

Bildungsbezogene Schulsozialarbeit - Förderung von Bildungschancen und individuellen Bildungsprozessen

Heike Rainer, Pamela Heil

Zusammenfassung

Entlang von drei verschränkten Dimensionen einer *bildungsbezogenen Schulsozialarbeit* und dem Wissen um die Verflechtung von (schulischen) Bildungsmöglichkeiten und sozialen Ungleichheiten wird im Folgenden der Beitrag von Schulsozialarbeit in der Förderung von Bildungschancen und Persönlichkeitsbildung von Kindern und Jugendlichen aufgezeigt. Das damit verbundene Potential in der expliziten Benennung eines Bildungsauftrages zur Schärfung des fachlichen Selbstverständnisses wird diskutiert.

Abstract

Social work in schools promotes educational opportunities and personality development of children and young people, in awareness of an interdependence between (school) education and social inequalities. This contribution is shown alongside three intertwined dimensions of a so called *education-related* school social work. The associated potential of explicitly naming an educational mandate is discussed to sharpen the professional self-image of school social work.

Einführung

Schulsozialarbeit in Österreich, als Handlungsfeld der Sozialen Arbeit im Bildungs- und Lebensraum Schule verzeichnet einen stetigen quantitativen Ausbau und befindet sich in einem Professionalisierungsprozess (*Würfel; Schörner 2018*). Heterogene Trägerlandschaften, Finanzierungsformen und Erwartungshaltungen sowie fehlende Ressourcen und eine unsichere Rechtslage (*Schörner; Würfel 2022*) prägen Zielsetzungen und Tätigkeitsfelder und bedingen das professionelle Handeln der Fachkräfte. Sie können die Ausbildung eines professionellen Selbstverständnisses und damit verwoben ein selbstbewusstes Auftreten und Argumentieren der eigenständigen fachlichen Aufträge, Ziele und Methoden in der Praxis erschweren. Erste österreichbezogene empirische Erkenntnisse weisen darauf hin, dass der Bedarf einer „fundierten fachlichen Positionierung im Rollenverständnis“ (*Würfel; Schörner 2020, S. 181*) besteht. Dies steht in der Herausforderung Budgetlogiken und unterschiedliche Mandate, die die Praxis durchdringen, zu hinterfragen und professionelle Standards wie standortbezogene und präventiv handelnde Schulsozialarbeit einzufordern. (*Coulin-Kuglitsch; Rainer 2018*)

Vor diesem Hintergrund wird im Folgenden diskutiert, inwiefern eine Auseinandersetzung mit einem *Bildungsauftrag* von Schulsozialarbeit diese fachliche Profilschärfung unterstützen kann. Es werden drei miteinander verschränkte Dimensionen einer *bildungsbezogenen* Schulsozialarbeit beleuchtet und mit Blick auf die Praxis der konkrete Bereich der Sexuellen Bildung als Bildungsbeitrag exemplarisch herausgegriffen. Dabei wird argumentiert, dass bereits viele Angebote der Schulsozialarbeit bildungsbezogen sind, aber zugleich oft nicht als solche explizit benannt werden.

Professionelles Selbstverständnis – zwischen Eigen- und Fremddefinitionen

Im Rahmen des deutschsprachigen Fachdiskurses gibt es einen breiten Konsens Schulsozialarbeit als Handlungsfeld der Sozialen Arbeit fachlich zu verorten. Als solches „kann

[sie] sich somit auf Rollenklärungen und fachliche Überlegungen beziehen, die bereits übergreifend für das Gesamtspektrum Sozialer Arbeit entworfen wurden.“ (Baier 2011, S. 86) „[...] Wobei sie – wie die meisten Berufsfelder der Sozialen Arbeit – durch die Institutionen und Entwicklungen beeinflusst und geprägt wurde, auf die sie sich bezieht: das schulische Bildungssystem“ (Pötter 2017, S. 58). Hier kommt es immer wieder zu Unsicherheiten und Widersprüchlichkeiten hinsichtlich des professionellen Selbstverständnisses und der damit verbundenen Rollen- und Auftragsklärung in der Praxis. Eine Profilschärfung ist aus diesem Grund unabdingbar (Baier; Fischer 2018, S.65). In Lehrbüchern zum Handlungsfeld werden als Qualifizierungsempfehlungen für Fachkräfte „eine Reflexionskompetenz der beruflichen Identität, Rollenfindung und -sicherheit“ (Stüwe; Ermel; Haupt 2015, S.246) gefordert.

Demgegenüber steht die Herausforderung der Fremdbestimmung durch verschiedene Akteur:innen in der Kooperation wie Schulleitungen, Lehrkräfte oder Eltern. Diese definieren häufig das Gelingen von Schulsozialarbeit auf Basis ihrer Erwartungen, wie zum Beispiel, dass *Problemschüler:innen* wieder *funktionieren*, was oft im Widerspruch zum professionellen Selbstverständnis Sozialer Arbeit steht. Auch auf bildungspolitischer Ebene wird Schulsozialarbeit seitens des Bildungsministeriums vorrangig mit den Themen „Gewaltprävention“ und „Senkung von Schulabbruchsquoten“ (BMBF 2023) verknüpft. In der Praxis fällt es Sozialarbeiter:innen hierdurch immer wieder schwer, zu klären für welche Themen sie zuständig sind, ihr Vorgehen und Ziele zu begründen und ihre Wirksamkeit darzustellen. Deshalb braucht es Kenntnisse über „spezifische Fachkompetenzen vor dem Hintergrund eigener Vorstellungen von Zuständigkeiten und Arbeitsweisen [...], um auf diese Weise auch einer beliebigen ‚Allzuständigkeit‘ oder Subordination unter Schule zu entgehen“ (Baier 2011, S.143). Es benötigt eine fachliche Selbstdefinition sowie die Bereitschaft diese dann in Zusammenarbeit mit weiteren Professionen am Schulstandort innerhalb der eigenen Professionalität zu verorten, zu kommunizieren und einzufordern. Denn wie schon *Silvia Staub-Bernasconi* 2007 (S. 8) betont: „Wer nicht imstande ist, sich selber zu definieren, wird fremddefiniert [...]“.

Die Arbeitsgruppe Schulsozialarbeit der ogsa setzt mit ihren Positionspapieren und dem Aufgabenprofil hier an und verfolgt das Ziel eine *Eigendefinition* aus der Profession heraus zu erarbeiten.¹ Damit soll die fachliche Weiterentwicklung gefördert und die Fachkräfte vor Ort gestärkt werden – nicht nur in der konzeptuellen schulstandortbezogenen Ausgestaltung, sondern auch in der professionellen Legitimation des eigenen Handelns. Im Rahmen dieser Eigendefinition wird Schulsozialarbeit als ein „Handlungsfeld der Sozialen Arbeit [verortet, Einfg.], welches sich im Schulsystem als differenziertes und breit angelegtes Unterstützungs- und Bildungsangebot für Kinder und Jugendliche positioniert“ (ogsa AG Schulsozialarbeit 2023) und das Ziel verfolgt „die Lebens-, Bildungs- und Entwicklungsbedingungen und -chancen von Kindern und Jugendlichen zu verbessern“ (ogsa AG Schulsozialarbeit 2018, S.1).

„Bildungsbezogene“ Schulsozialarbeit – drei verschränkte Dimensionen

Aktuelle gesellschaftliche Diskurse verschränken Bildung vorrangig mit dem Erlangen schulischer Qualifikationen (Sting 2018, S. 400) und dem formalen Bildungssetting der Schule, wodurch ein Bildungsauftrag vielfach stärker mit Schule als mit der Sozialen Arbeit verbunden wird. Während das schulische Bildungssystem in der Bestrebung steht durch die Ermöglichung von Bildung für alle und die Fokussierung auf das Leistungsprinzip deren gesellschaftliche Teilhabe bzw. *soziale Integration* zu fördern, läuft sie Gefahr zu übersehen, dass nicht alle Kinder und Jugendlichen „die gleichen sozialen Voraussetzungen und Hintergründe haben, die erwarteten Lernziele zu erreichen und sich die normierten Bildungsinhalte der Schule

¹ Ähnliche, wenn auch weitergehender und bereits seit mehr als zwanzig Jahren bestehende Bestrebungen gibt es auch in Deutschland u.a. mit dem *Kooperationsverbund Schulsozialarbeit*, welcher Positionspapiere zum Anforderungsprofil (2015), Bildungsverständnis (2013) und „Selbstverständnis der Schulsozialarbeit angesichts gesellschaftlicher Herausforderungen“ (2019) verfasste.

anzueignen“ (Riegel 2016, S. 88). Wenn wir also (wie in der Definition oben) von einem *Bildungsangebot* der Schulsozialarbeit – oder weiter gefasst einer *bildungsbezogenen* Schulsozialarbeit sprechen, beziehen wir uns auf drei verschränkte Dimensionen entlang derer Schulsozialarbeit Bildungsprozesse fördern kann.

Erstens, das fachlich aus der Profession Sozialer Arbeit heraus begründete übergeordnete Ziel der sozialen Gerechtigkeit, welches sich entlang der Kinderrechtskonvention u.a. auf das Recht auf Bildung und Teilhabe konkretisieren lässt. „Fragen eines Zugangs zu Bildung für alle sind nicht losgelöst von Fragen der Teilhabe und Gerechtigkeit zu diskutieren. Genauso baut Teilhabe grundlegend auf Bildung auf und muss sich an Fragen sozialer Gerechtigkeit messen lassen. Und Gerechtigkeit ist nur durch tatsächlich verfügbare Zugänge zu Bildung und Teilhabe realisiert.“ (Spatschek; Wagenblass 2013, S. 16) In diesem Sinne versteht sich Schulsozialarbeit als Förderin von Bildungschancen im schulischen System und der Anwaltschaft für das Recht auf Bildung von allen Kindern und Jugendlichen im Wissen um soziale Ungleichheitsverhältnisse und in dem Bestreben schulsystembezogene Barrieren und Benachteiligungen abzubauen (Rainer 2021). „Schulsozialarbeit ist fixer Bestandteil des Bildungsgeschehens in der Schule, sie ist zugleich auch eine Antwort auf Brüche und Verwerfungen am Bildungsort Schule: Kinder und Jugendliche als Schüler:innen geraten [...] immer wieder in schwierige [...] Situationen, die sie selbst nicht lösen können und von denen sie sich auch nicht selbst befreien können. Hier ist Schulsozialarbeit in seiner anwaltschaftlichen Funktion für diese Schüler:innen gefragt und gefordert.“ (Mack 2017, S. 26) Nicht nur durch hierarchische Strukturen, selektierende Leistungsbeurteilung und nicht immer zeitgemäße Arbeitsformen steht das schulische System an einigen Stellen im Widerspruch zu Lebenswelten, Bedürfnissen und Interessen vieler junger Menschen. An dieser Stelle strebt Schulsozialarbeit die Förderung individueller Bildungsperspektiven und -biografien an mit dem Ziel Teilhabechancen zu ermöglichen und Benachteiligungsstrukturen zu hinterfragen.

Zweitens, setzt Schulsozialarbeit Bildungsangebote hinsichtlich der Förderung von Persönlichkeitsbildung und Lebensbefähigung entlang eines Verständnisses von Bildung als subjektiven Prozess, in welchem die „Ausbildung eines Verhältnisses zur Welt und zu sich selbst ermöglicht werden“ (Kessl 2013, S.31) soll. Im „Sinne einer ganzheitlichen Persönlichkeitsentwicklung“ hat sie dabei die „Lebenswelt und die gesamte Lebenslage der Jugendlichen“ (Riegel 2016, S. 92) im Blick. „Ausgehend von den unterschiedlichen Bildungswelten der Schüler:innen bietet Schulsozialarbeit [...] nicht formale Bildungsgelegenheiten, initiiert Bildungsanlässe, eröffnet Bildungsräume und regt Bildungspartnerschaften an. Sie schafft Räume und Gelegenheiten für informelles Lernen, ermöglicht Selbstbildungsprozesse und unterstützt Kinder und Jugendliche dabei, ihren Bildungshorizont zu erweitern.“ (Kooperationsverbund Schulsozialarbeit 2013, S. 6) Dieses Bildungsverständnis fördert „das kritische Potenzial der Ermöglichung von Selbstreflexion, sich gegenüber gesellschaftlichen Erwartungen und Zumutungen selbstbestimmt zu entscheiden, sich auch davon zu distanzieren“ (Bütow 2017, S. 155). Im Rahmen des Aufgabenprofils greift die AG der ogsa dies heraus, wenn sie als Zielsetzung die Unterstützung „der Schule bei der Umsetzung des erweiterten Bildungsauftrages, u.a. in der Förderung von Autonomie und Mitbestimmung von Kindern und Jugendlichen“ (ogsa AG Schulsozialarbeit 2018, S. 1) definiert. Nicht nur im Sinne der Autonomie muss sich Schulsozialarbeit dabei den oft widersprüchlichen Bildungsansprüchen auch im Sinne der Normalisierungsmacht von Schule aber auch Sozialer Arbeit bewusst sein (Rainer 2021). Dies verweist wiederum auf den ersten Bildungsaspekt und verdeutlicht die enge Verschränkung von Bildung, Teilhabe(-chancen) und sozialer Gerechtigkeit. Im Grundsatzpapier der Arbeitsgruppe Schulsozialarbeit der ogsa wird folgendes Bildungsverständnis definiert: „Im schulischen Alltag wirken Bildungsprozesse auf drei Ebenen: als formale Bildung ist der Regelunterricht laut schulischem Curriculum zu verstehen, für non-formale Bildungsprozesse werden Anliegen und Themen junger Menschen durch passende Angebote aufgegriffen, für informelle Bildungsprozesse brauchen junge Menschen Freiräume und Begegnungsmöglichkeiten, die selbst gestaltet werden können. Ausgehend von den Bedürfnissen, Anliegen und Interessen der Kinder und Jugendlichen kann Schulsozialarbeit besonders im non-formalen und informellen Bereich Angebote setzen und entsprechend Kompetenzen fördern und entwickeln.“ (ogsa AG Schulsozialarbeit 2016, S.1)

Drittens, wird Bildung erst durch Beziehung ermöglicht und zugleich können Bildungsangebote professionellen Beziehungsaufbau fördern. Die persönliche, helfende Beziehung ist nicht nur für ein gelingendes Beratungs- und Veränderungsgespräch bedeutend, sondern gleichsam zentraler Bestandteil jeder gelingenden pädagogischen Arbeit. (Iser 2017, S. 152). Im Sinne von Bildung durch Beziehung ist Beziehungsarbeit im Auftragsverständnis von Sozialarbeiter:innen an Schulen verankert, sei es in den Beratungs- und Begleitungsangeboten, in den sozialpädagogischen Gruppenangeboten oder in der Zusammenarbeit mit Lehrkräften, Erziehungsberechtigten und Kooperationspartner:innen. In den letzten zwanzig Entwicklungsjahren der Schulsozialarbeit hat sich der Begriff Beziehungsarbeit, der lange Zeit theoretisch kaum definiert wurde, als „Grundpfeiler aller [...] definierten Kernleistungen“ etabliert (Reinecke-Terner 2018, S.78). Die Elemente einer aktiven Beziehungsgestaltung (Reinecke-Terner 2018), nämlich Vertrauen, Verlässlichkeit, und Verbindlichkeit sowie Kontinuität, Präsenz, und Ansprechbarkeit spielen sowohl in sozialen Beziehungen als auch in den professionellen Beziehungen zwischen Schulsozialarbeiter:innen, Schüler:innen, Lehrkräften und Erziehungsberechtigten eine wichtige Rolle. Sie sind Teil der gesamten Beziehungskultur an Schulen. Beziehung kann als Basis für einen gelingenden Hilfeprozess sowie als Voraussetzung für gelingende Bildungsangebote und Prävention betrachtet werden. Das Bildungsverständnis und die Beziehungsgestaltung der Schulsozialarbeit sind dabei eng miteinander verknüpft. Schulsozialarbeit setzt in der Praxis eine Vielzahl von Beziehungsangeboten, die oft mit Bildungsangeboten in Form von Workshops zu Themen wie Kinderrechte, Sexuelle Bildung oder Medienbildung verknüpft sind. Als Zielgruppe sind hier *alle* Schüler:innen eines Schulstandortes definiert, das heißt nicht nur die lauten, auffälligen, vielbetreuten Kinder und Jugendlichen sollen mit den Angeboten erreicht werden, sondern auch die zurückgezogenen, in der Schule und Leistungsbereich unauffälligen Schüler:innen, die aber trotzdem Unterstützungsbedarf haben – eben diese werden über Bildungsangebote abgeholt, da sie die Sozialarbeiter:innen abseits vom Einzelsetting kennenlernen und Beziehungen aufbauen können. Auch in der Definition der Schulsozialarbeit seitens der AG der ogsa werden „kontinuierliche Beziehungsangebote“ (ogsa 2018) benannt, wobei dies teilweise hohe Anforderungen an Schulsozialarbeitende stellt und auch mit standortbezogenen Rahmenbedingungen verknüpft ist, da Kontinuität und Präsenz an Schulen zwar fachlich gefordert, aber in der Praxis nicht immer gewährleistet sein können. (Coulin-Kuglitsch; Rainer 2018) Schulsozialarbeit befindet sich hier in einem komplexen Bedingungs- und Beziehungsgefüge.

„Bildungsbezogene Schulsozialarbeit“ – Selbstverständnis der Träger

Zusammenfassend kann entlang dieser Dimensionen ein eigenständiger Bildungsauftrag von Schulsozialarbeit als eine Art Klammer über viele der Angebote von Schulsozialarbeit gelegt werden. Es stellt sich an dieser Stelle die Frage, wie Schulsozialarbeit in der Praxis ihr Potential in Hinblick auf Selbstbildungsprozesse und Persönlichkeitsbildung, aber auch Förderung von Bildungschancen und der Verknüpfung von Beziehungsarbeit und Bildungsangeboten sieht und umsetzt, auch mit Blick auf das fachliche Selbstverständnis.

Im Rahmen einer nicht repräsentativen Umfrage wurden die Mitglieder der AG Schulsozialarbeit der ogsa, die aus Vertreter:innen von Praxis (Trägereinrichtungen) und Wissenschaft bestehen, um ein aktuelles Stimmungsbild hinsichtlich Konzipierung und Umsetzung von Bildungsangeboten und deren Einbettung in ihr Auftragsverständnis gebeten. Die Rückmeldungen fielen gering aus und lassen sich wie folgt zusammenfassen: Je nach Trägerschaft, Auftraggeber:in und Konzeptschwerpunkt wird das Bildungsverständnis unterschiedlich definiert. Es herrscht nach wie vor, wie im Grundsatzpapier der AG definiert, Konsens über die unterschiedlichen Bildungsmodalitäten, wonach Schule sich für formale Bildung, Wissensvermittlung und selektive Prozesse verantwortlich zeichnet und der Schulsozialarbeit non-formale und informelle Bildungsgelegenheiten zugeschrieben werden. (ogsa AG Schulsozialarbeit 2016) Außerdem besteht Einigkeit darüber, dass alle

Schüler:innen Zugang zu adäquaten Bildungschancen haben sollen und Schulsozialarbeit hier einen Beitrag zu positiven Bildungsbiografien leisten kann. Die Alltagspraxis zeigt überdies, dass es auch Bildungsbeiträge gegenüber Lehrkräften, Schulleitungen und Sozialarbeitskolleg:innen gibt, hinsichtlich Sensibilisierung, kollegialer Beratung sowie Fort- und Weiterbildung. Nicht alle Trägerorganisationen sehen jedoch einen dezidierten Bildungsauftrag im allgemeinen Auftragsverständnis verankert. Zwar werden in den Konzepten non-formale Bildungsgelegenheiten für Gruppen wie Soziales Lernen in Form von Workshops, Mobbing- und Gewaltprävention, Medienbildung und Sexuelle Bildung als Angebote formuliert aber nicht explizit als Bildungsbeitrag definiert oder in Handbüchern, Konzepten, Kooperationsvereinbarungen oder Tätigkeitsberichten als solche ausgewiesen.

Im Rahmen einer empirischen Studie zum Professionsverständnis von Schulsozialarbeit wurden die Leitungspersonen der österreichischen Trägerorganisationen zu ihrer Selbsteinschätzung der Umsetzung von vordefinierten Aufgabenbereichen befragt. Diese Aufgaben stehen zum Teil unmittelbar, wie *Bildungsbenachteiligung*, *Kinderrechte*, *Bildungsmotivation*, *Schulabsentismus* mit einem Bildungsauftrag in Verbindung, während die meisten anderen einen mittelbaren Bildungsbezug aufweisen, vor allem hinsichtlich Persönlichkeitsbildung und Kompetenzförderung, *Konfliktlage*, *emotionale Problemlagen* oder sich auf Bedingungen und Barrieren von Bildungsprozessen beziehen wie *materielle Grundbedürfnisse* oder *Kinderschutz* (Würfel; Schörner 2020, S. 191). Entlang der ausgeführten Bildungsdimensionen kann Bildung hier nicht nur als *Klammer* wie eingangs formuliert darübergerlegt, sondern auch als sich durchziehendes Querschnittsthema betrachtet werden.

Das weist darauf hin, dass im Selbstverständnis und der Praxis der Sozialarbeiter:innen zwar in unterschiedlichster Weise Bildungsarbeit stattfindet, diese aber in konzeptuellen Papieren und gegenüber der Schule kaum thematisiert und präzisiert wird. Eine mögliche Erklärung liegt darin, dass es immer noch eine bestehende Hierarchie der Bildungsmodalitäten gibt, wonach der formalen, also schulischen Bildung gesellschaftlich sowie bildungspolitisch der Hauptstellenwert eingeräumt wird und, dass „im Zuge der bildungspolitischen Diskurse der Vergangenheit Bildung derart vehement für schulische Kontexte reklamiert wurde“ (Spies; Steinbach 2019, S. 423). Wird Bildung aber orientiert an unseren obigen Ausführungen als Entwicklung des Selbst in Auseinandersetzung mit der Welt und ihren Verhältnissen verstanden, umfasst sie „den lebenslangen Prozess der menschlichen Selbstwerdung innerhalb der Gesellschaft“ (Spies; Stecklina 2015, S. 23) und kann als gemeinsame Aufgabe von Schule und Sozialer Arbeit betrachtet werden. „Kinder und Jugendliche haben einen Anspruch auf förderliche Entwicklungs- und Bildungschancen zum Nutzen ihrer individuellen Lebensperspektiven und im Interesse einer prosperierenden Gesellschaft.“ (ogsa AG *Schulsozialarbeit*, 2016, S. 1)

Bildungsbezogene Schulsozialarbeit – am Beispiel der Sexuellen Bildung

Im Rahmen der dritten Dimension zur *bildungsbezogenen* Schulsozialarbeit, der engen Verschränkung von Bildung und Beziehungsarbeit wurden Bildungsangebote auch in Form von Workshops angesprochen. Um die vorherigen Ausführungen zu konkretisieren und zu verdeutlichen, dass Schulsozialarbeit an vielen Stellen bereits in bildender Absicht agiert, greifen wir das Beispiel der Sexuellen Bildung als Teil der Persönlichkeitsbildung heraus. In Österreich orientiert sich Sexuelle Bildung an den internationalen Empfehlungen zu *Comprehensive Sexuality Education*, welche eingebettet in die Menschenrechte den Prozess „of teaching and learning about the cognitive, emotional, physical and social aspects of sexuality“ (UNESCO 2018, S. 16) beschreibt. „It aims to equip children and young people with knowledge, skills, attitudes and values that will empower them to: realize their health, well-being and dignity; develop respectful social and sexual relationships; consider how their choices affect their own well-being and that of others; and understand and ensure the protection of their rights throughout their lives.“ (ebd.) Den rechtlichen Rahmen hierfür bietet der Grundsatzterlass Sexualpädagogik, in welchem es als Aufgabe der Schule und

Schulgemeinschaft definiert wird, „Schülerinnen und Schüler in ihrer gesamten Persönlichkeit zu fördern“ (BMBF 2015, S. 3) und Kinder und Jugendlichen Kompetenzen zu vermitteln „um verantwortungsvoll mit sich und anderen umgehen zu können“ (ebd.). „Sexuality may thus be understood as a core dimension of being human“ (UNESCO 2018, S. 17). Eine aktuelle nationale Studie zur schulbezogenen Sexuellen Bildung in Österreich weist auf die Notwendigkeit der Kooperation von Lehrkräften mit weiteren psychosozialen Unterstützungssystemen in diesem Themenbereich hin (Kapella 2022, S. 45). Schulsozialarbeit kann hier ihr Potential hinsichtlich Beziehungsaufbau und -arbeit mit Kindern und Jugendlichen umsetzen und Bildungsräume gestalten. So bietet sie in einigen Bundesländern Sexuelle Bildung in Workshopform als Ergänzung zum Sexualkundeunterricht an. Ohne Noten- und Bewertungsdruck liegt der Fokus dabei auf der Lebenswelt- und Bedürfnisorientierung. Durch altersadäquate, interaktive Übungen werden Kinder und Jugendliche ermutigt offen über Sexualität und Beziehungsgestaltung zu sprechen und darin bestärkt ihre Sprache zu finden. Die „Förderung der Ausdrucks- und Auseinandersetzungsfähigkeit“ (BMBF 2015, S. 7) ist ein Grundsatz der Sexuellen Bildung und soll die Reflexionsfähigkeit und den gegenseitigen Respekt fördern. Im Rahmen Sexueller Bildung kann in Schulen „zusätzlich das gesellschaftsverändernde Potential junger Menschen für den Wandel bestehender, diskriminierender Strukturen und individueller Verhaltensweisen gefördert werden.“ (Riedlmair; Seidl 2022, S. 26). Dies steht in Zusammenhang mit einem Ziel Sexueller Bildung, und zwar der „Förderung des kritischen Denkens, der Reflexion und des Hinterfragens gesellschaftlicher Werte und Normen“ (Kapella 2022, S.91), das wiederum mit der zweiten Bildungsdimension, der Subjektbildung in Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Verhältnissen, verknüpft ist. Sexuelle Bildung wird zudem immer stärker auch mit Medienbildung verschränkt betrachtet um aktuellen Lebenswelten und Bedürfnissen gerecht(er) zu werden.

In alldem kann sich Schulsozialarbeit ihren wirkungsvollen Habitus der „lockeren Ernsthaftigkeit“ (Baier, Heeg 2011, S.79) zu Nutzen machen. Dies umfasst den unaufgeregten Umgang mit jugendrelevanten Themen und Problemen, Humor, kinder- und jugendgerechte Sprache und informelle, freiwillige Kontakte auf der einen Seite und das Zuhören, Anerkennen, die Verschwiegenheit, das Interesse und die fachliche Hilfe auf der anderen Seite. Im Kontrast zum oft eingeschränkten Lehrplan oder Angeboten außerschulischer Fachstellen liegt das Potential der Schulsozialarbeit darin, dass sie auch nach den Workshops vor Ort und präsent für die Zielgruppe ansprechbar bleibt. Dies ist gerade im Bereich der Sexuellen Bildung, der Medienbildung und der Beziehungsarbeit bedeutsam und chancenreich.

Ausblick

Bildungsbezogene Schulsozialarbeit kann entlang unseres Verständnisses Kinder und Jugendliche in ihren Lebens- und Bildungsbiografien professionell begleiten. Sie adressiert ungleiche Bildungsbedingungen, fördert Teilhabechancen, setzt Bildungsangebote und fördert Persönlichkeitsbildung unter anderem durch kontinuierliche Beziehungsarbeit. In diesem Sinne verfolgt Schulsozialarbeit einen Bildungsauftrag, den sie in dieser Form jedoch oft nicht explizit kommuniziert und der auch von Schule vielfach nicht als solches gesehen wird. Zugleich können beschränkte Ressourcen die Umsetzung dieses Auftrages erschweren, unter anderem wenn Schulsozialarbeit nur für wenige Stunden an einem Schulstandort ist und hierdurch Kontinuität und Beziehungsarbeit gefährdet sind.

Eine wie oben ausgearbeitete Eigendefinition mit ihrem fachlichen Selbstverständnis kann hier die fachliche Argumentation stärken und Forderungen, weshalb zum Beispiel standortbezogene und präventive Schulsozialarbeit (finanziell) gefördert werden muss, um das Potential des Handlungsfeldes in der Förderung von Kindern und Jugendlichen tatsächlich zu

ermöglichen, legitimieren.² All dies verlangt Aushandlungsprozesse, die auf politischer, fachlicher und schulstandortbezogener Ebene stattfinden (müssen). Ein starkes und klares Selbstverständnis kann in diesen Aushandlungen dabei unterstützen die eigene Fachlichkeit mit ihren Zielen, Haltungen, Methoden und Vorgehensweisen darzustellen und gegenüber fremddefinierten Ansprüchen und Verständnissen zu vertreten. Unterstützend wäre es hierfür wichtig einen tieferen Einblick in tatsächlich umgesetzte bildungsbezogene Tätigkeiten, deren zu Grunde liegende Verständnisse und Zielsetzungen bei den österreichischen Praxisträgern im Rahmen einer qualitativen Studie zu gewinnen. Hierdurch könnte zugleich ein diesbezüglicher Fachdiskurs gefördert werden.

Autorinneninformation

Rainer, Heike, Mag.^a (FH) MA, Fachhochschule Salzburg Department für Angewandte Sozialwissenschaften, Hauptamtliche Mitarbeiterin in Lehre und Forschung, heike.rainer@fh-salzburg.ac.at

Heil, Pamela, Mag.^a (FH), Verein Spektrum, Fachbereichsleitung „jetzt – Soziale Arbeit in der Schule“, externe Lehrbeauftragte im Department für Angewandte Sozialwissenschaften der Fachhochschule Salzburg, Koordinatorin der AG Schulsozialarbeit ogsa, pheil@spektrum.at

Literaturverzeichnis

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

BMBWF – Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung: Grundsatzterlass Sexualpädagogik 2015 In: <https://rundschriften.bmbwf.gv.at/rundschriften/?id=699> (veröffentlicht 2015, abgerufen am 03.04.2022)

BMBWF – Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung: Schulsozialarbeit in Österreich. In: <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/beratung/psus/schulsozialarbeit.html> (abgerufen am 07.03.2023)

Cengiz, Denis: Beziehungsarbeit in der Schulsozialarbeit. In Bassarak, Herbert (Hrsg.): Lexikon der Schulsozialarbeit. Baden-Baden 2018, S. 79-80

Coulin-Kuglitsch, Johanna; Rainer, Heike: AG Schulsozialarbeit in der ogsa. In: SIÖ 1/2018, S. 46-47

Iser, Angelika: Beratung und Beziehungsarbeit im schulischen Kontext. In: Hollenstein, Erich; Nieslony, Frank; Speck, Karsten; Olk, Thomas (Hrsg.): Handbuch der Schulsozialarbeit. Band 1. Weinheim und Basel 2017, S.146-156

Kapella, Olaf: Sozialwissenschaftliche und sexualpädagogische Überlegungen zur Qualitätssicherung unter Berücksichtigung der Einbeziehung schulexterner Fachkräfte (Teil A). In: Kapella, Olaf; Mazal, Wolfgang (Hrsg.): Aspekte der Qualitätssicherung in der schulischen Sexualpädagogik in Österreich. ÖIF, universität wien. In: <https://www.oif.ac.at/publikationen/forschungsberichte/forschungsberichte-detail/pure/80bc4cf2-4b5c-4ba5-8c42-b93735edc26e/show/publ/Pure/> (veröffentlicht 2022, abgerufen am 4.12.2022)

Kessl, Fabian: Teilhabe. Die Vermeidung von Ausgrenzung als zivilgesellschaftliche Gemeinschaftsaufgabe. In: Spatschek, Christian; Wagenblass, Sabine (Hrsg.). Bildung,

² Evaluationen zu Schulsozialarbeit weisen zum Beispiel auf die Bedeutung von präventiven Angeboten und die kontinuierliche Präsenz von Schulsozialarbeiter:innen am Schulstandort für den Vertrauens- und Beziehungsaufbau, als Voraussetzung für wirksame Fallarbeit hin. (Baier; Heeg 2011)

Teilhabe und Gerechtigkeit. Gesellschaftliche Herausforderungen und Zugänge Sozialer Arbeit. Weinheim und Basel 2013, S. 30-40.

Kooperationsverbund Schulsozialarbeit: Bildungsverständnis der Schulsozialarbeit. In: https://jugendhilfeportal.de/fileadmin/public/Downloads/Bildungsverstaendnis_der_Schulsozialarbeit_Kooperationsverbund_Schulsozialarbeit_2013.pdf (veröffentlicht 2013, abgerufen am 07.03.2023)

Kooperationsverbund Schulsozialarbeit: Das Selbstverständnis der Schulsozialarbeit angesichts gesellschaftlicher Herausforderungen. In: http://www.kv-schulsozialarbeit.de/Selbstverst_d_SSA_KoV_2019.pdf (veröffentlicht 2019, abgerufen am 07.03.2023)

Kooperationsverbund Schulsozialarbeit: Schulsozialarbeit – Anforderungsprofil für einen Beruf der Sozialen Arbeit. In: http://www.kv-schulsozialarbeit.de/Anforderungsprofil_Schulsozialarbeit_2015.pdf (veröffentlicht 2015, abgerufen am 07.03.2023)

Mack, Wolfgang: Non-formale und informelle Bildung in der Schulsozialarbeit. In: Hollenstein, Erich; Nieslony, Frank; Speck, Karsten; Olk, Thomas (Hrsg.): Handbuch der Schulsozialarbeit. Band 1. Weinheim und Basel 2017, S.24-32

ogsa (Österreichische Gesellschaft für Soziale Arbeit) AG Schulsozialarbeit: Internetauftritt Kurzbeschreibung. In: <https://www.ogsa.at/arbeitsgemeinschaften/ag-schulsozialarbeit/> (abgerufen am 17.11.2022)

ogsa AG Schulsozialarbeit: Aufgabenprofil der Schulsozialarbeit. In: https://www.ogsa.at/wp-content/uploads/2018/11/2018_10_24_Aufgabenprofil_Schulsozialarbeit-OGSA.pdf (veröffentlicht 2018, abgerufen am 17.11.2022)

ogsa AG Schulsozialarbeit: Aktuelles Grundsatzpapier zur Schulsozialarbeit in Österreich In: https://www.ogsa.at/wp-content/uploads/2017/09/aktuelles-Grundsatzpapier-SchuSo-13_10_2016-1.pdf (veröffentlicht 2016, abgerufen am 07.03.2023)

Rainer, Heike: BildungsAN- und WIDERsprüche. Schulsozialarbeit in der Migrationsgesellschaft. In: Soziale Arbeit in der Postmigrationsgesellschaft. ogsa AG Migrationsgesellschaft (Hg.). 2021, S. 278-291

Reinecke-Terner, Anja: Beziehungsarbeit. In: Bassarak, Herbert (Hrsg.): Lexikon der Schulsozialarbeit. Baden-Baden 2018, S. 78-79

Riedlmair, Katharina; Seidl, Thomas: Gewaltprävention in der sexuellen Bildung im schulischen Kontext. In: SIÖ 4/2022, S. 26-29

Riegel, Christine: Bildung – Intersektionalität – Othering. Pädagogisches Handeln in widersprüchlichen Verhältnissen. Bielefeld. Transkript

Schörner, Barbara; Würfel, Christine: Praxisfeld Schule. In: Bakic, Josef; Coulin, Johanna; Kronberger, Gabriele (Hrsg.): Praxis Sozialer Arbeit in Österreich. Ein Ordnungsversuch mit exemplarischen Ausblicken. Wien 2022, S. 76-87

Spies, Anke; Stecklina, Gerd: Pädagogik. Studienbuch für pädagogische und soziale Berufe. Studienbücher für soziale Berufe, 12. München 2015

Spies, Anke; Steinbach, Anja: Bildung, Biografizität und Lebensbewältigung. In: Stecklina, Gerd; Wienforth, Jan (Hrsg.): Handbuch Lebensbewältigung und Soziale Arbeit. Praxis, Theorie und Empirie. Weinheim 2020, S. 417-425

Staub-Bernasconi, Silvia: Vom beruflichen Doppel – zum professionellen Tripelmandat. Wissenschaft und Menschenrechte als Begründungsbasis der Profession Soziale Arbeit. In: SIÖ 02/2007, S. 8-17

Sting, Stephan: Bildung. In Graßhoff, Gunther; Renker, Anna; Schröder, Wolfgang (Hrsg.): Soziale Arbeit. Wiesbaden 2018, S. 399-411.

UNESCO: International technical guidance on sexuality education. An evidence-informed approach. 2018 (<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000260770>, abgerufen am 03.04.2022)

Würfel, Christine; Schörner, Barbara: Professionalisierung der österreichischen Schulsozialarbeit – eine bundesweite Bestandsaufnahme. In: SIÖ 1/2018, S. 12-17.

Würfel, Christine; Schörner, Barbara: Professionsverständnis von Schulsozialarbeit in der Kinder- und Jugendhilfe – eine quantitative Analyse für Österreich. In: ÖJS 2020, S. 181 – 202