

Gernot Deutschmann:

Schulsozialarbeit als Praxis zur Ermöglichung Biographischer Spielräume für junge Menschen vor Übergängen

1. Einleitung

In diesem Beitrag wird ein Ansatz vorgestellt, in dem die Schulsozialarbeit durch die Eröffnung „biographischer Spielräume“ (vgl. Walther 2000: 15) auf Basis des Verständnisses von „ökologischen Übergängen“ (vgl. Bronfenbrenner 1989: 43) junge Menschen an Schulen dabei unterstützt und begleitet, realistische und emotional stabile Bildungs- und Berufswahlentscheidungen zu treffen. Der Grundgedanke dahinter ist, dass die Schulsozialarbeit mit diesem Ansatz eine Lücke im Übergangssystem schließen kann und sich so konstruktiv im interdisziplinären Handlungsfeld an Schulen, das die Jugendlichen in diesem Prozess unterstützen soll, positionieren kann.

Zunächst soll die aktuelle Situation des Unterstützungssystems von Übergängen an Schulen mit der verbindlichen Übung Berufsorientierung, dem Jugendcoaching und die Schulsozialarbeit skizziert werden. Im Anschluss daran wird das Unterstützungssystem (hoffentlich im konstruktiven Sinne) kritisch mit dem Begriff „Integration durch Separation“ zusammengefasst. Auf Basis dieser Zusammenfassung wird der „neue Ansatz“ vorgestellt. Es ist noch darauf hinzuweisen, dass dieser aus der konkreten Arbeit an Schulen entstanden ist.

In diesem Beitrag können allerdings nur die Grundzüge des Ansatzes vorgestellt und zur Diskussion gestellt werden. Wenn dieser Ansatz auf Interesse in der Fachöffentlichkeit trifft, soll er weiter ausgearbeitet werden.

2. Die aktuelle Situation

2.1 Verbindliche Übung Berufsorientierung

Im österreichischen Schulwesen ist der Berufsorientierungsunterricht in der 7. und 8. Schulstufe in allen Schularten (Hauptschule, AHS-Unterstufe, Sonderschulen, Volksschuloberstufe) als „verbindliche Übung“ verpflichtend im Ausmaß von je 32 Unterrichtsstunden (dies entspricht einer Wochenstunde) verankert. Berufsorientierung kann entweder fächerintegrativ – d. h., dass Berufsorientierungsstunden im Rahmen mehrerer anderer Pflichtgegenstände abgehalten werden – oder als eigenes Fach unterrichtet werden. In diesem zweiten

Fall entscheidet die jeweilige Schule autonom, welches andere Fach um diese Wochenstunde gekürzt wird.

Im Rundschreiben Nr. 17/2009 hält das BMUKK folgenden Katalog verbindlicher Maßnahmen im Bereich Information, Beratung, Orientierung der 7. und 8. Schulstufe fest:

- Standortbezogenes Umsetzungskonzept,
- breite Umsetzung,
- Koordination (va.) des Berufsorientierungsunterrichts,
- Mindestmaß an Begegnungen,
- Bewerbungstrainings,
- begleitende Dokumentation,
- Einbeziehung der Eltern/Erziehungsberechtigten als Partner,
- Informationstätigkeit des/der Schülerberaters_in,
- Beratungstätigkeit des/der Schülerberaters_in. (vgl. BMUKK 2009: 2-5)

Der Autor hat in seinen Tätigkeiten als Workshopleiter von Weiterbildungsveranstaltungen zur Berufsorientierung für Lehrer_innen und in der Begleitung von vier „Hauptschulen“ im Prozess der Berufsorientierung in Mittelschulen, Neuen Mittelschulen, bzw. Hauptschulen in der 7. und 8. Schulstufe einen sehr zwiespältigen Eindruck in diesem Handlungsfeld gewonnen. Auf der einen Seite ist die Unterstützung von Jugendlichen in ihren Bildungs- und Berufswahlentscheidungen sowohl dem BMUKK, den Landeschulräten und der Stadtschulrätin von Wien als auch den handelnden Personen an den jeweiligen Schulstandorten sehr wichtig ist und wird ernsthaft verfolgt. Gleichzeitig habe ich aber auch den Eindruck gewonnen, dass die in den Dokumenten des BMUKK festgeschriebenen Vorgaben und Vorschläge von den Unterrichtenden nur schwer umsetzbar sind.

Das liegt nach m. E. im Kern in der strengen Unterrichtsstundeneinteilung an den meisten Schulen, die eben nur die eine Unterrichtseinheit pro Woche vorsieht. Das hat zur Folge, dass die verbindlichen Maßnahmen, wie im Rundschreiben 17/2009 vorgegeben, nur auf Basis hoher Eigeninitiative der handelnden Personen möglich ist und demzufolge nicht an allen Schulstandorten in der vom BMUKK geforderten Form umgesetzt werden kann. Obwohl – im geflügelten Worten formuliert – die Bedeutung und die Umsetzung von Berufsorientierung „an den Schulstandorten angekommen ist“, habe ich festgestellt, dass die Lernbegleiter_innen durchaus auch in ihrer beruflichen Rolle als Lehrer_innen oft überfordert sind und so schnell an ihre Grenzen in der Unterstützung von Jugendlichen in ihren Bildungs- und Berufswahlentscheidungen stoßen.

2.2 Das Jugendcoaching

Jugendcoaching ist ein Unterstützungsangebot für Jugendliche am Ende der Schulpflicht. Es hilft ihnen, einen individuell passenden Bildungs- und Berufsweg einzuschlagen. Besondere Unterstützung erhalten Jugendliche, die gefährdet sind, die Schule abzubrechen oder keinen Abschluss zu erlangen. Jugendcoaching wurde 2012 in Wien und in der Steiermark gestartet, seit 1. Jänner 2013 wird diese Maßnahme österreichweit angeboten.

Laut Richtlinie Jugendcoaching (BMASK 2012: 2) soll Jugendcoaching

„(...) gewährleisten, dass eine flächendeckende und nahtstellenübergreifende Beratung, Begleitung und Betreuung vom Ende der Pflichtschulzeit nach Möglichkeit bis zur nachhaltigen Integration in ein weiterführendes (Aus-) Bildungssystem erfolgt. Alle ausgrenzungsgefährdeten Jugendlichen sollen befähigt werden, eigenständig die für sie passende Entscheidung für ihre (Aus-) Bildung nach Beendigung der Pflichtschulzeit zu treffen.“

Und weiter:

„Im Sinne einer nachhaltigen Strategie zur Laufbahnverbesserung gilt es daher, Jugendliche so lange wie möglich (unter 19 Jahre) im Bildungs- bzw. Ausbildungssystem zu halten, um so schlussendlich durch höhere und qualifiziertere Abschlüsse deren Chancen am Arbeitsmarkt zu verbessern. Dabei gilt es sowohl im präventiven Bereich Abbrüche zu vermeiden, wie auch bereits außerhalb des Systems Schule – Beruf befindliche Jugendliche mittels geeigneter Angebote zu reintegrieren.“

Jugendcoaching stellt damit eines der Kernprojekte in einer umfassenden Gesamtstrategie dar, das darauf ausgerichtet ist, die Ausgrenzung von Jugendlichen auf ihrem Weg von der Pflichtschule in eine weiterführende (Berufs-)Ausbildung bzw. den Arbeitsmarkt durch entsprechende Rahmenbedingungen und Angebote nach Möglichkeit zu verhindern. Mit diesem Projekt soll gewährleistet werden, dass sich als ausgrenzungsgefährdet identifizierte Jugendliche beginnend mit dem 9. Schulbesuchsjahr bedarfsorientiert in kontinuierlicher Betreuung befinden und innerhalb des Systems die für sie individuell nötige Unterstützung erhalten. Im Idealfall entsteht so ein nahtloser Übergang für jene Jugendlichen, die sich noch innerhalb des Schulsystems bewegen und darin identifiziert werden. Dazu soll „Jugendcoaching“ die vorhandenen Angebote der im Bereich (Aus-)Bildung relevanten Institutionen (BMUKK, BSB, AMS, Länder, Projektträger) vernetzen.

Das „Jugendcoaching“ basiert auf einem 3-Stufen-Modell, unterteilt in die Bereiche Erstgespräche (Stufe 1), Beratung mit Case Management Ansatz (Stufe 2) und Begleitung im Sinne eines Case Management (Stufe 3). Das „Jugendcoaching“ verfolgt einen ressourcenorientierten Ansatz, indem das Umfeld der Jugendlichen möglichst aktiv einbezogen und das Wissen von Lehrer_innen, Expert_innen sowie Erziehungsberechtigten Teil der Zukunftsplanung werden soll (<http://www.neba.at/jugendcoaching>).

2.3 Die Schulsozialarbeit in Österreich

Die Schulsozialarbeit hat sich in Österreich unter der Agenda der Bundesländer entwickelt und liegt demzufolge in deren inhaltlicher und organisatorischer Verantwortung. Katrin Tamandl (2012: 68-69) präsentiert einen Überblick über die Angebote von Schulsozialarbeit (Stand Schuljahr 2010/2011) auf Landesebene. Erst 2010 startete das Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur in Kooperation mit dem Europäischen Sozialfonds ein bundesweites Projekt zur Schulsozialarbeit in Österreich. In diesem Projekt werden wiederum Projekte finanziert, die das Ziel der Verringerung von Schulverweigerung und Schulabsentismus verfolgen, sprich die Anzahl der Jugendlichen zu erhöhen, die die Pflichtschule positiv absolviert. In

diesem Projekt wird also die Zielgruppe auf diejenigen Jugendlichen in Schulen beschränkt, die von Schulabbruch bedroht sind.

Ziele in der Schulsozialarbeit reichen von der Förderung des Lernens und des Schulerfolges bis hin zu allgemeinen Anliegen, deren Zentrum nicht ausschließlich der Schulerfolg ist. Speck (2009: 37) sieht beispielsweise das Ziel der Schulsozialarbeit in der Förderung von Schüler_innen in ihrer individuellen, schulischen, beruflichen und sozialen Entwicklung. Darüber hinaus sieht er auch strukturelle Zielsetzungen, wie z. B. die Verbesserung des Schulklimas und die Entlastung der Lernbegleiter_innen. Der Großteil der Projekte und Träger der Schulsozialarbeit in Österreich verfolgt eher allgemeine Zielsetzungen, wobei der Schulerfolg wichtig ist, aber nicht die oberste Priorität hat. In einer von Bulgram und Hofstätter (2010) vorgenommenen Befragung nannten die befragten vor allem „Niederschwelligkeit“, „Ansprechpartner_in sein“ und „Förderung der persönlichen Entwicklung“. Wie bereits erwähnt verfolgt das Bundesprojekt „Schulsozialarbeit in Österreich“ das Ziel, Schulabbruch und Schulverweigerung so weit wie möglich zu verhindern.

Grundsätzlich orientiert sich die Schulsozialarbeit an den Handlungsprinzipien der außerschulischen Jugendarbeit, die für die Arbeit an Schulen adaptiert werden. Auf Basis von Interviews mit Schulsozialarbeiter_innen, die das Ludwig Boltzmann Institut vorgenommen hat, sind die Prinzipien Niederschwelligkeit, Vertraulichkeit, Beziehungsorientierung, Freiwilligkeit, Kostenlosigkeit und Transparenz am wichtigsten. (vgl. Adamowitsch/Lehner/Felder-Puig 2011: 27)

In dieser Studie (vgl. ebd.: 151) wird auch festgehalten, dass Einzelfallhilfe am häufigsten angeboten wird. Weiters werden Beratungen im Einzelfall- und Gruppensetting und die Konfliktberatung genannt. Auffallend ist auch, dass die Methode der Gemeinwesenarbeit bzw. sozialraumorientierte Methoden einen sehr geringen Teil einnehmen. Doch: unter dem Aspekt der Bildungs- und Berufswahlentscheidungen von jungen Menschen lässt sich gerade aus diesen Methoden ein ganz zentraler Ansatz ableiten.

3. Integration durch Separation

Wenn nun die vorgenommene Skizzierung der einzelnen professionellen Handlungsfelder, die an den konkreten Schulstandorten direkt oder indirekt damit beauftragt sind, Jugendliche in ihren Bildungs- und Berufswahlentscheidungen zu begleiten und zu unterstützen, zusammengefasst werden, kann folgendes Gesamtbild – verkürzt und etwas polemisch formuliert – gezeichnet werden:

Engagierte Lehrer_innen versuchen, eingesperrt in einem recht engen Unterrichtsstundenplan, in den verpflichtenden Übungen Berufsorientierung junge Menschen in ihrem Prozess der Bildungs- und Berufswahlentscheidungen zu begleiten und zu unterstützen. Für jene Jugendlichen, denen diese Begleitung und Unterstützung – mit welchen Problemlagen im Hintergrund auch immer – nicht ausreicht, schaltet sich am Ende der Pflichtschulzeit, also im 9. Schuljahr, das Jugendcoaching ein. Das Jugendcoaching soll so im Idealfall einen nahtlosen Übergang in eine Lehrstelle oder in eine weiterführende Schule ermöglichen. Sollte der Übergang in eine weiterführende Schule oder in ein Arbeitsverhältnis nicht gelingen, soll das Jugendcoaching den oder die Jugendliche in eines der vorhandenen Angebote der im Bereich (Aus-)Bildung relevanten Institutionen

(BMUKK, BSB, AMS, Länder, Projektträger) weiterleiten. Parallel zu diesen Angeboten positioniert sich die Schulsozialarbeit, die die Schüler_innen in Einzel- und Gruppensettings in ihrer individuellen Entwicklung begleitet und unterstützt.

Dieses hier skizzierte Gesamtbild kann mit dem Begriff „Integration durch Separation“ (vgl. Böhnisch 1999: 18) beschrieben werden. Jugendliche werden in die Gesellschaft integriert, indem sie zeitweise separiert werden. In dieser separierten Zeit, in diesem separierten gesellschaftlichen Raum soll einiges passieren – vieles davon an und in Schulen. Jugendliche sollen in ihrer Pubertät ihre Identität finden. Dafür brauchen sie eine eigene soziale Kultur, die als Brücke in das soziale Leben der Gesellschaft dienen soll. Und sie sollen qualifiziert werden, sie müssen lernen – in Schulen.

Wenn die Jugendlichen nun am Ende ihrer (Pflicht-)Schulzeit für eine weiterbildende Schule oder für eine Arbeits- oder Lehrstelle nicht qualifiziert genug sind oder erscheinen oder sich in diesem Zeitraum (scheinbar) nicht ausreichend genug entwickelt haben, werden sie wieder aus der Gesellschaft ausgegliedert (!) – diesmal von Angeboten des „Übergangssystems“ – um dann einen neuen Versuch zu starten, sie einzugliedern.

Tragfähigere Optionen für junge Menschen in der Gestaltung von Übergängen in die Arbeit scheinen uns nicht einzufallen. Eingebettet in diesen immer stärker werdenden Normalisierungsdruck „Hauptsache eine Lehrstelle“ oder „Hauptsache eine weiterführende Schule“ und begleitet von den immer höheren Anforderungen, die an diese „Normal-Karrieren“ geknüpft werden, gehen oft berechnete Lebensansprüche von Jugendlichen verloren. Gleichzeitig wird den jungen Menschen damit eine in ihrem konkreten Erleben verankerte Entscheidungsgrundlage für ihren weiteren Bildungs- oder Berufsweg nahezu vorenthalten. Das gilt insbesondere für jene Jugendlichen, die als bildungsfern oder bildungsfremd bezeichnet werden.

4. Ökologische Übergänge

Übergänge finden generell im Kontext sozialer Strukturen und unter dem Aspekt des Wechsels von einem Lebensbereich in den anderen statt. Da dieser Wechsel in soziale „Umwelten“ eingebunden ist, in denen Individuen mit bestimmten, institutionell geregelten Rollenerwartungen seitens der Lebensumwelt konfrontiert werden, spricht Urie Bronfenbrenner von „ökologischen Übergängen“. Er definiert:

„Ein ökologischer Übergang findet statt, wenn eine Person ihre Position in der ökologisch verstandenen Umwelt durch einen Wechsel ihrer Rolle, ihres Lebens oder beider verändert.“ (Bronfenbrenner 1989: 43)

Dieser Definitionsvorschlag ist mit der These verknüpft, dass jeder ökologische Übergang Folge wie Anstoß von Entwicklungsprozessen ist. Dabei kann es sich unter ungünstigen Bedingungen auch um Entwicklungsstörungen oder -verzögerungen handeln, etwa dann, wenn Person-Umwelt-Konstellationen von einem jungen Menschen insgesamt negativ oder in Einzelheiten als unstimmig wahrgenommen werden, wie es bei Übergängen in die Berufswelt sehr oft der Fall zu sein scheint.

Bronfenbrenner versteht die Entwicklung des Menschen als Ergebnis der Interaktion zwischen dem wachsenden, sich entwickelndem Individuum und seiner Umwelt (vgl.

Bronfenbrenner 1989: 32) und unterscheidet in der Umwelt des Individuums folgende Systemebenen: das Microsystem, das Mesosystem, das Exosystem und das Makrosystem.

Für die weiteren hier angestellten Überlegungen hinsichtlich „biographischer Spielräume“ und die erfolgreiche Gestaltung von Übergängen an der ersten Schwelle wird das Augenmerk ausschließlich auf das Mikrosystem gelegt. Selbstverständlich wirken auch das Mesosystem, das Exosystem und das Makrosystem wesentlich auf Übergänge ein. Diese Aspekte und daraus folgende Konsequenzen werden an dieser Stelle aber nicht weiter verfolgt.

Bronfenbrenner (1989: 38) definiert ein Mikrosystem als

„(...) ein Muster von Tätigkeiten und Aktivitäten, Rollen und zwischenmenschlichen Beziehungen, die die in Entwicklung begriffene Person in einem gegebenen Lebensbereich mit dem ihr eigentümlichen physischen und materiellen Merkmalen erlebt.“

Ausgehend von dieser Definition kann das Scheitern von jungen Menschen an „ökologischen Übergängen“ als Fehlen jener Rahmenbedingungen im Mikrosystem verstanden werden, die das Individuum für die erfolgreiche Gestaltung von Übergängen benötigt. Das bedeutet im Kern nichts anderes, als dass der junge Mensch in seinem vorhandenen Mikrosystem mit „Anderen“ nicht jene Aktivitäten und Tätigkeiten ausüben kann und nicht jene Rollen und zwischenmenschlichen Beziehungen vorgelebt bekommt, die er als hilfreich und notwendig für den erfolgreichen „Rollen-Wechsel“ wahrnimmt.

Nach Ansicht des Autors erfüllt das aktuelle Unterstützungssystem an Schulen, wie zuvor in „Integration durch Separation“ beschrieben, die hier angeführten Voraussetzungen für die erfolgreiche Gestaltung „ökologischer Übergänge“ nicht in vollem Umfang.

5. Biographische Spielräume

Die Arbeitsgesellschaft ist darauf angewiesen, dass ihre Mitglieder über jene Motivation verfügen, um den offensichtlich bereits im vollen Gange befindlichen Strukturwandel ins Ungewisse und Unsichere (mit) zu gestalten. Andreas Walther fordert in diesem Zusammenhang

„(...) den Übergang in die Arbeit nicht auf ein Unterkommen in einem formalen System gegebener Ausbildungsberufe und Arbeitsplätze zu reduzieren, sondern als Aspekt subjektiver Lebensentwürfe junger Frauen und Männer zu sehen.“ (Walther 2000: 16)

Das würde bedeuten, junge Erwachsene als Expert_innen im „Umgang mit Unsicherheit“ anzuerkennen. (vgl. Böhnisch 1999: 187f) Andreas Walther schlägt in diesem Zusammenhang die Erweiterung von biographischen Spielräumen im Übergang in die Arbeitswelt vor, die sich stärker an den Vorstellungen und den Erfahrungen der Jugendlichen orientieren und gleichzeitig den Strukturwandel der Arbeitsgesellschaft nicht nur berücksichtigen, sondern auch aktiv mitgestalten. (vgl. Walther 2000: 15)

Das Fehlen dieser „biographischen Spielräume auf Basis subjektiver Lebensentwürfe junger Menschen“ im Sinne kann als logische Konsequenz der Logik „Integration durch Separation“ mit der alleinigen Ausrichtung an einer Erwerbsarbeit verstanden und interpretiert werden. Diese Logik macht biografische Spielräume praktisch unmöglich und kann bzw. muss nahezu von den Jugendlichen als „Erfahrungs-Vermeidungs-Maschinerie“ wahrgenommen werden. Gleichzeitig erschwert diese Logik die Arbeit jener Expert_innen, die mit der Aufgabe betraut sind, junge Menschen in diesem Prozess zu unterstützen und zu begleiten.

„Biographische Spielräume“ meint in diesem Kontext, dass jungen Menschen für sie neue individuelle soziale Kontexte angeboten werden – also Spiel- und Möglichkeitsräume – sich selbst zu erkennen, zu erproben und für sich selbst „neue Welten“ zu erkunden, weil offensichtlich die existierenden, selbstverständlichen sozialen Kontexte den jungen Menschen nicht jene Rahmenbedingungen und Voraussetzungen bieten, die für sie (!) für die erfolgreiche Gestaltung von Übergängen zumindest nicht ausreichend sind. „Biographische Spielräume“ sollen im Idealfall jene Aktivitäten und Tätigkeiten und jene Beziehungen und Rollen im Mikrosystem (im Sinne Bronfenbrenners) ermöglichen, die das vorhandene (familiäre, freundschaftliche und institutionelle) Umfeld offensichtlich nicht bietet, und somit sinnvoll erweitern.

Diese begleitete Erweiterung von für die jungen Menschen neuen und (hoffentlich) hilfreichen sozialen Kontexten, zumindest auf der Mikroebene, wird als der wesentliche innovative Aspekt in der Einführung „biographischer Spielräume“ angesehen.

6. Schulsozialarbeit – ökologische Übergänge – „biographische Spielräume“

Innerhalb des hier vorgestellten Ansatzes würde die Schulsozialarbeit den Jugendlichen in „biographischen Spielräumen“ jene Erfahrungen in für die jungen Menschen „neuen sozialen Welten“, die ihnen die angesprochene Logik „Integration durch Separation“ so schwer bis nahezu unmöglich macht, zulassen. Diese (für die Jugendlichen) neuen Situationen schaffen Erfahrungs- und Erlebnisebenen, die neue Handlungskompetenzen z. B. für die Bildungs- und Berufswahlentscheidungen eröffnen bzw. diese erweitern.

Damit die mögliche Rolle der Schulsozialarbeit im Übergangssystem an Schulen nachvollziehbarer skizziert werden kann, soll der hier vorgeschlagene Ansatz an einem einfachen, konkreten Projekt, das der Autor an einer Schule als externer Experte umgesetzt hat, verdeutlicht werden.

6.1 Bewerbungstraining im „biographischen Spielraum“

Erfahrungsgemäß laufen Bewerbungstrainings – also das Verfassen von Lebensläufen und Bewerbungsschreiben und das Einüben von Bewerbungsgesprächen in Rollenspielen – an Schulen recht zäh.

Auf Basis dieser Erfahrungen hat der Autor mit dem Projekt Lebensperspektiven an der NMS SCHOP79 (im 18. Wiener Gemeindebezirk) den Bewerbungstag eingeführt. In Kooperation mit einer Lehrerin und mit der Unterstützung der Direktorin konnte das Netzwerk „Währing-Miteinander“, in dem Vertreter_innen unterschiedlicher

Unternehmen sowie sozialer und politischer Einrichtungen des Bezirkes aktiv sind, als Sparringspartner für Bewerbungsgespräche gewonnen werden. Dieser Bewerbungstag findet mittlerweile jedes Schuljahr für die Schüler_innen der 8. Schulstufen im 1. Schulhalbjahr statt.

Die Schüler_innen entwickeln im Unterricht ihre Bewerbungsunterlagen mit Unterstützung des Lehrpersonals, soweit sie können. Diese Unterlagen sind zu wesentlichen Teilen noch recht suboptimal. Anstatt nun in einen zähen pädagogischen Prozess einzutreten, werden die Schüler_innen mit Bewerbungssituationen mit Menschen, die wirklich neue Mitarbeiter_innen einstellen, konfrontiert. Es wird als pädagogisch wertvoll erachtet, dass reale Bewerbungsgespräche geführt werden, auch wenn vonseiten der Schüler_innen (noch) nicht konkret eine Lehrstelle gesucht wird und das Gegenüber auch nicht konkret eine neue Lehrstelle besetzen will. Das eröffnet eine Anmutung von Bewerbungsrealität ohne den Druck der konkreten Arbeitssuche. Hier findet der Gedanke des „biographischen Spielraumes“ seinen konkreten Ausdruck.

6.2 Der grobe Ablauf

Dieser Bewerbungstag findet abhängig von den Möglichkeiten entweder an der Schule selbst oder idealerweise an einem anderen Ort, z. B. dem Bezirksamt, statt. In Gruppen von max. 6 Personen führen die Schüler_innen ihre Bewerbungsgespräche mit den Personen aus unterschiedlichen Berufsfeldern. Jeweils ein Schüler bzw. jeweils eine Schülerin führt das Bewerbungsgespräch und die anderen hören zu. Dann werden der Verlauf des Gespräches und die Qualität der Unterlagen gemeinsam reflektiert. Bei den Bewerbungsgesprächen selbst und den darauf folgenden Feedback-Runden ist das Lehrpersonal nicht dabei.

Nach den Bewerbungsgesprächen geben die „Sparringspartner“ aus dem Netzwerk „Währling-Miteinander“ den Lehrer_innen Feedback über ihre Eindrücke, über das Verhalten der Schüler_innen im Bewerbungsgespräch und die Qualität ihrer Bewerbungsunterlagen. Diese Feedback-Runden haben einen hohen Wert für das Lehrpersonal.

Möglichst bald nach dem Bewerbungstag werden diese Eindrücke im Berufsorientierungsunterricht mit den Schüler_innen reflektiert. Auf Basis dieser konkreten Erfahrungen lassen sich so die Bewerbungsunterlagen der Schüler_innen weiter optimieren.

6.3 Das Beispiel aus der Perspektive des hier vorgestellten Ansatzes

An dieser Stelle im Prozess wird der wesentliche Effekt dieser Herangehensweise besonders deutlich. Im Gegensatz zu der eher zähen Beteiligung im klassischen Berufsorientierungsunterricht „sprudeln“ im wahrsten Sinne des Wortes nun Fragen zu Bewerbungsgesprächen und Bewerbungsunterlagen aus den Schüler_innen heraus. Die Erfahrungen der Schüler_innen und das Feedback an das Lehrpersonal werden dann für die weitere Arbeit an den Bewerbungsunterlagen verwendet, da diese ab jetzt mit konkreten Erfahrungen in „neuen sozialen Kontexten“ unterfüttert ist.

Dieses neue Engagement und die daraus resultierenden Fragen vonseiten der Schüler_innen basieren nach meinem Empfinden wesentlich darauf, dass die Logik „Integration durch Separation“ ausgehebelt wurde. Anstatt die Aufgabe des Bewerbungstrainings ausschließlich in dem „separierten Ort“ der Schule anzusetzen, mit dem Ziel ausschließlich innerhalb des sozialen Kontextes Schule perfekte Bewerbungsunterlagen zu erstellen und die Situation des Bewerbungsunterrichts zu üben, wird diese Aufgabe in die „reale Welt“ gesetzt.

Das ermöglicht jungen Menschen jene Erfahrungen und Dialoge, die vorher abstrakt als „biographische Spielräume“ bezeichnet wurden. Der Unterschied in der Wahrnehmung der jungen Menschen und damit in der pädagogischen Wirkung zu den Rollenspielen in Klassenzimmern muss an dieser Stelle nicht näher ausgeführt werden.

Gleichzeitig bietet dieses Projekt jene „neuen“ Aktivitäten und Tätigkeiten bzw. Beziehungen und Rollen, die im Sinne Bronfenbrenners auf der Mikroebene jene Rahmenbedingungen schaffen, um „ökologische Übergänge“ bewältigen zu können.

7. Die Rolle der Schulsozialarbeit

Im Gegensatz zur festgestellten aktuellen Situation der „Übergangsunterstützung“, in dem die Schulsozialarbeit eher eine begleitende Rolle einnimmt, würde sie im vorgestellten Ansatz eine zentrale und im Idealfall „präventive“ Rolle einnehmen. Die Schulsozialarbeit wäre innerhalb dieses Ansatzes im Übergangssystem an Schulen sozusagen die Stelle, die Jugendlichen in „biographischen Spielräumen“ jene Erfahrungen ermöglicht und eröffnet und jene „Beziehungen“ anbietet, die von Bronfenbrenner als Voraussetzungen gesehen werden, um „ökologische Übergänge“ erfolgreich zu gestalten. Damit bilden diese Erfahrungen und Beziehungen die Grundlage für Bildungs- und Berufswahlentscheidungen von Jugendlichen. Die in den „biographischen Spielräumen“ gemachten Erfahrungen können von Lehrer_innen und dem Jugendcoaching verwendet und genutzt werden, wenn eine weiterführende Begleitung und Unterstützung notwendig ist (siehe dazu Kapitel 6).

Dieser Ansatz würde es der Schulsozialarbeit als relativ junge Profession in diesem Handlungsfeld erlauben, ihre professionelle Eigenart weiter zu schärfen, weiterhin im Sinne der Jugendlichen prozessorientiert und ergebnisoffen zu arbeiten, ohne sich einer Lösungsorientiertheit, wie sie im Übergangssystem üblich ist, unterwerfen zu müssen. Gleichzeitig würde die Schulsozialarbeit damit eine Lücke im Übergangssystem schließen und könnte sich als konstruktive Partnerin für Lehrer_innen und das Jugendcoaching positionieren.

8. Abschließende Gedanken

Das hier vorgestellte Projekt stellt natürlich nur eine Möglichkeit dar, den Ansatz der „biographischen Spielräume“ aus Sicht der Schulsozialarbeit an einem Schulstandort zu implementieren. Sowohl mit Grätzl- und Betriebserkundungen (Achtung: nicht Betriebsführungen) als auch mit „Meinungsumfragen“ zu berufs- und bildungsrelevanten Themen habe ich gute Erfahrungen an Schulen gemacht. Weiters bieten die Gestaltungslust und die Neugierde junger Menschen an Schulen eine

breite Palette von Möglichkeiten, in dem hier vorgestellten Sinne „biographische Spielräume“ zu eröffnen.

Der Autor steht für Fragen zu dem Ansatz generell und eventuell zu Fragen zur konkreten Umsetzung an Schulstandorten gerne via E-Mail zur Verfügung und freut sich auf weiterführende Diskussionen, die den Ansatz schärfen und weiterentwickeln.

Literatur

Adamowitsch, Michaela / Lehner, Lisa / Felder-Puig, Rosemarie (2011): Schulsozialarbeit in Österreich. Darstellung verschiedener Implementierungsformen. Wien: Forschungsbericht Ludwig Boltzmann Institut.

Böhnisch, Lothar (1999): Jugend und soziale Integration – Jugendarbeit im Wandel. In: Verein Wiener Jugendzentren (Hg.): Sozialpädagogik und Jugendarbeit im Wandel. Wissenschaftliche Reihe Verein Jugendzentren der Stadt Wien. Band 1. Wien: Verein Wiener Jugendzentren.

Bronfenbrenner, Urie (1989): „Die Ökologie der menschlichen Entwicklung“. Frankfurt am Main: Fischer.

Bulgram, Christina / Hofschwaiger, Verena (2010): Schulsozialarbeit in Österreich 2010. Unveröffentlichte Masterarbeit. Universität Graz, Masterstudium Sozialpädagogik.

Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz (2012): Richtlinie Jugendcoaching. http://www.bmask.gv.at/cms/site/attachments/2/8/8/CH2217/CMS1220346918410/rl_jugendcoaching.pdf (26.07.2013).

Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (2009): Rundschreiben Nr. 17/2009. http://www.bmukk.gv.at/medienpool/18542/2009_17.pdf (25.07.2013).

Ganzer, Jutta (2012): Zielgruppenspezifische Angebote in der Schulsozialarbeit. In: Bakic, Josef / Coulin-Kuglitsch, Johanna (Hg.): Blickpunkt: Schulsozialarbeit in Österreich. Wien: Löcker, S. 109-123.

Speck, Karsten (2009): Schulsozialarbeit. Eine Einführung. 2. Auflage. München: UTB.

Tamandl, Katrin (2012): Einblicke in österreichische Modelle von Schulsozialarbeit. In: Bakic, Josef / Coulin-Kuglitsch, Johanna (Hg.): Blickpunkt: Schulsozialarbeit in Österreich. Wien: Löcker, S. 67-81.

Walther, Andreas (2000): Spielräume im Übergang in die Arbeit. Weinheim/München: Juventa.

Über den Autor

Gernot Deutschmann

gernot.deutschmann@yahoo.de

Leiter und Gründer von Lebensperspektiven – Übergänge begleiten; Lektor am Studiengang Soziale Arbeit der FH Campus Wien

Arbeitsschwerpunkte: Bildungs-, Berufs- und Beschäftigungsberatung; Begleitung von Übergängen, Bildungs- und Berufswahlentscheidungen; Leitung von Berufsorientierungs- und Weiterbildungsveranstaltungen für Lehrer_innen im Auftrag unterschiedlicher Pädagogischer Hochschulen