schüler- und BildungsberaterInnen

liegen, da hier besonders viele Überschneidungen wahrgenommen werden. Die Wiener Schulsozialarbeit sollte nicht im Bereich der Kinder- und Jugendhilfe dargestellt werden (derzeit ist sie zur Hälfte im blauen Bereich, was nicht der Realität entspricht). Es wird bemängelt dass die BO-KoordinatorInnen in der grafischen Darstellung fehlen. Insgesamt wäre es gut, eine Darstellungsweise zu finden, die es ermöglicht auch Kommunikationswege und Dynamiken zwischen den Unterstützungssystemen zu erfassen. Die Kreise aller Unterstützungssysteme sollten sich überschneiden.

Obwohl die Vorschläge zwischen den Unterstützungssystemen variieren und daher sicherlich nicht alle Änderungswünsche bei einer Adaption der Übersichtsgrafik bedacht werden können, gibt es insgesamt breite Zustimmung zu folgenden Änderungen:

- Die Überschrift „Psychosoziale Beratung“ sollte überdacht werden. Alternativ könnte eventuell die Überschrift „Unterstützungssysteme in, für und um die Schule“ gewählt werden
- SchulärztInnen und SchulpsychologInnen sollten in der Grafik ob ihrer real erlebten engen Zusammenarbeit nebeneinander dargestellt werden.
- Die Platzierung der Wiener Schulsozialarbeit (derzeit zur Hälfte im Bereich Kinder- und Jugendhilfe – in der Realität jedoch keine Anbindung) als Sondermodell der Implementierung von Schulsozialarbeit sollte überdacht werden.
- Die Bezeichnung „Jugendwohlfahrt“ sollte durch die aktuelle Bezeichnung „Kinder- und Jugendhilfe“ ersetzt werden.
- Insgesamt sollte es in Anbetracht, dass Darstellungen auch Ausdruck einer Agenda für die Zukunft sein können, mehr Schnittmengen zwischen den einzelnen Unterstützungssystemen innerhalb der grafischen Darstellung geben.

5.9 Zukunftsvisionen und Vorschläge für ein besser koordiniertes Gesamtsystem psychosozialer Beratung und Betreuung

Die ExpertInnen wurden auch nach deren Zukunftsvisionen für ihre Unterstützungssysteme befragt.

Die **Schulpsychologie** wünscht sich für die Zukunft, dass die „VereinspsychologInnen“ des ÖZPGS als Planstelle in die Schulpsychologie eingegliedert werden und es damit einen einheitlichen Aufgabenkatalog, ein einheitliches Beschäftigungsverhältnis und auch für die VereinspsychologInnen dieselben Verantwortlichkeiten wie für SchulpsychologInnen im Bundesdienst gibt. Insgesamt werden mehr personelle Ressourcen und ein Ausbau der Planstellen seit Jahrzehnten erhofft, da immer mehr neue Aufgaben auf SchulpsychologInnen zukommen und die Bearbeitung der einzelnen Problemstellungen an Komplexität deutlich zugenommen hat. Durch diese Verbesserung wäre vermehrtes Arbeiten in den Klassenkollektiven möglich. Eine weitere Zukunftsvision wäre die Möglichkeit, Psychotherapie für Kinder und Jugendliche direkt im Schulsystem anbieten zu können. Für die Kooperation mit den anderen Unterstützungssystemen könnte die Schulpsychologie eine übergeordnete Steuerung auf Bundesebene übernehmen, da sie in allen Schultypen vorhanden und auch gesetzlich im Schulsystem verankert ist. Sie könnte auch bei der Ausbildung der SchulleiterInnen mehr eingebunden werden. Bei zukünftigen Veränderungen bzw. Ausweitungen im Bereich der Unterstützungssysteme sollte darauf geachtet werden, bereits bestehende Systeme mit umfangreichem Wissen über das Schulsystem auszubauen und keine weiteren neuen Systeme einzuführen.

Auch die **Schüler- und Bildungsberatung** wünscht sich für die Zukunft mehr finanzielle und zeitliche Ressourcen und mehr Möglichkeiten für präventive Angebote. Wünschenswert wäre eine/e fixe/r AnsprechpartnerIn für die Koordination der Unterstützungssysteme an den Schulen. Diese Rolle könnte sie gerne übernehmen, falls die betroffenen LehrerInnen vom Unterricht freigestellt und hauptberuflich als BeraterInnen tätig sein würden. Auf Bundesebene sollte die Koordination der Steuerung zwischen den Unterstützungssystemen verstärkt durch die Schulpsychologie übernommen werden, da diese eine lange historische Einbettung im Schulsystem und eine gesetzliche Verankerung als Unterstützungssystem im selben aufweist. Der Ausbau des Angebots der Unterstützungssysteme sollte unbedingt bedarfsorientiert passieren, dafür braucht es jedoch mehr Schulautonomie. Ein weiterer Wunsch für die Zukunft ist, dass SchulsozialarbeiterInnen flächendeckend im Bedarfsfall von der Schüler- und Bildungsberatung auch in anderen Schultypen (nicht nur NMS/HS/KMS) kontaktiert werden können (diese Möglichkeit variiert innerhalb der unterschiedlichen Implementierungsmodellen). Eine gemeinsame Ausbildung der Schüler- und BildungsberaterInnen im Pflichtschulbereich und in der AHS wäre wünschenswert. Insgesamt sollte auch die Kooperation mit Volksschulen ausgebaut werden, um das Übergangsmanagement der Beratung leichter zu gestalten.

Beratungs-/BetreuungslehrerInnen/PsychagogInnen nennen als Zukunftsvision, dass es zusätzlich zu einem formalen Konzept für ihre Berufsgruppe auch eine gesetzliche Verankerung im Schulsystem geben könnte. Sie erwarten sich von dieser, dass andere Berufsgruppen ihnen dann mehr Wertschätzung entgegenbringen, als Konsequenz würde ihrer Meinung nach die Kooperation mit den anderen Unterstüt-

zungssystemen erleichtert. Schule sollte sich in Zukunft in ihrem Selbstverständnis als Ort der multiprofessionellen und interdisziplinären Arbeit verstehen.

SchulärztInnen wünschen sich, um den niederschweligen Zugang im Bundesschulwesen auch weiterhin zu gewähren, dass sie auch in Zukunft an den Schulstandorten verfügbar sind und nicht in Zentren verlegt werden. Es sei dringend notwendig, dass die Schulgesundheitspflege, die in die Zuständigkeit des BMBWF fällt, und die Gesundheitsvorsorge, für die das BMG zuständig ist, möglichst bald durchlässiger gestaltet werden. Für mehr Transparenz und zur Qualitätssicherung sollte es einen bundesweiten Tätigkeitsbericht aller SchulärztInnen geben, die nötigen gesetzlichen Änderungen in Bezug auf den Datenschutz sollten daher ehestmöglich adaptiert werden. Schulärztinnen sollten zur besseren Beratung der LehrerInnen, Eltern und der Schulleitung über den gesundheitlichen Zustand der Schülerinnen am Schulstandort deren Gesundheitsdaten auch auswerten, um Entwicklungen und spezifischen Versorgungsbedarf nachvollziehbar zu machen. Es bräuchte in Zukunft eine rechtliche Absicherung, dass der Schularzt/die Schulärztin eine Einschulung der LehrerInnen zur Verabreichung von Medikamenten an chronisch kranke Kinder und Jugendliche im Schulsystem durchführen darf. Derzeit erfolgt diese Einschulung durch den/die behandelnden/e Arzt/Ärztin, LehrerInnen können diese Einschulung somit teilweise nur mit einem hohen Maß an Eigenengagement bekommen, da sie z.B. bei drei chronisch kranken Kindern/Jugendlichen, die auf Dauermedikation angewiesen sind und auch innerhalb der Schulzeit ihre Medikamente einnehmen müssen, im schlimmsten Fall zu drei unterschiedlichen ÄrztInnen zur Einschulung fahren müssen. SchulärztInnen könnten in Zukunft auch vermehrt im Klassenkollektiv zu bestimmten Themen Vorträge halten (z.B. zu Verhütung und Aufklärung). Es wäre sehr sinnvoll, wenn SchulärztInnen nach der Überweisung an andere (Fach)ärztInnen von diesen in Zukunft eine Rückmeldung oder den Befund des/der Schülers/Schülerin bekommen könnten. In Bezug auf die Kooperation mit anderen Unterstützungssystemen könnten SchulärztInnen im Bundesschulwesen auf Grund ihres umfangreichen medizinischen, aber auch psychosozialen Wissens über die SchülerInnen als Drehpunkt der Kooperation zwischen den Unterstützungssystemen am Schulstandort fungieren. Wünschenswert für die Zukunft wäre, wenn die Schulpsychologie am jeweiligen Schulstandort besser verfügbar wäre und auch fixe Anwesenheitszeiten hätte – dies würde die Kooperation mit SchulärztInnen im Bundesschulbereich deutlich verbessern. Möglich wäre, die Anwesenheitszeiten der SchulpsychologInnen, ähnlich wie die der SchulärztInnen, an die SchülerInnenanzahl zu koppeln. Auch eine Einführung von Schulkrankenschwestern als neues Unterstützungssystem wäre in Zukunft als Ergänzung zum System der SchulärztInnen sinnvoll.

Ähnlich wie die Beratungs-/BetreuungslehrerInnen/PsychagogInnen wünscht die **Schulsozialarbeit** für die Zukunft eine rechtliche Verankerung im Schulsystem. Insgesamt bedarf es personeller Aufstockungen und mehr Kapazitäten für präventive Angebote. Dafür wäre die flächendeckende Implementierung der Schulsozialarbeit an Volksschulen notwendig, um spätere Krisenfälle frühzeitig zu erkennen, teilweise abzufangen und dadurch die Nachhaltigkeit zu verbessern. Auf Grund des kurzen Bestehens der Schulsozialarbeit in Österreich sollte es unbedingt weitere Begleitforschung geben. Eine bundesweit gemeinsame Stelle in vernetzender und beratender Funktion, die auch entsprechend implementiert wird, wäre wünschenswert. (z.B. durch die Anstellung eines Sozialarbeiters im Unterrichtsministerium, der vor Ort informiert). Aller-

dings ist hinsichtlich Fachaufsicht zu bedenken, dass Schulsozialarbeit in manchen Fällen bei der Jugendhilfe angesiedelt ist (z.B. Oberösterreich) und somit auf Länderebene ausgeführt wird. Auf Grund der bundesweiten unterschiedlichen Modelle von Schulsozialarbeit wird es zukünftig gegenseitig mehr Toleranz brauchen, um möglicherweise von den Entwicklungen eines anderen Modells zu lernen und in späterer Folge ein bundesweites Konzept mit bestimmten Standards entwickeln zu können.

Eine Zukunftsvision des **Jugendcoachings** ist, dass die Altersgrenze der Jugendlichen, die Jugendcoaching in Anspruch nehmen können, angehoben wird. Eine gute Idee wäre auch, dass das Feld der Berufsorientierung insgesamt aus der Schule ausgelagert wird – möglich wäre hier ein flächendeckendes Angebot für alle Jugendlichen der 7. Schulstufe von NMS/KMS/HS zwei bis vier Wochen vor Schulschluss, in dessen Rahmen Jugendcoaches mit Informationen über Berufe an Schulen kommen und gleichzeitig jene Jugendlichen identifizieren, die Förderung brauchen werden und deren Begleitung in der 4. Klasse planen. Da das Angebot des Jugendcoachings in der AHS generell eher schwer angenommen wird, sollte ein eigenes Konzept der Unterstützung Drop-out gefährdeter Jugendlicher in diesem Schultyp entwickelt werden. In Bezug auf die anderen Unterstützungssysteme sollte vor allem die Schulsozialarbeit ausgebaut werden und dringend alle Trägerschaften der Schulsozialarbeit an die Kinder- und Jugendhilfe angegliedert werden (in Wien derzeit nicht), damit auch die rechtliche Grundlage besteht, Jugendliche und deren Eltern zu Hause zu besuchen bzw. die Wohnsituation zu beleuchten. Wünschenswert für die Zukunft wäre eine bedarfsorientierte, schulstandortspezifische Unterstützung. Für die Entwicklung schulstandortspezifischer Förderkonzepte sollte der sozioökonomische Hintergrund der SchülerInnen entscheidend sein. Insgesamt wünscht sich das Jugendcoaching, dass Schule sich auf das Wesentliche konzentriert. Die Arbeit der Unterstützungssysteme soll dazu beitragen, dass LehrerInnen sich auf das Lehren der Basisfähigkeiten Rechnen, Schreiben und Lesen konzentrieren können. Vor allem bei dem Versuch, Lehrstellen zu vermitteln, wird die Qualität dieser Fähigkeiten von Seiten potentieller LehrstellenanbieterInnen oftmals bemängelt. Insgesamt sollte in Zukunft die schulische Laufbahn für SchülerInnen nicht so früh entschieden werden und die Schule eine Öffnung nach außen vollziehen (z.B. durch außerschulische Lernclubs).

ExpertInnen der Unterstützungssysteme wurden auch nach ihren **Ideen für ein besser koordiniertes Gesamtsystem psychosozialer Beratung** an, für und um die Schule befragt. Aus der Fülle der Ideen kann auch ein Engagement für und die Bereitschaft zur Entwicklung eines besser koordinierten Gesamtsystems abgeleitet werden:

- **Schule** sollte sich in Zukunft in ihrem Selbstverständnis als **Ort der multiprofessionellen und interdisziplinären Arbeit** verstehen. Bessere Koordination zwischen den Unterstützungssystemen braucht Zeit, die jedoch auch im Rahmen der regulären Arbeitszeit zur Verfügung stehen sollte - in Zukunft sollte für Kommunikation, Kooperation und Koordination zwischen den Unterstützungssystemen ein gewisses Zeitkontingent eingeplant werden. **Vernetzungsarbeit der Unterstützungssysteme** sollte daher auch explizit als **Auftrag der Schule** gesehen werden.
- Für eine bessere Koordination innerhalb der Unterstützungssysteme bedarf es einer **Institutionalisierung der Kooperation** (sowohl auf Bundesebene wie auf Ebene der konkreten Schulstandorte)

- **Standortspezifische Vernetzung:** Es ist sehr wichtig, dass sich die vor Ort handelnden Personen der Unterstützungssysteme kennen, dazu bräuchte es mindestens ein bis zweimal im Jahr (manche ExpertInnen schlagen sogar deutlich engere Intervalle von 2-4 Wochen vor) einen institutionalisierten **Jour fixe** am Schulstandort, an dem alle vor Ort tätigen ProfessionistInnen zusammenkommen. Es wäre evtl. auch sinnvoll SchülervertreterInnen an diesen Vernetzungstreffen teilnehmen zu lassen.
- Das System der **Helferkonferenzen** sollte noch weiter ausgebaut werden und es sollte eine Selbstverständlichkeit werden, dass verschiedene HelferInnen (sprich VertreterInnen der Unterstützungssysteme) zu einer Fallbesprechung eingeladen werden.
- Es sollte Unterstützungssystem-übergreifende Fallbesprechungen geben und es bräuchte eine klare Entscheidungsgrundlage, wer für die Einberufung dieser verantwortlich ist und wer die **Fallführung** übernimmt.
- Weiters sollte es eine Art **Flussdiagramm** geben, das an Schulen aufliegt, in dem klar ersichtlich wird, an wen man sich in welchen Fällen wenden kann.
- Für Unterstützungssysteme, die von außen kommen (Schulsozialarbeit, Jugendcoaching) sollte es mindestens eine **konkrete Ansprechperson** vor Ort geben.
- Die **Verantwortung für Kooperation und Koordination** der Unterstützungssysteme am Schulstandort könnte von der **Schulleitung** übernommen werden.
- **Bundesweit** sollte es unbedingt **gemeinsame Vernetzungsveranstaltungen** aller Unterstützungssysteme (z.B. gemeinsame Fortbildung/ Konferenzen zu bestimmten Themen) geben.
- Die Kooperation zwischen den Unterstützungssystemen würde sehr erleichtert werden, wenn es eine kurze **gemeinsame Basisausbildung** (zum Beispiel für den Bereich der geltenden Schulgesetze) für alle geben würde. Dadurch könnte eine gemeinsame Wissensbasis entstehen, auf der zukünftige Kommunikation und Kooperation aufbauen kann.
- Für eine Kommunikation der Unterstützungssysteme auf Augenhöhe bedarf es einer **gegenseitigen Wertschätzung**. Diese kann durch Kenntnis der Inhalte der Tätigkeiten der anderen erreicht werden. Dazu bedarf es auf Bundesebene weiterer Profilschärfung. Eine Broschüre, die erklärt, welches Unterstützungssystem wofür zuständig ist, wäre evtl. hilfreich. Die Dissemination von Jahresberichten jedes Unterstützungssystems würde den Informationsfluss weiter verbessern.
- Insgesamt sollten Unterstützungssysteme übergreifend **gemeinsame Wirkungsziele, Handlungsziele, Leistungsvereinbarungen** und Vereinbarungen über die Art der Kommunikation treffen. Es sollte gemeinsam eine Vorstellung über einzuhaltende Qualitätsmerkmale entwickelt werden. Das gemeinsame übergreifende Ziel, die Qualität der Unterstützung und Betreuung der SchülerInnen zu steigern, sollte in einem Positionspapier klar definiert werden.
- Die **Schulpsychologie** als ein in allen Schultypen vorhandenes Unterstützungssystem mit gesetzlicher Verankerung sollte auf **Bundes- und Landesebene Steuerungsaufgaben** übernehmen.

Folgende **Indikatoren** könnten nach Meinung der ExpertInnen der Unterstützungssysteme herangezogen werden, um eine **Verbesserung innerhalb des Gesamtsystems** der psychosozialen Betreuung messbar zu machen:

- SchülerInnen würden durch ein besser abgestimmtes Gesamtsystem eine deutlich raschere und fachlich kompetentere Unterstützung erhalten. Im Rahmen einer SchülerInnenbefragung müsste sich diese Verbesserung abzeichnen.
- Insgesamt müsste eine bessere Koordination der Unterstützungssysteme untereinander zu einem verbesserten Schulklima führen – messbar wäre dies daran, dass sowohl LehrerInnen wie auch SchülerInnen gerne in die Schule gehen und die Zahl der Krankenstände bei LehrerInnen bzw. die Anzahl der Fehlstunden der SchülerInnen sinken würde.
- Als weitere Indikatoren könnte eine Verringerung der Raten der Early School Leavers, der Drop-outs sowie des Schulabsentismus verwendet werden.
- Auch die Leistungen der SchülerInnen (z.B. in standardisierten Tests wie PISA) sollten durch ein besser koordiniertes Gesamtsystem verbessert werden.

6 Handlungsempfehlungen

Alle Unterstützungssysteme haben eine wichtige Rolle innerhalb der psychosozialen Versorgung an, für und um die Schule. Gerade wenn man jene Tatsache bedenkt, dass Problemlagen der SchülerInnen in der Regel multikausal sind, sollten diese auch von multiprofessionellen Unterstützungsteams betreut werden.⁷⁹ Derzeit gibt es jedoch Verbesserungsbedarf innerhalb der Zusammenarbeit der unterschiedlichen Unterstützungssysteme.

Eine Verbesserung der Kommunikation, Kooperation und Koordination zwischen den Unterstützungssystemen sollte an drei Ebenen ansetzen: Einerseits bedarf es einer (1) **bundesweiten Institutionalisierung der Kooperation** der Unterstützungssysteme, andererseits einer (2) **Institutionalisierung der Kooperation der vor Ort tätigen ExpertInnen der Unterstützungssysteme an den konkreten Schulstandorten**. Als dritter möglicher Ansatzpunkt bieten sich (3) **strukturelle Rahmenbedingungen an, die überdacht und gegebenenfalls modifiziert werden** können, da sie die Kooperation zwischen den Unterstützungssystemen erschweren.

Ad (1): Als wichtiges Instrument der bundesweiten Institutionalisierung der Kooperation zwischen den Unterstützungssystemen können bundesweite **Vernetzungstreffen, gemeinsame Konferenzen, Fortbildungen und Fachtagungen** ausgerichtet werden. Hierfür wäre es empfehlenswert, zu den eigenen Fachtagungen auch andere Unterstützungssysteme einzuladen und weitere⁸⁰ gemeinsame inhaltliche Fachtagungen für alle Unterstützungssysteme anzubieten. Als potentieller Inhalt bieten sich besonders jene Themen an, die in besonderer Weise dazu prädestiniert sind, im Falle von zu wenig Abstimmung Doppelgleisigkeiten zu produzieren. Das Thema Gewaltprävention/ Umgang mit Mobbing und das breite Feld der Berufsorientierung würden sich demnach für gemeinsame Fortbildungen besonders eignen. Eine weitere Möglichkeit wäre an diesen gemeinsamen Tagungen auch gemeinsam Ideen auszuarbeiten, um Versorgungslücken wie die des Umgangs mit chronisch kranken und/oder von Armut betroffenen Kindern im Schulsystem entgegenzuwirken.

Eine weitere Möglichkeit, auf bundesweiter Ebene die Zusammenarbeit der Unterstützungssysteme zu erleichtern, wäre ein **gemeinsames Ausbildungsmodul**, das die VertreterInnen aller Unterstützungssysteme gemeinsam absolvieren müssten. Dazu würde sich insbesondere ein Modul zu rechtlichen Themen im Schulsystem (Datenschutz, Verschwiegenheitspflicht, Schulgesetze etc.) anbieten.

Um gut miteinander zu kooperieren, sollte ein von allen als wichtig erachtetes **gemeinsames Ziel** erarbeitet werden. Die Wege, die zu diesem Ziel führen, können in Anbetracht der unterschiedlichen Professionen und deren spezifischen Arbeitsmethoden jedoch auch heterogen sein (bzw. sollten sie dies auch, um den multidimensionalen Problemfeldern der SchülerInnen gerecht zu werden). Es bedarf demnach bundes-

⁷⁹ Auf den Zusammenhang von multikausalen Problemlagen und der damit verbundenen Notwendigkeit multiprofessioneller Unterstützungsteams machte Prof. Downes (Educational Disadvantage Center, Dublin) im Rahmen seines Vortrags an einer von der PH Salzburg ausgerichteten Konferenz zu den „Pädagogischen, sozialen und strukturellen Dimensionen von Bildungsbenachteiligung und Schulabbruch“ im Jänner 2015 aufmerksam.

⁸⁰ Drei durch den ESF finanzierte gemeinsame Tagungen für alle Unterstützungssysteme konnten im Jahr 2013/14 bereits durchgeführt werden.

weit eines von allen Unterstützungssystemen auch in formalisierter Weise (schriftlich) getragenen gemeinsamen Wirkungszieles. Dieses Wirkungsziel (z.B. eine Verbesserung der psychosozialen Unterstützung und Betreuung aller SchülerInnen durch vermehrte Kooperation und Koordination zwischen den Unterstützungssystemen) könnte auch als Teil der Qualitätssicherung verstanden werden und in bestehende Systeme (→ SQA, q.i.b.b.) integriert werden.

Für bessere Zusammenarbeit der Unterstützungssysteme untereinander sollte auch das gegenseitige **Wissen über die Tätigkeitsprofile** vertieft werden. Dazu könnte eine Broschüre, die das Tätigkeitsprofil aller sechs Unterstützungssysteme wiedergibt und bundesweit verteilt wird, beitragen. Bundesweite Jahresberichte aller sechs einzelnen Unterstützungssysteme könnten zu einer besseren Transparenz der eigenen und fremden Leistungen innerhalb der Unterstützungssysteme beitragen.

ad (2): Als wichtiges Instrument für eine bessere Institutionalisierung der Kooperation der Unterstützungssysteme an den konkreten Schulstandorten werden **Vernetzungstreffen** aller VertreterInnen der Unterstützungssysteme **vor Ort** vorgeschlagen, die mindestens **ein- bis zweimal jährlich** stattfinden sollten. Eine Koordination der Unterstützungssysteme am Standort wäre vor allem in Krisenfällen wichtig, um eine genaue Abstimmung zu gewährleisten. Weiters wäre eine **zentrale Fallführung** sehr wichtig. Die **Schulleitung** sollte als **Koordinationsstelle** aller Unterstützungssysteme am Schulstandort fungieren, Netzwerktreffen der am Schulstandort tätigen VertreterInnen der Unterstützungssysteme einberufen und Helferkonferenzen bei multiplen Problemlagen einzelner SchülerInnen organisieren. Da SchulleiterInnen derzeit allerdings vor multiplen Herausforderungen (kompetenzorientiertes Lehren und Lernen, Zentralmatura, etc.) stehen, wird es besonders wichtig sein, den Mehrwert einer besseren Koordination der Unterstützungssysteme für die Schulstandorte herauszuarbeiten und diesbezüglich Überzeugungsarbeit zu leisten. Zur Orientierung bräuchte es für SchulleiterInnen Handlungsleitfäden bzw. -empfehlungen, die für die Koordinationsarbeit Hilfe bieten.

Weiteres sollte es für alle SchulleiterInnen und LehrerInnen klar sein, welche VertreterInnen der Unterstützungssysteme (konkrete Namen der Personen mit Kontaktdaten) für ihre Schule aktiv sind und an wen man sich bei bestimmten Problemen wenden kann. Empfehlenswert wäre daher **für jeden Schulstandort** auch ein **Flussdiagramm**, aus dem klar ersichtlich wird, wer bei welchen Problemen kontaktiert werden kann. Eine weitere Möglichkeit der Koordination zwischen den Unterstützungssystemen am Schulstandort ist eine standortbezogene schriftliche Kooperationsvereinbarung zwischen den dort tätigen Unterstützungssystemen, wie es sie an manchen Schulen bereits gibt.

ad (3): Es gibt derzeit einige strukturelle Rahmenbedingungen, die zu Gunsten einer besseren Kooperation und Koordination der Unterstützungssysteme überdacht werden sollten. Vernetzungsarbeit zwischen den Unterstützungssystemen ist „Arbeit“, und das zeitliche Ausmaß dieser Arbeit wird meist unterschätzt. Solange es für Vernetzungstreffen an Schulstandorten kein klares Commitment gibt und somit auch keine zeitlichen (und in der Folge finanziellen) Ressourcen für die an den Vernetzungstreffen teilnehmenden VertreterInnen der Unterstützungssysteme vorhanden sind, wird Vernetzungsarbeit weiterhin vom idealistischen Engagement von Einzelpersonen abhängig

sein. Es bedarf demnach für alle Unterstützungssysteme eines gewissen formalisierten **zeitlichen Kontingents für Vernetzungsarbeit**.

Die **derzeitige Finanzierung** vieler Trägervereine des Jugendcoachings und der Schulsozialarbeit mit Förderverträgen von Jahr zu Jahr ist **suboptimal** und trägt zu einer hohen Jobunsicherheit der in diesen Unterstützungssystemen tätigen ProfessionistInnen bei. Diese führt in weiterer Folge zu teilweise sehr **hoher Personalfuktuation**, die sich wiederum nachteilig auf Kommunikation und Kooperation mit anderen Unterstützungssystemen auswirkt. Deshalb wird an den Schulen eine Vernetzung mit einzelnen VertreterInnen dieser Unterstützungssysteme nicht immer als rentabel erlebt, weil diese nicht als zukünftige Kooperationspartner erlebt werden. Längerfristige Förderverträge, die eine nachhaltige Planung möglich machen, könnten dieses Kooperationshindernis abschwächen.

Die Wiener Schulsozialarbeit weist als einziges Modell der Schulsozialarbeit in Österreich (vgl. Lehner et al., 2013) keine institutionalisierte Angliederung an die Kinder- und Jugendhilfe auf. Trotz vieler Vorteile, die dieses Modell bietet, wird von vielen befragten ExpertInnen die **Wichtigkeit der Kinder- und Jugendhilfe** als Kooperationspartner für alle Unterstützungssysteme betont, da diese über die rechtlichen Grundlagen verfügt, SchülerInnen im Bedarfsfall (auch wenn keine akute Gefährdung wahrgenommen wird) in deren häuslichem Umfeld zu besuchen. Die Wiener Schulsozialarbeit sollte diesbezüglich deshalb weiterentwickelt werden.

Insgesamt wird der **Föderalismus im Schulsystem** mit unterschiedlichen Zuständigkeiten für Unterstützungssysteme zwischen Bund und Ländern als hinderlich für die Kooperation erlebt. Auf lange Sicht wird es deshalb nicht nur aus diesem Grund einer grundsätzlichen Reform der Zuständigkeiten von Bund und Ländern im Schulsystem bedürfen.

Im Falle eines Ausbaus der Unterstützungssysteme bzw. deren Leistungen soll besonders darauf geachtet werden, dass dies für bestehende Systeme geschieht und keine weiteren neuen geschaffen werden.

7 Zusammenfassung und Conclusio

Ziel dieses Forschungsprojekts war die Entwicklung eines Gesamtüberblicks über den Ist-Stand von Abstimmung und Zusammenarbeit der derzeit im österreichischen Schulsystem vorhandenen „*Unterstützungssysteme in, für und um die Schule*“, worunter die sechs Unterstützungssysteme Schulpsychologie (SP), Schüler- und Bildungsberatung (SBB), Beratungs-/BetreuungslehrerInnen/PsychagogInnen (BBL), SchulärztInnen (SÄ), Schulsozialarbeit (SSA) und Jugendcoaching (JU) zu verstehen sind.

Die Analyse der Abstimmung und Zusammenarbeit erfolgte dabei aus der Perspektive der Unterstützungssysteme selbst mit Fokus auf den übergeordneten Ebenen (Ministerium und Länder). Ausgehend von einer Literaturrecherche wurden insgesamt 26 Interviews mit ExpertInnen aller sechs Unterstützungssysteme geführt, ergänzend fanden drei Interviews mit ExpertInnen aus den Bereichen Frühe Hilfen, Kinder- und Jugendhilfe und Kinder- und Jugendheilkunde statt. Zusätzlich wurden Daten aus einer quantitativen Befragung von SchulleiterInnen zum wahrgenommenen Angebot der Unterstützungssysteme ausgewertet.

Kapitel 3 liefert einen Kurzüberblick der einzelnen Unterstützungssysteme und zeigt das fragmentierte österreichische System auf, indem es auf potentielle Verfügbarkeiten und wahrgenommene Unterstützungsleistungen an den einzelnen Schulstandorten eingeht. Fazit dieses Kapitels ist, dass es auf den ersten Blick zwar sehr viele Unterstützungssysteme in, für und um die Schule gibt, dass diese jedoch mit Ausnahme der Schulpsychologie und der SchulärztInnen (die wiederum intern sehr heterogen aufgestellt sind und deren Tätigkeitsspektrum zwischen Bundes- und LandeschulärztInnen sehr variiert) prinzipiell nicht an allen Schultypen vorhanden sind. Daten der SchulleiterInnenbefragung zeigen zudem, dass, auch wenn Unterstützungssysteme an Schulen auf Grund des Schultyps vorhanden sein könnten, die von SchulleiterInnen wahrgenommene Unterstützung als sehr gering empfunden wird.

In Kapitel 4 werden die wichtigsten strukturellen Rahmenbedingungen der Unterstützungssysteme miteinander verglichen. Datenbasis für die vergleichende Darstellung sind einerseits die Gespräche mit den ExpertInnen der Unterstützungssysteme und andererseits die existierende Literatur. Anhand der Gegenüberstellung kann gezeigt werden, dass die Unterstützungssysteme vor allem Parallelen hinsichtlich des Zielgruppen-Verständnisses haben. Es werden primär die SchülerInnen angesprochen, die erweiterten Zielgruppen sind die Erziehungsverantwortlichen und LehrerInnen. Zwar unterscheiden sich die Kernaufgaben und Feinziele der unterschiedlichen Professionen, als übergeordnetes Ziel wird allerdings übereinstimmend das Wohl der Kinder und Jugendlichen gesehen. Die verschiedenen Aufgabenfelder ergeben sich vor allem auf Grund der unterschiedlichen Grundprofessionen und Qualifikationen. Widmen sich BeratungslehrerInnen und Schüler- und BildungsberaterInnen auf Grund ihrer pädagogischen Ausbildung z.B. vermehrt erzieherischen Problemsituationen, setzt sich die Schulsozialarbeit eher mit familienbezogenen Problemen auseinander. Die Schulpsychologie hingegen befasst sich vorrangig mit Diagnostik und psychologischen Fragestellungen. Für SchulärztInnen stehen naturgemäß medizinische Fragestellungen im Vordergrund und Jugendcoaching legt das Hauptaugenmerk auf die Nahtstelle zwischen Beruf und Schule.

In Kapitel 5 werden aktuelle Herausforderungen in der Praxis besprochen. Datenquelle sind die Gespräche mit den ExpertInnen der Unterstützungssysteme auf übergeordneter Ebene. Es werden Wahrnehmungen bezüglich der eigenen Kernaufgaben und jene der anderen, antizipierte Erwartungen, wahrgenommene Versorgungslücken und Doppelgleisigkeiten sowie weitere Herausforderungen reflektiert. Die Meinungen der ExpertInnen zur Rolle der Schulleitung, der bereits in der Schulsozialarbeit Verwendung findenden indexbasierten Ressourcenverteilung und die bereits stattfindende Kooperation mit anderen Unterstützungssystemen werden zusammengefasst und durch Zukunftsvisionen und Ideen der ExpertInnen für ein besser koordiniertes Gesamtsystem psychosozialer Betreuung ergänzt. Ziel dieser gebündelten Darstellung ist es, einen Reflexionsprozess in Gang zu setzen und gegenseigige Erwartungen der Unterstützungssysteme untereinander zu klären und damit einen Beitrag zur Verbesserung der Kooperation zu leisten. Nur wenn klar ist, was man erwarten kann und was nicht, können Enttäuschungen innerhalb der Zusammenarbeit der Unterstützungssysteme vermieden werden.

Die Vorschläge der ExpertInnen für ein besser koordiniertes Gesamtsystem werden in Kapitel 6 erweitert und zu Handlungsempfehlungen ausformuliert. Kooperation zwischen den Unterstützungssystemen kann demnach schwer top-down angeordnet werden, es kann jedoch durch eine bundesweite Institutionalisierung der Kooperation (durch gemeinsame Tagungen, Fortbildungen, ein Ausbildungsmodul, Wissenstransfer etc.), eine standortbezogene Institutionalisierung der Kooperation (jährliche Vernetzungstreffen aller vor Ort tätigen ProfessionistInnen, Koordination vor Ort durch Schulleitung etc.) und durch das Überdenken bestehender struktureller Rahmenbedingungen (Förderverträge und deren Auswirkung auf hohe Personalfuktuation, Föderalismus im Schulsystem etc.) die Kooperation zwischen den Unterstützungssystemen nachhaltig verbessert werden.

Trotz der konkreten Unterscheidung der Aufgabenfelder der verschiedenen Unterstützungssysteme im Rahmen ihrer Profile, verschwimmen diese Grenzen oftmals in der speziellen Fallarbeit. Eine transparente und konstruktive Kooperation aller beteiligten Unterstützungssysteme ist demnach Voraussetzung, um einerseits Doppelgleisigkeiten zu verhindern und andererseits innerhalb der Beratung bzw. Betreuung nicht in unterschiedliche Richtungen zu arbeiten.

Die befragten ExpertInnen der Unterstützungssysteme sehen in diesem Zusammenhang die Rolle der SchulleiterInnen als zentral für die Kooperation am Schulstandort, da diese einen wesentlichen Beitrag zur Vernetzung der Unterstützungssysteme vor Ort leisten können, indem sie diese zu Helferkonferenzen einladen, ihnen die Möglichkeit geben sich bei Elternabenden vorzustellen und die Räumlichkeiten am Schulstandort für Beratung und Vernetzung zu nützen. Im Kontext der sich abzeichnenden steigenden Schulautonomie, innerhalb der SchulleiterInnen in vielen Bereichen mehr Entscheidungsfreiraum erhalten sollen (Schulbudget, LehrerInnenauswahl etc.) wird das Anforderungsprofil an SchulleiterInnen demnach in Zukunft um einiges komplexer sein. Auf Grund der zentralen Bedeutung, die SchulleiterInnen in Bezug auf die Schaffung kooperationsfördernder Strukturen an Schulstandorten einnehmen können, wird deshalb als Folgearbeit eine wissenschaftliche Auseinandersetzung mit der Rolle der Schulleitungen im Schulsystem bzw. deren Umgang mit multiplen Herausforderungen

und potentiellern Beitrag zur Vernetzung der Unterstützungssysteme im Rahmen von *Good Practice* Beispielen vorgeschlagen.

Weitere Forschungsdefizite sind auf der praktischen Ebene der Unterstützungssysteme zu finden. Wichtig wäre bei der künftig notwendigen Abstimmung der Aufgaben und Berufsprofile der verschiedenen Unterstützungssysteme auch die PraktikerInnen am Standort einzubeziehen, um den interdisziplinären Transfer auch auf dieser Ebene zu forcieren. Auch eine Analyse von Einschätzungen durch SchülerInnen, LehrerInnen, Schulleitungen und Erziehungsverantwortlichen wäre interessant, v.a. welche Anforderungen und Erwartungen diese an die bestehenden Unterstützungssysteme und deren Kooperation und Koordination stellen.

Literatur

- Ackerl, K., & Jensen, S. (2009). Tätigkeitsprofile von BeratungslehrerInnen für Kinder und Jugendliche mit speziellen Erziehungsbedürfnissen (BL) und SchulsozialarbeiterInnen und deren Kooperationsmöglichkeiten. Graz: SPZ.
- Adamowitsch, M., Lehner, L., & Felder-Puig, R. (2011). Schulsozialarbeit in Österreich: Darstellung unterschiedlicher Implementierungsformen (Forschungsbericht). Wien: LBIHPR.
- Altrichter, H., Bacher, J., Beham, M., Nagy, G., & Wetzelhütter, D. (2011). The effects of a free school choice policy on parents' school choice behaviour. *Studies in Educational Evaluation*, 37(4), 230–238.
- Altzinger, W., Lamei, N., Rimplmaier, B., & Schneebaum, A. (2013). intergenerationale soziale Mobilität in Österreich. *Statistische Nachrichten*, 68(1), 48–62.
- Ärztelkammer für Wien. (2014). Tätigkeitsbericht. Abgerufen von <http://www.aekwien.at/index.php/aerztlichetaetigkeit/weitere-taetigkeiten/schularzt/taetigkeitsbereich> (am 2.4.2015)
- Austrian Coaching Council. (2014). Information zur Berufsanerkennung als Coach. Abgerufen von http://www.coachingdachverband.at/media/pdf_content_acc/berufsanerkennung_information.pdf (am 2.4.2015)
- Austria Presse Agentur. (2014, September 22). Bildungskarriere: Sozialer Hintergrund relevanter als Herkunftsland. *Der Standard*. Abgerufen von <http://derstandard.at/2000005872449/Sozialer-Hintergrund-entscheidender-fuer-Bildungskarriere-als-Herkunft> (am 2.4.2015)
- Axelrode, R. (2000). *Die Evolution der Kooperation* (3. Auflage). München: Oldenbourg.
- Bacher, J. (2010). Bildungschancen von Kindern mit Migrationshintergrund: Ist-Situation, Ursachen und Maßnahmen. *Wirtschafts- und sozialpolitische Zeitschrift*. Vol. 33., 1, p. 29-48
- Bacher, J., Altrichter, H., & Nagy, G. (2010). Ausgleich unterschiedlicher Rahmenbedingungen schulischer Arbeit durch eine indexbasierte Mittelverteilung. *Erziehung und Unterricht*, 160(3-4), 384–400.
- Baidak, N., De Coster, I., Riiheläinen, J. M., & McNamee, A. (2014). Financing Schools in Europe: Mechanisms, Methods and Criteria in Public Funding. *European commission/EACEA/Eurydice*. Abgerufen von <http://www.eucis-III.eu/news/research-innovation/eurydice-report-financing-schools-in-europe-mechanisms-methods-and-criteria-in-public-funding/> (am 2.4.2015)
- Baier, F., & Deinet, U. (2011). *Praxisbuch Schulsozialarbeit: Methoden, Haltungen und Handlungsorientierungen für eine professionelle Praxis* (Auflage: 2., erweiterte Aufl.). Opladen u.a.: Budrich
- Barta, A., & Tomandl, C. (2011). Die Wiener Psychagogik 1975-2010. *Heilpädagogik*, 4, 13–22.
- Beham-Rabanse, M., Wetzelhütter, D., Bacher, J., Stiebler, S., & Matuschek, R. (2014). *Prozessevaluierung - Implementierung von SuSA*. Endbericht, Johannes Kepler Universität. Linz: Johannes Kepler Universität.
- bildungundberuf. (2014). schulische Integration von Kindern und Jugendlichen mit emotionalen und sozialen Problemen. Abgerufen von http://www.bildungundberuf.at/ausbildung_9948.html (am 2.4.2015)

- BMASK. Richtlinie NEBA, Pub. L. No. BMASK – 44.101/0047 – IV/A/6/2014 (2015).
Abgerufen von
http://www.sozialministerium.at/cms/site/attachments/2/8/8/CH2217/CMS1220346918410/richtlinie_neba_angebote.pdf (am 2.4.2015)
- BMBF. (2014a). Jahresbericht der Schulpsychologie-Bildungsberatung für das Jahr 2014. Wien: Abteilung 1/9 Schulpsychologie. Abgerufen von
http://www.schulpsychologie.at/uploads/media/Jahresbericht_2013.pdf (am 2.4.2015)
- BMBF, (2014b). Grundlagen und Selbstverständnis der Schülerberatung an höheren Schulen. Abgerufen von
<http://www.schulpsychologie.at/schuelerberatung/lehrgang/M1-Rechtliches.pdf> (am 2.4.2015)
- BMUKK. (2013). Psychosoziale Beratung in und für Schulen. Spezifische Berufsprofile. Abgerufen von
http://www.schulpsychologie.at/fileadmin/upload/schulpsychologie/Profile_Beratungssysteme.pdf (am 2.4.2015)
- Bortz, J., & Döring, N. (2006). Forschungsmethoden und Evaluation: Für Human- und Sozialwissenschaftler. Heidelberg: Springer-Verlag.
- Bruneforth, M., & Herzog-Punzenberger, B. (2014, April). Wien wächst - Herausforderungen im Bildungsbereich. Gehalten auf der „Wien wächst“ - Tagung der AK Wien, Arbeiterkammer Wien. Abgerufen von
http://media.arbeiterkammer.at/PDF/Wien_waechst_Bruneforth_Herzog.pdf (am 2.4.2015)
- Bruneforth, M., Weber, C., & Bacher, J. (2012). Chancengleichheit und garantiertes Bildungsminimum in Österreich. In B. Herzog-Punzenberger (Hrsg.), Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012. Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen (Bd. 2, S. 189–228). Graz: Leykam.
- Bugram, C., & Hofschwaiger, V. (2010). Schulsozialarbeit in Österreich 2010. Universität Graz. Graz: Masterarbeit. Abgerufen von http://ema2.uni-graz.at:8090/livelihood2/nodes/272555/Bugram_Christina%2010.09.2010.pdf (am 2.4.2015)
- Coulin-Kuglitsch, J. (2001). Fachliche Standards und Rahmenbedingungen für einen sinnvollen und effizienten Einsatz von Schulsozialarbeit. In M. Vyslouzil & M. Weißensteiner (Hrsg.), Schulsozialarbeit in Österreich - Projekte mit Zukunft (S. 73–92). Wien: Verlag des ÖGB.
- Gamper, M. (2002). Die Entwicklung des Schularztwesens in Österreich. Eine Grundlage zur Leitbildentwicklung der Schulärztinnen und Schulärzte und Ausgangspunkt für Überlegungen zum „SCHULARZT NEU“. BMBWK. Abgerufen von
<http://www.eduhi.at/dl/SAWesen.pdf> (am 2.4.2015)
- Grandy, S. (2014). Spiele im Krankenhaus. Strategien der interprofessionellen Zusammenarbeit zwischen TurnusärztInnen und Krankenschwestern bzw. Pfleger im Setting Krankenhaus. Eine Fallstudie. Wien: Dissertation.
- Hillmann, K.-H. (1994). Wörterbuch der Soziologie. (Auflage: 4., überarb. u. ergänzte Aufl.). Stuttgart: Kroener Alfred GmbH + Co.
- Knittler, K. (2011). Intergenerationale Bildungsmobilität - Bildungsstruktur junger Erwachsener im Alter von 15 bis 34 Jahren im Vergleich mit jener ihrer Eltern. Statistische Nachrichten, 4, 252–265.
- Kogelnik, L. (2014a, August 14). Neos starten parteiübergreifende Initiative für Schulreform. Der Standard. Abgerufen von

- <http://derstandard.at/2000004368748/Neos-starten-parteiuebergreifende-Initiative-fuer-Bildungsreform> (am 2.4.2015)
- Kogelnik, L. (2014b, Oktober 9). Man könnte an kleinen Schraubchen drehen. Der Standard. Abgerufen von <http://derstandard.at/2000006629709/Man-koennte-an-kleinen-Schraeubchen-drehen> (am 2.4.2015)
- Kogelnik, L. (2014c, Oktober 10). Sozialindex: Debatte um mehr Geld für benachteiligte Schüler. Der Standard. Abgerufen von <http://derstandard.at/2000006646531/Mehr-Geld-fuer-benachteiligte-Schueler> (am 2.4.2015)
- Komrey, H. (2001). Evaluation – ein vielschichtiges Konzept Begriff und Methodik von Evaluierung und Evaluationsforschung. Empfehlungen für die Praxis. Sozialwissenschaften und Berufspraxis (SUB), 24. Jahrgang(Heft 2). Abgerufen von http://www.profkromrey.de/SuB_2001-2-kromrey.pdf (am 2.4.2015)
- Krötzl, G. (2014, September). Indexbasierte Strukturierung der Schulsozialarbeit - Kriterien für die Zuerkennung von Förderungen für Schulsozialarbeitsprojekte im ESF ab 2015. Wien: Bundesministerium für Bildung und Frauen,
- Kuschej, H., & Schönflug, K. (2014). Indikatoren bedarfsorientierter Mittelverteilung im österreichischen Pflichtschulwesen. Wien: Kammer f. Arbeiter u. Angestellte f. Wien.
- Ladd, H. F., & Fiske, E. B. (2009). Weighted Student Funding for primary schools: an analysis of the dutch experience. Working Paper SAN09-02, Sanford School of Public Policy (Duke University). Abgerufen von <http://www.iga.ucdavis.edu/Research/EJS/seminars/Ladd%20paper.pdf>
- Ladd, H. F., & Fiske, E. B. (2011). Weighted student funding in the Netherlands: A model for the U.S.? *Journal of Policy Analysis and Management*, 30(3), 470–498. <http://doi.org/10.1002/pam.20589>
- Laskowski, W. (2010). Evaluation: „Schulsozialarbeit Steiermark“ - Zwischenbericht.. Graz: FH Joanneum
- Lehner, L., Adamowitsch, M., Hoffmann, F., & Felder-Puig, R. (2013). Leitfaden zur Unterstützung der Implementierung von Schulsozialarbeit in Österreich. Wien: LBIHPR.
- Levačić, R. (2008). Funding Schools by Formula. In N. C. Soguel & P. Jaccard (Hrsg.), *Governance and Performance of Education Systems* (S. 205–245). Springer Netherlands. Abgerufen von http://link.springer.com/chapter/10.1007/978-1-4020-6446-3_10
- Lohmann, C. (2000). *Organisation dauerhafter Kooperation*. München: Hampp, R.
- Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Beltz.
- Melinz, G. (2012). „Schulsozialarbeit“ vor der „Schulsozialarbeit“: Innovationen im System Schule. In J. Bakic & J. Coulin-Kuglitsch (Hrsg.), *Blickpunkt: Schulsozialarbeit in Österreich* (S. 15–28). Wien: Löcker.
- Nationale Initiative: Autonome Schule, Dr. Matthias Strolz. (2014, August 14). Das Konzept: Autonome Schule - Ein Plädoyer für mehr Freiheit und Verantwortung im österreichischen Schulwesen. www.talentbluehen.at. Abgerufen von <http://www.talentbluehen.at/initiative/> (am 2.4.2015)
- NEBA. (2013, November 28). *Jugendcoaching Broschüre*. Abgerufen von <http://www.neba.at/downloads/jugendcoaching/item/jugendcoaching-broschuere-deu.html> (am 2.4.2015)

- Newsome, W. S., Anderson-Butcher, D., Fink, J., Hall, L., & Huffer, J. (2008). The Impact of School Social Work Services on Student Absenteeism and Risk Factors Related to School Truancy. *School Social Work Journal*, 32(2), 21–38.
- OECD. (2012a). *Education at a Glance 2012*. OECD Publishing. Abgerufen von http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/education-at-a-glance-2012_eag-2012-en#page1 (am 2.4.2015)
- OECD. (2012b). *OECD Factbook 2013: Economic, Environmental and Social Statistics*. Paris: OECD Publishing.
- OECD. (2014). *Education at a Glance 2014*. OECD Publishing. Abgerufen von http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/education-at-a-glance-2014_eag-2014-en#page1 (am 2.4.2015)
- Olk, T., Bathke, G.-W., & Hartnuß, B. (2000). *Jugendhilfe und Schule: empirische Befunde und theoretische Reflexionen zur Schulsozialarbeit*. Weinheim: Juventa-Verlag.
- Österreichische Ärztezeitung. (2010). *ÖQMed befragt Schulärzte*. 2010. Abgerufen von <http://www.aerztezeitung.at/archiv/oeaez-2010/oeaez-6-25032010/oeqmed-befragt-schulaerzte-mehr-einbindung-gewuenscht.html> (am 2.4.2015)
- Piringer, H., Avdijevski, E., Pollinger, K., & Kolar-Paceski, M. (2012). *Wiener Schulsozialarbeit. Eine Bestandsaufnahme und Analyse. (Forschungsbericht)*. Team Fokus.
- Ranguelov, S., De Coster, I., Norani, S., & Paolini, G. (2012). *Schlüsselzahlen zum Bildungswesen in Europa 2012*. Brüssel: EACEA P9 Eurydice. Abgerufen von http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/key_data_de.php (am 2.4.2015)
- Rechnungshof. (2013a). *Bericht des Rechnungshofes. Gesundheit der Schüler: Schulärztlicher Dienst und Schulpsychologischer Dienst*. Abgerufen von http://www.rechnungshof.gv.at/fileadmin/downloads/2013/berichte/teilbericht_e/bund/Bund_2012_01/Bund_2013_01_3.pdf (am 2.4.2015)
- Rechnungshof. (2013b). *Bericht des Rechnungshof: Gesundheit der Schüler: Schulärztlicher Dienst und Schulpsychologischer Dienst*. Abgerufen von http://www.rechnungshof.gv.at/fileadmin/downloads/2013/berichte/teilbericht_e/bund/Bund_2012_01/Bund_2013_01_3.pdf (am 2.4.2015)
- Riepl, B., & Kromer Ingrid. (2008). *Schulsozialarbeit in Österreich*. Wien: Österreichisches Institut für Jugendforschung.
- Riss, K. (2014, Juni 2). *Die Idee ist ein Ausgleich sozialer Benachteiligung*. Der Standard. Abgerufen von <http://derstandard.at/2000001698112/Die-Idee-ist-ein-Ausgleich-sozialer-Benachteiligung> (am 2.4.2015)
- Rundschreiben. *Aufgaben und Struktur der Schulpsychologie-Bildungsberatung (RS Nr. 30/1993)* (1993). Abgerufen von http://www.schulpsychologie.at/uploads/media/aufgaben_struktur.pdf (am 2.4.2015)
- Schmich, J., & Schreiner, C. (2010). *Talis 2008: Schule als Lernumfeld und Arbeitsplatz. Vertiefende Analysen aus österreichischer Perspektive (BIFIE Report No. BIFIE Report 4/2010)*. BIFIE. Abgerufen von https://www.bifie.at/system/files/buch/pdf/2010-05-17_br-2010-4.pdf (am 2.4.2015)
- SchOG. *Schulorganisationsgesetz. Bundesgesetz vom 25. Juli 1962 über die Schulorganisation (BGBl. Nr. 242/1962)* (1962). Abgerufen von

- <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009265> (am 2.4.2015)
- SchPflG. Schulpflichtgesetz. Bundesgesetz über die Schulpflicht (BGBl. Nr.76/1985) (1985). Abgerufen von <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009576> (am 2.4.2015)
- SchUG. Schulunterrichtsgesetz. Bundesgesetz über die Ordnung von Unterricht und Erziehung in den im Schulorganisationsgesetz geregelten Schulen (BGBl. Nr. 472/1986) (1986). Abgerufen von <http://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009600> (am 2.4.2015)
- Schütz, G., & Wößmann, L. (2005). Wie lässt sich die Ungleichheit der Bildungschancen verringern? *ifo Schnelldienst*, 58(21), 15–25.
- Sennett, R. (2014). *Zusammenarbeit: Was unsere Gesellschaft zusammenhält.* (M. Bischoff, Übers.). München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Sievers, B. (2000). Organisationsentwicklung als Lernprozess personaler und sozialer Systeme - oder: Wie lässt sich OE denken? In *Organisationsentwicklung, Konzepte, Strategien, Fallstudien* (Trebesch, Karsten). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Speck, K. (2006). *Qualität und Evaluation in der Schulsozialarbeit. Konzepte, Rahmenbedingungen und Wirkungen.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Steiner, M., Pessl, G., Wagner, E., & Karaszek, J. (2012). *Projektbericht Research Report Evaluierung „Jugendcoaching“ - Endbericht (Forschungsbericht).* Wien: IHS. Abgerufen von <http://www.esf.at/esf/wp-content/uploads/Evaluierung-Jugendcoaching-IHS.pdf> (am 2.4.2015)
- Titze, M., & Brunner, R. (1994). *Wörterbuch der Individualpsychologie* (Auflage: 2., Neubearb. Aufl.). München: Reinhardt, Ernst.
- Wößmann, L. (2008). Mehrgliedrigkeit des Schulsystems und Chancengleichheit im internationalen Vergleich. *Erziehung und Unterricht*, September/Oktober(7-8), 509–517.
- Wulfers, W. (2001). *Schulsozialarbeit: Ein Beitrag zur Öffnung, Humanisierung und Demokratisierung der Schule.* Hamburg: AOL Verlag.