

Karl-Heinz Braun & Konstanze Wetzel:

Schulsozialarbeit im Kontext eines erweiterten Bildungsauftrages der Schule

Wenn SozialarbeiterInnen das Wort „Bildung“ hören, dann denken viele von ihnen sofort an Schule, an Frontalunterricht und dessen unzureichende Handlungsorientierung, an sprachzentrierte Lernmedien, an Lerninhalte ohne Bezugnahme auf die gesellschaftlichen und existentiellen Erfahrungen der Kinder und Jugendlichen, an die häufig nur mangelnde ökonomische Verwertbarkeit der schulisch erworbenen Kompetenzen im späteren Berufsleben usw. So wenig bestritten werden kann, dass die Schule in ihrem Alltagshandeln ihren selbst gesetzten Bildungsansprüchen häufig nicht gerecht wird, so wenig kann auch übersehen werden, dass der Bildungsbegriff sich durch seine sozialwissenschaftliche Neuformulierung spätestens seit den frühen 1990er-Jahren deutlich von seiner engen Anbindung an die Schule gelöst hat und nunmehr ein pädagogisches Rahmenkonzept darstellt, welches für *alle* pädagogischen Disziplinen und Professionen, also auch die der Sozialen Arbeit, eine bedeutsame Orientierungshilfe und einen relevanten Verständigungsrahmen darstellt¹. Das wird besonders deutlich, wenn man sich verallgemeinernd vergegenwärtigt, dass unter Bildung die Förderung der Fähigkeit und Bereitschaft der Kinder und Jugendlichen, der Erwachsenen sowie der älteren und alten Menschen zu verstehen ist

- zur *Selbstbestimmung*, zur Selbsterfahrung, zum immer bewussteren Bezug auf die eigenen Erlebnisse und Lebensentwürfe;
- zur *Mitbestimmung*, zur Mitgestaltung des näheren und weiteren gesellschaftlichen Umfeldes, zur immer intensiveren Einflussnahme auf die gesellschaftlichen Prozesse, von denen ich als Einzelne(r) betroffen und abhängig bin;
- zur *Solidarität* mit den „Schwachen“, den Hilfsbedürftigen, denjenigen, die leiden unter Verletzungen ihres Körpers (z. B. durch sexuelle oder militärische Gewalt), Missachtung ihrer Person (durch Diskriminierung und Verweigerung von Respekt und Anerkennung) und psychosozialer Isolation (durch Vereinsamung und existentielle Verzweiflung);
- zur *Verantwortungsübernahme* für die perspektivische Schaffung ökologisch nachhaltiger, ökonomisch und sozial gerechter, politisch demokratischer und interaktiv humaner gesellschaftlicher Verhältnisse und Beziehungen;
- zur *aktiven Anerkennung* der *Symmetrie* des *Rechts auf Selbst- und Mitbestimmung* und der *Pflicht zur Solidarität und Verantwortungsübernahme*

(denn diese Rechte können praktisch nur verwirklicht werden, wenn die Rechtssubjekte gleichzeitig diese Pflichten übernehmen).

Der damit verbundene Anspruch ist für die Schule bezogen auf ihre Geschichte sowie ihre aktuelle Verfassung alles andere als selbstverständlich und insofern beinhaltet seine Verwirklichung bereits eine bemerkenswerte Ausweitung ihres Bildungsauftrages. Dafür gibt es allerdings nicht nur in der schulbezogenen Erziehungswissenschaft und bildungspolitischen Programmen, sondern auch in entsprechenden Gesetzen, Erlassen, Schulkonzepten sowie im praktizierten Selbstverständnis von Reformschulen viele wichtige Ansätze und Anregungen². Eine strukturelle Erweiterung erfährt der schulische Bildungsauftrag durch die Ausweitung der gesellschaftlichen Funktionen der Schule über die klassischen (nämlich ihre Qualifikations-, Selektions- und Legitimationsfunktion sowie die der Kulturaneignung) hinaus um die der *sozialen Integration*³. Diese war bisher quasi mitgelaufen und hat durch die Umstrukturierung der sozialen Milieus und der Familienverhältnisse und -beziehungen eine neue Qualität erreicht. Wie diese *Funktion* erfüllt werden kann, das ist Gegenstand verschiedenster professioneller und disziplinärer Debatten. *Eine* Antwort ist die *sozialpädagogische Profilbildung der Schule* (vgl. zur ausführlichen Begründung Braun/Wetzel 2000, Kap.1.3; 2006, Teil II), worunter hier verstanden werden soll die Gesamtheit der zu realisierenden oder realisierten Konzepte und Methoden der Sozialen Arbeit, um die Schule als kind- und jugendgemäßen Lebens- und Verantwortungsraum zu gestalten, in der entwicklungsangemessen das Spielen gefördert und der Unterricht hin zu den Lebenswelten und Sozialräumen geöffnet wird und psychosoziale Einzelfallhilfe mit Reformen der Einzelschule (als einer organisatorischen Handlungseinheit) verbunden wird. Diese sozialpädagogische Profilbildung kann selbstverständlich nicht allein durch die Schulsozialarbeit erreicht werden (man denke nur an die personellen Ressourcen), sie ist vielmehr eine Aufgabe von *allen* Mitgliedern der Schulgemeinde (also der LehrerInnen, der SchülerInnen und ihrer Eltern – ergänzt durch die Zusammenarbeit mit interessierten MitbürgerInnen). Die *Schulsozialarbeit* hat allerdings insofern eine wichtige Funktion, als sie diese sozialpädagogische Profilbildung, *anregen, unterstützen* und *ergänzen* kann und sollte. Oder anders formuliert: Die sozialpädagogische Profilbildung und darüber hinaus das erweiterte Bildungsverständnis der Schule sind der *unabdingbare Resonanzboden*, den die Schulsozialarbeit benötigt, damit ihre Anregungen, Unterstützungsangebote und Ergänzungsbemühungen überhaupt auf einen fruchtbaren Boden fallen können. Wie das geschehen kann, soll nun in der gebotenen Kürze dargestellt werden. Den Ausgangspunkt unserer Argumentationsketten bilden dabei relevante, bisher zumeist unbewältigte interaktive und institutionelle Probleme und anhaltende Widerstände gegen diese nachhaltige soziale Modernisierung und kulturelle Demokratisierung der Schule.⁴

1. Überwindung der gesellschaftlichen Erfahrungsdistanz schulischer Lernangebote durch die aktive Aneignung und reflexive Vermittlung epochaltypischer Schlüsselprobleme

Die meisten SchülerInnen beklagen die Lebensweltferne des Unterrichts und nennen ihn als einen der wesentlichen Gründe für die schleichende, mit dem Alter zunehmende Distanzierung von der Schule. Die tiefer liegenden Ursachen für die mangelnde Attraktivität des Unterrichts liegen in den konstitutiven Konstruktionsprinzipien der österreichischen Lehrpläne, die sich im Wesentlichen am Wissenschaftssystem und seiner Darstellungslogik ausrichten und die Curricula ab

der Sekundarstufe I zu „verkleinerten“ und pädagogisch (leicht) modifizierten Formen des Wissenschaftssystem machen. Das bringt zwingend eine strukturelle Distanz zu den Erlebnisweisen und Erfahrungsräumen der Heranwachsenden mit sich. Dies zeigt sich auch bei dem mangelnden Anwendungsbezug des schulisch zu erwerbenden Wissens. Dieses Wissen hat in der dominierenden österreichischen Lehrplantradition fast einen reinen Selbstzweck, seine gesellschaftliche und biografische Relevanz ist in vielen Fällen nicht vorhanden (oder zumindest auf dem Entwicklungsstand der SchülerInnen nicht nachvollzieh- oder antizipierbar). Es fehlt also eine pragmatische Ausrichtung der schulischen Lernprozesse und ihrer Bewertung, die es nahe legt, die unmittelbar vorgegebene soziale und kulturelle Wirklichkeit kritisch zu hinterfragen (z. B. welche Medienkompetenzen tatsächlich für eine befriedigende Lebensführung notwendig sind) und dabei auch Neugier nicht immer auf den (unmittelbaren) Nutzen zu reduzieren (z. B. beim Austesten der neuesten Computertechnik). Die Entwicklung der dazu notwendigen Fähigkeiten und Bereitschaften wird im schulischen Unterricht nur strukturell unzureichend angeregt und gefördert. Und deshalb gelingt es auch häufig nicht, die biografische Lernspannung zu entfalten zwischen grundlegenden Bedürfnissen, emotionalen Befindlichkeiten und motivationalen Anstrengungsbereitschaften, welche helfen emotionale „Durststrecken“ durchzustehen, um anspruchsvollere Lernziele zu erreichen (z. B. bei der Durchführung eines selbst ausgesuchten physikalischen Experiments oder der Aneignung bestimmter technischer Fähigkeiten, um die schuleigene Discoanlage selber installieren zu können).

Um zu einer entwicklungs-offenen Balance zwischen *Erfahrungsorientierung* und *Wissenschaftsorientierung* des Unterrichts zu gelangen, ist die entwicklungsangemessene Auseinandersetzung mit den epochaltypischen Schlüsselproblemen unserer Epoche ein wichtiger Schritt (vgl. Klafki 1996, Zweite Studie). Dazu gehören insbesondere:

- Die makrosoziologischen und -politischen Auseinandersetzungen um Krieg und Frieden angesichts der immer unübersichtlichen Verbreitung der ABC-Waffen, deren ökonomische und politische Ursachen und ethnischen und religiösen Überformungen sowie gruppen- und massenpsychologischen Folgen, die verschiedenen Rechtfertigungsmuster von Kriegen, die unterschiedlichen sozialen Bewegungen, individuellen Motive, staatlichen und globalen Initiativen zur Sicherung des regionalen, des nationalen, des kontinentalen und des Weltfriedens;
- die Gefährdungen der natürlichen Lebensgrundlagen, ihre industriellen, technologischen und ökonomischen Ursachen sowie ihre sozialen und gesundheitlichen Folgen, die unterschiedlichen Konzepte des gesellschaftlichen Wachstums und Fortschritts mit ihren ökologischen Implikationen, die Entwicklung von ressourcen- und energiesparenden Techniken und umweltverträglichen Produkten/Produktionsweisen und sich daran ausrichtende Konsumgewohnheiten, demokratische politische Initiativen (von NGOs, Parteien, Staaten bzw. Staatenverbände) zum Schutz der äußeren und inneren Natur der Menschen;
- die strukturellen gesellschaftlichen Ungleichheiten zwischen den verschiedenen Klassen und Milieus, zwischen den Geschlechtern, zwischen Personengruppen mit und ohne Migrationshintergrund bzw. mit und ohne Handicaps, zwischen den verschiedenen Regionen, Staaten und Kontinenten, Modelle und Initiativen zur Schaffung gerechterer und humanerer ökonomischer und sozialer

Lebensbedingungen und die sozialstaatliche und demokratische Regulierung dieser Prozesse;

- die Humanisierungsmöglichkeiten und Gefahren der neuen technischen Steuerungs-, Informations- und Kommunikationsmedien und ihre Folgen für den Arbeitsmarkt, die Gestaltung der Arbeitsplätze, die psychischen Entlastungen und Belastungen am Arbeitsplatz, betriebs- und regionalbezogene, aber auch nationale und internationale Initiativen und Bewegungen zur besseren Verschränkung der technologischen, ökonomischen, sozialen und kulturellen Fortschritte durch nachhaltigen Abbau der Gefährdungen;
- die historisch, sozial, kulturell, ethnisch und religiös bestimmten Ausprägungsformen der Ich-Du-Beziehungen (darauf wird näher in Kap. 2.) eingegangen.

Die Auseinandersetzung mit diesen und ähnlich relevanten epochaltypischen Schlüsselproblemen geht qualitativ über die reine Unmittelbarkeit der Lebenspraxis hinaus und eröffnet die Perspektive einer schrittweisen Verschränkung von Selbst- und Weltbewusstsein, denn mit ihnen machen die Kinder und Jugendlichen nicht nur direkte oder indirekte Erfahrungen (z. B. über die Massenmedien), sondern sie eröffnen ihnen auch erste, dann schrittweise tiefer gehende Einsichten in gesellschaftliche Strukturzusammenhänge. – Die Schulsozialarbeit kann und sollte zu dieser aktiven Aneignung und reflexiven Vermittlung dadurch beitragen, dass sie besonders Konzepte und Methoden aus der politischen Kinder- und Jugendbildung sowie in Hinblick auf die Auseinandersetzung mit den Kinderrechten in die schulischen Programmdiskussionen einbringt, entsprechende Unterrichtssequenzen begleitet und unterstützt (z. B. bezogen auf die Bedeutung zivilgesellschaftlicher Akteure für eine lebendige Demokratie oder die aktuellen Debatten um eine gerechte Bewältigung der Euro-Krise und deren Bedeutung für die eigne Zukunft) und eigenständige Projekte durchführt, besonders an außerschulischen Lernorten (z. B. als Aufklärung über und Initiative gegen die Missachtung von Bestimmungen des Umwelt- und Tierschutzes – etwa bei der Massentierhaltung).

2. Die Überwindung der existentiellen Erlebnis- und Erfahrungsdistanz durch die sensible Auseinandersetzung mit Menschheitsproblemen

Das Konzept eines lebensweltbezogenen Unterrichts muss noch von einer weiteren Doppelperspektive getragen werden, welche sich aus dem Spannungsverhältnis zwischen dem Aufbau befriedigender Formen der alltäglichen Lebensführung und der Auseinandersetzung mit der Frage nach dem „eigentlichen Leben“ ergibt. Die alltägliche Lebensführung ist ausgerichtet an der mehr oder weniger routinierten Bewältigung der unterschiedlichen Anforderungen in Familie, Schule, Vereinen, Freundeskreis usw., die mit den eigenen Fähigkeiten, Wünschen, Bedürfnissen, den kurz- und langfristigen Interessen abgestimmt werden müssen. Die dabei zunehmende Selbstverständlichkeit des Alltagshandelns erzeugt den realen Schein der Zeitlosigkeit und damit auch der eigenen „Unsterblichkeit“. Aber spätestens beim Übergang von der Kindheit zur Jugend wird der unausweichliche eigene Tod als Tatsache zu einem Problem, welches die Frage nach dem Sinn meines Lebens aufwirft. Damit entsteht auch eine subjektive Offenheit für die Auseinandersetzung mit solchen Fragen der menschlichen Geschichte, die einen gewissen epochenübergreifenden Kern haben und die innere Struktur der menschlichen

Sinngeschichte ausmachen. Zu solchen existentiellen Menschheitsthemen gehören u. a. folgende Fragen:

- Gibt es ein Leben nach meinem Tod und welche Bedeutung haben die jeweiligen Antworten für die Gestaltung meiner Biografie und wem bin ich dafür Rechenschaft schuldig?
- Gibt es Gott oder so etwas wie Göttlichkeit, wie kann ich ihn oder sie erleben, könnte mir das bei der Bewältigung meines Alltags und der Entwicklung meines eigenen Sinnentwurfes hilfreich sein – oder kann ich „auch ganz gut ohne Gott auskommen und glücklich werden“?
- Was ist eigentlich ein Mensch, wo kommt die Menschheit her und wo geht sie hin, kann sie überleben, was hat das Schicksal der Menschheit mit mir zu tun?
- Was ist Glück, worüber bin ich glücklich, mit welchen Menschen kann oder möchte ich mein Glück teilen bzw. mit ihnen glücklich sein?
- Was ist Liebe, wie empfinde ich Liebe, wie gestalte ich erotische und/oder sexuelle Liebesbeziehungen (heterosexuell, bisexuell, homosexuell, transsexuell), warum verliebe ich mich in jemanden, wie wichtig ist mir eine oder die Liebesbeziehung, wie kann Liebe durch politische Macht, soziale Herrschaft und kulturelle Vorurteile (z. B. Schönheitsideale) zerstört werden?
- Was ist Angst, wann habe ich Angst, wann lähmt mich meine Angst, wie kann ich versuchen sie zu überwinden, wie können mir andere Menschen dabei helfen, was hat Angst mit politischen und sozialen Verhältnissen zu tun?
- Was ist Trauer, warum trauere ich, was „lässt mich kalt“, so dass ich erschrocken über mich selbst bin, welche Menschen (z. B. schwer kranke Großeltern) und welche Verhältnisse (z. B. die Kindersterblichkeit) machen mich traurig?
- Was ist Einsamkeit, wann fühle ich mich einsam, wann habe ich Begegnungen mit einsamen Menschen gehabt, wie kann (wenn überhaupt) ich über meine Einsamkeit und die anderer Menschen sprechen, was macht mir und anderen wieder Mut, so dass ich bzw. sie wieder Hoffnung schöpfe(n)?
- Was ist Schuld, wann mache ich mich schuldig (wenn ich z. B. jemanden beleidige), wofür bin ich verantwortlich und wofür nicht, was bin ich anderen Menschen schuldig (die mir z. B. in einer schwierigen Lebenslage geholfen haben) und was sie mir, wann kann und soll ich anderen Menschen vergeben, die mir etwas angetan haben (mich z. B. aus Konkurrenzgründen diskriminiert haben) – und wann ist es zu spät dafür, wie kann Schuldigsein zur Verzweiflung führen und was können dann rationale Aufklärung und emotionale Zuwendung helfen?

Die Kinder und Jugendlichen erwarten auf solche und ähnliche Fragen verständnisvolle und ehrliche („authentische“) Antworten. Solche Gespräche müssen „auf Augenhöhe“ geführt werden, denn hier haben die Älteren vor den Jüngeren (wie bei ethischen Fragen, vgl. Kap. 3) keinen grundsätzlichen Erfahrungs- und Entscheidungsvorsprung (allenfalls einen Wissensvorsprung, wie man solche Fragen erörtern und Antworten abwägen kann).

In der Schule spielen solche und ähnliche Fragen im Religions- und Ethikunterricht, im Literaturunterricht und manchmal im Sozialkundeunterricht zwar eine gewisse Rolle, aber recht häufig ist der Erlebnis- und Erfahrungsbezug zu vage und werden

die existentiellen Betroffenheiten von solchen und ähnlichen Fragen nur unzureichend in selbstaufklärerischer Absicht aufgenommen. Dabei geht es selbstverständlich nicht darum, die Kinder und Jugendlichen „fürsorglich zu belagern“, sondern gerade hier ist ein hohes Maß an Sensibilität (Herbart hatte vom „pädagogischen Takt“ gesprochen) notwendig, um zu bemerken, wann die Heranwachsenden allein gelassen werden wollen und wann sie wirklich auf sie als einmalige Menschen bezogene Gespräche benötigen, um z. B. nicht zu verzweifeln angesichts einer nicht zu leugnenden Schuld (wenn sie z. B. den Tod ihres besten Freundes bei einem Verkehrsunfall zu verantworten haben und trotz eigener schwerer Verletzung darauf bestehen, an seinem Begräbnis teilzunehmen).

Obwohl nicht nur die professionellen und ehrenamtlichen Alltagserfahrungen sowie empirische Untersuchungsergebnisse zeigen, dass sich die Heranwachsenden mit diesen Fragen ernsthaft beschäftigen (vgl. z. B. Braun/Felinger/Wetzel 2009; Höllinger 2005), wird ihnen erstaunlicherweise auch in der Sozialen Arbeit recht wenig Raum zugestanden – im Widerspruch zu ihrem zentralen lebensweltorientierten Selbstverständnis. Dieses Zurückbleiben hinter den eigenen Ansprüchen muss die Schulsozialarbeit überwinden und dabei kann sie von einer aufgeklärten religiösen Bildung in konfessionell gebundenen Kinder- und Jugendverbänden einiges lernen. Deshalb bieten sich hier kooperative Projekte mit ihnen und einzelnen Klassen bzw. Klassenstufen an. – Ein Bereich wird allerdings schon jetzt von der Schulsozialarbeit sehr intensiv bearbeitet und dies ist die Einzelfallhilfe. Auch wenn sich diese aus nachvollziehbaren Gründen meist auf die unmittelbare psychosoziale Krisenbewältigung bezieht, sollte sie ihren Problem- und Gestaltungshorizont qualitativ dadurch ausweiten, dass sie immer auch den Fragen nachgeht, in welcher Weise die Schule selber einen Teil dieser Krisenprozesse (mit) hervorbringt (etwa durch den extremen konkurrenzbezogenen Leistungsdruck oder durch die Missachtung von Kindern und Jugendlichen aus prekären Lebenslagen und deklassierten Milieus oder aus Heimen), ob die Heranwachsenden in den Gesprächen nicht in verdeckter Weise auch existenzielle Probleme (mit) thematisieren und in welcher Weise die Schule die Ursachen von Krisen beheben und sich für existentielle Fragen auch im Unterricht mehr öffnen kann.

3. Die Überwindung des Verschweigens unbewältigter sozialer und interaktiver Konfliktdynamiken durch die Schaffung entwicklungsangemessener Verantwortungsräume

Wenn man LehrerInnen und SchülerInnen zu den Konflikterfahrungen und ihrer Intensität in der Schule befragt, dann erhält man sehr unterschiedliche Einschätzungen: Die LehrerInnen betonen diese sehr stark, die SchülerInnen sind da eher zurückhaltend. Aber gleichgültig ob man die SchülerInnen-SchülerInnen-Konflikte und/oder der SchülerInnen-LehrerInnen-Konflikte nur als eine Problemzone ansieht oder schon als eine Krisenzone, in jedem Fall ist dem sozialen Lernen erhebliche Aufmerksamkeit zu schenken – zumal nicht nur in der Bildungspolitik, sondern auch in der bildungspolitisch interessierten Öffentlichkeit die Überwindung von Gewalt und anderen Formen des aggressiven und menschenverachtenden Handelns einer der zentralen Begründungsfiguren für die Etablierung der Schulsozialarbeit darstellt. Dabei zeigen die Alltagserfahrungen der Schulsozialarbeit, dass diese Aufgabe allerdings alles andere als leicht ist. Deshalb müssen wir dazu einige eher grundsätzliche Gedanken formulieren:

Es kann nur ergänzend auch um die Einführung in ein entsprechendes ethisches Wissen und die Darstellung/Vermittlung moralischer Normen gehen. Im Zentrum muss die persönlich gemachte Erfahrung stehen, dass die mit sprachlichen oder körperlichen Gewaltmitteln ausgetragenen Konflikte einen selbst psychisch belasten, einem die Schul- und Lernfreude „rauben“ können, dass man also selbst ein Interesse an der friedlichen Klärung solcher Konflikte hat. Diese soziale Erfahrung mit sich selbst können aber alle Mitglieder der Schulgemeinde – also besonders auch die SchülerInnen – nur machen, wenn sie *Entscheidungsräume* erhalten, sie deshalb *Gründe* für ihre Entscheidungen finden müssen und diese gegenüber anderen zu vertreten haben und sie zugleich für die Folgen „gerade stehen“ müssen. Oder klassisch formuliert: Wenn sie die Chance erhalten, ihre moralischen und sittlichen Normen in selbst begründeten Handlungen zu beglaubigen. Nur unter einer solchen Voraussetzung können sie positive Erfahrungen machen mit dem *Aneinander-Denken*, dem *Miteinander-Reden* und dem *Füreinander-Handeln* (wenn jemand aus finanziellen Ursachen an bestimmten schulischen und/oder außerschulischen Veranstaltungen nicht teilnehmen kann; wenn sexistische Sprüche oder rassistische Äußerungen auf dem Schulhof kursieren; wenn „verschlossene“, introvertierte oder ängstliche Kinder und Jugendliche zusätzlich noch gehänselt und bloßgestellt werden). Die Übertragung für die Gestaltung bestimmter Aufgaben des Schullebens (z. B. bei der Pausengestaltung) sowie des Unterrichts (z. B. bei der Festlegung bestimmter Unterrichtsinhalte und -zeiten – etwa im Rahmen des Wochenplans) kann und sollte den SchülerInnen *zugetraut* werden, auch wenn vielleicht manche das als eine *Zumutung* empfinden werden. Zur Verantwortungsübernahme müssen die Heranwachsenden – aber auch viele Erwachsene, das sollte nicht vergessen werden! – befähigt werden, und deshalb muss die Verantwortungsübertragung entwicklungsangemessen erfolgen und muss deren Bewältigung interaktiv unterstützt werden (was z. B. in den verschiedenen Streitschlichter- bzw. Mediationsprojekten geschieht, die sich allerdings zumeist auf SchülerInnen-SchülerInnen-Konflikte beschränken). Nur so kann die Schule zu einem Ort der elementaren ethischen und demokratischen Bildung und Erziehung werden.

Ein zentrales Strukturierungsprinzip der Verantwortungsräume ist die schon erwähnte Symmetrie der Rechte und Pflichten in ihnen. Der allgemeinen Einsicht, dass der *einzelne* Mensch nur wirklich frei sein kann, wenn tatsächlich *alle* Menschen frei sind, entspricht die intersubjektivitätstheoretisch gut begründete Einsicht, dass das Recht auf Selbst- und Mitbestimmung nur durch die Pflicht zur Solidarität und Verantwortungsübernahme begründet und insbesondere verwirklicht werden kann. Und indem ich als Einzelne(r) in entwicklungsangemessener Weise mein Recht auf Selbst- und Mitbestimmung realisiere, werde ich mir der Verpflichtung klar, deshalb auch solidarisch und verantwortungsbereit zu sein, damit genau meine Rechte nicht verletzt und eingeschränkt werden (können). Dem Missbrauch des Verpflichtungscharakters sozialer Normen (den viele SchulsozialarbeiterInnen nicht nur im Kontext der Schule zu Recht befürchten) kann nur dadurch vorgebeugt werden, dass strikt auf die Symmetrie von Rechten und Pflichten geachtet wird – was im Umkehrschluss heißt: Wenn Kindern und Jugendlichen sowie generell (allen) anderen Menschen das Recht auf Selbst- und Mitbestimmung beschnitten wird, dann können die entsprechenden Pflichten auch nicht mehr geltend gemacht werden. Das ist für die allermeisten pädagogischen Einrichtungen gewiss eine provokante Schlussfolgerung, denn dazu müssen die sozialen Machtverhältnisse in den pädagogischen Institutionen (übrigens: auch in der Sozialen Arbeit und auch in den Kinder- und Jugendverbänden!) nachhaltig zugunsten der Heranwachsenden

umgestaltet werden (vgl. zur Begründung auch Klafki/Braun 2007, Kap. 3.3; und zu den innerschulischen Widerständen Braun/Wetzel 2006, Kap.4.3.). Sie können und müssen also die entsprechenden Regeln selber „erfinden“ (was gewünschte pädagogische Unterstützung nicht ausschließt!) und somit selber AutorInnen und AdressatInnen dieser Regeln sein. Damit wird schon deutlich: Verantwortliches Handeln muss man den Kindern und Jugendlichen, aber auch den Erwachsenen nicht nur zutrauen, sondern auch *zumuten*, denn auch hier haben die PädagogInnen allenfalls einen Wissensvorsprung, aber keinen moralisch-sittlichen Handlungsvorsprung. Das ist ohne Zweifel eine schwierige Aufgabe – und genau deshalb „ein guter Anlass für gute Pädagogik“ (v. Hentig). Oder anders gewendet: Wer Verantwortung – mit welchen Argumenten auch immer – nicht übertragen will, der kann nicht zur Verantwortungsfähigkeit und -bereitschaft erziehen – so wenig wie man in undemokratischen Strukturen zur Demokratie erziehen kann.

Die letzte Überlegung findet ihre besonders Relevanz darin, dass man sich vergegenwärtigen muss, dass *Gewalt* eine *regressive Bewältigungsform von Angst* ist. Letztere entsteht generell dadurch, dass sich Menschen – also auch Kinder und Jugendliche – einer Situation ausgesetzt sehen, wo auf sie als Person Einflüsse wirken und Einfluss genommen wird, ohne dass sie dies wollten, ja, dass sie dadurch ihre Lebensqualität, ihr Lebensgefühl, ihren Lebensentwurf bedroht sehen (z. B. durch die Unterwerfung unter das autoritäre Zeitdiktat der Eltern oder den institutionalisierten Zwang sich aufgrund der extremen Bildungskonkurrenz fast ausschließlich mit Themen beschäftigen zu müssen, die sie – zumindest aktuell – für irrelevant halten), zugleich aber objektiv und/oder subjektiv keine Möglichkeit sehen, diesen „Angriff“ abzuwehren (weil z. B. die Eltern sich entsprechenden Gesprächen verweigern oder weil die Schule dieses Elitestreben bewusst fördert und fordert). Sie können nun entweder klein begeben, auf bestimmte Wünsche und Ansprüche verzichten („Da kann man halt nichts machen, da muss ich jetzt durch“; „Muss ich meine Wünsche halt auf später verschieben“) – oder sich in demonstrativer und z. T. aggressiver Weise zur Wehr setzen. Eine solche *berechtigte* Interessenartikulation sollten man in keinem Fall mit gewalttätigen Impulsen und Handlungen verwechseln, denn sie sind zunächst einmal ein legitimer Protest gegen eine nicht zumutbare Lebens- und Handlungssituation. Von Gewalt und dann im engeren Sinne von Aggressivität sollte erst dann gesprochen werden, wenn diese Gewaltneigungen sich verstetigen und zu einem stabilen, weitgehend *unbewussten* Moment der psychischen Befindlichkeit werden – und zwar auch außerhalb von konkreten Bedrohungslagen und -situationen. Sie können dann spontan, nach einer längeren biografischen Entwicklungsphase gezielt zu jenen menschenverachtenden Gewalthandlungen führen, die nicht nur die Öffentlichkeit erregen, sondern auch uns PädagogInnen manchmal sprachlos machen. Damit ist schon angedeutet: Selbst für viele SchulsozialarbeiterInnen ist es keineswegs selbstverständlich, dass man Gewalt nicht dadurch überwinden kann, dass man sie entweder skandalisiert und die GewalttäterInnen (es sind zwar meistens Burschen, der Anteil der Mädchen nimmt aber zu) isoliert, denn dadurch würde die Angstkonstellation nochmals verschärft; oder dass man ihnen sozialverträgliche Normen nahe legt, sie von ihnen überzeugen (meistens allerdings dazu nur überreden) will, denn „auf dem Ohr sind sie taub“. In Abwandlung eines berühmten Ausspruchs von Max Horkheimer („Wer vom Kapitalismus nicht reden will, der soll über den Faschismus schweigen!“) lautet für die Schulsozialarbeit die Mahnung an sie und an die gesamte Schulgemeinde: „Wer von der extrem ungleichen Verteilung der sozialen Macht in der Schule nicht reden und sie zumindest teilweise abbauen will, der wird die Gewalt nicht überwinden können“. Damit gewinnen alle Ansätze und Projekte zur ernsthaften Partizipation der

Kinder und Jugendlichen an den Entscheidungen, die sie betreffen, eine grundsätzliche Bedeutung und die Schulsozialarbeit sollte diese anspruchsvollen Konzepte und die dabei gemachten, auch widersprüchlichen Erfahrungen in die innerschulischen Reformbemühungen einbringen, um so gemeinsam mit allen Teilen der Schulgemeinde zu einer wirklich demokratischen Konfliktthematisierungs- und -bewältigungskultur zu gelangen. Oder als „Parole“ formuliert: „Umfassende Bildung ist auch die beste Gewaltprävention“.

4. Die Überwindung des einseitig problembezogenen Lernens durch die entspannte und vielseitige Erfahrungs- und Entwicklungsförderung

Die Schule steht unter dem gesellschaftlichen Druck der Bildungspolitik und dem interaktiven Druck auf Seiten vieler Eltern, dass möglichst viel in möglichst kurzer Zeit gelernt wird. Das macht verständlich (aber nicht akzeptabel!), dass die „Staatspädagogik“ bis heute die alte Einsicht der Reformpädagogik (krass) unterschätzt, dass Schule mehr als nur Unterricht ist, dass zu ihr auch eigenständig das Schulleben gehört – oder in moderner Terminologie: das informelle und das nicht-formelle Lernen. Selbstverständlich ist – wie ausgeführt – gegen problembezogenes Lernen nichts einzuwenden, wenn der Gegenpol hinreichend Berücksichtigung findet, nämlich das entspannte Lernen, die chaotische Suche nach Lösungen, das Einfach-abschalten-Können, das Sich-hängen-lassen-und-an-nichts-mehr-Denken usw. Diese zeitlich begrenzte Distanzierung der Beschäftigung mit einem bestimmten Problem schafft die Voraussetzung dafür, für bestimmte Probleme überhaupt kreative Lösungen zu finden. Das sind dann die berühmten „Geistesblitze“, die „fruchtbaren Momente“ (Copei), die wie „aus heiterem Himmel kommen“, also dann, wenn man sie gar nicht (mehr) erwartet hat. Das ist selbstverständlich ein sehr individueller und auch von vielen spontanen Assoziationen bestimmter Prozess und er kann als solcher im engen Sinne nicht geplant und organisiert werden. Was aber geplant werden kann, das sind die Frei- und Zeiträume für solche Art von entspanntem Lernen. Für die nicht-formellen Lernangebote gilt es gerade durch Initiativen und Projekte der SchulsozialarbeiterInnen den Kinder- und Jugendkulturen auch in der Schule mehr Beachtung zu schenken, indem eine relative Übereinstimmung zwischen der Vielfalt der Freizeitbedürfnisse der Heranwachsenden und den Angeboten der Schule und der mit ihr kooperierenden Kinder- und Jugendarbeit hergestellt wird und so eine Vielseitigkeit der Interessen und Wünsche angeregt wird. Bei solchen Angeboten *können* die Heranwachsenden etwas leisten, aber sie *müssen es nicht* (z. B. Mädchen den Umgang mit der neuesten Computertechnik; oder eine Schulklasse die Organisation der Selbstversorgung in einem Zeltlager in einem Moor, wo eben kein McDonald's o. ä. in der Nähe ist).

Bei bestimmten Angeboten kann es sinnvoll sein, einen gewissen flexiblen und lockeren Zusammenhang zwischen den einzelnen Angeboten und Aktivitäten herzustellen, in dessen Rahmen sich die Kinder und Jugendlichen frei entscheiden können (das gilt gerade mit Blick auf Ganztagsangebote⁵). Zum Beispiel in einem gemeinsam beschlossenen und nun schrittweise vorbereiteten „Zirkus-Projekt“, in dem Aktivitäten wie Jonglieren, mit einer Katze Kunststücke vorführen, Clown spielen, ein Bühnenbild malen, die Veranstaltung im Stadtteil ankündigen, die Musik aussuchen und die Musikanlage installieren, die Kosten planen und Spender suchen usw. usf. für alle in ihrem Stellenwert einsichtig sind und in dem jedes Gruppenmitglied einschließlich der GruppenleiterInnen sich mit ihren besonderen

Kompetenzen, Wünschen und Ideen einbringen kann und schließlich alle ein gemeinsames Erfolgserlebnis haben, welches auch das Zusammengehörigkeitsgefühl stärkt.

Der Anschluss an die kinder- und jugendkulturellen Strömungen und Praktiken hat immer auch den Sinn, die Beschränkung der ästhetischen Bildung auf die „ernste“ oder „hohe“ Kultur zu überwinden (z. B. Tragödien, Skulpturen, Gemälde, Bauwerke oder Opern – obwohl sich Mozarts „Zauberflöte“ bei Kindern immer noch großer Beliebtheit erfreut und man an ihr sowohl klassische Musik erklären wie auch in die altägyptischen Menschenbilder und Gottesvorstellungen einführen kann). Vielmehr sollte es vorrangig um eine ästhetische Ausgestaltung des eigenen Alltags gehen. Bezogen auf die Musik und den Funsport ist das in der Kinder- und Jugendarbeit breit anerkannt, die Fotografie wird immer häufiger entdeckt, obwohl ihre alltagspraktische Verwendung und lebensweltliche Ausdrucksqualität immer noch erheblich unterschätzt wird (wie etwa bei der Mode in Bezug auf Kleidung, Frisuren, Accessoires usw., wozu es selten Angebote gibt). Bezogen auf die Gestaltung „der eigenen vier Wände“ gibt es fast schon gar keine Anregungen, obwohl doch gerade darin sich viel vom jugendlichen Lebensgefühl ausdrückt, auch von den Experimenten mit sich und seinem Leben. Insofern haben Schule und Soziale Arbeit in diesem Aufgabenbereich noch viel gemeinsame Entwicklungsarbeit vor sich und die Schulsozialarbeit kann hier für beide Disziplinen und Professionen eine wichtige Anregungsfunktion übernehmen, wenn sie sich ernsthaft und kreativ dieser Aufgabe zuwendet und damit auch ihr lebensweltbezogenes Selbstverständnis ausweitet.

5. Die Überwindung der Spaltung zwischen kind-/jugendbezogenen und erwachsenenbezogenen Interessen bezüglich der Ganztagschule durch deren Gestaltung als kind- und jugendgemäßem Sozialraum

Die verschiedenen empirischen Befunde zu den Interessen an Ganztagsangeboten legen einen sehr grundsätzlichen Konflikt zwischen kind-/jugendbezogenen und erwachsenenbezogenen Interessen und Bedürfnissen offen: Die Heranwachsenden wollen in ihrer deutlichen Mehrheit nach der Unterrichtszeit die Schule verlassen (entweder nach Hause gehen oder mit den FreundInnen etwas unternehmen). Demgegenüber wünscht sich eine deutliche Mehrheit der Eltern Angebote nach dem Unterricht bzw. am Nachmittag (ein kleiner Teil auch schon vor dem Unterricht). Entwicklungspädagogisch besteht der Konflikt darin, dass die Kinder/Jugendlichen selbstbestimmt das machen wollen, wozu sie Lust haben, was sie als anregend empfinden, wo sie anderen Personen(-gruppen) begegnen als in der Schule bzw. mit ihren ausgewählten Klassen- bzw. SchulkameradInnen nicht als MitschülerInnen, sondern als FreundInnen zusammen sind. Dem steht das ebenfalls sehr berechtigte Interesse der Eltern, wahrscheinlich speziell der Mütter, teilweise entgegen, Beruf und Familie (besser) vereinbaren zu können durch eine Entlastung von bestimmten Betreuungsaufgaben, zum Teil wohl auch Erziehungs- und Bildungsaufgaben (diese erwachsenenbezogenen Interessen stehen im Zentrum der meisten bildungs- und sozialpolitischen Begründungen der ganztägigen Angebote). Soll nun nicht eine Seite auf der Strecke bleiben, dann müssen nicht nur die Arbeitszeiten und -orte familienfreundlicher gestaltet werden, sondern auch die außerunterrichtlichen schulischen Angebote den realen und geäußerten Bedürfnissen der Kinder und besonders der Jugendlichen sehr viel mehr gerecht werden, als sie das bisher offensichtlich tun. Hier hat die gesamte Schulgemeinde unter Einschluss der Schulsozialarbeit die komplizierte Aufgabe zu bewältigen, darüber einen

gruppenübergreifenden schulischen Konsens herzustellen und diesen zugleich auf relativ hohem Niveau zu realisieren. Dabei ist den SchülerInnen – ganz im Sinne der entwicklungsangemessenen Verantwortungsübertragung – für diesen Bereich des Schullebens eine *dominierende* Entscheidungskompetenz anzuerkennen. In diesem Sinne gilt es zunächst einmal die Schule zu einem Raum der *zwanglosen* und/oder *vereinbarten Begegnung* der Kinder und Jugendlichen (auch aus anderen Schulen!) sowie von interessierten BewohnerInnen der Umgebung (u. U. auch von bestimmten LehrerInnen) zu machen, wo auch Rückzug möglich ist vor pädagogischen und sozialen Angeboten und Anforderungen, also die Distanzierung von der Alltagshektik, den Handlungsverdichtungen, den Zeitverknappungen und der schuleigenen Konkurrenz (das alles spüren die Heranwachsenden schon sehr intensiv). Nur so können hier Frei- und Schutzräume geschaffen werden, wo die Heranwachsenden, ggf. aber auch die Erwachsenen, zur Besinnung kommen und sich in einer entspannten und reflexiven Weise begegnen können, wobei sie sich möglicherweise von ganz anderen Seiten kennen lernen (können). Die Schulsozialarbeit sollte hier die Maxime einbringen und verwirklichen, dass es in bestimmten Phasen die Heranwachsenden *vor Erziehung zu schützen* gilt, um ihnen *(Selbst-)Bildung zu ermöglichen!*

Ein wichtiger Bereich einer so ausgelegten Ganztags(schul)bildung sind die in der Sozialen Arbeit mittlerweile breit verankerten und deshalb von der Schulsozialarbeit zu unterstützenden bzw. vorzuhaltenden *erlebnispädagogischen* Angebote, bei der gerade der anspruchsvolle und gelungene Umgang mit dem eigenen Körper im Zentrum steht. Dabei können die Kinder und Jugendlichen ein Körpergefühl entwickeln, welches ihnen einen pfleglichen Umgang mit ihrer inneren Natur nahe legt, sie aber gleichzeitig auch ermutigt, sich in durchaus riskanter Weise zu bewähren (z. B. bei komplizierten Überschlagen auf der Skaterbahn oder dem schuleigenen Ersatz dafür). Eine besondere Form sind Abenteuer, wo – meist außerhalb des Schulgebäudes/-geländes – individuell und kollektiv besonders schwierige, z. T. auch „gefährliche“ Aufgaben zu bewältigen sind (z. B. bei einer Berg- oder Wildwassertour). Sie können dann zu biografisch bedeutsamen Erfahrungen werden, wenn die Erlebnisse entsprechend reflexiv verarbeitet werden.

Nicht zuletzt geht es darum, die Schule *architektonisch* so zu verändern, dass sie zu einer anspruchsvollen „*Lernlandschaft*“ wird. Das gelingt in dem Maße, wie die flexible Strukturierung der Räume sehr unterschiedliche Angebote möglich macht, eine Balance von Natur und umbautem Raum erreicht, abwechslungsreiche Wahrnehmungs- und Bewegungsmöglichkeiten bereit hält (z. B. durch die Farb- und Lichtgestaltung und Tobe- bzw. Kuschecken) und nicht zuletzt den gestaltbaren pädagogischen und architektonischen Zusammenhang transparent macht.

6. Die Überwindung der brüchigen Wechselverhältnisse zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem durch die Implementierung integrativer Bildungs-, Sozial- und Beschäftigungslandschaften

Wie immer man die aktuelle und zukünftige Gesellschaft bezeichnen mag (als Risiko-, Wissens- oder Erlebnisgesellschaft), sie wird in jedem Falle und sogar vorrangig eine modernisierte Arbeitsgesellschaft sein. Deshalb ist die Abstimmung zwischen dem staatlich verantworteten Schulsystem und dem marktgesteuerten, teilweise sozialstaatlich überformten Beschäftigungssystem von zentraler Bedeutung. Sie gelingt aber strukturell nur sehr unzureichend. Das zeigt sich bereits daran, dass

das Schulsystem in Gestalt der „RisikoschülerInnen“ (entsprechend der PISA-Definition) eine (große) Gruppe von SchülerInnen hervorbringt, die eben – ggf. trotz entsprechender formaler Abschlüsse – nicht über die realen Kompetenzen verfügen, um eine moderne Berufsausbildung absolvieren zu können⁶. Diesbezüglich kann von einem *Staatsversagen* gesprochen werden, weil das Schulsystem nicht im erforderlichen Maße die Aneignung der Kompetenzen ermöglicht, die das Beschäftigungssystem benötigt. – Zugleich werden von Seiten des Beschäftigungssystems auch nicht alle die aufgenommen, die über die notwendigen Kompetenzen verfügen. Das zeigt sich in Österreich insbesondere bei dem immer krisenhafteren Übergang von der Schule in die duale Ausbildung. Hier kann von *Marktversagen* gesprochen werden, weil die primär einzelbetrieblichen Ausbildungs-, Angebots- und Finanzierungsentscheidungen aufgrund ihrer immanenten Tendenz zur Unterinvestition keineswegs hinreichend auf die Ausbildungswünsche und -fähigkeiten der Heranwachsenden eingehen, zugleich nicht aus sich heraus den gesamtwirtschaftlichen Nachwuchsbedarf zu sichern vermögen und auch die Abstimmung von Ausbildung und Beschäftigung zwischen den verschiedenen wirtschaftlichen Sektoren nicht gesichert ist.

Wir haben es nicht zuletzt und in der absehbaren Zukunft auch in Österreich mit *segmentierten Arbeitsmärkten* zu tun: Zwar gibt es einen gewissen Abbau der horizontalen Hierarchien innerhalb der sozialen, z. T. ethnisch überformten Milieus, aber die vertikalen Ungleichheiten zwischen den Milieus haben sich (auch und gerade in Bezug auf ihre ethnische Überformung) im letzten Jahrzehnt deutlich verstärkt. Darüber hinaus ist darauf zu verweisen, dass die Bildungsplanung in einer Mischung aus Koppelung, Entkoppelung und Flexibilisierung sich zwar um eine Abstimmung bemüht, aber ihr dies aufgrund ihres letztlich „anarchischen“ Gesamtcharakters nicht gelingt, weil die Probleme meist erst nachträglich erkannt und dann primär defensiv bearbeitet werden. Zugleich gibt es eine zunehmende *Problemprivatisierung*, d. h. die Heranwachsenden sollen diese Abstimmung individuell vollziehen, indem sie sich flexibel auf die unübersichtlichen Arbeitsmarktprobleme einstellen. Wenn ihnen das nicht gelingt, dann gibt es verschiedenste Formen der Benachteiligtenförderung, die aber immer in der Gefahr stehen, primär diejenigen anzusprechen, die ohnehin „die Fitteren“ sind und die anderen in eine Maßnahmekarriere zu drängen, die häufig in die Deklassierung führt, weil sich dabei Arbeitsmarktbenachteiligung und Bildungsbenachteiligungen kumulativ verstärken. (vgl. Arnold/Lempp 2008; Großegger et al. 2005: Kap. III u. VI/8.; Stauber/Pohl/Walther 2007)

Wir haben es diesbezüglich also mit einer sehr tiefen Krisenzone zu tun. Um sie wenigstens teilweise abzubauen sollte gerade auch mit Hilfe der Schulsozialarbeit und von ihr initiierten Projekten und Kooperationsverbänden mit außerschulischen Einrichtungen und Personengruppen zunächst die Zusammenarbeit der *allgemeinbildenden* mit den *berufsbildenden* Schulen und beider mit den lokalen und regionalen Betrieben gefördert und auf eine verbindliche Grundlage gestellt werden. Diese wird aber nur fruchtbar sein, wenn sie vom Respekt aller Beteiligten für den je spezifischen Bildungs- und Erziehungsauftrag der anderen bestimmt ist (es kann insbesondere keine blinde Anpassung der Schulen an die realen oder vermeintlichen Anforderungen „der Betriebe“ oder „des Arbeitsmarktes“ oder „der Wirtschaft“ geben, wie sie gerade von vielen Berufsschulen hingenommen oder sogar offensiv gefordert wird).

Besonders aus Sicht der Jugendlichen ist es relevant, dass die entsprechenden Angebote *sozialräumlich verankert* sind, also in der alltäglichen Lebensführung präsent und daher leicht zugänglich sind (Öffnung der Erziehungsinstitutionen meint nicht nur und meist noch nicht einmal vorrangig interinstitutionelle Kooperation, sondern vorrangig sozialräumliche Ausrichtung). Speziell die Schulsozialarbeit sollte sich um eine solche Verschränkung der regionalen *Bildungslandschaften* mit den regionalen *Soziallandschaften* bemühen (vgl. Bollweg/Otto 2011; Spies 2013). Dazu dienen auch und besonders die *Netzwerkarbeit* und die *Basisöffentlichkeiten*. Sie sind die entscheidende Alternative zur Informationsübermittlung via Printmedien, weil hier der unmittelbare Austausch von Informationen über die konkret vorhandenen lokalen und regionalen Angebote (z. B. als allgemein zugängliche Praktikums- und Nebenjobbörse – etwa in Form eines von Jugendlichen gestalteten Internetportals) verknüpft werden kann mit dem Austausch von Erfahrungen und Tipps und der Aktivierung oder auch dem Auf- bzw. Ausbau interpersonaler Ressourcen zur allgemeinen und berufsbezogenen Lebensbewältigung. – Dabei brauchen allerdings auch solche basisverankerten Netzwerke und Öffentlichkeiten einen institutionellen Kern, der Stabilität ermöglicht und Zuverlässigkeit gewährleistet. Das kann z. B. ein für alle Interessierte und Betroffene zugängliches Job-Cafe in einer Schule oder einem Jugendzentrum sein, wo man sich zwanglos treffen kann, wo man Infos bekommen kann, wo es Themenabende gibt und wo Fachpersonal anwesend ist, das einen guten Überblick hat und auch für ganz spezifische Fragen und persönliche Problemlagen aktiv beratend zur Verfügung steht.

Nun kann und sollte zwar die Pädagogik zur konstruktiven Bewältigung der Krisen- und Umbauprozesse der Arbeitsgesellschaft ihren spezifischen Beitrag leisten, aber ihr kann dafür selbstredend nicht die Hauptverantwortung aufgebürdet werden. Vielmehr gilt es *wirtschaftlich* und *politisch entgegenkommende Bedingungen* zu schaffen, so dass die bisher genannten Maßnahmen überhaupt eine Realisierungschance haben. Dazu dient als ein zentraler Aspekt der Schulkooperationen der Aufbau eines lokalen und regionalen ExpertInnennetzwerkes, an dem VertreterInnen der Arbeitsverwaltung, der Planungsinstanzen der Schulentwicklung und der Kinder- und Jugendhilfe, der Wirtschaft, der politischen Entscheidungsinstanzen sowie der Basisnetzwerke und -öffentlichkeiten beteiligt sind. Seine Aufgabe ist es, einen lokalen und regionalen Sozialdiskurs zu führen, der alle relevanten Entwicklungsprobleme offen legt und gemeinsam nach realistischen wie anspruchsvollen Lösungen sucht. In diesen Diskursen geht es übergreifend um ein *Umsteuern in der Arbeitsmarktpolitik*, die – und zwar in neuen Formen – wieder stärker sozialpolitisch mitgesteuert werden muss, wozu nicht nur angemessene Formen gehören, die die Sozialverpflichtung des Eigentums praktisch zur Geltung zu bringen, sondern auch eine Steuerpolitik, die dem Grundsatz der gleichsetzenden und ausgleichenden Gerechtigkeit dient und somit die zumindest teilweise selbstverschuldete Verarmung der öffentlichen Haushalte Stück für Stück überwindet und ihnen damit die Möglichkeiten (zurück) gibt, Verwerfungen des Arbeitsmarktes besser ausgleichen zu können.

7. Ausblick: Zu viel Ehre und Aufgaben für die SchulsozialarbeiterInnen?

Nun wird ein Teil der LeserInnen, die selber SchulsozialarbeiterInnen sind, den wohlthuenden Eindruck haben, dass hier endlich einmal ihr tagtägliches Ringen um die Verankerung von sozialarbeiterischen Sichtweisen und Arbeitsweisen anerkannt wird, was im Schulalltag viel zu selten geschieht. Diese „Ehrbezeugung“ ist von uns

gewollt. Ein anderer Teil wird panikartig fragen, wie sie das denn alles schaffen sollen und ein anderer resigniert antworten: „das geht sowieso nicht.“ Diesen beiden Gruppen sei in Erinnerung gerufen, dass die sozialpädagogische Profilbildung ja eben nicht in der alleinigen Verantwortung der SchulsozialarbeiterInnen liegen kann, sondern nur durch die *gesamte* Schulgemeinde zu erreichen ist. Dazu bedarf es des Bohrens vieler „dicker Bretter“ (Max Weber) und das benötigt neben der flexiblen Klarheit über die Ziele und Wege auch Konsequenz sowie Durchhaltevermögen und deshalb sind realistische Schwerpunktsetzungen für die unterschiedlichen Entwicklungsetappen erforderlich (z. B. auf neue Unterrichtsinhalte und -formen und die verstärkte Beachtung der SchülerInnen als eigensinnige Kinder und Jugendliche, auf die Kooperation mit außerschulischen Institutionen und Personen, auf die systematische Auswertung der Fälle von Einzelfallhilfe und Entwicklung eines gesundheitspädagogischen Profilelements, auf die sozialräumliche Öffnung der Schule für das nähere und weitere Umfeld, auf die psychosoziale Gewaltprävention). Betrachtet man diese Reformprozesse in der Fläche, dann wird es auch in Österreich 15 bis 20 Jahre dauern bis die sozialpädagogische Profilbildung und das Wirken der Schulsozialarbeit in ihr anerkannt und stabil verankert ist. Dabei kann die breite Einführung von Ganztagschulen bzw. ganztägiger Bildung, Erziehung und Betreuung einen wichtigen Reformschub ergeben, der intensiv genutzt werden sollte. Aber auch bei solchen bildungspolitisch von fast allen gewollten Projekten wird die innere Schulreform nicht zum Selbstläufer. Der erstrebenswerte harmonische Konsens über die Ziele und Wege der sozialpädagogischen Profilbildung und das Wirken der Schulsozialarbeit für sie ist nicht die Voraussetzung, sondern das *Ergebnis* solcher Anstrengungen. Da es dabei unweigerlich zu Konflikten zwischen den unterschiedlichen Hierarchieebenen, sozialen Gruppen und pädagogischen (manchmal auch politischen) Orientierungen kommen wird, die ehrlich bearbeitet und fair gelöst werden müssen, ist diese Profilbildung für alle Beteiligten nicht zum psychosozialen „Nulltarif“ zu haben. Das gilt insofern speziell für die SchulsozialarbeiterInnen, als sie die dominanten Erwartungen der Schulleitungen, LehrerInnen und Eltern, ihr Handlungsspektrum rigide auf die Einzelfallhilfe und Gruppenarbeit zu beschränken, durchbrechen und schrittweise überwinden müssen. Denn nur so können sie den ganzen Facetten- und Perspektivenreichtum der Sozialen Arbeit in die soziale Modernisierung und kulturelle Demokratisierung der Schule voll einbringen.

Verweise

¹ Wir folgen hier der Argumentation und dem bildungstheoretischen Entwurf von Klafki (1996), Studien, Erster Teil.

² Vgl. hierzu Altrichter/Heinrich/Soukup-Altrichter 2011, Bucher/Schnider 2004; BMUKK 2011; Eder/Hörl 2008; Eichelberger/Laner 2007; ExpertInnenkommission (2008); Fraundorfer 2006, 2008; Knapp/Lauermann 2007; Seel/Scheipl 2004, bes. Kap.5; Wetzel 2006.

³ Vgl. Klafki 2002; Braun 2003, bes. Kap. 5; vgl. zu den Tendenzen der sozialen Integration von Kindern und Jugendlichen in Österreich Braun/Wetzel 2011b; BMWFJ 2011, Teil A, Kap. 3 u. 5; Großegger 2009, Kap. VI u. VII.

⁴ Dabei stützen wir uns *systematisch* auf die Sinn-Dimensionen allgemeiner Bildung, wie sie in Klafki/Braun 2007, Kap.7.2, entwickelt worden sind; und *empirisch* insbesondere auf die Ergebnisse der quantitativen Evaluation des Kärntner Modellprojektes zur Schulsozialarbeit (Wetzel/Braun/Hönig 2011) und ergänzend auf die Auswertung von Schulsozialarbeits-Projekten und einer diesbezüglichen Online-Befragung in ELSA-Handbuch (2004) und Kaiser/Coulin-Kuglisch 2008 sowie allgemein in

Bezug auf Stand und Perspektiven von Schulsozialarbeit in Österreich auf Adamowitsch/Lehner/Felder-Puig 2011, Marterer 2012 und ergänzend Braun/Wetzel 2011a.

⁵ Vgl. zu den *gegenwärtig praktizierten* Möglichkeiten der Erweiterung der Lernarrangements in Ganztagschulen die Zwischenbilanz von Idel 2013.

⁶ Die Risikogruppe betrug in Österreich 2009 bei der Lesekompetenz 28% (OECD-Schnitt 19%), bei der Mathematikkompetenz 23% (OECD-Schnitt 22%) und in den Naturwissenschaften 21% (OECD-Schnitt 18%) (Schwandtner/Schreiner 2010:18ff, 30ff, 36ff).

Literatur

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

Altrichter, Herbert / Heinrich, Martin / Soukup-Altrichter, Katharina (Hrsg.) (2011): Schulentwicklung durch Schulprofilierung? Wiesbaden: VS Verlag.

Arnold, Helmut / Lempp, Theresa (Hg.) (2008): Regionale Gestaltung von Übergängen in Beschäftigung. Weinheim, München: Juventa.

Baier, Florian / Deinet, Ulrich (Hg.) (2011): Praxisbuch Schulsozialarbeit. Opladen, Farmington Hills: Budrich.

Bollweg, Petra / Otto, Hans-Uwe (Hg.) (2011): Räume flexibler Bildung. Wiesbaden: VS-Verlag.

Braun, Karl-Heinz (2003): Ziele institutioneller Entwicklung der Schule in der „zweiten Moderne“. In: Rihm, Thomas (Hg.): Schulentwicklung durch Lerngruppen. Opladen: Leske + Budrich, S. 185-201.

Braun, Karl-Heinz / Felinger, Martin / Wetzel, Konstanze (2009): Kindheit, Schule und Peergroups. In: Knapp, Gerald / Salzmann, Gerald (Hg.): Kindheit, Gesellschaft und Soziale Arbeit. Klagenfurt, Ljubljana, Wien: Mohorjeva/Hermagoras, S. 265-297.

Braun, Karl-Heinz / Wetzel, Konstanze (2000): Sozialpädagogisches Handeln in der Schule. Neuwied: Luchterhand.

Braun, Karl-Heinz / Wetzel, Konstanze (2006): Soziale Arbeit in der Schule. München, Basel: Reinhardt.

Braun, Karl-Heinz / Wetzel, Konstanze (2011a): Schulsozialarbeit in Österreich. In: Baier, Florian / Deinet, Ulrich (Hg.): Praxisbuch Schulsozialarbeit. Opladen, Farmington Hills: Budrich, S. 45-60.

Braun, Karl-Heinz / Wetzel, Konstanze (2011b): Die Gegenwart als Herausforderung und Auftrag: Fragiles Alltagsleben und die soziale Integrationsfunktion der Schule. In: Baier, Florian / Deinet, Ulrich (Hg.): Praxisbuch Schulsozialarbeit. Opladen, Farmington Hills: Budrich, S. 115-132.

Bucher, Anton / Schnider, Andreas (2004): Eine Schule des Miteinander. Wien: öbv&hpt.

Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (2011): Empfehlungen für gelungene schulische Tagesbetreuung. Wien: BMUKK.

Bundesministerium für Wirtschaft, Familie und Jugend (2011): 6. Bericht zur Lage der Jugend in Österreich. Jugend aus Sicht der Wissenschaft (Teil A). Wien: BWFJ.

Eder, Ferdinand / Hörl, Gabriele (Hg.) (2008): Gerechtigkeit und Effizienz des Bildungswesens: Unterricht, Schulentwicklung und LehrerInnenbildung als professionelle Handlungsfelder Österreichische Beiträge zur Bildungsforschung, Bd. 6. Wien: LIT.

Eichelberger, Harald / Laner, Christian (Hg.) (2007): Zukunft Reformpädagogik. Neue Kraft für eine moderne Schule. Innsbruck, Wien, Bozen: Studienverlag.

ELSA-Handbuch (o.J. [2004]) Evaluation Schulsozialarbeit am Magistrat Linz, o. O. (Linz): Magistrat ExpertInnenkommission Zukunft der Schule (2008): Zweiter Zwischenbericht. Wien.

Fraundorfer, Andrea (Hg.) (2006): Ideen machen Schule. Wien: LIT.

Fraundorfer, Andrea (Hg.) (2008): Schulen, die es anders machen. Wien: Löcker.

Großegger, Beate (2009): Soziale Exklusion aus lebensweltlicher Perspektive. Wien: Institut für Jugendkulturforschung.

- Großegger, Beate et al. (2005): Jugend und Beschäftigung. Wien: Institut für Jugendkulturforschung.
- Höllinger, Franz (2005): Christliche Religiosität und New Age – zwei Pole des religiösen Feldes der Gegenwartsgesellschaft. In: Schulz, Wolfgang et al. (Hg.): Österreich zur Jahrhundertwende. Wiesbaden: VS Verlag, S. 487-515.
- Idel, Till-Sebastian (2013): Pädagogische Praktiken im Ganzttag. In: Müller, Hans-Rüdiger / Bohne, Sabine / Thole, Werner (Hg.): Erziehungswissenschaftliche Grenzgänge. Opladen, Berlin, Toronto: Budrich, S. 151-165.
- Kaiser, Beatrix / Coulin-Kuglisch, Johanna et al. (2008): „Schulsozialarbeit – Wozu“ Ist-Analyse und Bedarfserhebung. Wien.
- Klafki, Wolfgang (1996): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim, Basel: Beltz.
- Klafki, Wolfgang (2002): Gesellschaftliche Funktionen und pädagogischer Auftrag der Schule in einer demokratischen Gesellschaft. In: ders.: Schultheorie, Schulforschung und Schulentwicklung im politisch-historischen Kontext. Weinheim, Basel: Beltz.
- Klafki, Wolfgang / Braun, Karl-Heinz (2007): Wege pädagogischen Denkens. München, Basel: Reinhardt.
- Knapp, Gerald / Laueremann, Karin (Hg.) (2007): Schule und Soziale Arbeit. Zur Reform der öffentlichen Erziehung und Bildung in Österreich. Klagenfurt, Ljubljana, Wien: Mohorjeva/Hermagoras.
- Marterer, Michaela (Hg.) (2012): „Schulsozialarbeit in Österreich“: Status, Zwischenbilanz und Perspektiven. Graz, Wien: Dokumentation der bundesweiten Fachtagung vom 12.05.2012.
- Schwandtner, Ursula / Schreiner, Claudia (Hg.) (2010): PISA 2009. Internationaler Vergleich von Schülerleistungen. Graz: Leykam.
- Seel, Helmut / Scheipl, Josef (2004): Das österreichische Bildungswesen am Übergang ins 21. Jahrhundert. Graz: Leykam.
- Spies, Anke (Hg.) (2013): Schulsozialarbeit in der Bildungslandschaft. Wiesbaden: VS Verlag.
- Stauber, Barbara / Pohl, Axel / Walther, Andreas (Hg.) (2007): Subjektorientierte Übergangsforschung. Weinheim, München: Juventa.
- Wetzel, Konstanze (Hg.) (2006): Ganztagsbildung - eine europäische Debatte. Wien: LIT.
- Wetzel, Konstanze / Braun, Karl-Heinz / Hönig, Barbara (2011): Pilotprojekt „Schulsozialarbeit in Kärnten“. Endbericht der quantitativen Befragung. www.schulsozialarbeit-ktn.at/images/docs/endbericht_27.04.11.pdf

Über die AutorInnen



Dr. phil. habil. Karl-Heinz Braun, Jg. 1948

karl-heinz.braun@hs-magdeburg.de

Professor für Sozialpädagogik/Erziehungswissenschaften am Fachbereich Sozial- und Gesundheitswesen der Hochschule Magdeburg-Stendal. Arbeitsschwerpunkte: Pädagogische Subjekt- und Handlungstheorie, Theorie und Praxis der Schulreform, Schulsozialarbeit/Ganztagsbildung, Kinder- und Jugendarbeit, Visuelle Soziale Arbeit/Sozialreportage, Biografiearbeit/Zeitzeugenforschung.



Dr. phil. Konstanze Wetzel, Jg. 1955

k.wetzel@fh-kaernten.at

Professorin für Bildung und Jugend im Studiengang Soziale Arbeit (Feldkirchen) der Fachhochschule Kärnten. Arbeitsschwerpunkte: Pädagogische Handlungstheorie, Kinder- und Jugendarbeit, Kooperation zwischen Schule und Sozialer Arbeit, Visuelle Soziale Arbeit/Sozialreportage.

Abstract

Eine der besonderen Herausforderungen für Schulsozialarbeit in Österreich als einem relativ jungem und zugleich heterogenem Handlungsfeld besteht in der noch unabgeschlossenen Suche nach einer Perspektiven-eröffnenden pädagogischen Verständigungsgrundlage zwischen Schule und Sozialer Arbeit auf gleichwertiger Basis. Der Beitrag schlägt als Orientierung ein sozialwissenschaftlich fundiertes Bildungskonzept vor, welches unter Bildung die personale Fähigkeit und Bereitschaft zur Selbst- und Mitbestimmung, zur Solidarität und Verantwortungsübernahme versteht. Er konkretisiert und spezifiziert diese Bildungsperspektiven dann im Kontext der Auseinandersetzung mit den Schlüsselproblemen unserer Gegenwartsgesellschaft (1), der einfühlsamen Beschäftigung mit den Grundlagen menschlicher Existenz (2), der Erarbeitung von psychosozialen Konfliktkulturen durch die Etablierung demokratischer Verantwortungsräume (3), der Implementierung vielseitiger Zugänge zu den Lerngegenständen (4), der Berücksichtigung sehr unterschiedlicher Lernbedürfnisse durch die Öffnung der Schule nach innen hin zu den Lebenswelten der Kinder/Jugendlichen und nach außen zum näheren und weiteren Sozialraum (5) sowie der verbesserten Abstimmung zwischen dem Bildungs- und Beschäftigungssystem durch den Aufbau lokaler und regionaler Bildungs-, Sozial- und Beschäftigungslandschaften (6). Mit alledem soll ein weiterer Beitrag zur Institutionalisierung und Professionalisierung der Schulsozialarbeit in Österreich geleistet werden.

Schlüsselwörter: Schulsozialarbeit; erweiterter Bildungsauftrag der Schule; sozialpädagogische Profilbildung der Schule; Öffnung der Schule (zur Lebenswelt und zum Sozialraum); Bildungslandschaften