

Sandro Bliemetsrieder:

## Sozialpädagogische Bildungsforschung im Zwischenraum von Schule und Sozialer Arbeit

### 1. Einleitung

Sozialpädagogische Forschung bearbeitet eine Fragestellung aus einem spezifischen sozialpädagogischen Blick heraus, und zwar zwischen

*„Feld- und Bildungsbezug‘, zwischen Subjekt- und Strukturperspektive, zwischen institutionellen und personellen Aspekten“* (Rauschenbach/Thole 1998: 20).

Dieses „Dazwischen“ macht sozialpädagogische Forschung so bedeutsam: Sie nimmt die subjekt- und situationsbedingten Lebenslagen und gleichzeitig die Mechanismen der Vergesellschaftung unter ihre (macht-)kritisch-analytische Lupe und wehrt sich gegen dekontextualisierte und wenig machtreflexive Untersuchungen von menschlichem Handeln, wie sie wieder verstärkt in der empirischen Bildungsforschung beobachtet werden können. Damit ist bereits sehr grob der Gegenstand sozialpädagogischer Forschung skizziert. Um die von Machtstrukturen durchzogenen Felder verstehen zu können, ist sozialpädagogische Forschung auf methodische Zugänge der Feldforschung sowie auf systematische und kontextspezifische gesellschaftliche Analysen verwiesen. Alle Phänomene und Handlungen dabei ausschließlich unter dem Einfluss des Neoliberalen zu analysieren, reicht jedoch nicht aus. Viel bedeutsamer erscheint es, dass die Relationalitäten von unterschiedlichen Macht- und Herrschaftsquellen beobachtet, rekonstruiert und analysiert werden. Damit ist vor allem die soziale Frage von Bildungsprozessen angesprochen. Die Bildungsfrage bleibt dabei noch eine Lehrstelle. Wie kann aber die Sozialpädagogik angesichts der aktuellen Verwertungslogiken von Bildungskonzepten ihr eigenes Verständnis von Bildung im Sinne einer Selbst- und Lebensbildung einklagen? Franz Hamburger (2006) schärft den Begriff einer sozialpädagogischen Bildungsforschung, ohne jedoch einen genuin sozialpädagogischen Bildungsbegriff zu formulieren, welcher die sozialpolitischen und sozialen Bedingungen von Bildungsprozessen impliziert. Ein solcher Bildungsbegriff könnte jedoch mit den Dimensionen sozialer Bildung gefunden werden, welche von Stephan Sting in den letzten Jahren entwickelt wurde. Diese knappe Herleitung soll auch die Bedeutung einer Sozialpädagogischen Bildungsforschung im Kontext einer Sozialpädagogischen Schulforschung verdeutlichen. Gerade in der Vernetzung von Schule und außerschulischen Bildungspartner\_innen, wie sie immer mehr gefordert wird, zeigt sich die Strukturabhängigkeit von Bildungsprozessen, z. B. an Benachteiligung und

Diskriminierung aufgrund von Klasse, Geschlecht oder ethnischen/rassistischen Zuschreibungspraxen.

Der folgende Beitrag möchte die Sozialpädagogische Bildungsforschung in den Blick nehmen, an einen Begriff sozialer Bildung anschließen und interinstitutionelle Herausforderungen zwischen Schule und Sozialer Arbeit aufzeigen. Daran schließen exemplarische Darstellungen aus einer Forschungsstudie an, welche am Ende des Beitrags mit Fragen nach dem Raum diskutiert werden.

## **2. Sozialpädagogische Bildungsforschung**

Ein Konzept Sozialpädagogischer Bildungsforschung steht in der Gefahr, einen Bildungsbegriff zu verstetigen, welcher die Institutionen, Organisationen und selektiven Bildungssysteme zu verdecken droht. (vgl. Hamburger 2006: 55) Ein eindeutiges Konzept der Selbstbildung ist dabei bspw. anfällig dafür, den „Zwang zur Selbstsozialisation“ (ebd.: 57) zu vernebeln. Darüber hinaus wird in den aktuellen Ansätzen der Sozialpädagogischen Bildungsforschung der informellen und non-formalen Bildung neue Aufmerksamkeit geschenkt. Der Bildungsbegriff droht davon überformt zu werden. Weiters besteht in der Schule die Gefahr, einen eindeutigen Bildungsbegriff zu verstetigen, welcher zentral formales Lernen in den Blick nimmt. Sozialpädagogische Bildungsforschung ist demgegenüber aufgerufen, auch die (affektiv günstigen, interaktiven) Voraussetzungen für Bildungsprozesse in institutionellen und gesellschaftlichen Kontexten zu untersuchen. Gegenstand der Sozialpädagogischen Bildungsforschung ist demnach das Subjekt (mit ungleichen Ausgangsbedingungen) im Kontext gesellschaftlicher Anforderungen, das sich selbst (und gleichzeitig auch andere auf seine Weise) bildet. Sie fragt, wie sich in sozialen Situationen Anerkennungsstrukturen unterschiedlich entfalten können und wie Bedeutung und Sinn aufgrund von (gemeinsam geteilter) Erfahrungen in institutionellen und außerinstitutionellen Machtkonstellationen hergestellt werden. Sie richtet somit ihre Aufmerksamkeit auch gerade darauf, wie sich soziale Ungleichheiten reproduzieren und wie objektive sozioökonomische Kontexte ermöglichend oder verunmöglichend wirken. Sie eignet sich daher im Besonderen als Praxis- und Professionsforschung. (vgl. ebd.: 62)

Der Anspruch der Wissenschaft „auf Humanität und humane Vernunft“ (ebd.: 66) muss auch von ihr selbst eingelöst werden. Daher wird in der Analyse der Versuch unternommen, in einer reflexiven, „demokratischen Behutsamkeit“ (Heimgartner/Sting 2012: 14), möglichst allen am Forschungsprozess Beteiligten als wirklichkeitserzeugende Subjekte zu begegnen. Auf diesem Weg ist es geboten, in einer Sozialpädagogischen Bildungsforschung u. a. im Zwischenraum von Schule und Sozialer Arbeit, die Schüler\_innen und pädagogischen Akteur\_innen (Schule und außerschulische Bildungspartner\_innen) in den evaluierenden Diskurs einzubinden. Sozialpädagogische Bildungsforschung wird auf diese Weise zu einem entschleunigenden und inklusiven Dialog über Sinnstrukturen von Bildungsprozessen, über die verhandelt, um die gerungen und welche mit der gebotenen Reflexivität angesichts der unverfügbaren Freiheit (von Selbst und Anderem) rekonstruktiv, sequenziell gedeutet werden. (vgl. Bliemetsrieder/Dungs 2014: 100) Sie werden gleichzeitig mit der sozial strukturierten Selektivität der Bildungsfelder aufgrund beobacht- und objektivierbarer wissenschaftlicher Erkenntnisse in Relation gesetzt. Sozialpädagogische Bildungsforschung versucht, ihren Bildungsbegriff selbst ernst zu nehmen, und eröffnet damit im besten Falle

partizipative (Teilnahme und Teilhabe), emanzipatorische (Mündigkeit, relative Autonomie) (vgl. Sigot 2012: 156) sowie care-orientierte Aspekte (Solidarität, Stellvertretung), die sich wechselseitig kreuzen. Daher ist für eine partizipative Forschung auch immer ein machtreflexives Nachdenken darüber notwendig, wo die Partizipation nicht voll durchgehalten, aber Intersubjektivität trotz unterschiedlicher Sprechpositionen möglichst egalitär hergestellt werden kann. Der Sozialpädagogischen Bildungsforschung geht ein Bildungsbegriff (mit einem normativen Überschuss) notwendigerweise voraus, welchen sie auch methodisch selbst nachvollzieht. Können Bildungsprozesse wirklich nicht von einer bestimmten Normativität her gedacht und analysiert werden? Droht nicht, im Konzept der Subjektbildung als „Diskursarena“ (Sting 2001: 58) der Diskurs transzendiert zu werden? Und wer kann wann, wie und wo an Diskursen teilnehmen? Ich schlage vor dem Hintergrund der vielfältigen Benachteiligungs- und Diskriminierungspraxen in Bildungsfeldern eine Orientierung an dem Menschenrecht auf Bildung (inkl. der UN-Kinderrechts- sowie der UN-Behindertenrechtskonvention) sowie der Menschenrechtsbildung (vgl. Brumlik 2013: 186) vor. Diese Normativität muss einhergehen mit einer Orientierung an der „Erzeugung, Aufrechterhaltung und Wiederherstellung somatopsychosozialer Integrität“ (Oevermann 2008: 61) sowie am Zuwachs an relativer Autonomie der Schüler\_innen im Sinne der Menschenwürde.

### **3. Sozialpädagogische Bildung als Soziale Bildung**

Einer Sozialpädagogischen Bildungsforschung geht ein erweitertes Verständnis von Bildung voraus. (vgl. Haag 2008: 216) Bildung wird dabei zunächst unterschieden in Kompetenzerwerb, wie z. B. Handlungsfähigkeit, Kritikfähigkeit, Fähigkeit zur Selbstbestimmung und Lebensführungskompetenzen (vgl. ebd.: 218), und Aneignung, wie z. B. Konstruktion von sozialen Räumen und Aneignung physisch-materieller, symbolischer, sozialer, subjektiver, realer und virtueller Räume (vgl. Hamburger 2006: 60). Im Raum vollzieht sich das Bewältigungshandeln der Subjekte in den darin eingelagerten Möglichkeitsstrukturen. Hierbei besteht die Gefahr, vorschnell in Kompetenzbegriffe zu subsumieren, welche Selbstbildungsergebnisse vorweg antizipieren möchten, aber die Bildungsprozesse im Sinne von (relativer) Selbstbildung nicht konsequent zu Ende denken. Die Eigensinnigkeit von Bildungsprozessen wehrt sich gegen den Versuch ihrer völligen Standardisierung. (vgl. Sting/Wakounig 2011: 7) Das Konzept des räumlichen Bewältigungshandelns hingegen ist tendenziell in Gefahr, die Reziprozität eines jeden Bildens in den Hintergrund geraten zu lassen. Einerseits drohen dann Bildungsgeschehen subjektiviert, andererseits in die Symboliken des Raums delegiert zu werden. In diesem Spannungsfeld ist es interessant, ein Dazwischen und Miteinander von Bildungstheorie und Bildungspolitik (vgl. Honig 2007: 34) zu denken.

Sting sieht die Geselligkeit im Zwischenraum von allgemeiner Bildungstheorie und Sozialpädagogik. (vgl. Sting 2002: 43) Geselligkeit versteht er dabei als die Reziprozität von Individuen sowie die damit sich konstituierenden sozialen Regeln des sozialen Miteinanders. Dabei werden Gemeinschaftlichkeit und aufeinander bezogene Handlungspraxen gleichermaßen entwickelt. (vgl. ebd.: 44) Geselligkeit vollzieht sich gerade in heterogenen (Teil-)Gruppen, welche sich aus Prozessen sozialer Differenzkonstruktionen herausbilden. (vgl. ebd.: 49) Demnach beschäftigt sich soziale Bildung „mit Bildungsperspektiven der Geselligkeit im Kontext sozialer Differenzierungsprozesse“ (ebd.: 44). Diese Differenzkonstruktionen verlangen im Bildungsgeschehen nach einer Analyse, Kritik, eines Zurückweisens und

Entgegenwirkens von (struktureller, institutioneller und alltäglicher) Diskriminierung, Benachteiligung, Ausgrenzung und Rassismen und verlangt nach Anerkennung von Bildungsvoraussetzungen in Fragen von Gender, Diversität, Disability, sozialer Herkunft und Lebenslagen. (vgl. Sting/Wakounig 2011: 3) Dabei muss reflektiert werden, dass die Soziale Arbeit Differenzen als „Effekte sozialer Unterscheidungspraxen“ (Mecheril/Melter 2010: 128) (z. B. Klassen-, natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit und Geschlechterverhältnisse) erkennt und zugleich auch selbst herstellt (z. B. durch kulturelle Zuschreibungspraxen). (vgl. ebd.: 119) In der „Differenzbearbeitung“ wird versucht, Differenzkonstruktionen konstruktiv infrage zu stellen (vgl. Sting 2010: 16), indem die Soziale Arbeit kritisch strukturelle Benachteiligung und ungleiche Teilnahme und Rechte aufdeckt und zugleich bedenkt, dass die Thematisierung von Differenz Neues festlegen sowie Ausschluss und Stigmatisierung mit sich bringen kann. (vgl. Mecheril/Melter 2010: 128) Ein sozialpädagogischer Zugang reflektiert die sozialen Kontexte und soziokulturellen Räume, fragt nach den sozialen Einstellungen der Subjekte im Konstruieren und Erfahren von Geselligkeit bspw. in Schulen bzw. Schulklassen. Dabei thematisiert und analysiert die Sozialpädagogische Bildungsforschung in diesem Sinne Fragen im Umgang mit konstruierten Differenzen von Subjekten, das Verhältnis von Subjekten zu Gemeinschaften und von Gemeinschaften gegenüber Gemeinschaften. (vgl. Sting 2002: 50) Eine besondere Berücksichtigung muss dabei finden, dass in der Schule Vergemeinschaftung in der Klassen- und Schulgemeinschaft keine Selbstvergemeinschaftung darstellt, sondern als eine stellvertretende formale Kollektivierung bezeichnet werden kann. Das bedeutet selbstverständlich nicht, dass sich Schüler\_innen nicht informell mit ihren „Wahlverwandtschaften“ (Keupp 2002: 153) selbstvergemeinschaften würden, ganz im Gegenteil: Schule wird gerade als Ort der „Gesellung von Gleichaltrigen“ (Sting 2010: 12f) von den Schüler\_innen als sinnstiftend bewertet.

In der Kinder- und Jugendarbeit hat sich mittlerweile die Ausdifferenzierung formaler, non-formaler und informeller Bildung durchgesetzt, um die Bandbreite des Lernens und Bildens von Kindern und Jugendlichen zu erfassen: Formale Bildung findet sowohl in der Schule als auch zunehmend in vorschulischen Einrichtungen und Teilen der Weiterbildung statt. In diesen gesellschaftlich anerkannten Orten wird Lernen systematisch und (rechts-)verbindlich organisiert und ist mit gestuften und abschlussorientierten Curricula verbunden. (vgl. BMFSFJ 2005: 95ff, Braun/Wetzel 2005: 15) Non-formale Bildungsprozesse finden sich dagegen in Verbänden und offenen Freizeiteinrichtungen wieder. Diese sind mit den Prinzipien Freiwilligkeit (freiwillige Teilnahme) und Partizipation (Ziele, Inhalte, Sozialformen und Medien können mitgestaltet werden) verbunden. (vgl. Braun/Wetzel 2005: 15) Informelle Bildungsprozesse (Alltagsbildung) sind schließlich im Alltagsleben der Kinder und Jugendlichen zu verorten. Informelles Bildungsgeschehen ist also „nicht in der einen oder anderen Weise institutionalisiert, sondern bezieht seine Verbindlichkeit aus individuellen und gemeinschaftlichen Selbstverpflichtungen und Absprachen“ (ebd.). Und dennoch wird das außerschulische Lernen systematisch von der Institution Schule erwartet, was unterschiedliche Einkommensverhältnisse in unterschiedliche Bildungschancen transformiert. Gerade die non-formale und informelle Bildung ist für die Aneignung eines „jugendkulturellen Kapitals“ (ebd.: 16) bedeutsam, wodurch gesellschaftlich verursachte und soziokulturell vermittelte Ungleichheiten der Bildungschancen möglicherweise etwas kompensiert werden können, da dies relativ unabhängig vom kulturellen Kapital der Herkunftsfamilie angeeignet wird. (vgl. ebd.) Bei der Ausdifferenzierung des Bildungskonzepts in formale, non-formale und informelle Bildung ist jedoch zu problematisieren, dass hierbei Bildungsorte und

Bildungsprozesse vermischt werden. Gerade non-formale Bildung meint das Feld der Kinder- und Jugendhilfe. Formale Bildung an der Schule ist ohne gleichzeitige informelle Bildung gar nicht denkbar. (vgl. Honig 2007: 35) Neben diesen Bildungsdimensionen bedarf es neben emphatischen Bildungsbegriffen auch Orientierungen einer Bildungsgerechtigkeit (Zusammenhang des Bildungsgrades der Eltern und der Bildungsbiografien der Kinder) sowie Zugangs- und Befähigungsgerechtigkeit (ermöglichende inklusive Strukturen und zugleich Förder- sowie Beteiligungsmöglichkeiten), um nicht in eine jugendkulturelle subjektivierte Bewältigungseuphorie zu fallen und die Heterogenität sozialer Kontexte aus dem Blick zu verlieren. Es geht vielmehr um „die Befähigung zu einer eigenständigen und eigenverantwortlichen Lebensführung in sozialer, politischer und kultureller Eingebundenheit und Verantwortung“ (BMFSFJ 2005: 84). Dabei muss, gerade vor dem Hintergrund längst überfälliger Teilhabe- und Inklusionskonzepte, reflektiert werden, nicht in eine Anpassungs- und Verwertbarkeitsideologie einzutauchen, sondern vielmehr auch gleichzeitig die Bildsamkeit von Sozialräumen, in denen sich soziale Lagerungen verbessern können und strukturelle Diskriminierung abgebaut werden kann, mitzudenken. (vgl. Röh 2013: 211f) „Der sich bildende Mensch ist vom Körper bis zu kognitiven und selbstreflexiven Prozessen vom Sozialen durchdrungen.“ (Sting/Wakounig 2011: 7) Geht Bildung über institutionalisierbare Möglichkeiten hinaus, in denen sie jedoch andererseits notwendigerweise einen Ort finden, so wird Bildung zu einer „sozialen Bildung“. (vgl. Sting 2010: 12) Hierbei ist zu reflektieren, dass das Soziale nicht als eine neue autoritäre Struktur konstruiert wird, welche das Politische zu vernebeln droht. Soziales und Politisches muss daher zusammen gedacht werden.

Die Schule selektiert sozial strukturiert, sie eröffnet oder verunmöglicht soziale Chancen und legitime Wünsche. Das Prinzip der Leistungsgerechtigkeit lässt diese Selektionsprozesse in einem neutralen, wissenschaftsbasierten Licht erscheinen. (vgl. Sting 2004: 78)

*„Die Tatsache, dass sich schulische Leistung und herkunftsbedingter sozialer Status weitgehend decken, führt jedoch zur Legitimation und Reproduktion von sozialen Ungleichheiten.“ (ebd.)*

Für formale Bildungsorte wird dabei deutlich, dass das Wechselverhältnis von formalen und informellen Bildungsprozessen besonders in den Blick genommen werden (vgl. ebd.: 77) und gleichzeitig Prozesse der Benachteiligung oder Exklusion problematisiert werden müssen. Die Differenz- und Ungleichheitskonstruktionen zeigen sich nach Sting in den sozialen und politischen Dimensionen einer sozialen Bildung: der interaktiven oder geselligkeitsorientierten Dimension (Interaktionskontexte informeller Gruppen), in der soziokulturellen Dimension – Grad der Kongruenz von „Herkunftskultur und kulturellen Anforderungen der Schule“ (ebd.: 78) – und in der sozialstrukturellen Dimension – Verhältnis sozialer Positionierung und Anerkennungsstrukturen mit damit einhergehenden Anforderungen der Bewältigung. (vgl. ebd.) In dieser Dimension müssen auch die (inter-)institutionellen Möglichkeitsräume (z. B. der Vernetzung von Schule und Sozialer Arbeit) mitgedacht werden.

*„Als sozialer Ort ist (...) Schule daher nicht lediglich in einem didaktischen, lernorganisatorischen, sondern primär in einem epistemischen und in einem gegenstandstheoretischen Sinne konstitutiv für Bildungsprozesse: Sie ist – pointiert formuliert – kein Ort, sondern ein Feld von Bildungsprozessen.“ (Honig 2007: 36, Hervorhebung im Original)*

#### **4. Interinstitutionelle Ermöglichungsräume: Schule und Soziale Arbeit**

Gerade in den eingeführten Dimensionen von machtreflexiver Subjektbildung und Bildsamkeit der Sozialräume *zugleich* eröffnet sich ein neues Potenzial der Vernetzung von Schule und Jugendarbeit. Die Soziale Arbeit muss aus ihrer Opposition zur Schule heraustreten, denn die Schule wird zu einem Lebensort, in dem Jugendliche nicht nur viel Lebenszeit verbringen, sondern in welchem sie ihre sozialen Probleme mit hineinragen. (vgl. Sting 2007: 243) Die Schule steht daher vor der Aufgabe, gemeinsame Bildungsprozesse in einem sozialen Raum zu verbinden. (vgl. Wetzel 2011: 183) Schüler\_innen bewegen sich darüber hinaus auch in ihren eigenen (außerschulischen) Lebenswelten, welche sich aus dem Milieu, den Nachbarschaften, den Peergroups und selbsterwählten Beziehungsmustern ergeben. (vgl. ebd.)

Die Frage ist, wie sich die Schule gegenüber diesen zu ihr kontrastiven Lebenswelten verhält (z. B. Bezüge herstellen, ausblenden oder hinnehmen). (vgl. ebd.) Multiple Problemkonstellationen, welche Jugendliche in ihren Lebenswelten erfahren, können Lehrkräfte häufig nicht mehr alleine lösen. Es bedarf zusätzlich der systematischen Einbeziehung von Spezialist\_innen, wie Sozialpädagog\_innen, Sozialarbeiter\_innen, Jugendarbeiter\_innen und Familienberater\_innen, Schulpsycholog\_innen, Erzieher\_innen, Kunst- und Kulturschaffende und weiteren Fachkräften. (vgl. Harring 2014: 302, Wetzel 2011: 181f) Die Schule ist daher mehr und mehr auf außerschulische Kooperationen aus der Jugendhilfe, der Jugendarbeit, dem Sport- und Kulturbereich und weiteren Institutionen (Initiativen, Ehrenamt, Verbände und Vereine etc.) angewiesen. (vgl. Mack 2012: 88) Schule müsste also in diesem Sinne zu einem „sozialen Ort“ werden, welcher kompensatorisch auf Ausgrenzungserfahrungen wirken und Persönlichkeitsentwicklungen anstoßen kann. (vgl. ebd.: 92)

#### **5. Exemplarische Forschungsstudie einer Sozialpädagogischen Bildungsforschung**

##### **5.1 Projektskizze**

Unter Mitarbeit eines bereits vorhandenen Netzwerkes von 12 außerschulischen Bildungspartner\_innen (darunter Kinder- und Jugendanwaltschaft, Einrichtungen der Jugendarbeit, Gewaltschutzzentrum, Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe u. a.) wurden in einer 4. Klasse (22 Schüler\_innen) in einer Neuen Mittelschule in Kärnten 12 didaktische Workshops zu spezifischen Lebensthemen (zu Fragen von Vielfalt und Diversität, Kinderrechten und Jugendrechten, subjektiven Wertvorstellungen, reflexivem Umgang mit Medien, Widerständigkeit, institutionalisierten Hilfsangeboten und Rechtsansprüchen u. a.) angeboten. Der Projektskizze zufolge war das Ziel, den Schüler\_innen Möglichkeiten anzubieten, in ihren jeweiligen zum Teil erschwerenden und benachteiligenden Verhältnissen, in denen sie ihr Leben bewältigen, sich als reflexions- und handlungsfähig zu erleben bzw. zu werden und in den Fragen der Adoleszenz unterstützt und begleitet zu werden. Wichtig war es auch, hilfreiche Partner\_innen, im Sinne von institutioneller Unterstützung und hilfreichen Fachkräften in den sozialen Fragen zu finden. Bildung sollte in diesem Projekt neben non-formalen Bildungsräumen, informelle Lebensbildung erfahrbar machen, welche auch emanzipatorische Aspekte von Widerständigkeit und Eigensinnigkeit beinhaltet, Geselligkeiten ermöglicht, Selbstbildung anstößt und Rechtsansprüche verdeutlicht.

Gleichzeitig sollten alle beteiligten Fachkräfte (auch die Forscher\_innen) an sozialstrukturelle Benachteiligungs- und Diskriminierungskontexte erinnert und für die Verhältnisse sensibilisiert werden, um gemeinsam Lösungsstrategien zu entwerfen.

## **5.2 Forschungsmethodische Zugänge**

Für die Analyse wurden sowohl die involvierten inner- und außerschulischen Fachkräfte als auch die beteiligten Schüler\_innen eingeladen, ihre Perspektive, ihre Kritik, aber auch ihre Wünsche für eine zukünftige Projektweiterführung darzulegen. Vorweg wurde folgende Forschungsfrage gemeinsam mit den beteiligten Fachkräften erarbeitet: Wie können schulische und außerschulische Bildungsinstitutionen gemeinsam ein Bildungsangebot entwickeln, welche Schüler\_innen in ihren je spezifischen Lebenslagen Unterstützungen anbieten und für sie gleichzeitig förderliche Netzwerke vor- bzw. bereitstellt. Wie können dabei Ungleichheiten und Benachteiligungslagen kompensiert werden?

Um dem Anspruch einer partizipativen und bedarfsorientierten Praxisforschung zu entsprechen, wurde eine mehrphasige und -perspektivische Datenerhebung konzipiert und durchgeführt: a) Analyse der pädagogischen Konzepte der außerschulischen Projektpartner\_innen, b) problemfokussierte Gruppendiskussionen mit den schulischen und außerschulischen Fachkräften, c) Evaluationswerkstatt mit der im Projekt beteiligten Schulklasse, d) Rückkoppelung der Ergebnisse an die Fachkräfte. Die Datenauswertung erfolgte Schritt für Schritt nach einer sequenzanalytischen, interpretativen Analytik auf Grundlage der hermeneutischen Wissenssoziologie (Diskursanalyse) (vgl. Keller 2008) unter Berücksichtigung der Auswertungsregeln strukturaler Hermeneutik (Sequenzialität, Sparsamkeit, permanente Falsifikation, gedankenexperimentielle Explikation usw.). Hierbei spielten in der Auswertungsgruppe, bestehend aus vier Wissenschaftler\_innen, im Sinne eines abduktiven Schlusses gerade die „Ideen, Einfälle, Geistesblitze, die aus der Auseinandersetzung mit dem jeweiligen Datenmaterial entstehen, eine wichtige Rolle“ (ebd.: 274).

## **5.3 Ausgewählte Ergebnisse der Studie**

Die exemplarische und lediglich illustrierende Darstellung einiger Ergebnisse der Studie, v. a. aus der Gruppendiskussion (GD), orientiert sich an den von Sting vorgeschlagenen interaktiven soziokulturellen und sozialstrukturellen Dimensionen sozialer Bildung (vgl. Sting 2004: 78), um neben den praxisrelevanten Einschätzungen auch an dem Diskurs einer sozialen Bildung wissenschaftlich anzuschließen.

### **5.3.1 Sozialstrukturelle und transinstitutionelle Dimension von Bildung am Beispiel des Strukturdilemmas von Schule und Sozialer Arbeit**

In der Gruppendiskussion werden Spannungsfelder von Einzelfallhilfe und einzelfallübergreifender Angebote thematisiert:

*„Es kommen (...) immer wieder Schüler mit auch privaten Problemen zu mir, zu den Lehrern, zu den Klassenvorständen.“ (GD: Z. 14f)*

Als Auslöser wird vor allem die Überforderung der Familien gesehen, weshalb sich die Schule in den Lebensfragen der Schüler\_innen stärker kompensatorisch begreifen müsse. Die Familien geben nach Einschätzung der Fachkräfte ihre Verantwortung in Richtung der Institutionen weiter. Die Soziale Arbeit sieht sich hingegen damit konfrontiert, dass schulische Probleme immer mehr Raum in den non-formalen Bildungsorten einnehmen würden. Auf diese Weise geraten die außerschulischen Bildungsangebote in die Verantwortung, mit dem „Extremstress“ (GD: Z. 77) der Schüler\_innen umzugehen. Die Soziale Arbeit erlebt dies bei den Schüler\_innen konkret, indem

*„(...) man mit ihnen spricht, dieser Druck innerhalb der Schule so groß sein muss oder der Druck innerhalb dieser Klassengemeinschaft, dass dieser Druck sich dann irgendwo entlädt“ (GD: Z. 179-181).*

Hierbei zeigt sich eine strukturelle Verantwortungsdiffusion angesichts komplexer gesellschaftlicher Problemlagen.

Die weitere Rekonstruktion zeigte, dass die untersuchte Schule dazu neigt, ihre Bildungskonzepte jeweils zu kollektivistisch (Schulklasse, Schulgemeinschaft) zu konstruieren, während die Soziale Arbeit Bildungsprozesse tendenziell zu individuumszentriert (Einzelfallarbeit, Gruppenarbeit) begreift. Dies spiegelt sich auch darin wider, dass die Soziale Arbeit innerhalb des Projektes oftmals den Gestus eines Ansprechpartners für alle Lebensbelange (der teilnehmenden Individuen) einnimmt, wodurch die Gefahr besteht, dass die Schüler\_innen antizipatorisch defizitorientiert klientifiziert werden. Bildungsprozesse brauchen dagegen die Spannung von Subjekten, Gemeinschaften und der Gesellschaft, um in der aneignenden Auseinandersetzung Bildungserfahrung zu ermöglichen. Bisher scheinen die sozialpädagogischen Einrichtungen eher wie Satelliten um die untersuchte Schule zu kreisen, ohne dass ein interinstitutionelles Gesamtkonzept ersichtlich wird. Es geht aber nicht nur um einen stärkeren Einbezug des Sozialraums, indem bspw. teilnehmende Einrichtungen besucht werden bzw. dort Veranstaltungen stattfinden, sondern es geht auch um eine Öffnung der Schule für den Sozialraum.

### **5.3.2 Soziokulturelle Bildungsdimension am Beispiel Medien und Übergang Schule-Beruf**

Digitale Medien sind für Jugendliche Alltag, Vorbild und Risiko zugleich. Einerseits können Jugendliche durch die Neuen Medien

*„viel mehr Probleme miteinander austauschen, (...), auch Probleme, die sie eigentlich nicht unmittelbar (...) selber betreffen, aber sie sind da einfach im Freundeskreis (...), der eigentlich nicht auf der Parkbank oder im Hof stattfindet, sondern am PC, am Handy“ (GD: Z. 23-26).*

Andererseits lassen Phänomene von Mobbing und Gewalt die Schule und die Soziale Arbeit, gerade hinsichtlich der Komplexität und Geschwindigkeit der Phänomene, immer wieder hilflos erscheinen. Diffuse Lösungen werden bspw. in Bildungsangeboten wie der Peermediation – „da wieder irgendwie ein Helfersystem aufzubauen (...), wo man dann wirklich auch schaut mit Peermediation, wenn es das in der Schule gibt“ (GD: Z. 176-178) – sowie konkreter in Bezug auf Medien und in einer Enttabuisierung von medialen Themen gesehen.

In den Workshops zeigte sich auch der Themenkomplex Übergang Schule-Beruf. Hierzu wurden einerseits legitime Wünsche der Schüler\_innen erkannt und andererseits festgestellt, dass immer wieder prekäre Lebensverhältnisse der Schüler\_innen diese Wünsche verunmöglichen:

*„Ich hatte das Gefühl, dass diese Klasse (...) zu einem Teil nur eine Perspektive hatte, also eine Lebensperspektive, eine Lebensentwicklung und sich sehr daran festgeklammert hat, ein anderer Teil eben keine, es fehlt dieser Plan B.“ (GD: Z. 222-224)*

Hierbei kann es zu einer Prekarisierung von Bedürfnissen und legitimen Wünschen kommen. Um einen solchen Aufstiegs pessimismus zu reflektieren, bedarf es einerseits an Fantasie und Kreativität für die gemeinsame Entwicklung von Zukunftsprojekten und andererseits auch eines gesellschaftskritischen Problematisierens von „Sackgassenberufen“ (z. B. Helfer\_innenberufe). Weiter geht es darum, die Frage nach dem Sinn von Arbeit neu zu stellen und eigentheoretisch aufgeladene Wenn-Dann-Konstellationen reflexiv aufzubrechen, damit Spielräume in eine offene Zukunft hinein für einige Schüler\_innen durch eine vorschnelle fatalistische Weltsicht nicht vorzeitig geschlossen werden.

### **5.3.3 Interaktive Dimension am Beispiel Gewalt und Diskriminierung**

Die untersuchte Schule muss jugendtypisches Risikoverhalten, inkl. der jugendkulturellen Sprache bzw. der jugendkulturellen Ausdrucksweisen, verstehen und dabei begreifen, wie hierdurch Macht- und Anerkennungskämpfe ausgetragen werden. Für die außerschulischen Bildungspartner\_innen zeigt sich dies in Form sichtbarer „Gewalthierarchien bei Jugendlichen“ (GD: Z. 150). Gewalt wird für die Jugendlichen „verführerisch“, da sie mit Anerkennung verknüpft wird. (vgl. GD: Z. 157-158) Häufig geht es in der Fallstruktur um einen Kampf um Anerkennung, in welchem ein Gefühl der Nichtteilhabe und des Ausgeschlossenseins in nicht legitime Machtausübung umschlagen kann. Hierbei sind sowohl Verstehensprozesse durch die Pädagog\_innen der subjektiven Begründungen des Verhaltens, als auch Erklärungsprozesse objektiver Tatsachen bedeutsam. Gewalt bspw. kann als eine „regressive Bewältigungsform der Angst“ (Wetzell 2011: 187f) gesehen werden, welche sich von ihren Entstehungsbedingungen entfernen und verselbstständigen kann.

Da das österreichische Schulsystem in Bezug auf die migrationsgesellschaftliche Realität noch immer sowohl Gerechtigkeits- als auch Effizienzprobleme aufzeigt, wodurch Schüler\_innen mit Migrationsgeschichte nicht gleichermaßen erfolgreich sind wie jene ohne Migrationsgeschichte, muss die Schule diese Gruppe insbesondere im Blick behalten. (vgl. Dirim/Mecheril/Melter 2010: 24) Das gesamtgesellschaftliche Phänomen der Diskriminierung und des Rassismus wird von Fachkräften in die Jugendphase und ausschließlich auf die Jugendlichen projiziert und dort als besonders auffallend entdeckt. Fälschlicherweise wird die Ursache in der Ethnie und der Religion gesucht, wodurch nicht erkannt wird, dass milieuspezifische Konflikte vorliegen, die von einem schleichenden Alltagsrassismus ausgehen und nicht von unterschiedlich gelagerten Migrationsgeschichten. Folglich wird die Migrationsgesellschaft, die in europäischen Gesellschaften längst der Normalfall ist, als Grenz- und Sonderfall beschrieben und es besteht die Gefahr, an einem Vorbeidenken des eigentlichen Problems verhaftet zu bleiben. Bildung bedeutet

jedoch im vorgeschlagenen normativen Sinn eine Anstrengung für inklusive Gegenentwürfe und für den Abbau von Diskriminierungen. Dies gilt gerade im Kontext von Desintegrationsunterstellungen von sogenannten Minderheitsgesellschaften. Die häufig verunmöglichenden, diskriminierenden Verhältnisse, in welchen sich bspw. geflüchtete Personen wiederfinden, einhergehend mit benachteiligendem Rechtsstatus, werden jedoch nur ansatzweise thematisiert.

## **6. Diskussion: Sozialpädagogische Bildungsforschung als Tetralog von Schüler\_innen, Schule, Sozialer Arbeit und Forschung**

Dieser Beitrag stellt den Versuch dar, eine Sozialpädagogische Bildungsforschung in den Blick zu nehmen, die an ein Konzept sozialer Bildung anschließt und über die soziale Frage und interinstitutionelle Herausforderungen hinaus die Frage nach einer reflexiven Subjektbildung stellt. Aus einem solchen Diskurs heraus, der über seine normativen Orientierungen (Autonomie, Integrität und Menschenwürde) und Rechtsansprüche informiert sein muss, könnte die Schule, auch aufgrund der daraus resultierenden intersubjektiven Erkenntnisse, ein sozialer und politischer Ort werden, welcher diskriminierende Erfahrungen benennen, Anerkennungsstrukturen entfalten, Entwicklungen anstoßen und Aneignungsprozesse der Schüler\_innen in sozialen Räumen unterstützen und reflektieren kann. Da die Schule hierbei auch Überforderungen und mangelnden Kompensationsräumen ausgeliefert ist, ist die Soziale Arbeit angehalten, weit gefasste „soziale Dienste im Kontext von Schule“ (Sting 2007: 244) bereitzustellen. Die Schule sollte daher ihre sozialräumlichen Wirkungsmöglichkeiten und ihre integrative Funktion durch gemeinsame Erziehungs- und Bildungsarbeit erkennen und ausbauen und die Schulkultur mit den außerschulischen Lebensrealitäten der Jugendlichen in Balance bringen. (vgl. Harring 2014: 301, Mack 2012: 92) Gleichzeitig ist es die Aufgabe Sozialer Arbeit, nicht alle Aktivitäten an einer Funktionalisierung für schulischen Erfolg zu orientieren. Als, idealerweise, Partnerin der Adressat\_innen *und* der Schule soll sie sowohl die Adressat\_innen bei Konflikten mit und in der Schule beraten, als auch vor allem die Interessen der Adressat\_innen in möglichst allen Bereichen begleiten, falls dies gewünscht wird. An exemplarischen Ergebnissen einer Forschungsstudie wurde das Strukturdilemma von Schule und Sozialer Arbeit, der Umgang mit Neuen Medien, Übergänge von Schule in den Beruf sowie Gewalt und Diskriminierung dargestellt. Interessant wäre in diesen Themenfeldern ein Konzept des Voneinander-gegenseitigen-Bildens in einem Tetralog von Schüler\_innen, Schule, Sozialer Arbeit und Wissenschaft, in der Hoffnung, dass gerade im Umgang mit Neuen Medien eine gemeinsame Bildung möglich und eine Entwicklungsperspektive eröffnet wird und gleichzeitig der Schutz der Integrität für die Teilnehmenden sensibel versprachlicht werden könnte. In Fragen der Übergänge von Schule und Beruf geht es darum, sowohl kapitalismusreflexiv Krisen einer flexiblen Arbeitsgesellschaft, einhergehend mit als überflüssig erklärten Jugendlichen, zu benennen und zu veröffentlichen, als auch Übergänge und bestenfalls produktive Umwege kreativ und partizipativ mit zu gestalten. (vgl. Arnold 2012: 231-265) Hinsichtlich der Rassismus- und Diskriminierungserfahrungen wehren sich die im Tetralog befindlichen Akteur\_innen gegen eine „Ausländerpädagogik“, die „Anderssein“ als Mangel versteht oder einer Interkulturellen Pädagogik, die davon ausgeht, dass alle Menschen im Verhältnis zueinander jeweils Andere sind, wodurch die Kultur das Unterscheidungskriterium

wird (z. B. Sprache, Ethnizität). (vgl. Mecheril 2004: 91f) Paul Mecheril plädiert für eine Migrationspädagogik, die einen Blickwinkel bezeichnet,

*„unter dem Fragen gestellt und thematisiert werden, die bedeutsam sind für eine Pädagogik unter den Bedingungen einer Migrationsgesellschaft.“* (ebd.: 18)

Forschung und Praxis würden dabei zu einem gemeinsamen Bildungsraum. Die Schule und Soziale Arbeit könnten dabei ihre bildungsorientierten Gemeinsamkeiten sowie Besonderheiten entdecken, damit formale, non-formale und informelle Bildungsprozesse ausdifferenziert und zugleich entgrenzt werden, Formen institutioneller Diskriminierung thematisiert und reflektiert werden und die Schüler\_innen dialogisch partizipiert werden können.

## Literatur

Arnold, Helmut (2012): Von der Schule ins Arbeitsleben. Berufseinmündung über die Jugendberufshilfe – Sackgasse oder produktiver Umweg? In: Bliemetsrieder, Sandro / Dungs, Susanne (Hg.): Kindheit in der Funktionalen. Ambivalenzen ihres Wandels in disziplinären und professionellen Perspektiven. Frankfurt am Main: Lang, S. 231-265.

Bliemetsrieder, Sandro / Dungs, Susanne (2014): In der Treitmühle der Genialität. Sozialpädagogische Forschung als dialogisch-nachahmende Entschleunigung. In: Mührel, Eric / Birgmeier, Bernd (Hg.): Perspektiven sozialpädagogischer Forschung. Methodologien – Arbeitsfeldbezüge – Forschungspraxen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 87-106.

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend – BMFSFJ (2005): Zwölfter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Berlin.

Braun, Karl-Heinz / Wetzels, Konstanze (2005): Bildungsaufgaben der Kinder- und Jugendarbeit. In: Braun, Karl-Heinz / Wetzels, Konstanze / Dobesberger, Bernd / Fraundorfer, Andrea (Hg.): Handbuch Methoden der Kinder- und Jugendarbeit. Studien zur pädagogischen Entwicklungsforschung und Qualitätssicherung. Wien: LIT, S.12-34.

Brumlik, Micha (2013): Messianisches Licht und Menschenwürde. Politische Theorie aus Quellen jüdischer Tradition. Baden-Baden: Nomos.

Dirim, İnci / Mecheril, Paul / Melter, Claus (2010): Umgang mit migrationsbedingter Heterogenität im österreichischen Bildungssystem. In: Mecheril, Paul et al. (Hg.): Bachelor/Master: Migrationspädagogik. Materialien zum Band. Weinheim/Basel: Beltz, S. 22-24. <http://www.beltz.de/fileadmin/beltz/kostenlose-downloads/9783407342058.pdf> (01.04.2015).

Haag, Christian (2008): Die Wirklichkeit von Bildung? Erfahrungswissenschaftliche Erkundungen vor dem Hintergrund sozialpädagogischer Bildungsforschung. In: Neumann, Sascha / Sandermann, Philipp (Hg.): Kultur und Bildung. Neue Fluchtpunkte für die sozialpädagogische Forschung? Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 215-235.

Hamburger, Franz (2006): Sozialpädagogische Bildungsforschung. In: Merckens, Hans (Hg.): Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 55-68.

Harring, Marius (2014): (Des-)Integration jugendlicher Migrantinnen und Migranten – Schule und Jugendverbände als Vermittler sozialer Kompetenzen. In: Rohlf, Carsten / Harring, Marius / Palentien, Christian (Hg.): Kompetenz-Bildung. Soziale, emotionale und kommunikative Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 289-312.

Heimgartner, Arno / Sting, Stephan (2012): Empirische Forschung zur Sozialen Arbeit in Österreich. In: Heimgartner, Arno / Loch, Ulrike / Sting, Stephan (Hg.): Empirische Forschung in der Sozialen Arbeit. Methoden und methodologische Herausforderungen. Wien/Berlin: LIT, S. 9-24.

Honig, Michael-Sebastian (2007): Wunsch und Wirklichkeit sozialpädagogischer Bildungsforschung. In: Homfeldt, Hans Günther (Hg.): Soziale Arbeit im Aufschwung zu neuen Möglichkeiten oder Rückkehr zu alten Aufgaben? Baltmannsweiler: Schneider, S. 32-43.

- Keller, Reiner (2008): Wissenssoziologische Diskursanalyse. Grundlegung eines Forschungsprogramms. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Keupp, Heiner (2002): Identitätskonstruktionen. Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Mack, Wolfgang (2012): Schule als Lebenswelt. Perspektiven für gelingende Kooperationen von Bildungsakteuren. In: Bleckmann, Peter / Schmidt, Volker (Hg.): Bildungslandschaften. Mehr Chancen für alle. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 88-97.
- Mecheril, Paul (2004): Einführung in die Migrationspädagogik. Weinheim: Beltz.
- Mecheril, Paul / Melter, Claus (2010): Differenz und Soziale Arbeit. Historische Schlaglichter und systematische Zusammenhänge. In: Kessl, Fabian / Plößler, Melanie (Hg.): Differenzierung, Normalisierung, Andersheit. Soziale Arbeit als Arbeit mit den Anderen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 117-131.
- Oevermann, Ulrich (2008): Profession contra Organisation? Strukturtheoretische Perspektiven zum Verhältnis von Organisation und Profession in der Schule. In: Helsper, Werner / Busse, Susann / Hummrich, Merle / Kramer, Rolf-Torsten (Hg.): Pädagogische Professionalität in Organisationen. Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 55-77.
- Rauschenbach, Thomas / Thole, Werner (1998): Sozialpädagogik – ein Fach ohne Forschungskultur? Einleitende Beobachtungen. In: Rauschenbach, Thomas / Thole, Werner (Hg.): Sozialpädagogische Forschung. Gegenstand und Funktionen, Bereiche und Methoden. Weinheim/München: Juventa, S. 9-28.
- Röh, Dieter (2013): Soziale Arbeit, Gerechtigkeit und das gute Leben. Eine Handlungstheorie zur daseinsmächtigen Lebensführung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Sigot, Marion (2012): Partizipative Forschung mit Frauen mit Lernschwierigkeiten – Herausforderung und Bereicherung für die empirische Forschung. In: Heimgartner, Arno / Loch, Ulrike / Sting, Stephan (Hg.): Empirische Forschung in der Sozialen Arbeit. Methoden und methodologische Herausforderungen. Wien/Berlin: LIT, S. 153-166.
- Sting, Stephan (2010): Soziale Bildung. In: Schröer, Wolfgang / Schweppe, Cornelia (Hg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online. Fachgebiet: Soziale Arbeit, Grundbegriffe. Weinheim/München: Juventa, S. 1-31.
- Sting, Stephan (2007): Soziale Dienste, Schule und zivilgesellschaftliches Klima. Social Services, School and the Climate of Civil Society. In: Social Work & Society, Festschrift W. Lorenz. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0009-11-10589> (26.03.2015).
- Sting, Stephan (2004): Soziale Bildung. In: Otto, Hans-Uwe / Coelen, Thomas (2004): Grundbegriffe der Ganztagsbildung. Beiträge zu einem neuen Bildungsverständnis in der Wissensgesellschaft. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 77-83.
- Sting, Stephan (2002): Soziale Bildung. Pädagogisch-anthropologische Perspektiven der Geselligkeit. In: Wigger, Lothar / Cloer, Ernst / Ruhloff, Jörg / Vogel, Peter / Wulf, Christoph (Hg.): Forschungsfelder der Allgemeinen Erziehungswissenschaft. Opladen: Leske und Budrich, S. 43-51.
- Sting, Stephan (2001): Von der Prävention zur sozialen Bildung. Bildungstheoretische Reflexionen zur Präventionsorientierung in der Jugendarbeit am Beispiel der Suchtprävention. [http://www.landschaftsverband-westfalen-lippe.de/lja-download/datei-download/Service/zarchiv/mitteilungen/Mitteilungen\\_149/1011255673\\_1/m149\\_soziale\\_Bildung.pdf](http://www.landschaftsverband-westfalen-lippe.de/lja-download/datei-download/Service/zarchiv/mitteilungen/Mitteilungen_149/1011255673_1/m149_soziale_Bildung.pdf) (22.11.2015).
- Sting, Stephan / Wakounig, Vladimir (2011): Bildung zwischen Standardisierung, Ausgrenzung und Anerkennung von Diversität – Zur Einführung. In: Sting, Stephan / Wakounig, Vladimir (Hg.): Bildung zwischen Standardisierung, Ausgrenzung und Anerkennung von Diversität. Wien/Berlin: LIT, S. 3-15.
- Wetzel, Konstanze (2011): Schulversagen, Neue Mittelschule und Ganztagsbildung. In: Spitzer, Helmut / Höllmüller, Hubert / Hönig, Barbara (Hg.): Soziallandschaften. Perspektiven Sozialer Arbeit als Profession und Disziplin. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 175-190.

## Über den Autor

Prof. Dr. Sandro Bliemetsrieder

[Sandro-Thomas.Bliemetsrieder@hs-esslingen.de](mailto:Sandro-Thomas.Bliemetsrieder@hs-esslingen.de)

ist Professor für Erziehungswissenschaft/Sozialpädagogik an der Hochschule Esslingen, Fakultät Soziale Arbeit, Gesundheit und Pflege.

Seine Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte sind Erziehung und Bildung als sozialpädagogische Aufgaben, Professionalisierung, Menschenrechtsorientierung in der Sozialen Arbeit und Rekonstruktive Forschung.

## Abstract

Der Beitrag geht der Frage nach, wie sich eine Sozialpädagogische Bildungsforschung ihres vorausgehenden Bildungsbegriffes annähern und dabei ermöglichende und/oder verunmöglichende institutionelle und gesellschaftliche Verhältnisse zentral in den Blick nehmen kann. Diese bildungstheoretische Grundlegung einer Sozialpädagogischen Bildungsforschung wird an einem konkreten Forschungsprojekt an einer Mittelschule in Kärnten diskutiert. In diesem Projekt wurde in einer 4. Klasse versucht, mit Einbezug von mehreren Partnerorganisationen, vor allem aus der Kinder- und Jugendarbeit und -hilfe, Schüler\_innen in ihren jeweiligen zum Teil erschwerenden Verhältnissen, in denen sie ihr Leben bewältigen, in Workshops zu beteiligen. Die Praxisforschung erfolgte im Rahmen einer teils partizipativen mehrphasigen Datenerhebung, in welcher sowohl die inner- und außerschulischen Expert\_innen als auch die Schüler\_innen eingeladen waren, mittels unterschiedlicher Ausdrucksgestalten ihre Sichtweise, ihre Kritik, aber auch ihre Wünsche für eine weitere Projektentwicklung darzulegen. Bei der Auswertung mittels einer sequenzanalytischen Rekonstruktion zeigten sich verschiedenste Verständnisse von Bildung und institutionelle Rahmungen, die sich in der Vernetzung von Schule und außerschulischen Bildungspartner\_innen begegnen, widersprechen und durchkreuzen können.

Schlagworte: Sozialpädagogische Bildungsforschung; Soziale Bildung; Vernetzung von Schule und Sozialer Arbeit