Werner Thole (Hrsg.)

Grundriss Soziale Arbeit

Ein einführendes Handbuch

4. Auflage



VS VERLAG

Werner Thole (Hrsg.)

Grundriss Soziale Arbeit

Werner Thole (Hrsg.)

Grundriss Soziale Arbeit

Ein einführendes Handbuch

4. Auflage

VS VERLAG

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der
Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über
<http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

1. Auflage 2002
2., überarbeitete und aktualisierte Auflage 2005
3., überarbeitete und erweiterte Auflage 2010
4. Auflage 2012

Alle Rechte vorbehalten
© VS Verlag für Sozialwissenschaften | Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH 2012

Lektorat: Stefanie Laux

VS Verlag für Sozialwissenschaften ist eine Marke von Springer Fachmedien.
Springer Fachmedien ist Teil der Fachverlagsgruppe Springer Science+Business Media.
www.vs-verlag.de



Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von Gebrauchsnamen, Handelsnamen, Warenbezeichnungen usw. in diesem Werk berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen im Sinne der Warenzeichen- und Markenschutz-Gesetzgebung als frei zu betrachten wären und daher von jedermann benutzt werden dürften.

Umschlaggestaltung: KünkelLopka Medienentwicklung, Heidelberg
unter Verwendung einer Fotografie von Jonas Brückner, Wuppertal
Satz: format.absatz.zeichen, Susanne Koch, Niedernhausen
Druck und buchbinderische Verarbeitung: Stürtz GmbH, Würzburg
Gedruckt auf säurefreiem und chlorfrei gebleichtem Papier
Printed in Germany

ISBN 978-3-531-18616-0

Vorwort

Der „Grundriss Soziale Arbeit“ erscheint nun gut acht Jahre nach seiner Platzierung auf dem Buchmarkt in einer erweiterten, teilweise neu konzipierten und gegenüber dem letzen Erscheinen in einer durchgängig aktualisierten Auflage. Mit den Ergänzungen wird den Veränderungen der Sozialpädagogik in der zurückliegenden Dekade und der Europäisierung der Sozialen Arbeit entsprochen. Eine Erweiterung erfährt der „Grundriss Soziale Arbeit“ auch in Bezug auf die sozialpädagogischen Arbeits- und Handlungsfelder, die methodischen Verfahren und Konzepte sowie hinsichtlich der behandelten theoretischen und disziplinären Grundlegungen. Zudem wird auf die Verbreitung des einführenden Handbuches im deutschsprachigen Raum durch Beiträge zur Geschichte, Theorie und Praxis der Sozialen Arbeit in Österreich und der Schweiz reagiert. Die Europäisierung der Qualifizierungslandschaft wird in dieser erweiterten Ausgabe in eigenen Beiträgen reflektiert. Insgesamt finden sich in dieser dritten Auflage 21 neue Beiträge.

Mit den Ergänzungen und neuen Beiträgen werden zum einen einige inhaltliche Lücken der vorherigen Ausgaben geschlossen. Zum anderen wird mit ihnen aber auch versucht, der Ausdifferenzierung und Profilierung der Praxen Sozialer Arbeit in einigen Handlungsfeldern gerecht zu werden. Viele Handlungsfelder gewannen in den zurückliegenden zehn Jahren nochmals an eigenständiger Kontur, beispielsweise in der Kinder- und Jugendhilfe der Bereich der Pädagogik der Kindheit in Kindertageseinrichtungen und der Bereich der Erzieherischen Hilfen. Zudem ist zu beobachten, dass in vielen, nicht genuinen sozialpädagogischen Feldern die Soziale Arbeit an Bedeutung gewann und es darüber angebracht erscheint, gemeinsames, beispielweise zwischen der Sonderpädagogik, der Psychotherapie und dem formalen Bildungsbereich Schule, konkreter auszuloten und zu benennen. Und nicht zuletzt wird mit Beiträgen auf Veränderungen reagiert. So kommt inzwischen evaluativen Verfahren und Formen der Organisations- und Personalentwicklung eine größere Bedeutung zu als noch vor zehn Jahren. Damit wird auch der Empfehlung einiger Rezensionen entsprochen, die anregten, das Spektrum der Arbeits- und Handlungsfelder differenzierter zu präsentieren sowie durch eigene Beiträge die Schnittstellen zu anderen pädagogischen Handlungsfeldern deutlicher zu markieren.

Die angesprochenen Entwicklungen und Veränderungen weisen auch darauf hin, dass sich die Soziale Arbeit weiterhin in einer Aufschwungphase befindet, allen Krisenprophezeiungen und -diagnosen zum Trotz. Dem „Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung“ (IAB) zufolge arbeiten in dem Bereich Erziehung und Untericht Mitte 2009 4,2 % und im Gesundheits- und Sozialwesen 3,8 % mehr Beschäftigte als noch ein Jahr zuvor. Insgesamt sind in den beiden Segmenten des Arbeitsmarktes Ende des ersten Jahrzehnts des neuen Jahrtausends 4.4 Millionen MitarbeiterInnen sozialversicherungspflichtig engagiert. Die Zahlen unterstreichen, dass nach wie vor gilt: Die Soziale Arbeit hat sich in

dem zurückliegenden Jahrhundert zu einem ausgedehnten und vielschichtigen Praxis- und Theoriefeld entwickelt.

Der „Grundriss Soziale Arbeit“ möchte in Form eines einführenden Handbuches LeserInnen ermöglichen, sich mit den grundlegenden Frage- und Problemstellungen der Sozialen Arbeit bekannt zu machen. Eingeführt wird in die Geschichte und Theorie, inter- und intradisziplinäre sowie internationale Aspekte, die Arbeitsfelder und Organisationsformen, das personale Berufsfeld und die rechtlichen Rahmungen, die Aus-, Fort- und Weiterbildung, die Forschung sowie die Methoden der Sozialen Arbeit. Mit diesem Profil genießt der „Grundriss Soziale Arbeit“ weiterhin ein Alleinstellungsmerkmal in der sozialpädagogischen Publikationslandschaft, obwohl inzwischen einige durchaus beachtenswerte Einführungspublikationen vorliegen. Der Grundriss wird dennoch hoffentlich auch zukünftig dazu beitragen, in übersichtlicher Form in zentrale Themen und Fragestellungen des ausdifferenzierten sozialpädagogischen Koordinatensystems einzuführen. Studierende an Universitäten und an Fachhochschulen sowie die SchülerInnen an den Fachschulen sind dabei als vornehmliche AdressatInnengruppe anvisiert. Die Beiträge sperren sich jedoch ebenso wenig gegen eine Beachtung durch den Fachdiskurs wie gegen eine kritische Rezeption durch die sozialpädagogischen PraktikerInnen.

Viele haben mich wiederum bei der Herausgabe des Grundrisses unterstützt. Zu danken ist den AutorInnen ganz generell für ihre Mitarbeit – ausdrücklich denjenigen, die sich dem Zeitdruck der Fertigstellung von neuen Beiträgen stellten. Zu danken ist jedoch auch für die nicht mehr durchgängig selbstverständliche Bereitschaft, die häufig doch umfangreichen Korrekturvorschläge bei der Bearbeitung der Aufsätze zu beachten. Dank schulde ich immer noch Heinz-Hermann Krüger für seinen freundlichen und nachdrücklichen Zuspruch, die Herausgabe dieses Grundrisses zu wagen, und Edmund Budrich für seine verlegerisch mutige Aufforderung zur Herausgabe des „Grundriss Soziale Arbeit“ in seiner Ursprungsfassung. Ohne seine Unterstützung, die seiner Mitarbeiterinnen und die von Beate Glaubitz hätte die erste Auflage des Grundrisses nicht den Buchmarkt erblickt und die jetzt dritte Auflage wär möglicherweise nie erschienen.

Für Hinweise und Anregungen zur konzeptionellen Kernstruktur dieses einführenden Handbuches Danke ich weiterhin Franz Bettmer, Jürgen Krauß, Rainer Treptow und Peter Hammerschmidt. Karin Bock, Ernst-Uwe Küster, Sabine Reich, Katharina Mann und nicht zuletzt Gustav Meves danke ich für ihre Diskussionsanregungen zu einzelnen Beiträgen sowie für ihre ganz praktische Unterstützung bei der Aufarbeitung der Beiträge für die erste Auflage. Ihr Engagement ist bis heute in dem Buch zu erkennen. Martin Hunold gebührt Dank für seine umfangreichen, kritischen Anmerkungen zu den bisherigen Auflagen sowie für seine Vorschläge hinsichtlich der Erweiterung des Handbuches. Dass ich nicht alle seine Ideen eins zu eins umsetzen konnte, wird er sicherlich verschmerzen. Martin Hunold besorgte zudem die Überarbeitung der Serviceteile. Angelika Partsch, Viviane Schachler und insbesondere Tanja Schulte unterstützten mich bei der Durchsicht der Manuskripte. Dafür danke ich ihnen recht

herzlich ebenso wie Stefanie Laux und Monika Mülhausen, die vom VS Verlag für Sozialwissenschaften die Herausgabe begleiteten.

An welchen Stellen der nachfolgenden Seiten die Anregungen und Hinweise der zuvor Genannten sich niederschlagen, wissen die Einzelnen am besten. Doch auch in Bezug auf die dritte Auflage gilt: Aller Dank kann nicht davon ablenken, dass der Herausgeber für das Endprodukt einzustehen und Kritik sich allein an ihn zu adressieren hat.

Werner Thole

Inhalt

Vorwort 5

Einführung

Werner Thole
Die Soziale Arbeit – Praxis, Theorie, Forschung und Ausbildung
Versuch einer Standortbestimmung 19

Geschichte der Sozialen Arbeit

Peter Hammerschmidt | Florian Tennstedt
Der Weg zur Sozialarbeit: Von der Armenpflege bis zur Konstituierung des
Wohlfahrtsstaates in der Weimarer Republik 73

Carola Kuhlmann
Soziale Arbeit im nationalsozialistischen Herrschaftssystem. 87

Sabine Hering | Richard Münchmeier
Restauration und Reform – Die Soziale Arbeit nach 1945 109

Serviceteil 131
1 Zum Weiterlesen 131
Studien zur Geschichte der Sozialen Arbeit 131
Studien zu historischen Einzelaspekten – Auswahl 131
2 Zentrale Dokumentationsstellen und Archive zur Geschichte der
Sozialen Arbeit – Auswahl 132
Internetadressen mit den wichtigsten Archivadressen in Deutschland. 132
Bedeutende Archive für die Soziale Arbeit 132

Theoretische Positionen und Konzepte

Christian Niemeyer
Sozialpädagogik, Sozialarbeit, Soziale Arbeit – „klassische“ Aspekte
der Theoriegeschichte 135

Thomas Rauschenbach | Ivo Züchner
Theorie der Sozialen Arbeit 151

Hans Thiersch | Klaus Grunwald | Stefan Köngeter
Lebensweltorientierte Soziale Arbeit 175

Bernd Dewe | Hans-Uwe Otto
Reflexive Sozialpädagogik 197

Lothar Böhnisch
Lebensbewältigung 219

Frank Hillebrandt
Hilfe als Funktionssystem für Soziale Arbeit 235

Heinz Sünker
Soziale Arbeit und Bildung 249

Silvia Staub-Bernasconi
Soziale Arbeit und soziale Probleme 267

Albert Scherr
Sozialarbeitswissenschaft 283

Holger Ziegler | Mark Schrödter | Nina Oelkers
Capabilities und Grundgüter als Fundament einer sozialpädagogischen Gerechtigkeitsperspektive 297

Serviceteil
1 Zum Weiterlesen 311
Handbücher, Einführungen und Wörterbücher 311
Beiträge zur Theorie- und Konzeptgeschichte der Sozialen Arbeit 311
Monographien, Übersichten und Sammelbände zu aktuellen sozialpädagogischen Theorien und Konzepten – Auswahl 311
2 Zeitschriften der Sozialen Arbeit 312
3 Soziale Arbeit im „Netz“. 321

Inter- und intradisziplinäre Aspekte

Heinz-Hermann Krüger
Erziehungswissenschaft und Sozialpädagogik 325

Mechthild Bereswill | Gudrun Ehlert
Soziologie und Soziale Arbeit 337

Frank Bettinger
Soziale Arbeit und Sozialpolitik 345

Thomas Olk | Karsten Speck
Kooperation von Jugendhilfe und Schule 355

Hiltrud Loeken
Sonder- und Sozialpädagogik – Abgrenzung und Annäherung 361

Silke Birgitta Gahleitner | Helmut Pauls
Soziale Arbeit und Psychotherapie – zum Verhältnis sozialer und psychotherapeutischer Unterstützungen und Hilfen 367

Serviceteil
1 Zum Weiterlesen 375

Internationale und vergleichende Perspektiven

Walter Lorenz
Der deutschsprachige Diskurs der Sozialen Arbeit aus internationaler Perspektive 379

Andreas Thimmel | Günter J. Friesenhahn
Internationalität in der Sozialen Arbeit 387

Daniel Gredig | Daniel Goldberg
Soziale Arbeit in der Schweiz 403

Josef Scheipl
Soziale Arbeit in Österreich – Stand in Theorie und Praxis 425

Serviceteil
1 Zum Weiterlesen 435
2 Internationale Vereinigungen 435

Arbeitsfelder und AdressatInnen Sozialer Arbeit

Karin Bock
Die Kinder- und Jugendhilfe 439

Hans-Günther Roßbach | Jutta Sechtig | Thilo Schmidt
Pädagogik der Frühen Kindheit und Kindertageseinrichtungen 461

Benedikt Sturzenhecker | Elisabeth Richter
Die Kinder- und Jugendarbeit 469

Stefanie Albus
Die Erzieherischen Hilfen 477

Arne von Boetticher
Die hoheitlichen Aufgaben der Kinder- und Jugendhilfe 483

Hans Günther Homfeldt
Soziale Arbeit im Gesundheitswesen und in der Gesundheitsförderung 489

Cornelia Schweppe
Soziale Altenarbeit 505

Timm Kunstreich | Michael Lindenberg
Soziale Arbeit mit Ausgegrenzten – Die Tantalus-Situation 523

Fabian Kessl | Alexandra Klein | Sandra Landhäußer
Armut und Prekarisierung von AdressatInnen Sozialer Arbeit 541

Margrit Brückner
Soziale Arbeit mit Frauen und Mädchen: Auf der Suche nach neuen Wegen. 549

Albert Scherr
Männer als Adressatengruppe und Berufstätige in der Sozialen Arbeit 559

Friedhelm G. Vahsen | Dursun Tan
Migration, Interkulturelle Pädagogik und Soziale Arbeit 569

Serviceteil
1 Zum Weiterlesen 581
Kinder- und Jugendhilfe 581
Altenhilfe. 581
Gesundheitshilfe 582
Soziale Arbeit mit MigrantInnen. 582
Soziale Arbeit mit „ausgegrenzten Menschen“ 582
Soziale Arbeit unter geschlechtsspezifischen Perspektiven 583
Handbücher, Sammelbände und Monographien zu weiteren Arbeitsfeldern und Themengebieten – Auswahl 583
2 Interessenverbände und Organisationen von „AdressatInnen“ – Auswahl 584

Sozialpädagogische Handlungsmethoden und Konzepte

Michael Galuske | C. Wolfgang Müller
Handlungsformen in der Sozialen Arbeit – Geschichte und Entwicklung 587

Maja Heiner
Handlungskompetenz und Handlungstypen
Überlegungen zu den Grundlagen methodischen Handelns 611

Karin Böllert
Von der sozialdisziplinierenden Intervention zur partizipativen Dienstleistung 625

Marianne Meinhold
Über Einzelfallhilfe und Case Management 635

Lothar Nellessen
Von der Gruppenarbeit bis zur Familientherapie 649

Wolfgang Hinte
Von der Gemeinwesenarbeit über die Sozialraumorientierung
zur Initiierung von bürgerschaftlichem Engagement 663

Reinhard Hörster
Sozialpädagogische Kasuistik 677

Ulrike Loch | Heidrun Schulze
Biografische Fallrekonstruktion im handlungstheoretischen Kontext der
Sozialen Arbeit 687

Uwe Uhlendorff
Sozialpädagogisch-hermeneutische Diagnosen in der Jugendhilfe 707

E. Jürgen Krauß
Supervision für soziale Berufe 719

Heidi Möller
Personal- und Organisationsentwicklung in der Sozialen Arbeit 735

Joachim Merchel
Sozial- und Jugendhilfeplanung. 743

Serviceteil
1 Zum Weiterlesen 759
Reflexionen, Konzepte und Methoden – Übersichten 759
Beiträge zu einzelnen Methoden – Auswahl 759

Träger und Institutionen der Sozialen Arbeit

Friedrich Ortmann
Organisation und Verwaltung des „Sozialen“ 763

Matthias Schilling
Die Träger der Sozialen Arbeit in der Statistik 777

Franz Bettmer
Die öffentlichen Träger der Sozialen Arbeit 795

Rudolph Bauer | Heinz-Jürgen Dahme | Norbert Wohlfahrt
Freie Träger 813

Peter Klausch | Norbert Struck
Dachorganisationen der Sozialen Arbeit – eine Übersicht 831

Serviceteil
1 Zum Weiterlesen 847
2 Zentrale Träger und Fachorganisationen 847
„Dachverbände", zentrale Trägerorganisationen und -vereinigungen der Sozialen Arbeit – Auswahl 847
Zusammenschlüsse von Fachorganisationen Sozialer Arbeit – Auswahl 848
Bundeszentrale Arbeitsgemeinschaften und Zusammenschlüsse der Kinder- und Jugendhilfe – Auswahl 848
Weitere Zusammenschlüsse von Fachorganisationen der Kinder- und Jugendhilfe – Auswahl 848

Rechtliche Grundlagen und Rahmungen der Sozialen Arbeit

Peter Hammerschmidt
Geschichte der Rechtsgrundlagen der Sozialen Arbeit bis zum 20. Jahrhundert 851

Volker Gedrath | Wolfgang Schröer
Die Sozialgesetzgebung und die Soziale Arbeit im 20. Jahrhundert 863

Helga Oberloskamp
Ausgewählte kinder- und jugendbezogene Rechtsvorschriften 883

Winfried Kievel | Nils Lehmann-Franßen
Ausgewählte sozialrechtliche Bestimmungen 899

Serviceteil
1 Zum Weiterlesen 929
Einführungen, Gesetzessammlungen und Kommentare 929
Juristisch orientierte Zeitschriften 929
Recht im Netz 930

Die „Profession" – Soziale Arbeit als „Berufsfeld"

Ivo Züchner | Peter Cloos
Das Personal der Sozialen Arbeit 933

Burkhard Müller
Professionalität 955

Karin Beher | Reinhard Liebig
Soziale Arbeit als Ehrenamt 975

Bernd Dollinger
Ethik und Soziale Arbeit 987

Franz Hamburger
Soziale Arbeit und Öffentlichkeit 999

Serviceteil 1023
1 Zum Weiterlesen 1023
2 Interessenvertretungen und Organisationen von MitarbeiterInnen in der Sozialen Arbeit 1024

Sozialpädagogische Aus-, Fort- und Weiterbildung

Wolf Rainer Wendt
Helfertraining und Akademisierung – Grundlinien der Ausbildungsgeschichte 1027

Ernst-Uwe Küster | Holger Schoneville
Qualifizierung für die Soziale Arbeit 1045

Jörgen Schulze-Krüdener
Fort- und Weiterbildung für die Soziale Arbeit 1067

Sandra Hirschler | Günther Sander
Ausbildung für Soziale Berufe in Europa 1083

Ute Straub
Internationale Soziale Arbeit und Internationalisierung des Studiums 1101

Bernd Overwien
Die Europäisierung der Bildungspolitik und der Deutsche Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen 1111

Serviceteil
1 Zum Weiterlesen 1119
2 Institutionen der sozialpädagogischen Aus-, Fort- und Weiterbildung – Auswahl 1119
Hochschulkonpass – Info-Börse der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) 1119
Zentrale Informationsstellen 1119
Träger von Weiter- und Fortbildungen – Auswahl 1120

Forschung

Werner Schefold
Sozialpädagogische Forschung – Stand und Perspektiven 1123

Rainer Treptow
Internationalität und Vergleich in der Sozialen Arbeit 1145

Edgar Baumgartner | *Peter Sommerfeld*
Evaluation und evidenzbasierte Praxis 1163

Chantal Munsch
Praxisforschung in der Sozialen Arbeit 1177

Gisela Jakob
Forschung im Studium Soziale Arbeit 1191

Peter Hansbauer
Sozialpädagogische Institute und ihre Funktion für Forschung,
Evaluation und Beratung 1205

Serviceteil 1217
1 Zum Weiterlesen 1217
Soziale Arbeit als Forschungsgegenstand 1217
2 Institutionen und Orte sozialpädagogischer Forschung 1218

AutorInnen 1229

Einführung

Werner Thole

Die Soziale Arbeit – Praxis, Theorie, Forschung und Ausbildung

Versuch einer Standortbestimmung

1 Begriffe und Gegenstand – Einleitung

Soziale Arbeit: Ein komplexer Gegenstand

Die Soziale Arbeit ist ein ebenso komplexer wie unübersichtlicher Gegenstand. Studierende erfahren dies schon in den ersten Wochen ihres Studiums. Die in der Sozialen Arbeit beruflich Engagierten erleben die Komplexität tagtäglich. Und auch den Lehrenden an Fachschulen, Fachhochschulen und Universitäten sowie denjenigen, die sich mit ihr theoretisch und publizistisch beschäftigen, gelingt es nicht immer, den Gegenstand der Sozialpädagogik präzise und verständlich zu erklären. Die Schwierigkeiten fangen schon beim Begriff selbst an. Wo die einen von Sozialpädagogik reden und schreiben, meinen andere, Soziale Arbeit oder Sozialarbeit wäre begrifflich zutreffender.

Begriffssuche

Dem sozialpädagogischen Projekt fehlt es demnach an einem einheitlichen, von allen akzeptierten Begriff. Neben den gegenwärtig gängigen Vokabeln Sozialpädagogik, Sozialarbeit und Soziale Arbeit wird vereinzelt immer noch auf die älteren Begriffe Wohlfahrtspflege, Soziale Pädagogik, Fürsorgeerziehung, Soziale Erziehung oder Soziale Therapie zurückgegriffen oder aber mit neuen Begrifflichkeiten wie beispielsweise „Soziale Hilfe als System“ oder aber „Soziales Dienstleistungssystem“ jongliert. Für jeden der genannten Begriffe finden sich historische, theoretische, systematische oder aber berufspraktische Argumente für seine Verwendung. Die historischen Begriffe Wohlfahrtspflege, Soziale Pädagogik und Soziale Therapie charakterisieren jedoch nur einen Teilbereich, verengen inhaltlich das Aufgaben- und Handlungsspektrum der Sozialen Arbeit oder reduzieren es beispielsweise auf den Aspekt der Therapie reduzieren. Die neueren Vorschläge sind demgegenüber systematischer und versuchen, das gesamte Feld der Sozialen Arbeit begrifflich zu rahmen und als einheitliches Funktionssystem gegenüber anderen, beispielsweise dem Gesundheits- und Rechtssystem, abzugrenzen. Diese Ausdrücke wiederum transportieren jeweils auch eine konkrete theoretische Perspektive mit, sind also ihrem Grundgedanken nach nicht theorieoffen. Im Kern konzentriert sich damit der „Begriffsstreit“ auf die drei Ausdrücke Sozialpädagogik, Soziale Arbeit und Sozialarbeit.

Wurzeln der Sozialarbeit und Sozialpädagogik

Im Sinne einer begrifflichen Klarheit spricht aus historischer Perspektive einiges dafür, auch weiterhin zwischen Sozialarbeit und Sozialpädagogik zu differenzieren. Die Wurzeln der Sozialarbeit finden sich in der Herausbildung der Sozialhilfe und der klassischen Wohlfahrtspflege. Demgegenüber steht Sozialpä-

W. Thole (Hrsg.), *Grundriss Soziale Arbeit,* DOI 10.1007/978-3-531-94311-4_1,
© VS Verlag für Sozialwissenschaften | Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH 2012

dagogik für die Tradition der Jugendhilfe und – noch konkreter – der Jugendpflege und der Pädagogik der Frühen Kindheit. Heute kann jedoch weder von einer derartigen Trennung der sozialpädagogischen von sozialarbeiterischen Aufgaben ausgegangen noch davon gesprochen werden, dass sich hinter den Begriffen auch unterschiedliche, scharf parzellierte theoretische Perspektiven verbergen – deutlicher: Ein grundsätzlicher Unterschied zwischen Sozialpädagogik und Sozialarbeit kann gegenwärtig nicht mehr beobachtet werden (vgl. hierzu auch Niemeyer; Rauschenbach/Züchner sowie auch Müller/Galuske in diesem Band).

Soziale Arbeit

Obwohl an einigen Ausbildungsinstitutionen an einer scharfen Trennung auch weiterhin festgehalten wird, codieren die Begriffe Sozialpädagogik und Sozialarbeit zu Beginn des 21. Jahrhunderts keine verschiedenartigen wissenschaftlichen Fächer, keine deutlich differenzierten Praxisfelder, keine unterschiedlichen Berufsgruppen und auch keine divergenten Ausbildungswege und -inhalte mehr. Der Begriff Soziale Arbeit spiegelt diese Entwicklung wider und steht in der Regel für die Einheit von Sozialpädagogik und Sozialarbeit. Soziale Arbeit meint heute fast durchgängig – auch in diesem Beitrag und darüber hinaus in den meisten Beiträgen dieses Bandes – jeweils Sozialarbeit und Sozialpädagogik. Eine inhaltlich und strukturell ausweisbare Differenz zwischen den Handlungspraxen und wissenschaftlichen Zugängen existiert nicht. Dass zuweilen in diesem Beitrag dennoch von Sozialpädagogik gesprochen wird, hat sprachpragmatische, keineswegs abgrenzende oder inhaltliche Gründe. Von Sozialer Arbeit ist immer dann die Rede, wenn die Orte und Institutionen der Praxis – also die Profession – insgesamt in den Blick geraten. In diesem einführenden Handbuch wird Christian Niemeyer (vgl. auch Lukas 1979; Mühlum 1981) diese knappen Hinweise zur Begriffsgeschichte präzisieren. In seinem Beitrag spürt er den terminologischen und theoretischen Ursprüngen der Sozialpädagogik und Sozialarbeit nach und präzisiert seinen Vorschlag, zwischen Sozialarbeit und Sozialpädagogik in den gegenwärtigen Diskussionen nicht mehr zu differenzieren. Nachdrücklich plädiert er zudem dafür, die theoretischen KlassikerInnen der Sozialen Arbeit zwar nicht zu verabschieden (vgl. Thole/Galuske/Gängler 1998; Niemeyer 1998; Merten 1998; Eggemann/Hering 1999), sich jedoch stärker der sozialpädagogischen Theoriegeschichte über zentrale Diskurse anzunähern (vgl. auch Wendt 1999).

Soziale Arbeit als Theorie, Ausbildungslandschaft und Praxis

Jedoch auch wenn die Begriffsfrage irgendwann geklärt sein sollte, ist damit die Unübersichtlichkeit nicht überwunden (vgl. Rauschenbach/Züchner in diesem Band). Soziale Arbeit kann als Praxissystem, also als ein System der Beratung, Unterstützung und Hilfe, aber auch der psychotherapeutischen Unterstützung in modernen Gesellschaften, als Theoriegebäude oder Wissenschaft, als Beruf oder aber als ein in sich stark gegliedertes, mehr oder weniger geschlossenes Subsystem ausdifferenzierter Gesellschaften (vgl. hierzu Hillebrand in diesem Band) verstanden werden. Sie kann aus der fachlichen Perspektive der Rechts- oder der Erziehungswissenschaft (vgl. hierzu den Beitrag von Krüger in diesem Band), über verwaltungstechnische oder soziologische Ideen, unter sozialpsychologischen, politologischen, historischen und vielleicht sogar sozialisationstheoretischen Gesichtpunkten betrachtet werden. Die unterschiedlichen Perspektiven konturieren ein jeweils anderes Bild von dem, was Soziale Arbeit ist oder sein soll. Sie alle in einem einleitenden, Übersicht versprechenden Beitrag eines Aufsatzes

zu referieren, würde den Rahmen sprengen und in spezialisierte Diskurse einmünden, die eher ermüden, als dass sie wirklich das Feld der Sozialpädagogik näher bringen. Gleichwohl soll nachfolgend das Theoriegebäude der Sozialpädagogik zumindest in groben Konturen skizziert und in diesem Kontext auch auf die Notwendigkeit der Etablierung einer eigenständigen Forschungskultur verwiesen werden. Darüber hinaus wird die Soziale Arbeit als „Praxisfeld", verstanden als ein historisch, sich in den letzten einhundertfünfzig Jahren entwickeltes Handlungs- und Arbeitsfeld, vorgestellt. Ein weiteres Fundament der Sozialen Arbeit ist die Ausbildungs- und Qualifizierungslandschaft. Sie trug und trägt nicht unwesentlich dazu bei, dass sich eine wie auch immer näher zu bezeichnende Profession herausbilden konnte, nicht nur in Deutschland, sondern auch in den meisten Staaten der nördlichen Hemisphäre, wie in diesem Grundriss Wolf Rainer Wendt in einem historischen Rückblick eindrucksvoll nachzeichnet und Ernst-Uwe Küster für die Gegenwart beschreibt. Die genannten Bereiche – wissenschaftliche Theorieentwicklung, Forschung, Praxissystem und Qualifizierungslandschaft – stehen als Kürzel für die vier strukturellen Grundpfeiler der Sozialen Arbeit. Vor den weiteren Diskurs stelle ich zwei Definitionen:

Disziplin und Profession

Es ist nicht unüblich „Profession" und „Disziplin" mit „Theorie" und „Praxis" gleich zu setzen. Es gibt Gründe, die für eine solche Gleichsetzung sprechen. Eine genauere Betrachtung empfiehlt allerdings, diese einfache Parallelisierung zu ergänzen und partiell zu revidieren. Profession meint mehr als „Praxis", ebenso wie Disziplin mehr und in mancher Hinsicht auch anderes umfasst als „Theorie". Profession beschreibt das gesamte fachlich ausbuchstabierte Handlungssystem, also die berufliche Wirklichkeit eines Faches. Für die Soziale Arbeit kennzeichnet demnach der Begriff der Profession das sozialpädagogische Praxissystem, folglich die Realität der hier beruflich engagierten Personen sowie die von ihnen offerierten Hilfe-, Beratungs- und Bildungsleistungen auf der Basis der von der Gesellschaft an sie adressierten Ansprüche und Wünsche. Mithin ist mit dem Professionsbegriff mehr gemeint als die „einfache", sozialpädagogische „Praxis". Vergleichbar verhält es sich mit dem Disziplinbegriff. Mit ihm sind das gesamte Feld der wissenschaftlichen Theoriebildung und Forschung sowie auch das Handlungsfeld charakterisiert, in dem sich die Forschungs- und Theoriebildungsprozesse realisieren. Zielt die Profession auf Wirksamkeit, so setzt die Disziplin im Wesentlichen auf Wahrheit und Richtigkeit (vgl. Merten 1997, 2001, 2009) – anders formuliert: Geht es wissenschaftlichen Disziplinen primär darum, über Forschung, Reflexion und Produktion von Theorien Welt- und Gesellschaftsbilder zu kreieren und zu beeinflussen, wünschen Professionen, ihre AdressatInnen und KlientInnen durch Handeln zu beeindrucken, zu „bilden" und zu „helfen" (vgl. Stichweh 1987). Stellen in der Praxis aktive SozialarbeiterInnen in ihrer Rolle als Teil der Profession eine Hilfeleistung zur Verfügung, ermöglicht die Disziplin über die Bereitstellung von Wissen erst die Übernahme dieser Leistungsrollen als ExpertInnen. Die Sozialpädagogische Profession definiert sich über das Handeln im Kontakt mit den AdressatInnen oder Strukturen der Sozialen Arbeit. Die sozialpädagogische Disziplin konstituiert und reproduziert sich über die Bereit- und Herstellung von Wissen. Damit ist weder unterstellt, dass die sozialpädagogische Praxis kein Wissen generiert oder gar „wissenslos" operiert, noch dass die Akteu-

rInnen im Feld der Wissenschaft nicht handeln oder unprofessionell agieren. So wie die Profession der Sozialen Arbeit auch Wissen erzeugt, wird in der sozialpädagogischen Disziplin natürlich im Prinzip auch professionell gehandelt. Die Strukturprinzipien in beiden Feldern beziehungsweise Systemen sind allerdings divergent, aber nicht hierarchisiert in der Form, dass theoretisches Wissen etwa höher zu bewerten ist als die Alltäglichkeit der Praxis und das hierüber erworbene Erfahrungswissen (vgl. Schulze-Krüdener/Homfeldt 2001, S. 90).

Gliederung des Beitrages

Wenn nachfolgend also von der Sozialen Arbeit als Disziplin und Profession die Rede ist, so ist damit der sozialpädagogische Gegenstand in seiner ganzen Breite gemeint. Die Soziale Arbeit wird in groben Konturen als Praxisfeld (2) sowie als Feld der wissenschaftlichen Diskussion und Forschung (3) vorgestellt. Zudem werden die Qualifizierungsfelder skizziert sowie auf die Fort- und Weiterbildung eingegangen (4). Der Beitrag schließt mit Überlegungen zur Entwicklung der Sozialen Arbeit im 21. Jahrhundert (5). In den einzelnen Abschnitten dieses einleitenden Beitrages wird an den entsprechenden Stellen jeweils auf die Beiträge in diesem Band verwiesen, die angerissene Frage- und Problemstellungen vertiefen oder aus einem anderen Blickwinkel betrachten. Insgesamt soll der Beitrag sowohl in die Thematik einführen als auch über einige Fragestellungen vertiefend nachdenken. Zu hoffen ist, dass die einen in diesem Unterfangen keine Thematisierung des Banalen und Selbstverständlichen entdecken und sich die anderen durch die Blicke hinter die Fassaden „glatter“ Beschreibung nicht vom Weiterlesen abhalten lassen.[1]

2 Soziale Arbeit als „Profession“

Die organisierte, moderne Soziale Arbeit im deutschsprachigen Kulturraum kann auf eine gut einhundertfünfzigjährige Geschichte zurückblicken (vgl. Wendt [5]2008; Sachße/Tennstedt [2]1998; vgl. auch Hammerschmidt/Tennstedt in diesem Band). Am Anfang der Sozialen Arbeit standen allerdings keine theoretischen Überlegungen und Konzepte, sondern Praxen der organisierten, kommunalen Armenfürsorge und -pflege, der außerfamilialen Unterbringung, Erziehung und sozialen Disziplinierung von auffällig oder straffällig gewordenen sowie als „verwahrlost“ etikettierten Kindern und Jugendlichen in Heimen und Anstalten, Formen der Betreuung, Pflege und Erziehung von sozial marginalisierten Kindern in Kinderbewahrstuben und Kindergärten, unterschiedliche Praxen der Gesundheitsfürsorge sowie soziale Politiken der außerschulischen, verbandlichen und staatlichen Jugendpflege und -fürsorge. Motive und Anlässe für diese Initiativen der Institutionalisierung der Praxis Sozialer Arbeit ab Mitte des 19. Jahrhunderts sind in den gesellschaftlichen Umwerfungen, insbesondere in der Durchsetzung der neuen, kapitalistischen Produktionsformen und einer da-

1 Für die kritische Durchsicht früherer Fassungen und Korrekturen danke ich Karin Bock, Peter Hammerschmidt und Heinz Sünker. Für kritische Anmerkungen zu dem vorliegenden Text Martin Hunold, Holger Schoneville und Tanja Schulte.

durch hervorgerufenen Mobilität vom Land in die Stadt, in den Dynamiken der wirtschaftlichen und sozialen Verelendungen sowie in den kleineren, partiell auch kriegerischen Auseinandersetzungen zwischen den deutschen Kleinstfürstentümern – und den darüber nochmals verschärften Ungleichheiten zwischen den gesellschaftlichen Milieus, Klassen und Gruppen – zu entdecken.

2.1 Die Entwicklung der Sozialen Arbeit zu einem ausdifferenzierten Praxisfeld

Expansion und Ausdifferenzierung

Die Geschichte der Sozialen Arbeit ist geprägt von der Expansion und der Ausdifferenzierung sozialpädagogischer Aufgaben und Arbeitsfelder. Im Verlauf der vergangenen einhundertfünfzig Jahre dokumentiert die sozialpädagogische Entwicklung einen ständigen Zuwachs neuer Aufgaben und Arbeitsfelder und eine deutliche Binnendifferenzierung der bestehenden Arbeits- und Handlungsfelder. Zuweilen wird diese Entwicklung in dem Bild „von der Intervention zur Prävention“ gefasst. Sowohl in den Anfängen des Kindergartens und der Heimerziehung als auch in der Jugendarbeit spielte jedoch immer auch schon der Gedanke der Vorbeugung und der Schutz vor „unliebsamen Einflüssen“ eine nicht unbedeutende Rolle (vgl. Hammerschmidt/Tennstedt in diesem Band), es ging also nicht nur um Intervention, sondern immer auch schon um Prävention. Insbesondere die Anfänge der Jugendverbandsarbeit und der Jugendarbeit waren durchwebt und initiiert von Überlegungen, Jugendliche nicht nur aus der „Verwahrlosung zu holen“, sondern sie gerade vor dieser zu bewahren (vgl. u. a. Thole 2000; Uhlendorff 2002). Auch wenn diese Hinweise noch einer weiteren sozialhistorischen Fundierung bedürfen, widersprechen sie nicht der Sichtweise, dass neben der schon hervorgehobenen Ausdifferenzierung und Vervielfältigung die Geschichte der sozialpädagogischen Praxis strukturell eine Stärkung präventiver Konzepte im Verlauf des 20. Jahrhunderts anzeigt, ohne festzuschreiben, dass präventive Konzepte die eingreifenden Methoden gänzlich verdrängten (vgl. u. a. Galuske 1998). Betrachten wir die Soziale Arbeit in ihrer historischen Genese als Ganzes genauer, dann sind zumindest vier Wurzeln zu identifizieren. Aus ihnen entwickelte sich die heute bekannte breite, sowie in sich vielgliedrige und -gestaltete sozialpädagogische Praxislandschaft, das Handlungs- und Berufsfeld der Sozialen Arbeit:

„Erzieherische Hilfen“

- Blicken wir zurück, können wir zunächst das Waisenhaus, die Anstalt, die Armen-, Waisen- und Findelkinderfürsorge entdecken – später zusammengefasst unter dem Sammelbegriff „Heimerziehung“ und heute etikettiert mit dem Begriff „Hilfen zur Erziehung“ und zuständig für die Erziehung, Betreuung und Versorgung von Kindern und Jugendlichen sowohl außerhalb wie auch innerhalb der Herkunftsfamilie. Diese Form der Sozialen Arbeit markiert den Beginn der familienersetzenden und -unterstützenden Maßnahmen. Wenn für diesen Entwicklungsstrang versucht wird, ein Bild zu finden, so bietet sich die Metapher „vom Waisenhaus zu den Erzieherischen Hilfen“ an.

Kindertageseinrichtungen

- Eine zweite Wurzel ist in den im 19. Jahrhundert gegründeten Kleinstkinderschulen und Kinderbewahranstalten für die vorschulpflichtigen Kinder er-

werbstätiger Eltern zu erkennen. Aus den privaten und kirchlichen Initiativen der Bewahrung und Erziehung von noch nicht schulpflichtigen Kindern entwickelten sich nach und nach die verschiedenen Formen der heute bekannten Einrichtungen für Kinder als familienergänzende Maßnahmen, allen voran der Kindergarten, aber auch von Einrichtungen wie der Kinderhort und die Kinderkrippe. Diese Entwicklung kann als die von den Kinderbewahranstalten und Kleinkinderschulen zu den vorschulischen und außerschulischen Kindertageseinrichtungen charakterisiert werden.

Soziale Dienste

- Eine dritte Quelle der heutigen Arbeitsfelder Sozialer Arbeit findet sich in der Armen- und Gesundheitsfürsorge sowie der später entwickelten Altenhilfe der Kirchen, privaten Initiativen und später denen der Gemeinden, Länder und Gebietskörperschaften des Deutschen Reiches, insbesondere im letzten Jahrhunderts. Aus diesen Anfängen einer familienergänzenden und familienunterstützenden Wohlfahrtsarbeit entwickelten sich im Verlauf des 20. Jahrhunderts die vielfältigen Formen Sozialer Arbeit des Allgemeinen und Besonderen Sozialen Dienstes der Jugend- und Sozialämter und der dort ressortierten Aufgaben. Hierunter finden wir heute die so genannten „Hilfen in besonderen Lebenslagen“ und die Arbeit mit allein stehenden Nichtsesshaften und Erwerbslosen ebenso wie Formen der familienunterstützenden, sozialraum- und lebensweltorientierten Sozialen Arbeit, aber auch die der Altenhilfe und der präventiven, sozialpädagogischen Arbeit im Gesundheitsbereich sowie die existenzsichernden, materiellen Hilfen. Für diese arbeitsfeldbezogene Entwicklung der Sozialen Arbeit steht das Bild von der „Gesundheits-, Alten- und Armenfürsorge zur ausdifferenzierten, dienstleistungsorientierten Sozialen Hilfe“.

Kinder- und Jugendarbeit

- Die vierte Wurzel der heutigen Arbeitsfelder lässt sich auf die Herausbildung der Jugendpflege und Ausdifferenzierung der Jugendfürsorge zu Beginn des letzten Jahrhunderts zurückführen. Recht schnell und früh profilierte und spezialisierte sich diese, bis heute noch weiter diversifizierte Wurzel sozialpädagogischer Arbeit in die kommunale und verbandliche Jugendarbeit, in Hilfen für beschäftigungslose und unausgebildete Jugendliche, in jugendschützerische und -pflegerische Maßnahmen. Für diese hochkomplexe Entwicklung ein passendes Bild zu finden, ist schwer. Noch am plastischsten markiert diese Entwicklung vielleicht die Formel von der „verwahrlosungsbewahrenden Jugendpflege zur Kinder- und Jugendarbeit, von der bevormundenden, eingriffsorientierten Jugendfürsorge zur bildungsorientierten Jugendsozialarbeit“.

Auch wenn über diesen historischen Rekurs keineswegs das Gesamttableau heutiger Sozialer Arbeit mit allen Verästelungen in den Blick gerät, liegt immerhin eine erste Lokalisierung der Arbeitsfelder der Sozialen Arbeit vor (vgl. die Beiträge von Hammerschmidt/Tennstedt; Kuhlmann; Hering/Münchmeier sowie von Gedrath/Schroer in diesem Band).

Soziale Arbeit als institutionalisiertes Angebot

Unabhängig von der Entwicklung einzelner Arbeitsfelder lässt ein historischer Rückblick aber auch erkennen, dass die Hilfs-, Unterstützungs- und Bildungsangebote der Sozialen Arbeit in der Regel über Institutionen gesteuert werden und in Ämtern, Diensten, Einrichtungen, Vereinen und Verbänden organisiert sind. Soziale Arbeit stellt immer ein institutionelles Angebot dar, das sich zwischen dem

Staat als gesellschaftliches Gesamtsubjekt beziehungsweise in dessen Vertretung und Auftrag handelnden Institutionen auf der einen Seite und einzelnen Subjekten – Kindern, Jugendlichen, Erwachsenen und älteren Menschen –, Familien oder Gruppen auf der anderen Seite verortet. Zudem haben sich seit den Anfängen der Sozialen Arbeit zwei Instanzen herausgebildet, die die Aufgaben der Sozialen Arbeit organisierten. Auf der einen Seite sind es Institutionen, die sich weitgehend unabhängig von staatlichen Vorgaben und Aufgabenbeschreibungen gründeten. Sie stellen bis heute das Netz der Freien Träger Sozialer Arbeit dar (vgl. Bauer in diesem Band). Zu diesem Trägertypus zählen sowohl die Wohlfahrts- und Jugendverbände als auch viele kleinere Initiativen und Arbeitsgemeinschaften. Zum anderen finden wir Institutionen, über die und mit denen der Staat seine soziale Verantwortung und seine gesellschaftlichen Integrationsbemühungen vom Phänomen sozialer Desintegration, seine sozialen Hilfeanliegen und Bildungsbemühungen organisiert und adressiert. Diese staatlichen Institutionen Sozialer Arbeit finden sich – zumindest auf der kommunalen Ebene – in Jugendämtern und Sozialämtern. Diese beiden zentralen Einrichtungen auf kommunaler Ebene können gewissermaßen als die zentralen institutionellen Orte der Sozialen Arbeit angesehen werden. Sie erbringen selbst einen Teil der gesetzlich geregelten Aufgaben, sind also öffentlicher Anbieter und Träger Sozialer Arbeit. Darüber hinaus sind das Jugend- und das Sozialamt finanzielle „Basisstationen“ für die Leistungen nichtstaatlicher, Freier Träger. Damit sind die Jugendämter und Sozialämter sowohl selbst vielfältig differenzierte Arbeitsfelder der Sozialen Arbeit, koordinierende und die fachlichen Standards sichernde Institutionen als auch „Finanziers“ der Sozialen Arbeit (vgl. hierzu Bettmer und Ortmann in diesem Band). Zudem existiert ein Geflecht von überörtlichen Organisationen und Institutionen der Sozialen Arbeit (vgl. hierzu Struck/Klausch in diesem Band).

2.2 Die heutigen Handlungs- und Arbeitsfelder der Sozialen Arbeit

Was ist ein sozialpädagogisches Arbeitsfeld?

Implizit wird in der einschlägigen Literatur fast immer davon ausgegangen, dass es so etwas wie „die“ Arbeits- und Handlungsfelder, also „das“ sozialpädagogische Praxissystem der Sozialen Arbeit gibt. Zwar wird darüber gestritten, ob nun die Altenhilfe und die im Gesundheitssystem anzutreffenden sozialpädagogischen Angebote eigenständige Arbeitsfelder sind oder doch zum Gesamtkomplex der Sozialen Arbeit dazugehören, dennoch wird nur selten die Frage gestellt, was eigentlich ein sozialpädagogisches Arbeitsfeld als „sozialpädagogisch“ charakterisiert (vgl. u. a. Heiner 2007 und in diesem Band). Sind Arbeitsfelder dann solche der Sozialen Arbeit, wenn in ihnen SozialarbeiterInnen und SozialpädagogInnen, Diplom-PädagogInnen mit einem sozialpädagogischen Profil und ErzieherInnen arbeiten? Oder wird ein Berufsbereich einfach durch die Tatsache, dass die sozialpädagogische Fachdiskussion es als „sozialpädagogisch“ codiert und qualifiziert, zum Arbeitsfeld der Sozialen Arbeit? Wäre in der ersten Variante ein sozialpädagogisches Arbeitsfeld durch die Berufstätigen zu identifizieren, dann in der Zweiten dadurch, dass die fachlichen Gespräche in der Praxis, Ausbildung und Wissenschaft der Sozialen Arbeit ihre Aufmerksamkeit auf diese Bereiche richten und damit dokumentieren, dass es Teil der Sozialen Arbeit ist.

Sozialpädagogische Arbeitsfelder – Definitionsversuche

Den wohl am häufigsten zitierten, inhaltlich begründeten Entwurf zum aufgabenbezogenen Profil der Sozialen Arbeit legte Gertrud Bäumer Ende der 20er Jahre des letzten Jahrhunderts mit der Formulierung vor, Sozialpädagogik ist „alles, was Erziehung, aber nicht Schule und nicht Familie ist. Sozialpädagogik bedeutet (...) den Inbegriff der gesellschaftlichen und staatlichen Erziehungsfürsorge“ (Bäumer 1929, S. 3; vgl. auch Galuske/C.W. Müller in diesem Band). Eine aus heutiger Perspektive sicherlich zu enge Fassung, grenzt sie doch als unbestreitbar sozialpädagogisch anzusehende Arbeitsfelder, wie zum Beispiel die sozialpädagogische Familienhilfe oder etwa die Schulsozialarbeit aus dem Feld der Sozialen Arbeit aus. Das sah auch schon Herbert Lattke (1955, S. 23) Mitte der 50er Jahre des zurückliegenden Jahrhunderts in seiner Einführung „Soziale Arbeit und Erziehung“ ähnlich und fasste die Aufgaben und Arbeitsfelder wesentlich breiter: „Es gibt Familien-, Kinder- und Jugendfürsorge und -pflege, öffentliche Unterstützung, Sozialversicherung, Gesundheits-, Rechts- und Berufsberatung und -hilfe, Wanderer-, Gebrechlichen- und Wohnungsfürsorge, vorbeugende und nachgehende Hilfe für Straffällige, Erziehungsberatung, Arbeitsgesetzgebung, Wohnungsbau, Erholungs- und Bildungsprogramme für alle Altersstufen, Schichten, Klassen und Rassen, und vieles mehr“. Bei ihm scheint die Kategorie des „Sozialen“ das Spezifische eines Arbeitsfeldes der Sozialen Arbeit zu sein. Damit liegt aber eine derart offene Fassung vor, dass auch die Arbeitsgesetzgebung, der Wohnungsbau, die Sozialversicherung und die Berufsberatung zu Handlungsfeldern der Sozialen Arbeit werden. Sicherlich bietet das Arbeitsamt auch soziale Dienstleistungen an, trägt der staatlich unterstützte Wohnungsbau in der Bundesrepublik auch sozialen Kriterien Rechnung und hat das soziale Sicherungssystem – trotz anders lautender Einwände – immer noch auch eine soziale Komponente vorzuweisen. Aber stellen sie deswegen auch schon genuine Arbeitsfelder der Sozialen Arbeit dar? Auch die Eckkneipen erfüllen für ihre BesucherInnen eine soziale Funktion, sind Kommunikationsort wie „Sozialstation“ mit lebensweltlichen Beratungs- und Unterstützungsaufgaben. Aber sie deswegen als sozialpädagogische Arbeitsfelder zu bezeichnen, wird kaum Anerkennung finden, auch wenn einige SozialpädagogInnen, die ihr Studium über eine Tätigkeit in entsprechenden Lokalitäten finanzierten, meinen, hier grundlegende Wissensbestände für ihre spätere Arbeit erworben zu haben (vgl. Thole/Küster-Schapfl 1998).

Initiierung von Bildungsprozessen als Hilfen zur Lebensbewältigung

Doch immerhin sind wir dem Ziel, eine tragfähige Definition für das sozialpädagogische Praxissystem zu finden, ein Stück näher gekommen. Unter Berücksichtigung der bisher herausgefilterten Aspekte spricht einiges dafür, dann von einem sozialpädagogischen Arbeits- oder Handlungsfeld zu sprechen, wenn hier öffentlich organisierte, soziale, unterstützende beziehungsweise pädagogische Hilfen und Dienste zur sozialen Lebensbewältigung oder Bildung angeboten oder organisiert werden (vgl. Rauschenbach 1999; Böhnisch 1997). Diesem Verständnis folgend initiiert die Sozialpädagogik Prozesse sozialer Hilfen, soziale Dienstleistungen und Bildungsprozesse. Unterstützungsleistungen können hierauf bezogen materielle Ersatzleistungen ebenso sein wie moralische Hilfen, allgemeine Lebensberatung ebenso wie spezielle Formen der Unterstützung, vorübergehende Betreuung, Unterbringung und Versorgung, Beratung

Materielle und immaterielle Hilfen

und Bildung ebenso wie Sozialisationsaufgaben – die rechtlichen „Eckpfeiler“ der unterschiedlichen Leistungen referieren in diesem Band Helga Oberloskamp und Winfried Kievel. Es wäre mithin also nicht mehr ausreichend – eine früher sehr typische Definition –, von Sozialer Arbeit nur dann zu sprechen, wenn Menschen in materieller, sozialer oder psychischer Not geholfen wird. In der Sozialen Arbeit geht es also sehr viel allgemeiner um öffentlich organisierte Aufgaben der sozialen Grundversorgung sowie Hilfe, Unterstützung und Bildung durch fachlich einschlägig qualifizierte Personen. In Anlehnung an diese Bestimmung können gegenwärtig vier große sozialpädagogische Praxisfelder der Sozialen Arbeit benannt werden: Erstens das Feld der Kinder- und Jugendhilfe, zweitens das sehr diffuse Praxisfeld der erwachsenenbezogenen Sozialen Hilfen, drittens den Bereich der Altenhilfe und viertens sozialpädagogische Angebote im Gesundheitssystem (vgl. Übersicht 1). In Weiterentwicklung der Dreiteilung von familienunterstützenden, -ergänzenden und -ersetzenden Hilfen können die sozialpädagogischen Arbeitsfelder darüber hinaus zudem noch bezüglich ihres Einmischungsgrads nach lebensweltunter„stützenden“, lebenswelt„ergänzenden“ und lebenswelt„ersetzenden“ sozialen Hilfen und Bildungsanreizen unterschieden werden. Damit werden zwar altersbezogene, zeit-, orts- und adressatInnenorientierte Gesichtspunkte weitgehend ignoriert, aber immerhin gelangen wir zu einer Übersicht, die das Spektrum der Sozialen Arbeit einerseits nach außen, also gegenüber anderen pädagogischen und hilfeorientierten Berufs- und Praxisfeldern klar abgrenzt und andererseits nach innen nachvollziehbar untergliedert.

Lebenswelt-„ergänzende“, „-unterstützende“ und „-ersetzende“ Hilfen

Alle Arbeitsfelder und ihre Subdimensionen detailliert, d.h. in ihren spezifischen Profilen und mit ihren je eigenen Problemen vorzustellen, sprengt die Möglichkeiten des hier zur Verfügung stehenden Raumes und ist auch nicht notwendig, weil dieser „Grundriss Soziale Arbeit“ das sozialpädagogische Praxissystem insgesamt vorstellen wird.[2]

Mit diesen Notizen zur Kontur sozialpädagogischer Handlungs- und Arbeitsfelder ist allerdings nur ein Aspekt der „Profession“ umrissen. Neben dem Institutionellen stehen immer wieder die handelnden AkteurInnen im Mittelpunkt des Interesses, die AdressatInnen einerseits und die sozialpädagogisch Handelnden andererseits. Fragen der Interkulturalität und der multikulturellen Sozialen Arbeit (vgl. in diesem Handbuch Vahsen/Tan), der geschlechterbezogenen Arbeit (vgl. in diesem Band Brückner und Scherr) stellen Ansprüche, die quer zu den einzelnen Aufgaben- und Handlungsfeldern verlaufen. Partiell trifft dies auch für diejenigen Personen und Lebenswelten zu, die von der Gesellschaft ausgegrenzt wer-

Die AdressatInnen – Hinweise auf weitere Beiträge

2 Eine zu der hier vorgeschlagenen Systematisierung divergente Übersicht zu den Aufgabenfeldern der Sozialen Arbeit findet sich bei Maja Heiner (2007, S. 91; vgl. auch Heiner in diesem Handbuch). Synchron zu einer altersphasenorientierten Einteilung schlägt sie eine Differenzierung nach den Aufgabenfeldern „Personalisation“, „Qualifikation“, „Reproduktion“, „Rehabilitation“, „Resozialisation“ und „Basisdienste“ vor. Der Vorteil dieser Systematisierung liegt sicherlich in seiner Abstraktion von gesetzlich vorgegebenen Einteilungen. Ein Nachteil des Vorschlages gegenüber dem hier favorisierten liegt allerdings darin, das die Zuordnung einzelner Arbeitsfelder einerseits tätigkeits- und andererseits aufgabenbezogen erfolgt und zudem eine altersspezifische Sortierung sich mit dem Problem konfrontiert sieht, dass Angebote, beispielweise in den Erzieherischen Hilfen, sich sowohl an die erwachsenen Familienmitglieder, den Eltern, aber auch und insbesondere an die Kinder und Jugendlichen adressieren.

Übersicht 1: Praxis- und Aufgabenfelder der Sozialen Arbeit

Intensität der Intervention/ Arbeitsfeldtypen	Kinder- und Jugendhilfe	Soziale Hilfe	Altenhilfe	Gesundheitshilfe
Lebenswelt- „ergänzend"	• Kindertageseinrichtungen • Kinder- und Jugendarbeit, • insbesondere die Jugendfreizeitarbeit und die Jugendverbandsarbeit • Allgemeiner Sozialer Dienst	• Hilfen für Sozialhilfeempfänger • Schuldnerberatung • Unterstützung von allein stehenden Nichtsesshaften und Obdachlosen • Hilfen zur Familienplanung • Betreuung von Flüchtlingen, Aussiedlern und Asylbewerbern • Resozialisierungsmaßnahmen und -hilfen • Betriebliche Soziale Arbeit/Arbeitslosenzentren	• Ambulante Pflegedienste • Altenclubs und Alten-Service-Center	• Sozialpsychiatrische Dienste • Betriebliche Gesundheitsdienste • Beratungsstellen und Gesundheitszentren • Selbsthilfegruppen
Lebenswelt- „ergänzende" und arbeitsfeldübergreifende Projektansätze	Gemeinwesenarbeit/Stadteilarbeit Sozialraumbezogene Soziale Arbeit Soziale Netzwerkprojekte Sozialstationen Gemeindenahe, psychosoziale Zentren			
Lebenswelt- „unterstützend"	• Kinder- und Jugendarbeit inklusive der Jugendsozialarbeit • Hilfen zur Erziehung, beispielsweise die Sozialpädagogische Familienhilfe • Allgemeiner Sozialer Dienst • Besonderer Sozialer Dienst • Jugendgerichtshilfe	• Unterkünfte für nichtsesshafte und obdachlose Männer und Frauen • Vormundschaft, Pflegschaft und Betreuung von Volljährigen • Bewährungs- und freie Haftentlassenenhilfe	• Tageseinrichtungen für ältere Menschen • Offene Altenhilfe/ Altenbildung	• Teilstationäre Rehabilitationsmaßnahmen • Berufsbildungswerke und Bildungszentren • Werkstätten für Behinderte/ Arbeitsprojekte für psychisch Kranke und Drogenabhängige • Soziale Dienste in Krankenhäusern und Rehabilitationszentren
Lebenswelt- „ersetzend"	• Hilfen zur Erziehung, insbesondere die Formen der Fremdunterbringung • Mädchenzentren • Jugendgerichtshilfe	• Frauenzentren/ -häuser • Soziale Arbeit im Strafvollzug	• Altenzentren • Altenheime • Altenpflegeheime • Hospize	• Sozialtherapeutische und rehabilitative Einrichtungen • Kurhäuser
Disziplin- und professionsbezogene Arbeitsfelder	• Sozialpädagogische Aus-, Weiter- und Fortbildung	• Sozialpädagogische Forschung und Evaluation	• Sozialpädagogische Supervision und Praxisberatung, Organisations- und Personalberatung	• Sozialplanung und Sozialberichterstattung

den oder die mit der Bewältigung von besonders schwierigen Lebensituationen beschäftigt sind und von daher der Sozialen Arbeit bedürfen (vgl. hierzu insbesondere die Beiträge von Kunstreich/Lindenberg und von Kessl/Klein/Landhäußer in diesem Band). Damit wird der Tatsache entsprochen, dass in den letzten anderthalb Jahrzehnten adressatInnenbezogene Angebote an Bedeutung gewonnen haben und sich die Soziale Arbeit für neue Problemkonstellationen sensibilisiert hat.

Soziale Arbeit ist heute ein weitgehend verberuflichtes und professionalisiertes Feld eines öffentlich verantworteten Dienstleistungsnetzwerkes. Doch die gegenwärtige Beschäftigung mit Fragen der Professionalisierung der Sozialen Arbeit ist – immer noch – eigenartig zerrissen. Während in der Wissenschaftslandschaft verstärkt nach den empirisch auszumachenden Fachlichkeitsprofilen der AkteurInnen in der Sozialen Arbeit gesucht wird, scheinen die so Beobachteten auf bizarre Art und Weise die empirischen Beobachtungen zu konterkarieren, in dem sie sich von dem Modell einer über sozialpädagogische Semantiken ausstaffierten Fachlichkeit distanzieren und sich darauf konzentrieren, das Feld des Sozialen mit einer neuen Unternehmenskultur für das 21. Jahrhundert auszurüsten. Wahrnehmend, dass sie erneut und intensiv zum „Objekt" wissenschaftlicher Begierde zu werden drohen, winden sie sich auch aus dem fachlichen Dilemma, in dem sie sich konzeptionell umorientieren und für das Praxisfeld der Sozialen Arbeit mit der Betriebswirtschaft eine fachliche Kultur annektieren, die sie wegen ausgemachter Effizienzlosigkeit schon immer kritisierte. Dass betriebswirtschaftliches Wissen für die Soziale Arbeit inzwischen überhaupt eine Attraktivität entfalten kann, ermöglichte die Entnormierung und -politisierung sozialpädagogischer Denkmuster im letzten Jahrzehnt angesichts der „Schwächen und Versäumnisse der professionsbezogenen konzeptionellen Selbstverortungsdiskussionen" (Rauschenbach 1999b, S. 223; vgl. Thole/Closs 2000; Thole 2009).

Die Professionellen –Hinweise auf weitere Beiträge in diesem Band

Fragen der Professionlisierbarkeit und der Professionalität der Sozialen Arbeit genießen immer noch eine hohe Aufmerksamkeit (vgl. in diesem Band die Beiträge von Müller; Cloos/Züchner und Beher/Liebig; vgl. auch Nadai u. a. 2005).

Das erstmals in den 70er Jahren des letzten Jahrhunderts deutlicher formulierte Professionalisierungskonzept vitalisierte die Diskussionen um die akademische Ausbildung und die Theorie und Praxis einer verberuflichten Sozialen Arbeit sowie die darauf konzentrierten forschungsbezogenen Fragestellungen durch eine zugleich gesellschaftstheoretisch fundierte, auf wissenschaftliches Wissen vertrauende wie auf reflexiv-analytische Kompetenzen aufbauende Grundidee. Durch den fachlich ausbuchstabierten und analytisch erschlossenen Kontext konnte das sozialpädagogische Professionalisierungsprojekt spätestens ab diesem Zeitpunkt eine autonome Dignität reklamieren, die zum damaligen Zeitpunkt weder neuere Überlegungen zur Berufsrolle der SozialarbeiterInnen (vgl. u. a. Skiba 1969), berufssoziologische Verortungen (vgl. Hartmann 1972; Daheim 1973) noch ausschließlich auf eine emanzipativ-revolutionäre, professionelle Berufspraxis setzende Perspektiven (vgl. Autorenkollektiv 1974; Hollstein/Meinhold 1973) nahe legten. Angestoßen war damit eine erste, intensive Phase der theoretischen wie empirischen Konzentration auf professions- und berufsfeldbezogene Fragestellungen (vgl. u. a. Kunstreich 1975; Peters/Cremer-Schäfer 1975; Blinkert u. a. 1979; Leube 1976; Münchmeier/Thiersch 1976; Gildemeister/Schütt 1977; Bäcker 1979) und

Geschichte der sozialpädagogischen Professionalisierung

eine kritische Justierung der Funktion und Aufgaben akademischer Qualifizierungswege für das Berufsfeld der Sozialen Arbeit (vgl. u. a. Thiersch 1976; Koch 1978), das mit der Einführung des universitären erziehungswissenschaftlichen Hauptfachstudiengangs und der fachhochschulischen Sozialarbeit- und Sozialpädagogikstudiengänge Ende der 1960er Jahre bis dato erst auf eine relativ kurze Geschichte zurückblicken konnte.

Verwissenschaftlichung und Handlungskompetenz

In der bundesrepublikanischen Diskussion gewann dieses Nach- und Neudenken im Weiteren insoweit an Dynamik und Profil, als dass nach der Kritik und Weiterentwicklung der vorgelegten Ansätze verstärkt nach den handlungsleitenden Kompetenzen und daran anknüpfend im Kontext der Verwendungsforschung nach den Formen der Einsickerung wissenschaftlichen Wissens in die Praxis der Sozialen Arbeit gesucht wurde (vgl. Hamburger 1995, vgl. auch Niemeyer 1990). Die Debatten um die Verfachlichung der Sozialen Arbeit und die Projekte zur Lokalisierung der von den PraktikerInnen hervorgebrachten Handlungskompetenzen schoben im Anschluss Überlegungen in den Vordergrund, die nach der Qualität einzelner Berufsprofile, nach der professionellen Habitualisierung von Fachlichkeit, nach den Möglichkeiten und Grenzen der Professionalisierbarkeit und nach den komplexen wie paradoxen Verhaltensanforderungen in einer vielschichtigen Praxis suchten (vgl. Keil/Bollermann/Nieke 1981; Müller u. a. 1982, 1984; Lau/Wolff 1982; Wolff 1983; Jungblut 1983). Die in den forschungsorientierten Arbeiten zur Handlungskompetenzdebatte formulierte Erkenntnis, dass die Idee der direkten Transformation beziehungsweise des steuerbaren Transfers von wissenschaftlichem Wissen in berufspraktische Zusammenhänge wenig tragfähig ist, fand in den Ergebnissen der Verwendungsforschung (vgl. Dewe/Otto 1987; Böhm/Mühlbach/Otto 1989) auch in Bezug auf pädagogische Handlungsfelder (vgl. zusammenfassend Lüders 1991) und die Soziale Arbeit eine Stärkung (vgl. Flösser u. a. 1998).

Auch im Rückblick muss offen bleiben, ob und inwieweit die Professionalisierungsanregungen der 1970er Jahre sowie die sich daran anschließenden Handlungskompetenz- und Verwendungsforschungsdebatten der 80er Jahre des letzten Jahrhunderts die sozialpädagogische Profession anregten, ein Mehr an wissenschaftlichem Wissen in ihrem alltäglichen Handeln zu aktivieren. Sie schienen im Gegenteil die Praxis und vielfach auch die akademische Ausbildung zu irritieren bzw. zu verunsichern. In der Hochschulausbildung wurde das Wissen um den vorgeschlagenen Weg der weiteren Professionalisierung und der Etablierung einer neuen Fachlichkeit sogar partiell konterkariert. Unter dem Stichwort „Praxisverträglichkeit“ hofierte man vielerorts den bildenden Wert handwerklich-praktischer Erfahrungen und sprach darüber einer tendenziell technizistischen Methodenlehre eine höhere Bedeutung zu als der Aneignung wissenschaftlichen Wissens und der Einübung reflexiver Fallkompetenzen.

Akademische Ausbildung und Professionalisierung

Methoden der Sozialen Arbeit

Das Professionalisierungsproblem hat neben offenen Fragen auch eine „handwerkliche“ Seite. Das Agieren in sozialpädagogischen Praxiszusammenhängen verlangt neben vielen anderen Kenntnissen auch und vor allem methodisches Wissen und Können (vgl. Müller/Galuske und Heiner in diesem Band). Zu den klassischen Methoden der Sozialen Arbeit sind die Soziale Einzelfallhilfe (vgl. hierzu Meinhold in diesem Band), die auf Gruppen bezogene Soziale Arbeit (vgl. Nelle-

sen in diesem Band) und die Gemeinwesenarbeit beziehungsweise die Stadtteile bezogenen Methoden (vgl. Hinte in diesem Band) zu zählen. Neben diesem „Dreigestirn" sozialpädagogischer Methoden haben sich in den letzten Jahrzehnten methodische Verfahren etabliert, die sowohl bezogen auf einzelne Subjekte wie auch auf soziale Gruppen, lebensweltliche und sozialräumliche Kontexte angewendet werden können und im Kern rekonstruktiv beziehungsweise hermeneutisch angelegt sind (vgl. hierzu in diesem Band Hörster; Loch/Schulze; Uhlendorff). Komplettiert werden diese personen- und lebensweltbezogen, sozialräumlichen Methoden durch Methoden und Arbeitsweisen, die Fragen der Supervision (vgl. Krauß in diesem Band) des Handelns auch der Planung (vgl. Merchel in diesem Band) sowie der Personal- und Organisationsentwicklung (vgl. Möller in diesem Band) erörtern.

Alltags- und Fachwissen

Obwohl PraktikerInnen bis heute immer wieder realisierten, dass die Verfügbarkeit über methodisches Können und Alltagswissen die Paradoxien und die Diffusität sozialpädagogischer Arbeit nicht aufzuheben vermögen, therapeutisch und juristisch kanonisiertes Wissen zwar die Deutungs- und Handlungskompetenzen im Alltag erweitert (vgl. hierzu auch Gahleitner/Pauls in diesem Handbuch), aber keineswegs umfänglich einen gelingenden Alltag garantiert, konnte sich bis heute die Idee einer wissenschaftlich fundierten Professionalisierung und die wissenschaftlich abgestützte Verfachlichung der sozialpädagogischen Praxis nicht vollständig durchsetzen und etablieren.

3 Soziale Arbeit im Blick von Theorie und Wissenschaft

Nicht-Identität der Sozialen Arbeit

„Mit dem Begriff ‚Sozialpädagogik' verbindet sich ein eigenartiges Unbehagen". Zu Beginn der 60er Jahre des letzten Jahrhunderts leitete der Pädagoge Theodor Wilhelm (1961; vgl. auch Mollenhauer 1964) mit diesen Worten einen Aufsatz „Zum Begriff der Sozialpädagogik" ein. Das Unbehagen dauert fort, hat sich vielleicht sogar noch verschärft und provoziert ständig neue Überlegungen zum Begriff, zu den Aufgaben, Strukturen, Bezugspunkten, allgemeiner: zu dem, was wir als Gegenstand der Sozialpädagogik bezeichnen können – in der Einleitung wurde hierauf schon einmal hingewiesen. Die „Ingenieure und Statiker" der Sozialpädagogik konnten sich zwar über die Konturen des sozialpädagogischen Gebäudes verständigen, streiten aber weiterhin mit den Innenarchitekten der unterschiedlichsten Traditionen über eine genauere Raumgestaltung. Die Identität der Sozialpädagogik scheint bis zum heutigen Tag ihre Nicht-Identität zu sein: Sie hat keinen eindeutigen, klar zu benennenden Ort in der Praxis, kein einheitliches Profil der Ausbildung, keine selbstverständliche, von allen ihren VertreterInnen geteilte disziplinäre Heimat, keinen stabilen theoretischen, wissenschaftlichen und professionellen Grundannahmen. Im Kern scheint nicht einmal hinreichend geklärt, welcher Art die Theorie zu sein hat, die die Sozialpädagogik braucht.

Plurale Theorie- und Konzeptionslandschaft

Nachfolgend werden einige Impressionen aus der Theoriegeschichte (vgl. auch Niemeyer sowie Rauschenbach/Züchner in diesem Band; hierzu auch Thole/Galuske/Gängler 1998) referiert. Im Anschluss wird die gegenwärtig plural ausdif-

ferenzierte Theorielandschaft in groben Umrissen skizziert, ohne damit allerdings Kernfragen, wie die nach der Kontur einer Theorie Sozialer Arbeit, auch nur ansatzweise zu beantworten.

3.1 Hinweise zur Theoriegeschichte der sozialpädagogischen Idee

Die Anfänge der sozialpädagogischen Idee

Die Frage nach den Traditionen der deutschsprachigen Theorien zur Sozialen Arbeit stellt sich auf den ersten Blick als eine relativ schlichte und damit einfach zu beantwortende Frage dar (vgl. auch Hamburger [2]2008; May 2008). Die Entwicklung der Sozialen Arbeit und damit auch ihre theoretische Ausbuchstabierung basiert erstens auf den bürgerlichen Sozialreformen ab Mitte des 19. Jahrhunderts, zweitens auf Impulsen, die von der bürgerlichen Frauenbewegung ausgingen, und drittens auf den Analysen der marxistischen Theorietradition (vgl. u. a. Hammerschmidt/Tennstedt [2]2005). Auf dem zweiten Blick erscheint sie dann jedoch schon wesentlich komplexer und komplizierter, zumal wenn nach den Themen und zentralen Perspektiven der unterschiedlichen Theorien und Konzepte gefragt wird, die sich in den zuvor genannten drei historischen Wurzeln der Sozialen Arbeit verbergen. Diese detailliert anzugeben und nachzuzeichnen, überfordert diesen Beitrag allerdings. Wird den vorliegenden Rekonstruktionen vertraut, dann lassen sich retrospektiv zumindest zwei deutlich konturierte, anfänglich kaum miteinander vernetzte Diskussionskontexte zu Fragen der Sozialen Arbeit identifizieren (vgl. Rauschenbach/Züchner in diesem Band; Gängler 1995). Eine erste Traditionslinie ist mehr oder weniger mit den pädagogisch-philosophischen Diskursen, die zur Herausbildung der Erziehungswissenschaft als eigenständige Wissenschaft beitrugen, verbunden. Die zweite Traditionslinie knüpft an die frühen nationalökonomischen Überlegungen an und konzipiert hierüber das Feld der wohlfahrtsstaatlichen Unterstützung in einem Modell der Fürsorgewissenschaft (vgl. auch Übersicht 1).

Von der individuumsfixierten Erziehungsidee zur sozialpädagogischen Volksbildung

Wenn über die theoretischen Anfänge der Sozialen Arbeit resümiert wird, und die Soziale Arbeit als ein hilfeorientiertes gesellschaftliches Handlungsfeld konzipiert wird, das ohne die Entwicklung einer pädagogischen Idee nicht zu denken ist, ist zunächst auf den „Armenretter", „Waisenvater" und „Menschheitserzieher" Johann Heinrich Pestalozzi (1746 - 1827) (vgl. u. a. 1996) zu verweisen (vgl. Niemeyer 1998). Bis heute wird J. H. Pestalozzi als der „Begründer der modernen Sozialpädagogik im Sinne des sozialen Lernens im Unterschied zur von Jean-Jacques Rousseau (1712 - 1778) begründeten Individualpädagogik" (Herrmann 1992, S. 1500) angesehen. Hans Thiersch, einer der aktuell einflussreichsten Theoretiker der Sozialen Arbeit in der Bundsrepublik Deutschland, sieht sogar die Idee der Sozialpädagogik „grundlegend und bis heute im Œuvre von Pestalozzi skizziert" (Thiersch 1996, S. 7). Unabhängig davon, ob dieser Bewertung im vollem Umfang zugestimmt werden kann, besteht doch weitgehend Konsens darin, dass J. H. Pestalozzi zu den Ersten gehörte, die den neuzeitlichen Erziehungs- und Bildungsgedanken mit der traditionellen Auffassung der

Armenfürsorge nicht nur praktisch, sondern auch theoretisch kommunizierten und den Grundgedanken der „Hilfeleistung“ mit Fragen der „Erziehung“ und „Bildung“ systematisch verknüpften. Einerseits nahm Pestalozzi in seinen Erziehungsexperimenten „Neuhof“ und „Burgdorf“ keine Kinder aus begüterten Familien auf, anderseits wies er in „Yverdon“ Kinder ab, die ihm gedankenlos und ungeschickt erschienen oder einen verwilderten Eindruck machten (vgl. Niemeyer 1998). In seiner erzieherischen Praxis scheinen körperliche Strafen dabei durchaus zu seinem akzeptierten Repertoire gehört zu haben und seine private Lebensführung stand keineswegs durchgängig im Einklang mit den von ihm postulierten Idealen. Die sozialpädagogische Grundidee verdankt ihm bis heute jedoch neben der von ihm formulierten Erkenntnis der Einheit von Erziehung und Hilfe auch die Beobachtung der Divergenz zwischen öffentlich organisierten Sozial- und Erziehungsaufgaben und dem privaten, familialen Sozialisationskontext.

Auch wenn J. H. Pestalozzis Arbeiten nicht den heutigen wissenschaftstheoretischen Standards entsprechen und seine wissenschaftlichen Kompetenzen keineswegs durchgängig Anerkennung finden (vgl. Bernfeld 1969; Niemeyer 1998), können in seinen Reflexionen durchaus Spuren eines „sozialpädagogischen Blicks“ (Rauschenbach/Züchner ^{2}2005) auf gesellschaftliche Wirklichkeiten identifiziert werden. Seine partiell sicherlich naiven, sehr von einem alltagspragmatischen, vorwissenschaftlichen Denken inspirierten Ideen lassen jedoch durchaus eine pädagogische Phänomenologie erkennen, wie sie sich auch in den bildungsreformerischen und sich der Aufklärung verpflichtenden Konzepten der Pädagogen Ernst-Christian Trapp (1745 - 1818), Wilhelm von Humboldt (1767 - 1835), Friedrich Fröbel (1782 - 1852), Friedrich D. E. Schleiermacher (1768 - 1834) und Johann Friedrich Herbart (1776 - 1841) formuliert finden. Im Mittelpunkt der Überlegungen dieser philosophischen Pädagogen platzierte sich wie auch in den Beobachtungen von J. H. Pestalozzi ein Gespür für die sozialen Fragen jener Zeit.

Ursprung des Begriffs Sozialpädagogik

Die Sensibilität für soziale Fragen avancierte ab Mitte des 19. Jahrhunderts zu einem Aspekt, der die Formulierung der ersten sozialpädagogisch kodierten Ideen wesentlich beeinflusste (vgl. Schröer 1999). Der Begriff „Sozialpädagogik“, der bei J. H. Pestalozzi noch keine Verwendung findet, taucht erstmals in den Schriften von Karl Wilhelm Eduard Mager (1810 - 1858) (1844/1989; vgl. Kronen 1980) in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts auf (vgl. Gängler 1995). Das Zerbersten sozialer Gefüge und die Spaltung der Gesellschaft in Klassen nahm K. W. E. Mager zum Anlass, in kritischer Distanz zu individualpädagogischen Konzeptionen für eine Gesellschaftserziehung zu plädieren, die sich der Aufgabe zu stellen hat, durch Erziehung zur aktiven Teilnahme am sozialen Leben der Gesellschaft zu ermutigen. Im Kontrast zu dieser tendenziell theoretischen Begründung einer sozialen Pädagogik verwendet Adolph Diesterweg (1790 - 1866) (1851) den Begriff der „Sozialpädagogik“ im Zusammenhang mit konkreten Problemstellungen bezüglich der Initiierung von sozialer Integration. Ausgehend von diesen beiden Bestimmungen verbreitete sich gegen Ende des 19. Jahrhunderts der Begriff der Sozialpädagogik langsam und wurde unter anderem von Otto Willmann (1839 - 1920) (1904), Johannes Tews

Die Entwicklung der sozialpädagogischen Idee zum „Theorieprojekt“

(1860-1937) (1900) und Paul Natorp (1854 - 1924) (1898/1974, 1908) aufgegriffen und diskutiert. Insbesondere P. Natorp beeinflusste die Wissenschaftsgeschichte der Sozialen Arbeit nicht unwesentlich. Noch deutlicher als K. W. E. Mager und A. Diesterweg meinte er, dass sich erzieherische Intentionen nicht nur auf die Individuen, sondern auch auf eine Sphäre zu beziehen haben, die zwischen dem Individuellen und der Gesellschaft anzusiedeln ist (vgl. Schröer 1999, S. 173). In P. Natorps Schriften findet sich quasi die Schnittstelle zwischen der Entdeckungsphase der sozialpädagogischen Idee und einer zweiten Phase formuliert. In der zweiten Phase ging es um Formulierung erster, theoretisch ausgewiesener Begründungen der sozialpädagogischen Idee. Als die für die sozialpädagogische Theorieentwicklung konstitutive Phase sind im eigentlichen Sinn somit die Jahre zwischen 1910 und 1930 anzusehen, wohl auch, weil keine andere geschichtliche Epoche zuvor so sehr wie diese offensichtlich durchdrungen war von Widersprüchen und Ungleichzeitigkeiten. Aus jeweils unterschiedlichen Perspektiven thematisierten unter anderem Aloys Fischer (1880 - 1937) (vgl. u. a. 1961), Siegfried Bernfeld (1892 - 1953) (1925/1990), Herman Nohl (1879 - 1960) (u. a. 1927), Karl Wilker (1885 - 1980) (1921), Marie Baum (1874 - 1964) (vgl. u. a. 1950) und Carl Mennicke (1869 - 1942) (vgl. u. a. 1931) Fragen der Konzeptualisierung der sozialpädagogischen Idee.

Vom Rettungsgedanken über die fürsorgerische zur professionellen Hilfe

Die zweite Traditionslinie der Entwicklung einer Theorie Sozialer Arbeit findet ihre praktischen Wurzeln ebenfalls im 19. Jahrhundert. Johann Hinrich Wichern (1808 - 1881) (u. a. 1979) ist – trotz seiner deutlich erkennbaren erzieherischen Intentionen – als einer der Väter der hier als fürsorgewissenschaftliche Linie bezeichneten Tradition der Sozialen Arbeit anzusehen. Mit dem von ihm gegründeten „Rauen Haus“ in Hamburg gelang ihm nicht nur die Entwicklung eines anregenden Beispiels familienorientierter Anstaltserziehung, sondern mit seinen Schriften auch eine an seine Erfahrungen anknüpfende konzeptionelle Grundlegung der institutionalisierten sozialen Fürsorge. Seine im traditionellen, feudalen Ständestaat verwurzelten Auffassungen bezüglich der Rettung von Kindern und Jugendlichen vor der so genannten Verwahrlosung im sich langsam herausbildenden Kapitalismus sind im Kern als gesellschaftspolitisches Gegenprogramm zu den utopisch-revolutionären Manifesten der Frühsozialisten und der von ihnen getragenen sozialen Bewegungen anzusehen (vgl. Thole/Galuske/Gängler 1998).

Die Aufgaben und Handlungsfelder der sozialen Armenpflege und Jugendfürsorge, der Wohlfahrtspflege und der Volksfürsorge reflektierend, realisieren sich aber im eigentlichen Sinne erst in den zwanziger Jahren des 20. Jahrhunderts Formen der wissenschaftlich fundierten Beobachtung dieser Praxen in Form einer mehr oder weniger ausformulierten Fürsorgewissenschaft, die das hilfebedürftige Subjekt nicht mehr als „gottlosen Sünder“ etikettierte, sondern auch sah, dass die gesellschaftlichen Verhältnisse strukturell einen Hilfebedarf produzieren. Hans Scherpner (1898 - 1959) (u. a. 1933, 1962), dessen Konzeption auf einer Analyse des Hilfebegriffs beruhte, konzentrierte sich im Wesentlichen auf historische und theoretische Fragen der Fürsorgewissenschaft. Im

Kontrast zu den zuvor genannten sozialpädagogischen Konzeptionen entwickelt er in seinen Überlegungen jedoch kein auf die Gesellschaft abzielendes oder an Formen der Gemeinschaft adressiertes Programm, das auf eine Analyse der sozialen Frage beruht, sondern ein Modell der persönlichen Fürsorge und Hilfe (vgl. Rauschenbach/Züchner ^{2}2005). Neben H. Scherpner steht Christian Jasper Klumker (1868 - 1942) (u. a. 1918) für die deutschsprachige Tradition der klassischen Fürsorgewissenschaft. Die zentrale Aufgabe der modernen Fürsorge sah er in der Erziehung zur Wirtschaftlichkeit. Sein Verdienst liegt insbesondere in dem Bemühen, sein Wissen und seine praktischen Erfahrungen im Kontext der Armenpflege und Kinderfürsorge in politisch-administrative Entscheidungskulturen eingebunden und sich dort für rechtliche Absicherungen engagiert zu haben. Dies Engagement trug wesentlich dazu bei, die gesellschaftliche Verantwortung für die Bearbeitung individueller Problemlagen zu sehen und individuelle Rechte auf Unterstützung gesetzlich zu fixieren. Zur systematischen, wissenschaftlichen Fundierung der Sozialen Arbeit trug er aus heutiger Perspektive jedoch weit weniger bei als beispielsweise H. Scherpner, Alice Salomon (1872 - 1948), die Österreicherin Ilse Arlt (1876 - 1960), die Sozialpolitikerin Gertrud Bäumer (1873 - 1954) und die gebürtige Pragerin Hertha Kraus (1897 - 1968) (u. a. 1950), die sich insbesondere nach ihrer Emigration in die Vereinigten Staaten von Amerika als Spezialistin für methodische Fragen der Sozialen Arbeit profilierte (vgl. auch Thole 2009).

Soziale Arbeit im Spiegel der Theorien ab 1945

Festzuhalten bleibt, dass die deutschsprachige Theoriegeschichte der Sozialen Arbeit anders als die französische und englischsprachige Entwicklung (vgl. u. a. Wendt 2008) nicht erst in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts beginnt. Schon für die erste Hälfte des zurückliegenden Jahrhunderts lassen sich vertiefende, kontroverse und einzelne Theoriestränge verdichtende Diskussion dokumentieren (vgl. hierzu auch die Übersicht 1).

An diese theoretisch-konzeptionellen Wurzeln knüpfen die in den 1950er und 1960er Jahren vorgelegten theoretischen Programmatiken partiell wieder an, teilweise sogar in personaler Identität oder aber über mehr oder weniger eindeutig zu identifizierende „Theorieschulen“ (vgl. Gängler 1995). Zu erwähnen sind hier insbesondere die „Schule“ der Frankfurter Fürsorgewissenschaft von C. Klumker und H. Scherpner, die „Wiener“ Sozialarbeitswissenschaftsschule um I. Arlt, die anfänglich katholisch ausgerichtete „Münsteraner-Dortmunder“ Tradition, der Friedrich Siegmund-Schulze (1885 - 1947) (1950) im weitesten Sinne dann auch Ernst Bornemann (1912 - 1988) (u. a. Bornemann/Mann-Tiechler 1963/1964) und später Dieter Sengling (1936 - 1999) (vgl. u. a. Jordan/Sengling 1988) zuzurechen sind, sowie die geisteswissenschaftliche Theorietradition der „Göttinger“ Schule, der H. Nohl, Erich Weniger (1894 - 1961) (u. a. 1930), Elisabeth Siegel (1901 - 2002) (u. a. 1981), Elizabeth Blochmann (1902 - 1995) und Erika Hoffmann (1892 - 1972) (u. a. 1962) sowie in kritischer Distanz später dann auch Klaus Mollenhauer (1928 - 1998) (1959, 1964) angehörten. Die „Theorieschulen“ legten zwar nicht an allen Orten eine konsistente Theorie vor, arbeiteten sich auch nicht allerorten an einer gemeinsam getragenen und sich

Übersicht 2: Theorietraditionen – Schematisierter Überblick

„Theorieetiketten“	Tradition und Kernintention	RepräsentantInnen – Auswahl –
Sozialpädagogische Traditionslinie		
Transzendentalphilosophischer Ansatz	Anknüpfend an transzendentalphilosophische Überlegungen wird die Sozialpädagogik anfangs gefasst als Willenserziehung und Erziehung zur Gemeinschaft und später als Sozialerziehung	P. Natorp K. Mager P. Bergemann E. Bornemann
Geisteswissenschaftlicher Ansatz	Die Beobachtung der Erziehungswirklichkeit wird beim geisteswissenschaftlichen Ansatz zum Ausgangsort der Theoriebildung; im Kontext dieser Theorie wurde insbesondere schon früh nachdrücklich für eine präventive Grundausrichtung der Sozialpädagogik plädiert	H. Nohl A. Fischer G. Kerschensteiner E. Weniger E. Siegel
Psychoanalytisch orientierte Ansätze	Über die Theorie der Psychoanalyse inspiriertes Nachdenken über die Funktion, den Ort, die Handlungs- und Reflexionsformen der Sozialpädagogik	S. Bernfeld A. Aichhorn
Emanzipatorischer, kritisch-materialistischer Ansatz	Ausgehend von einer kritischen Gesellschaftsanalyse denkt die „emanzipatorische Sozialpädagogik“ ein Projekt, das neben Hilfe und Unterstützung die Menschen in ihrem Streben nach mehr gesellschaftlicher Partizipation und Selbstbestimmung zu unterstützen wünscht	C. Mennicke K. Mollenhauer
Marxistisch orientierter Ansatz	Soziale Probleme werden ausgehend von der marxistischen Gesellschaftsanalyse als Systemfolgen der modernen Gesellschaft betrachtet und der Sozialen Arbeit wird aufgrund dieser Analyse die Funktion zugesprochen, die unmittelbaren sozialpädagogischen Unterstützungen mit der Frage der Überwindung der kapitalistischen Gesellschaft zu verbinden	Autorenkollektiv K. Khela D. Danckwerts
Fürsorgerische, wohlfahrtspflegerische und sozialarbeiterische Traditionslinie		
Individuumszentrierter „Rettungs“ansatz	Die soziale Frage wird individualisiert und der einzelne Mensch zum Subjekt unterstützender Interventionen, wenn er sein Leben nicht alleine erfolgreich und ohne subjektive Beeinträchtigungen zu bewältigen vermag	J. H. Wichern
Diagnoseorientiertes Hilfemodell	Soziale Fürsorge und soziale Hilfe basiert auf eine fall- und feldbezogene Diagnose und diese wiederum ist allgemein fundiert über Wissen, das durch empirische Forschung gewonnen wurde	A. Salomon H. Kraus
Staatsorientiertes, fürsorgewissenschaftliches Modell	Im Kontext der Aufrecherhaltung des gesellschaftlichen Ganzen sind fürsorgerische Angebote und deren gesetzliche Fixierung notwendig, damit einzelne Menschen nicht aus der Gemeinschaft herausfallen und das staatliche Gesamt bedrohen	G. Bäumer H. Lattke C. Klumker H. Scherpner
Bedürfnisorientierter Ansatz	Die Unmöglichkeit, Bedürfnisse aufgrund körperlicher Defizite, Erwerbslosigkeit, mangelnde Angebote oder fehlender Kompetenzen oder Mittel zu realisieren, bilden den Ausgangspunkt der fürsorgerischen Hilfe	I. Arlt

sukzessive fortschreibenden Grundidee ab oder choreographierten eine solche jeweils neu, aber die einzelnen VertreterInnen bezogen sich aufeinander oder knüpften an den Überlegungen der jeweils anderen an beziehungsweise griffen in den 1950er Jahren Ideen auf, die sie selbst oder andere in den 1920er Jahren formuliert hatten.

Nationalsozialismus

Die vorgeschlagene Markierung von Theorietraditionen verweist implizit auf einen, hier nicht vertiefend reflektierten Bruch. Die Vorstellung der theoretischen Wurzeln der Sozialen Arbeit ignoriert hier weitgehend die nationalfaschistische Zeit zwischen 1933 und 1945, die, wenn sie überhaupt als theoretische Programmatiken zu bezeichnen sind, einen erbbiologistischen, „rassen"-hygienischen, xenophoben und auf Ausgrenzung und Aussonderung abzielenden, zumindest jedoch einen national-militärischen Grundtenor kommunizierten (vgl. Otto/Sünker 1989; Hansen 1991; Schnurr 1997). Die genannten theoretischen Entwürfe und Konzeptionen verdanken sich mehrheitlich Personen, die sich distanziert oder widerständig gegenüber der faschistischen Ideologie zeigten, dies auch bekundeten und innerlich oder auch real ab Mitte der 1930er Jahre emigrierten. Jedoch nicht alle Apologeten der Sozialen Arbeit können auf eine durchgängig distanzierte Haltung gegenüber der nationalsozialistischen oder national-militärischen Ideologie verweisen. Die Pädagogen Theodor Wilhelm (1906 - 2005) (u. a. 1961) und E. Weniger beispielsweise dokumentierten in ihren Schriften zwar keine Nähe zu rassebiologischen Paradigmen, bekundeten jedoch – auch noch nach 1945 – durchaus eine gewisse Sympathie zu den militärpädagogischen Ideen des deutschen Faschismus.

Revitalisierung der Sozialen Arbeit nach 1945

Die Beiträge, die die 1950er und 1960er Jahre, also die nachkriegsdeutsche Fachdiskussion bestimmten, sind aus unterschiedlichen Perspektiven vor allem durch Restrukturierungsversuche, Importe, insbesondere aus dem angloamerikanischen Bereich, sowie durch ihre Suche nach einer disziplinären Kontur gekennzeichnet. Herbert Lattke (1909 - 1990) (u. a. 1955), Vertreter einer pädagogisch ausgerichteten Sozialarbeitswissenschaft, Friedrich Siegmund-Schultze (1885 - 1969), friedensbewegter Befürworter einer wissenschaftlich wie ethisch begründeten Sozialpädagogik, der für eine sozialwissenschaftlich unterlegte Sozialpädagogik argumentierende E. Bornemann, die für eine schulische Sozialpädagogik plädierende E. Siegel sowie K. Mollenhauer gehören zu der ersten Generation der „neuen" TheoretikerInnen der Sozialen Arbeit nach 1945 in Deutschland. Zu ihnen gehören des Weiteren Hermann Giesecke, der aus der praktischen Jugendarbeit kam und für eine forschungsorientierte Sozialpädagogik plädierte (vgl. Giesecke 1966), und der theoriesystematisch denkende, systemischen Ansätzen nahe stehende Lutz Rössner (1932 - 1995) (1973).

Aber auch AutorInnen wie Hans Zulliger (1893 - 1965) (vgl. u. a. 1968), psychoanalytisch inspirierter Autor zahlreicher Beiträge zu Kinder- und Jugendproblemen, August Aichhorn (1878 - 1949) (u. a. 1951) und die schon genannte I. Arlt, waren weiterhin interessiert an einer durchstrukturierten Sozialarbeitstheorie. E. Hoffmann, langjährige Leiterin des Fröbelseminars in Kassel und Autorin einiger Beiträge zu methodischen Fragestellungen der Sozialpädagogik, und Hans Pfaffenberger (1981), seit Mitte der 50er Jahre des vergangenen Jahrhunderts an verschiedenen Ausbildungsstätten aktiv und bis heute Autor zahl-

reicher sozialpädagogischer Aufsätze und Bücher, sind ebenso als theoretische WegbereiterInnen einer modernen Theorie der Sozialen Arbeit anzusehen wie beispielsweise der an praktischen Fragen der Kriminalprävention interessierte Hamburger Sozialpädagoge Curt Bondy (1894 - 1972) (vgl. u. a.1968) (vgl. auch Thole/Galuske/Gängler 1998; Niemeyer 2001).

Kritische Wende

Die Entwicklung der Praxis wie auch der Wissenschaft Sozialer Arbeit bestimmten dann ab Mitte der 1960er Jahre die politischen, gesellschaftskritischen Revolten. Nach dem Bemühen in den 1950er Jahren, individualpädagogische und auf das Subjekt bezogene Interventionsformen durch gruppenorientierte Methoden zu ergänzen (vgl. Hering/Münchmeier ^{2}2005) wurde jetzt die Soziale Arbeit unter „kapitalistischen Produktionsbedingungen" als Reproduktions-, Sozialisations-, Kompensations- und Disziplinagentur identifiziert (Hollstein 1973, S. 205 ff.; vgl. u. a. Autorenkollektiv 1974; Khella 1975; Barabas u. a. 1975). Den kritischen Beobachtungen zufolge zeigte insbesondere die Praxis der Sozialen Arbeit Grenzen, auch weil die hier beruflich Handelnden – trotz der bekannten Kritiken – immer noch dem „Individualansatz" vertrauten und die „Ergebnisse politisch-ökonomischer Analysen" nur mangelhaft anwenden konnten (Otto 1972). Damit war eine neue Phase der theoretischen wie empirischen Vergewisserung, die sich auf professions- und berufsfeldbezogene Fragestellungen der Sozialen Arbeit konzentrierte angestoßen. Die Ideen zur Professionalisierung der Sozialen Arbeit und die Projekte zur Lokalisierung der von den PraktikerInnen hervorgebrachten Handlungskompetenzen fragten nach der Qualität einzelner Berufsprofile, nach der professionellen und para-professionellen Habitualisierung von Fachlichkeit, nach den Möglichkeiten und Grenzen der Professionalisierung und nach den komplexen wie paradoxen Verhaltensanforderungen in einer vielschichtigen Praxis (vgl. u. a. Müller u. a. 1982, 1984; Lau/Wolff 1982). Allerdings blieben sowohl die erste Professionalisierungsdiskussion als auch die Präzisierungen unter den Stichworten „Verstehen oder Kolonialisieren" und „Handlungskompetenz" vornehmlich akademisch-theoretische Debatten. Gleichwohl ist es das Verdienst der theorieorientierten ProtagonistInnen dieser Phase, die sozialpädagogische Theoriediskussion auf den Weg zu einer bis in die Gegenwart hineinreichenden gesellschaftstheoretischen Selbstverständigung geleitet zu haben.

3.2 Begriff und Theorie Sozialer Arbeit

Wird der Ertrag der bisherigen Diskussion zu resümieren gesucht, ist zunächst festzuhalten, dass für den deutschsprachigen Diskurs „eine, oder gar 'die' Theorie der Sozialen Arbeit" (Rauschenbach/Züchner ^{2}2005, S. 147) anscheinend nicht vorliegt. Mehrere Fragen und Themen sind jedoch zu erkennen, die im Zuge der Suche nach einer theoretischen Architektur der Sozialen Arbeit kontinuierlich aufgegriffen wurden und die bis in die Gegenwart hinein kaum an Aktualität verloren haben.

Zwei Theorietraditionen

Anschließend an vorliegende Sortierungen (vgl. u. a. Mühlum 1981; Gängler 1995; Niemeyer 1998) hat der Rückblick auf die Theoriebildungsgeschichte der Sozialen Arbeit zwei Theorietraditionen identifiziert, eine, die erzieherische As-

pekte als eine wesentliche Interventionsform hervorhebt, sich im Milieu der Pädagogik verortet und als sozialpädagogische Linie vorstellt, und eine andere, die fürsorgerische und helfende Handlungsmuster als zentrale Interventionen nennt und betont, dass das Helfen sich primär individuumsbezogen zu realisieren hat. Mit Bezug auf diese beiden Traditionslinien hat sich dann eine „sozialpädagogische" und eine „sozialarbeiterische" Variante der Sozialen Arbeit ungefähr ab Mitte der 1960er Jahre etabliert. Diese beiden Spielarten der Sozialen Arbeit verfestigten sich über die Etablierung von differenten akademischen Qualifizierungsformen, über die rechtlich kodifizierte Ablösung des Begriffs der Fürsorge durch den Begriff der Sozialarbeit (vgl. Gängler 1995, S. 79) sowie über die Zuordnung der einzelnen Personen der Theoriegeschichte zu einer der beiden Facetten der Sozialen Arbeit. Eine Unterscheidung ist heute nicht mehr zeitgemäß. Zwar liegen theoretische Programmatiken und Vergewisserungen vor, die eine Differenzierung empfehlen, so beispielsweise von dem Göttinger Erziehungswissenschaftler K. Mollenhauer (1959, 1964), der alle Handlungsfelder der Jugendhilfe der Sozialpädagogik zuordnet und alle anderen der Sozialarbeit, aber die scheinen in ihrer, auch historisch abgefederten Argumentation wenig tragfähig. Abgrenzende Selbstbeschreibungen ignorieren, dass die am Theoriebildungsprozess interessierten „Väter" und „Mütter" der Sozialen Arbeit eine Trennung zwischen „erzieherischen" und „helfenden" Intentionen keineswegs nahe legen. I. Arlt, A. Salomon, G. Bäumer und später auch der ebenfalls schon erwähnte H. Lattke, die als ApologetInnen der Idee der Sozialarbeit angesehen werden, weisen auf die erzieherische Frage der Sozialen Arbeit hin. H. Lattke wandte sich sogar scharf gegen Positionen, die die Soziale Arbeit auf Intuition allein begründen wollten und meinten, auf pädagogisches wie auf psychologisches Wissen und Können verzichten zu können. Ohne wissenschaftliche Absicherungen, so ist bei ihm zu lesen, wird „die Sozialarbeit ihren Auftrag, wie er sich aus ihrem Gegenstande und ihrem Ziel ergibt, nicht voll gerecht. Sie ist im Grunde und im Kern Erziehung, aber sie enthält auch sachliche, therapeutische und psychagogische, ja sogar administrative und organisatorische Zielsetzungen, Inhalte und Techniken in sich" (Lattke 1955, S. 14). Demzufolge ist festzuhalten, dass eine grundsätzliche Unterscheidung zwischen Sozialpädagogik und Sozialarbeit nicht aufrecht zu halten ist. Die Begriffe Sozialpädagogik und Sozialarbeit kodieren zu Beginn des 21. Jahrhunderts keine verschiedenartigen wissenschaftlichen Fächer, keine deutlich voneinander differenzierten Praxisfelder, keine unterschiedlichen Berufsgruppen und auch keine divergenten Ausbildungswege und -inhalte mehr. Der Begriff Soziale Arbeit – der im deutschsprachigen Raum mehr umfasst und meint als der englische Begriff „social work" – spiegelt diese Entwicklung wider und steht in der Regel für die Einheit von Sozialpädagogik und Sozialarbeit (vgl. Mühlum 1981; Niemeyer 2001; Thole [2]2005, 2009).

Disziplinäre Orte der Theoriediskussion

Letztendlich ist allerdings weiterhin zu konstatieren, dass der sozialpädagogische Theoriebildungsprozess auf keinen zentralen, allseits akzeptieren, fachlichen beziehungsweise disziplinären Ort hinweisen kann. Theoretische, sozialpädagogische Fragestellungen finden sich aktuell an mindestens vier Orten diskutiert. Ein erster disziplinärer Ort der Theoriediskussion platziert sich im

deutschsprachigen Raum in der Erziehungswissenschaft, einen zweiten, disziplinär eigenständigen, formal aber nicht ausgewiesenen Ort der Theoriebildung stellt die „Sozialarbeitswissenschaft“ dar, eine dritte Verortung profiliert die Soziale Arbeit über die Vermessung der gesamten Sozialwissenschaft als interdisziplinäres Projekt und ein viertes Modell wandert zwischen den disziplinären Welten, artikuliert sich mal mehr kreativ-künstlerisch, mal therapeutisch-emphatisch, mal kritisch und präferiert im Kern eine Tradition, die davon ausgeht, dass die Praxis Sozialer Arbeit lediglich handlungstaugliche Theorien, keineswegs jedoch einen kategorial ausbuchstabierten, empirisch ausgewiesenen Theoriebildungsprozess benötigt (vgl. Thole [2]2005).

3.3 Aktuelle Theorien der Sozialen Arbeit – Überblick

Konzeptions- und Theorieperspektiven

Wird nach den theoretischen Grundlegungen der bislang referierten theoretischen Konzepten und Modellen gefragt, so kann zwischen einem transzendental-philosophischen Ansatz, einem individuumszentrierten „Rettungs“ansatz und einem diagnoseorientierten Hilfemodell, einem im Kern staatsorientierten, fürsorgewissenschaftlichen Modell, einem geisteswissenschaftlichen Ansatz, psychoanalytisch orientierten Ansätzen, einem emanzipatorischen, kritisch-materialistischen Ansatz, den marxistisch orientierten Ansätzen sowie einem bedürfnis- und ressourcenorientierten Ansatz unterschieden werden (vgl. Übersicht 1; u. a. auch Röhrs 1968; Marburger 1979; Thole [2]2005).

Personen- oder Sachgeschichte

Sicherlich lassen sich die Ansätze auch mit anderen Semantiken kennzeichnen und einige firmieren an anderer Stelle unter einem anderen Etikett. Klarere Sortierungen sind angebracht, jedoch gegenwärtig ebenso schwer zu formulieren wie eine Antwort auf die Frage, welche Theoriebezüge die bisherige Geschichte der Sozialen Arbeit mit welchen Resultaten maßgeblich formten (vgl. auch May 2008). Festzuhalten ist aber zumindest so viel, dass die Soziale Arbeit auf eine Vielzahl von theoretischen Modellen, Ansätzen und Konzepten verweisen kann und diese wiederum aus ihren jeweils eigenen Blickwinkeln das Gebäude der Sozialen Arbeit theoretisch zu begründen beziehungsweise zu erklären versuchen (vgl. Übersicht 2; vgl. auch Homfeldt/Merten/Schulze-Krüdener 1999). Und festzuhalten ist auch, dass eine präzise Zuordnung der einzelnen Ansätze zu Personen schwierig ist, auch weil eindeutige Theorieetiketten nur selten wie ein gut geschnittenes Passepartout zu personifizieren sind (vgl. Thiersch/Füssenhäuser 2001). Theorieabgefederte Standortbestimmungen lassen sich durchgängig nicht mehr eindeutig einer wissenschaftstheoretischen Position zuordnen, weil die Theorieperspektiven einzelner Personen sich häufiger modifizieren und neu akzentuieren als je zuvor und sich theoretische „Mischpositionen“ und interdisziplinäre Lokalisierungen in den aktuellen Diskussionen vermehrt finden. Bildungstheoretische Positionierungen können beispielsweise sowohl über einen kritisch-materialistischen wie über einen subjekttheoretischen Zugang, aber auch über systemische Ortsbestimmungen begründet werden. Gleiches trifft auch auf lebenswelt- oder bewältigungsorientierte Konzepte zu.

Erschwert wird die präzise Identifizierung von theoretischen Entwürfen auch, weil sich, wie zuvor dargestellt (vgl. Abschnitt 2), die Beiträge zur sozialpä-

dagogischen Theoriebildung über unterschiedliche disziplinäre Milieus streuen (vgl. auch Hamburger [2]2008). Wieder einmal gilt, dass die Differenzierungen der Realität sich in den – tendenziell doch immer grobmaschigen und vereinfachenden – Typologisierungen nicht ungebrochen abbilden lassen.

Ein aktueller Versuch, die vorliegenden theoretischen Konzeptualisierungen zu beschreiben und in die aktuellen Theoriediskurse einzuführen, unterscheidet zwischen einem systemtheoretisch-systematischen, einem diskursanalytischen, einem psychoanalytischen, einem professionstheoretischen und einem lebenswelt- und lebensbewältigungsbezogenen Ansatz (vgl. May 2008). Unter Rückgriff auf diese Klassifizierung und unter Beachtung der zudem vorliegenden Sortierungen (vgl. Marburger 1979; Füssenhäuser/Thiersch 2001; Rauschenbach/Züchner [2]2005; Engelke 1992; Engelke u. a. 2008) sind zumindest die nachfolgend genannten theoretischen Diskursmilieus zur Sozialen Arbeit im deutschsprachigen Raum (vgl. auch Übersicht 2 und 3) zu erkennen und gegenwärtig besonders bedeutsam.

Systemtheoretische Konzepte

Systemtheoretische Beiträge zur wissenschaftlichen Fundierung und Weiterentwicklung der Sozialen Arbeit (vgl. u. a. Merten 1997; Scherr [2]2005; Bommes/Scherr 2000) erfreuen sich gegenwärtig einer erhöhten Aufmerksamkeit. Unter den systemtheoretischen Konzeptualisierungen im deutschsprachigen Raum hebt sich die von Frank Hillebrandt (1999) wohltuend ab. Das Sympathische an seinen Recherchen ist, dass er andeutet, dass systemtheoretische Perspektiven weder eine Orientierung an den hilfebedürftigen Subjekten noch eine radikale Inblicknahme von sozialen Missständen zulassen. Die durch gesellschaftliche Ausdifferenzierungen entstandenen Systeme und Semantiken der Bildung, Gesundheit und Wohlfahrt respektive der sozialen Hilfe versagen dort, wo sie als autopoietische Teilsysteme nicht oder nicht mehr imstande sind, Exklusionen personaler Systeme zu inkludieren, weil ihre strukturellen Ressourcen nicht hinreichen. Folgen wir dem Theoriemodell von F. Hillebrandt, dann ist Individualität in funktional ausdifferenzierten modernen Gesellschaften nur als exkludierende Individualität denkbar (Hillebrandt 1999, S. 247) – anscheinend mit fatalen Folgen: „Die Inklusionsverhältnisse werden in der Moderne deswegen kompliziert, weil die Inklusion ganzer Personen in ein gesellschaftliches Teilsystem aufgrund der primär sachlichen, an Funktionen orientierten Differenzierungsform des Gesellschaftssystems strukturell nicht mehr möglich ist. Daher entsteht eine Exklusionsindividualität“ (Hillebrandt 1999, S. 275). Diese bleibt nicht ohne Folgen für die gesellschaftliche Inklusionsfähigkeit, da nicht generell von dem Gelingen der personalen Inklusion ausgegangen werden kann. Mit anderen Worten: Moderne Gesellschaften produzieren Humanprobleme, auf die sich die Medien, Bildung, Gesundheit und Wohlfahrt beziehen. Immer dort, wo diese sorgenden Inklusionsmedien nicht zur Verfügung stehen, ist die „Reproduktion der Funktionssysteme insgesamt gefährdet“ (Hillebrandt 1999, S. 277). Möglicherweise zeigen funktionalistische Gesellschaftsrekonstruktionen an diesem Punkt ihre Stärke und Schwäche zugleich: So plausibel die Identifikation der gesellschaftlichen Exklusions- und erneuter Inklusionsprozesse durch die „sorgenden“ Medien, Bildung, Gesundheit und Wohlfahrt auch ist, bleibt doch offen, warum die modernen Gesellschaften die sozialen Probleme lediglich zu entschärfen, nicht jedoch zu lösen vermögen.

Übersicht 3: Neuere Theorietraditionen – schematisierte Übersicht*

„Theorieetiketten“	Kernintentionen	RepräsentantInnen – Auswahl –
Systemtheoretische Ansätze	Die vorliegenden Vorschläge eint die Perspektive, dass moderne Gesellschaften sich in unterschiedliche Systeme ausdifferenziert haben und diese mehr oder weniger „autonom“ gegenüber anderen Systeme agieren; different zeigen sich die systemtheoretischen Einwürfe bezüglich der Frage, ob die Soziale Arbeit ein eigenständiges, professionelles Subsystem bildet	L. Rössner M. Bommes/A. Scherr R. Merten F. Hillebrandt
Bildungstheoretischer Ansatz	Über die zentrale Bedeutung des Subjektbegriffes betont diese theoretische Bestimmung, dass Menschen im Mittelpunkt sozialpädagogischen Handelns stehen; Sozialpädagogik hat auf der Grundlage einer kritischen Gesellschaftsanalyse die Aufgabe, die Subjekte bei ihrer Suche nach einem autonom gestaltbaren, gesellschaftlichen Ort, den sie gestalten können, mittels Bildung zu unterstützen	H. Sünker
Reflexiver, kritisch-subjektiver Ansatz	Soziale Arbeit fällt die gesellschaftliche Funktion zu, durch erzieherische Angebote und Intervention Subjekte eine verbesserte Teilhabe an den gesellschaftlich vorgehaltenen Ressourcen zu ermöglichen	M. Winkler
Ökosozialer Ansatz	Ideen aus den Anfängen der amerikanischen Sozialarbeitsbewegung – J. Addams – und sozialpsychologische Theoriebestände werden für die Entwicklung eines Umwelteinflüsse beachtenden, auch auf die sozialen Infrastrukturen wirkenden case-management Konzepts herangezogen	W. R. Wendt
Modernisierungstheoretische, dienstleistungsorientierte Ansätze	Ausgehend von einer gesellschaftstheoretischen Verortung der Sozialen Arbeit als ausdifferenziertes System wird von den Autoren dieses „Paradigmas“ die Soziale Arbeit als moderne Dienstleistung definiert und deren disziplinären und professionsbezogenen Entwicklungen kritisch reflektiert	Th. Olk Th. Rauschenbach
Lebensweltorientierter Bewältigungsansatz	Anknüpfend an phänomenologische, geisteswissenschaftliche, marxistische und alltagssoziologische Theoriebestände ist der Ansatz auf der Basis des Verstehens der Lebenswelt der AdressatInnen sowie der Fragen und Aufgaben der sozialpädagogischen Praxis darauf orientiert, Menschen eine bessere Lebensweltbewältigung und -führung zu ermöglichen	H. Thiersch L. Böhnisch
Soziale Arbeit als Menschenrechtsprofession	Ausgehend von der Beschreibung der Sozialen Arbeit wird der Sozialen Arbeit die Aufgabe zugeschrieben, weltweit an der Durchsetzung der Menschenrechte mitzuwirken und sich hierbei insbesondere für diejenigen zu engagieren, die aus den bestehenden Systemen exkludiert sind	S. Staub-Bernasconi
Reflexive, professionstheoretische Ansätze	Soziale Arbeit wird unter diesem Etikett unterschiedlich gefasst, bei Otto u. Dewe beispielsweise als „Reflexionswissenschaft“, die sowohl Theorie als auch „Praxis“ zu konstituieren hat	H.-U. Otto/B. Dewe Ch. Niemeyer
Capabilities Ansatz	Ausgehend von einem modernen Gerechtigkeitsmodell wird der Sozialen Arbeit die gesellschaftliche Aufgabe zugeschrieben, Menschen zu befähigen und dabei zu unterstützen, die zentralen menschlichen Bedürfnisse, Bedarfe zu befrieden und die zum Leben notwendigen Ressourcen zu erlangen	„Bielefelder“ Schule

*Die personellen Zuordnungen und Theoriecharakterisierungen sind in der Übersicht stark typisiert.

Sozialarbeitswissenschaft

Die Praxis der Sozialen Arbeit ist bei den Versuchen zur Etablierung einer Sozialarbeitswissenschaft begründender Fokus, denn, so wird vorgetragen, „abstrakte Sozialarbeitstheorie ohne oder mit mangelndem Praxisbezug findet er (der Sozialarbeiter) aber zuhauf und das überrascht nicht, fehlt doch den meisten wissenschaftlichen Autoren, die sich über die Sozialarbeit äußern, jegliche praktische Erfahrung in diesem Beruf“ (Lüssi 1992, S. 28; vgl. auch Staub-Bernasconi 1994, S. 11; Erath 2006). Ihrem Selbstanspruch nach ist die „neue“ Sozialarbeitswissenschaft nicht nur eine Theorie der Praxis, sondern eine Theorie, die aus der Praxis ihre wesentlichen Grunddaten herleitet. Den nicht genuin „sozialarbeiterisch“ orientierten theoretischen Referenz- und Definitionssystemen der Sozialpädagogik wird demgegenüber die wissenschaftliche Kompetenz abgesprochen, Fragen der Provenienz Sozialer Arbeit klären zu können. Für die Notwendigkeit der Entwicklung einer Sozialarbeitswissenschaft wird angeführt: „Die Profession nimmt sich mit der Disziplin ’Sozialarbeitswissenschaft’ das Recht zu einem eigenen, wissenschaftlichen ’Trichter’ als Sortierinstanz“ (Wendt 1994, S. 24). Die Sozialarbeitswissenschaft präsentiert sich gegenwärtig weniger als ein eigenständiges, theoretisches Gebäude, sondern mehr als ein diskursiver Ort (vgl. hierzu Abschnitt 2), in dem ganz unterschiedliche – von systemtheoretischen über ökosoziale, alltags- und hilfeorientierten bis hin zu menschrechtsorientierten Überlegungen – theoretische Konzepte eine „disziplinäre“ Heimat finden (vgl. Erath 2006).

Lebensweltorientierung

Bereits vor mehr als über dreißig Jahren wurde ein „geradezu inflationärer Gebrauch des Begriffes Lebenswelt“ (Bergmann 1981, S. 51) diagnostiziert. Für den Bereich der Sozialen Arbeit hat sich der „lebensweltorientierte Ansatz“ in den zurückliegenden Jahrzehnten zu einer zentralen theoretischen Konzeption entwickelt. Theoretisch abgestützt findet sich diese Programmatik über Rückgriffe auf die hermeneutisch-pragmatische Pädagogik, das phänomenologisch-interaktionistische Paradigma und die kritische Alltagstheorie. Das Programm einer lebensweltorientierten Sozialen Arbeit wendet sich explizit gegen individuumsorientierte Konzepte und empfiehlt der sozialpädagogischen Praxis, sozialraumbezogene, alltagsweltliche, interaktive, institutionelle und politische Dimensionen bei der Hervorbringung von Praxis zu beachten (vgl. Thiersch/Grunwald/Köngeter [2]2005; Grundwald/Thiersch 2004). Im Kern zielt das handlungsorientierte Paradigma darauf, über Hilfe-, Betreuungs- und Unterstützungsangebote sowie über Bildungsofferten diejenigen, die zu autonomen Selbst- und erfolgreichen Lebensentwürfen nur begrenzt fähig sind oder von ihren Ausgangsbedingungen her wenig Chancen haben, ihre Wünsche an ein ausgefüllten Leben zu realisieren, dazu zu befähigen, bestehende Ressourcen und Kompetenzen zu aktivieren, um ein gelungeneres und zufriedeneres Leben zu gestalten (vgl. Böhnisch/Schröer/Thiersch 2005).

Capability-Ansatz

Ein relativ junges Theoriekonzept der Sozialen Arbeit stellt der capabilities-Ansatz dar. Unterfüttert mit den ökonomischen Analysen und der gerechtigkeitstheoretischen Idee von Amartya Sen (2000) sowie den ethischen Prämissen der US-amerikanischen Philosophin Martha C. Nussbaum (1999) zielt das Theoriemodell darauf, die Soziale Arbeit als ein gesellschaftliches Feld zu entwerfen, das Menschen dabei zu unterstützen hat, ihre Handlungsbefähigung und Ver-

wirklichungschancen herauszubilden und zu nutzen, um Formen der Exklusion und Desintegration zu minimieren (vgl. Otto/Ziegler 2008). Soziale Arbeit wird in dieser Theorieperspektive als Profession konzipiert, die dazu beiträgt, das Wohlergehen der Menschen und somit ihre Beteiligungschancen zu maximieren – die Nähe zu dem bedürfnisorientierten Theoriemodell von I. Arlt (1921, 1958; vgl. Abschnitt 1) ist offensichtlich, wurde jedoch bislang noch nicht hinreichend herausgearbeitet. Die Forschungsperspektive des capabilities-approach fragt demzufolge auch nicht primär nach den gesellschaftlichen Determinanten von sozialer Ungleichheit oder den Bedingungen der Ermöglichung von Teilhabe, sondern danach, wie sich in Gesellschaften die politisch vorgehaltenen Ideale und Programme realisieren beziehungsweise nicht realisieren (Oelkers/Otto/Ziegler 2008, S. 86).

Fortgang der Theoriesuche

Die hier knapp skizzierten Theorieperspektiven sind nicht nur auf unterschiedlichen Diskursebenen angesiedelt – die Idee einer Sozialarbeitswissenschaft benennt beispielsweise ein Diskussionsmilieu wohingegen systemtheoretisch gefasste Theorien eine wissenschaftstheoretische Position kommunizieren – sie nehmen auch divergente Themen- und Gegenstandsbereiche in den Blick (vgl. Hamburger ^{2}2008; Thole 2005). So wird das Projekt der Formatierung einer Theorie der Sozialen Arbeit nicht nur über unterschiedliche Begriffe entfaltet, sondern auch unterschiedliche Problemperspektiven, Facetten und Segmente generieren zum Ausgangspunkt des Theoriebildungsprozesses. Stehen bei dem lebensweltorientierten Bewältigungskonzept gesellschaftliche, sozialräumliche, interaktive und subjektbezogene Analysen im Zentrum, um den sozialpädagogischen Interventionsbedarf zu lokalisieren, so beleuchtet ein systemtheoretischer Blick die strukturelle Ausdifferenzierung der Gesellschaft in Subsysteme, um so die Handlungsmedien der unterschiedlichen Systeme beschreiben zu können. Im Kontrast zu beiden Theorievorschlägen fokussiert der capabilities-Ansatz eine Analyse der von den Menschen vorgehaltenen „Wohlfühlressourcen“ und Handlungsbefähigungen, um davon ausgehend die Notwendigkeit und Möglichkeiten der Sozialen Arbeit auszuloten. In sich konsistente Versuche der Konzeptualisierung einer Theorie der Sozialen Arbeit, wie sie beispielsweise von Heinz Sünker (1989) über die Ausbuchstabierung der Begriffe Bildung, Alltag und Subjektivität, von Michael Winkler (1988) unter Präzisierung der erzieherischen Funktion der Sozialen Arbeit und über die professionstheoretische, funktionalistische Modellierung von Thomas Olk (1986) vorliegen, konzentrieren sich ebenfalls auf die Hervorhebung von einzelnen Aspekten einer umfassenden sozialpädagogischen Theorie, jedoch um den Preis der Ausblendung von Perspektiven, die den jeweiligen Entwurf kritisch anzufragen vermögen. Möglicherweise dokumentieren gerade diese Versuche exemplarisch, dass eine enge, sich über eine theoretische Position ausbuchstabierende wissenschaftstheoretische Perspektive überfordert ist, eine alle Dimensionen der Sozialen Arbeit integrierende Theorie zu präsentieren. Sollte diese Analyse Zuspruch finden, dann präsentiert sie auch eine Erklärung dafür, dass eine Theorie Sozialer Arbeit, die ein Profil professionellen sozialpädagogischen Handelns vorstellt, die gesellschaftliche Funktion und mithin auch die Aufgaben der Sozialpädagogik lokalisiert, die Institutionen und administrativen Kontexte analy-

tisch benennt, die AdressatInnen sozialpädagogischer Arbeit beschreibt und die Intentionen, ethischen Prämissen und den gesellschaftlichen Auftrag der Sozialen Arbeit konzeptionell berücksichtigt sowie den Wissenschaftscharakter der Sozialpädagogik präzise benennt (vgl. Thiersch/Rauschenbach 1984), nicht vorliegt.

3.4 Empirische Forschung und Theoriebildung

Theorie und Forschung

Sozialpädagogische Praxis und Theorie ist ohne Forschung nicht denkbar. Die Vielfalt von sich ergänzenden und widersprechenden theoretischen Paradigmen und Konzepten sowie von empirischen Beobachtungsformen ist ein Indiz für die Existenz und Vitalität einer wissenschaftlichen Disziplin. Im Kern ist allen Versuchen jedoch ein normativ inspirierter Duktus gemeinsam. In Bezug auf Theoriebildungsprozesse ist möglicherweise auch kein anderer Weg denkbar, obwohl sich in jüngster Zeit die Einwände vermehren, die dafür plädieren, offenere theoretische Konzepte auf der Basis von empirischen Beobachtungen der Wirklichkeit zu favorisieren.

Gibt es eine sozialpädagogische Forschung?

Wird eine schnelle und einfache Klärung gesucht, dann könnte sozialpädagogische Forschung einfach über die Forschungspraxis der SozialpädagogInnen geortet und erkundet werden, also über jenes, was im Rahmen der Sozialpädagogik als Forschung stattfindet. Sozialpädagogische Forschung wäre dann die Forschung, die sich mit Fragestellungen der Sozialen Arbeit im Allgemeinen und Besonderen beschäftigt oder aber das Feld der Sozialen Arbeit als Forschungsgegenstand betrachtet. Oder wird Forschung zu sozialpädagogischer Forschung erst durch eigenständige, spezifische Fragestellungen, durch einen besonderen Gegenstandsbereich, durch entsprechende Methoden und einen „sozialpädagogischen Blick“? Oder kommt vielmehr erst in einer spezifischen Kombination und Verknüpfung von Gegenstand, Fragestellung und Methode sozialpädagogische Forschung zum Vorschein? Auch dieser Frage- und Themenkomplex ist bislang keineswegs klar, geschweige denn konsensual beantwortet (vgl. Rauschenbach/Thole 1998). Bei genauerer Betrachtung sind aufgrund dieser Beobachtung mindestens drei unterschiedliche Forschungsperspektiven in Bezug auf das Feld der Sozialen Arbeit zu erkennen – trotz der vorgetragenen Bedenken (vgl. Gredig/Wilhem 2001; Thole/Cloos 2005; zur internationalen Vergleichforschung vgl. Treptow in diesem Band). Erstens können wir eine sozialpädagogische Import-Forschung entdecken. Hier haben wir einen Typus von sozialpädagogischer Forschung vorliegen, der zwar auf ein sozialpädagogisches Interesse trifft, jedoch wenig mit der disziplinären Fachkultur gemein hat, d.h. nicht über sozialpädagogische Diskurse entwickelt und auch nicht dezidiert auf sie rückbezogen wird. Einen solchen Typus von Forschung stellen beispielsweise jene Forschungsprojekte dar, die aus einer allgemein-sozialwissenschaftlichen, juristischen, verwaltungshistorischen, sozialpolitischen, sozialhistorischen, medizinischen oder psychologischen Perspektive sozialpädagogisch relevante Fragestellungen und Gegenstandsbereiche beleuchten, ohne den sozialpädagogischen Diskurs ausdrücklich im Blick zu haben. Zweitens scheint es eine sozialpädagogische Export-Forschung zu geben, also eine Forschung, die zwar von SozialpädagogInnen durchgeführt

Import-Forschung

Export-Forschung

wird, jedoch nicht auf sozialpädagogische Fragestellungen im engeren Sinne bezogen ist. Dies wäre, etwas salopp formuliert, eine Art sozialwissenschaftliche Forschung aus dem „sozialpädagogischen Milieu". Und drittens können wir eine sozialpädagogische Forschung im engeren Sinne erkennen, die von sozialpädagogisch orientierten WissenschaftlerInnen zu Fragestellungen der Sozialen Arbeit durchgeführt wird und über eigenständige Forschungsinstitutionen ihre Kompetenz anbietet, wie Peter Hansbauer in diesem Band hervorhebt.

Sozialpädagogische Forschung

Der sozialpädagogische „Forschungsblick

Im Unterschied zu den beiden erstgenannten Typen der Import- und Export-Forschung basiert die genuin sozialpädagogische Forschung des dritten Typus auf einem inneren Zusammenhang von Forschungsfrage und Forschungsgegenstand, von sozialpädagogischem Diskurs, einem daraus resultierenden „sozialpädagogischen Blick" und dem Beobachtungsgegenstand innerhalb des sozialpädagogischen Koordinatensystems. Als sozialpädagogische Forschung ist folglich jene Forschung zu bezeichnen, die im Kern allgemeine, möglicherweise auch von anderen Disziplinen zu beobachtende Fragestellungen über die Verknüpfung unterschiedlicher Aspekte, gesellschaftlicher Bereiche und Spektren um einen der Sozialpädagogik eigenen, typischen „sozialpädagogischen Blick" anreichert, einen Blick, der zwischen „Feld- und Bildungsbezug", zwischen Subjekt- und Strukturperspektive, zwischen institutionellen und personellen Aspekten seinen Horizont entwickelt. Sozialpädagogische Forschung unterscheidet sich von der soziologischen und psychologischen Forschung also nicht nur durch einen eigenen thematischen Gegenstandsbereich, sondern insbesondere durch die Verknüpfung unterschiedlicher Perspektiven. Sie interessiert sich beispielsweise nicht nur für die Freizeitinteressen von Jugendlichen und für die habituellen Profile, die die Jugendlichen in ihren Freizeitpraxen artikulieren, sondern auch und insbesondere für die Institutionalisierungen dieser Praxen im Konzert der sozialpädagogischen Angebote, für die Interaktionskonstellationen zwischen sozialpädagogischem Personal und den AdressatInnen und für die Wirkungen der sozialpädagogischen Normenklatura auf die Alltagsgestaltungen (vgl. Rauschenbach/Thole 1998; Lüders 1998; Thole 1999).

Forschungsmethoden

Diese zum einen enge wie zugleich auch weite Dimensionierung des sozialpädagogischen Forschungsblicks ist in Bezug auf die gegenwärtig erkennbaren, allerdings nur wenig diskutierten methodologischen Konzepte und Profilierungen sowie hinsichtlich der Methoden einer sozialpädagogischen Forschung vertiefend zu betrachten (vgl. die Beiträge in Schweppe/Thole 2005). Nicht nur das, was sozialpädagogische Forschung sein kann oder könnte, auch die Funktion, die der Forschung im Feld der Sozialen Arbeit übertragen wird, ist different (vgl. Übersicht 4). Sehen die einen sozialpädagogische Forschung als Medium zur Effektivierung der Praxis Sozialer Arbeit, wünschen andere mit ihr das Theorie-Praxis-Problem zu lösen oder betrachten sie als Medium der Reflexion sozialpädagogischer Problem- und Aufgabenstellungen. Andere definieren gar die Praxis selbst als immanenten Forschungsprozess, präjudizieren die qualitative Forschungsmethodologie zum Kern sozialpädagogischer Erkundungen. Und letztendlich wiederum andere stehen sogar empirischen Untersuchungen aus sozialpädagogischer Perspektive skeptisch gegenüber, weil die Sozialpädagogik noch nicht die begriffliche Präzi-

sion erfahren hat, die notwendig ist, um Forschungsfragen und -aufgaben theoretisch klar definieren zu können.

Überblick 4: Forschungsperspektiven

	Praxisforschung	Professions-forschung	Disziplinforschung
Forschungs-intention	Optimierung der Praxis	Reflexion sozialpädagogischer Praxis	Theoriegenerierung
Wissens-dimension	Konkretes Handlungswissen	Generalisierbares Professionswissen	Wissenschaftliches Wissen
Praxisbezug	Hoch	Tendenziell hoch	Eher niedrig
Theoriebezug	Eher niedrig	Bis zu einem gewissen Grad gegeben	Eher hoch

Die theoretischen und forschungsbezogenen Diskussionen der Sozialpädagogik fokussieren in den einzelnen Konzepten weniger direkt methodologische als programmatische Aspekte. Unterschiedlich ausgefächert platzieren sie ihre konzeptionellen Überlegungen an der Schnittstelle zwischen Disziplin, Wissenschaft und Theorie auf der einen und Praxis und Profession auf der anderen Seite oder begründen ihren Vorschlag und ihre Perspektive forschungsmethodisch beziehungsweise begriffstheoretisch (vgl. Übersicht 4).

Praxisforschung

- Erstens wird eine handlungsorientierte Praxisforschung – hierzu in diesem Band Chantal Munsch – konzipiert, mit der Aufgabe, die Nahtstelle zwischen sozialpädagogischer Theoriebildung, Ausbildung und Handlungspraxis über erkundende Beobachtungen der letzteren zu schließen.

„Professionsforschung"

- Zweitens ist eine professionsorientierte, reflexive Forschung als Typus zu lokalisieren, die sich dem Ziel verpflichtet, die Handlungspraxis über explorative Studien zu erschließen, um diese hierüber zu professionalisieren.

„Disziplinforschung"

- Und drittens ist eine grundlagenorientierte Forschung zu lizensieren, also eine wissenschaftliche, grundlagenbezogene Disziplinforschung. Deren Aufgabe ist es, „Erkenntnisse systematisch zueinander in Beziehung zu setzen und einer theoriegeleiteten Interpretation zu unterziehen, um Aussagen mit generalisierender Tendenz zu gewinnen" (Otto 1998, S. 134).

Empirische Orientierung stärken

Mit ihren unterschiedlichen Praxis- und Theoriebezügen sowie differenten Forschungsintentionen und Erkenntnisinteressen konfigurieren die Konzeptionen im Terzett die explorative Dimension des Projekts einer empirisch orientierten Sozialpädagogik. Eine dynamische, forschungsbezogene Wende hat die Soziale Arbeit allerdings erst noch zu bewerkstelligen.

Professionalisierung und Forschung

Eine weitere Professionalisierung der Sozialpädagogik setzt die Herausbildung einer wissenschaftlich eigenständigen Forschungslandschaft und eine hierüber stabilisierte disziplinäre Kontur und Identität voraus. Das sozialpädagogische Forschungsprojekt hat hierzu Fragen in Kontrast zu soziologischen, pädagogischen und neuerdings betriebswirtschaftlichen Beobachtungen zu formulieren und unter ausgewiesenem Rückgriff auf das Reservoir sozialwissenschaftlicher Forschungsmethoden zu operationalisieren.

4 Zwischen Beruf und „Titel“– die Qualifizierungslandschaft der Sozialen Arbeit

Herausbildung einer Ausbildungskultur

Betrachten wir andere Berufsfelder, so können wir erkennen, dass die meisten Berufe beziehungsweise Arbeitsbereiche zeitlich schon weit vor der Konstituierung einer eigenständigen Ausbildung existierten. Dies ist bei der Sozialen Arbeit anders. Nur zeitlich leicht nach hinten verschoben, entwickelte sich praktisch synchron zur Herausbildung der sozialpädagogischen Arbeits- und Handlungsfelder und ebenfalls parallel zur Verberuflichung der ehemals freiwilligen Hilfe, also parallel zur Entwicklung von der Mütterlichkeit zum Beruf (vgl. u. a. Sachße 1986; Hering/Münchmeier 2000; Amthór 2003), ein Netzwerk sozialpädagogischer Qualifikationsformen. Finden wir in den Anfängen noch vermehrt Fortbildungs- und Ausbildungsgänge, also zumeist in Kursform organisierte Qualifizierungsformen, so setzt sich spätestens mit dem Beginn der 20er Jahre des letzten Jahrhunderts die Idee durch, dass die Spezifik der Sozialen Arbeit eine eigen- und grundständige Ausbildung der hier Tätigen bedarf. Bis hin zur Herausbildung akademischer Ausbildungen war es dennoch ein langer Weg. Erst Ende der 60er Jahre des letzten Jahrhunderts konnte sich diese in einer breiteren Form etablieren. In diesem Grundriss zeichnet Wolf Rainer Wendt die Geschichte der Entstehung der sozialpädagogischen Ausbildungslandschaft nach und konzentriert sich dabei nicht nur auf die typisch deutschen Traditionen, sondern wagt auch einen Blick über die Grenzen und nennt wichtige Etappen der europäischen und nordamerikanischen Entwicklung.

Komplex und Vielfältig

Das gegenwärtige Ausbildungsspektrum für eine Beschäftigung in den weit verzweigten Arbeitsfeldern der Sozialen Arbeit ist nicht nur insgesamt vielfältig und komplex, sondern auch bezüglich der unterhalb der Hochschulen platzierten Ausbildungsgänge auch noch von Bundesland zu Bundesland verschieden. Wo in einigen Bundesländern auf die SozialassistentInnenausbildung gesetzt wird, vertrauen andere weiterhin auf klassische Berufsfachschulausbildungen auf der untersten Ebene. Neben Berufsfachschulen für SozialassistentInnen, Kinder-, Alten- und FamilienpflegerInnen, Fachschulen für ErzieherInnen und HeilpädagogInnen, Berufsakademien für Sozialarbeiter- und SozialpädagogInnen finden sich auf einem Hochschulniveau sozialpädagogische Ausbildungen an Fachhochschulen und erziehungswissenschaftlich orientierte Qualifizierungen mit sozialpädagogischen Schwerpunktsetzungen an Universitäten. Ernst-Uwe Küster stellt in diesem einführenden Handbuch die Ausbildungspalette vor und beschreibt und diskutiert auch die Differenzen zwischen den Ausbildungsvarianten. Aus der Perspektive des Arbeitsmarktes erweist sich dabei die Tatsache als besonders brisant, dass im Kontrast zu anderen Arbeitsbereichen die einzelnen Qualifikationsniveaus nicht mit einem spezifischen Profil für konkrete Beschäftigungsfelder versehen sind, die Ausbildungslandschaft formal auf der Zertifikationsebene zwar hierarchisiert ist, diese sich jedoch bei den Einstellungspraxen in der Regel nicht spiegelt. Vergleichbare Tätigkeiten werden an dem einen Ort von KinderpflegerInnen und ErzieherInnen ausgeübt und an einem anderen von diplomierten SozialpädagogInnen oder ErziehungswissenschaftlerInnen. Eine Reform der Ausbildungsland-

Von der Berufsfachschule bis zur Universität

schaft ist auch vor diesem Hintergrund dringend geboten. Sie hätte einerseits die Durchlässigkeit zwischen den unterschiedlichen Qualifizierungsstufen neu zu definieren und andererseits zugleich konkreter als bisher eine Orientierung zu publizieren, aus der ersichtlich wird, welches Ausbildungsniveau für welche Beschäftigungs- und Arbeitsfelder notwendig ist.

Durchlässigkeit

Die sozialarbeiterischen und sozialpädagogischen Fachbereiche an den Fachhochschulen entstanden aus den Höheren Fachschulen. Und diese wiederum konnten bei ihrer Überführung erst auf eine knapp zehnjährige Geschichte zurückblicken. Erst im Laufe der 50er und 60er Jahre des letzten Jahrhunderts fand die Umwandlung der zweijährigen sozialpädagogischen Fachschulausbildung in eine dreijährige Ausbildung an den Höheren Fachschulen statt. Die Fachhochschulen in ihrer heutigen Gestalt sind demnach Ergebnis eines zweifachen, formalen Anhebungsprozesses innerhalb einer kurzen Zeitspanne, ohne gleichzeitig die jeweils gelehrten theoretischen und methodischen Grundlagen neu zu justieren. Ziel der Umwandlung war es, „die übergroße Mangelsituation in Bezug auf den Berufsnachwuchs“ über eine „Status- und Prestigeanhebung von Ausbildung und Beruf, eine größere Attraktivität dieses Ausbildungsweges für Studenten und Dozenten zu erreichen“ (Pfaffenberger 1981, S. 97). Die Fachhochschulen verdanken somit ihre Existenz mehr einer berufs- und bildungspolitischen, weniger einer disziplinären Neu- und Umorientierung, obgleich die Gründung der Fachhochschulen wie auch die Einrichtung erziehungswissenschaftlicher Studiengänge von einer Diskussion über die sozialpädagogische Fachlichkeit begleitet wurden. Das erziehungswissenschaftliche Hauptfachstudium konstituierte sich demgegenüber zumindest auch als Resultat eines disziplinären Diskussionsprozesses (vgl. Lüders 1989; Thiersch 1990).

Akademische Qualifizierungen – Unterschiede

Neben dieser divergenten Entstehungsgeschichte, die die Differenz zwischen den akademischen Qualifikationswegen bis in die Gegenwart nachhaltig prägt, existieren sowohl organisatorisch-strukturelle Unterschiede zwischen den beiden Qualifizierungsorten, die beispielsweise die formale Ausbildungsdauer wie die Struktur der Fachbereiche betreffen, als auch inhaltliche Unterschiede. Auch heute noch werden Fachhochschulstudiengänge immer noch im weitaus größeren Maße als universitäre Studiengänge auch von denjenigen nachgefragt, die nicht auf eine gymnasiale Schulkarriere zurückblicken können. Dies betrifft insbesondere die sozialpädagogischen und sozialarbeiterischen Fachhochschulstudiengänge. Die beruflichen, nicht nur schulischen Vorerfahrungen formulieren Ansprüche an das Studium, die vorwiegend stärker professions- als disziplinorientiert sind. Vielleicht binden sie sogar Erwartungen hinsichtlich der Studiendauer und der sich daran anschließenden erneuten Berufseinmündung. Demgegenüber scheinen die Studierenden in erziehungswissenschaftlichen Studiengängen teilweise offener und noch nicht so sehr auf eine Berufseinmündungsoption fixiert, gleichwohl in erziehungswissenschaftlichen Studiengängen der Anteil berufserfahrener Studierender im Vergleich zu anderen universitären Studiengängen höher ist und sich auch hier zunehmend deutlicher eine Professionsorientierung und ein zunehmendes Desinteresse an theoretischen und wissenschaftlichen Fragestellungen zeigt (vgl. Dewe u. a. 1993, S. 46). Allerdings scheint das universitäre Studium noch stärker durch den Charakter eines verlängerten berufsorientierenden, vielleicht sogar biografi-

Studieren und Berufseinmündung

schen Moratoriums geprägt zu sein (vgl. hierzu den Beitrag von Küster/Schoneville in diesem Band).

Studieren zwischen Verschulung und „Chaos"

Zeigten die Studienstrukturen an Fachhochschulen bis vor kurzem in der Regel im Vergleich zu denen an den Universitäten noch einen höheren Grad der Verschulung, so ist diese Differenz durch die neuen BA- und MA-Studiengängen weitgehend aufgelöst. Gleichwohl tendiert die Wissensaneignung an den Fachhochschulen tendenziell eher Kriterien der Stoffaneignung als diskursiven Aspekten. In den zurück liegenden Jahren konnten die Forschungsaktivitäten an den Fachhochschulen verstärkt werden (vgl. hierzu auch Jakob in diesem Band). Erziehungswissenschaftliche Hauptfachstudiengänge mit dem Studienschwerpunkt Sozialpädagogik ermöglichen hingegen potenziell einen beruflichen Einstieg in drei Handlungsbereiche – insbesondere über Studien auf der MA-Ebene: Sie beanspruchen ihre AbsolventInnen sowohl für die sozialpädagogischen Praxisfelder, die sozialpädagogische Fort- und Weiterbildung als auch für die wissenschaftliche Praxis der disziplinorientierten Forschung und Lehre im Fach selbst zu qualifizieren.

Vom Diplom zum Bachelor und Master

Fast zeitgleich mit dem Beginn des neuen Jahrtausends sind Studierende in der Bundesrepublik Deutschland mit einer neuen Unübersichtlichkeit konfrontiert (vgl. Bauer 2001; Oelerich 2001; Nodes 2007; Maus/Nodes/Röh 2008; vgl. auch insbesondere Küster/Schoneville in diesem Band; vgl. auch die Beiträge zur Internationalisierung der Studienprogramme in diesem Band; zur internationalen Forschung vgl. Treptow in diesem Band). Inszwischen sind die klassischen Diplom-Studiengänge fast durchgängig durch die neuen, konsekutiven und nicht konsekutiven Bachelor- und Masterstudienprogramme ersetzt (Bachelor und Master of arts, Bachelor und Master of science, Bachelor ouners, Bachelor of social work). Strukturiert werden diese Studiengänge durch ein modularisiertes Profil und das zuvor anzutreffende Scheinsystem wurde ersetzt durch ein seminarbegleitendes Credit-Point-System (ECTS). Bei der Einführung und Diskussion von Bachelor- und Masterstudiengängen an den deutschen Hochschulen wurde und wird immer wieder auf die sich zunehmend globalisierende Qualifizierungslandschaft verwiesen. Impulse für den vermeintlich aktuellen Reformbedarf der deutschen Hochschullandschaft kommen so auch von der europäischen Bühne (vgl. Bartosch/Maile/Speth 2008). Die Europäische Rektorenkonferenz (CRE) hat in dem so genannten Bolognaprozess die Leitlinien für die Studienreformprozesse der Hochschulen fixiert. Im Hauptgehalt zielen die Reformen darauf ab, die bundesrepublikanische Unterscheidung zwischen Fachhochschulen und Universitäten wenn auch nicht gänzlich, so doch zumindest hinsichtlich der Studienabschlüsse aufzuheben. So sinnvoll die Aufhebung dieser Differenzierung auch ist, bleibt gegenwärtig doch offen, inwieweit über eine Standardisierung der Studiengänge und der vergebenen Abschlüsse auch ein einheitliches, zumindest jedoch vergleichbares Qualifikationsniveau erreicht werden kann. Insbesondere ungelöst ist die angestrebte Internationalisierung der Studienprogramme (vgl. hierzu in diesem Band insbesondere Hirschler/Sander sowie Straub). Ungelöst und offen sind auch die Folgen einer Orientierung an den neuen Kompetenzvorgaben, insbesondere initiiert über den Europäischen Qualifikationsrahmen (vgl. hierzu insbesondere Bartosch/Maile/Speth 2008; Bartosch/Speth 2007; vgl. auch Overwien in diesem Band).

Im Rahmen des reformerischen Gesamtszenarios sprießen zurzeit allerorten neue Studiengänge mit internationaler Perspektive hervor. In den ingenieurwissenschaftlichen Studiengängen verlaufen diese Entwicklungen dabei ungleich schneller als in den sozialwissenschaftlichen, erziehungswissenschaftlichen, geistes- und kulturwissenschaftlichen Studiengängen (vgl. Bauer 2001). Aufgrund der in den letzten Jahren zu beobachtenden Diversifizierung sozialpädagogischer Studiengänge und Studienschwerpunkte sowie der Flexibilisierung der Studienmöglichkeiten durch die Etablierung von Bachelor- und Masterstudiengängen auch an sozialpädagogischen Fachbereichen ist ein allgemeiner Diskurs um die Veränderung der Ausbildungswege und -formen für die Handlungsfelder der Sozialen Arbeit gegenwärtig dringlicher als je zuvor (vgl. Bartosch/Maile/Speth 2008).

Gestufte Studiengänge

Ergänzt wird die sozialpädagogische Landschaft der Erstqualifizierungen auf den verschiedenen Ebenen durch vielfältige Fort- und Weiterbildungsangebote (vgl. hierzu in diesem Band auch Schulze-Krüdener). Das theoretisch oftmals ausbuchstabierte, empirisch nun auch lokalisierte, der Sozialen Arbeit anscheinend immanente Professionalisierungsdefizit scheint ein wesentlicher Motor und Mentor des sozialpädagogischen Marktes für Fort- und Weiterbildungen zu sein. Aus Perspektive der institutionellen Anstellungsträger und Anbieter von Sozialer Arbeit wird an Fort- und Weiterbildungen die Hoffnung adressiert,

Fort- und Weiterbildung

Hoffnungen

- die Erstausbildungen der Beschäftigten zu ergänzen, zu spezialisieren beziehungsweise zu korrigieren,
- die fachlichen Standards durch Wissensaktualisierung zu stabilisieren,
- die nicht einschlägig qualifiziert Beschäftigten an den Wissenskanon der Sozialen Arbeit heran zu führen,
- den sozialpädagogischen Mitarbeitern neues Wissen und Können zur Neugestaltung der Praxis zu vermitteln,
- „burn-out-Phänomene“ abzufedern,
- die MitarbeiterInnen zur kritischen Selbstreflexion anzuregen und
- das institutionelle Netzwerk Sozialer Arbeit durch die Externalisierung von kritischen Einwürfen zu stabilisieren und zu sichern.

Anbieter

Zur Ausarbeitung dieser Erwartungen wird auf ein breit ausdifferenziertes Feld von Fort- und Weiterbildungsinstitutionen der unterschiedlichsten Träger zurückgegriffen. Fort- und Weiterbildungen werden von Hochschulen, von öffentlichen und kommunalen Trägern, überregionalen Zusammenschlüssen und Arbeitsgemeinschaften, intermidiären Trägerorganisationen sowie von privatgewerblich organisierten Veranstaltern angeboten. Strukturell sind Weiterqualifizierungen in sich nochmals nach ihrem Zertifizierungsniveaus zu unterscheiden. Hier kann zwischen Qualifizierungen

Unterschiedliche Abschlüsse

- an Fachhochschulen, Gesamthochschulen und Universitäten im Rahmen der akademischen Erstausbildungen,
- berufsbegleitenden Studiengängen mit formalen Hochschulabschlüssen,
- Ergänzungsstudiengängen mit formalen Abschlüssen,
- Studienangeboten ohne akademischen Abschluss,

- den eintägigen, ein- und mehrwöchigen bis hin zu den mehrjährigen Angeboten von Weiter- und Fortbildungsinstitutionen mit teilweise anerkannten Zertifikaten, aber auch
- Weiter- und Fortbildungsinstitutionen ohne Zertifizierung,
- auf Tagungen, Seminaren und Kongressen,
- über „Vorort-Seminare", Praxisberatungen und der Supervision
- und den Fort- und Weiterbildungen sowie
- im Rahmen der Kinder- und Jugendhilfeplanung

unterschieden werden. Über die von den einzelnen Trägern und Anbietern vermittelten Inhalte liegen keine aktuellen, zusammenfassenden Übersichten vor.

Von der „Therapie" zur Betriebwirtschaft

Fanden sich unter den Angeboten in den 1970er Jahren vornehmlich methodisch-handwerkliche, in Kursform offerierte Weiterbildungen, so gewinnen auf dem sozialpädagogischen Weiterbildungsmarkt ab Ende der 70er Jahre bis zum Beginn der 90er Jahre des letzten Jahrhunderts über eine längere Dauer konzipierte therapeutische und die individuellen methodisch-didaktischen Handlungskompetenzen zu verbessern beabsichtigende sowie handlungsfeldbezogene Weiter- und Fortbildungsangebote auf der Zertifikationtionsebene an Bedeutung. Inzwischen werden die Weiterqualifizierungen vermehrt in Kooperation mit Fachhochschulen und Universitäten durchgeführt und mit dem Erwerb eines akademischen Abschlusses verbunden. Die über gesellschaftskritische Handlungsmodelle, den „Psychoboom" und die „juristische" Welle ungelöst gebliebenen methodisch-handlungsfunktionalen, verwaltungsstrukturellen und steuerungstechnischen Uneindeutigkeiten der sozialpädagogischen Praxis sollen gegenwärtig beispielsweise mithilfe betriebswirtschaftlicher Vokabeln gelöst werden. PraktikerInnen begrüßen die betriebswirtschaftlichen Steuerungs- und Qualitätsdiktionen häufig auch deshalb, weil in die von außen angeregte „Modernisierungswelle" stillschweigend die Professionalisierungshoffnung in „entsubjektivierter" Form implantiert zu sein scheint – „entsubjektiviert" insofern, als dass jetzt nicht mehr die einzelnen PraktikerInnen aufgerufen sind, ihr Handlungskonzept fachlich zu professionalisieren, sondern endlich die immer schon als handlungsblockierend erlebten verbürokratisierten Strukturen der öffentlichen Verwaltungen und der freien Träger als die eigentlichen „Modernisierungsverhinderer" ins Visier der Veränderung geraten.

5 Soziale Arbeit – kritisch-reflexive Praxis und Theorie

Aufgaben des sozialpädagogischen Projekts

Unter dem Dach des sozialpädagogischen Gesamtprojekts sind gegenwärtig mindestens vier Aufgaben zu bewältigen: Erstens sind die theoretischen Grundvokabeln der Sozialen Arbeit weiterhin ungeklärt, zumindest zu überprüfen und fortzuschreiben. Zudem ist sie zweitens mit sich ständig verändernden und potenzierenden Risiko- und Problemlagen konfrontiert und darüber hinaus herausgefordert, die ihr eigenen praktischen Unterstützungs- und Hilfsleistungen, Interventionen und Bildungsangebote weiter zu entwickeln. Drittens ist die Soziale Arbeit

durch die Veränderungen ihrer Praxis – durch die Rationalisierungen ihrer institutionellen Organisationsformen, durch Problemverschiebungen innerhalb der alten und neuen AdressatInnengruppen, durch veränderte Professionalisierungsansprüche und gesetzliche Rahmenstrukturen – konfrontiert mit neuen Forschungsfragen. Und letztendlich ist sie viertens bezüglich der Profilierung des Ausbildungssystems gefordert. Insbesondere politische Interventionen, aber auch neue Qualifizierungsansprüche fordern hier die Ausbildungsinstitutionen zu Neuorientierungen heraus. Eine intensivere Beschäftigung mit dem Feld der Fort- und Weiterbildung, das bislang kaum überschaubar und systematisch strukturiert erscheint (vgl. Schulze-Krüdener in diesem Band), ist in diesem Zusammenhang dringend notwendig.

Zwischen Kritik und Fortschreibung

Schnell sind bezüglich der genannten Aufgabenstellungen Diagnosen zur Hand, die dem sozialpädagogischen Projekt angesichts der diversen offenen Fragen und Aufgaben ein „Scheitern“ vorhalten. Beiträge zur Theoriebildung werden beispielsweise schnell und forsch mit scharfer Zunge kritischen Einwänden ausgesetzt. Vielleicht häufig jedoch etwas zu schnell und unbedacht, denn in schnelllebigen Zeiten haben theoretische Überlegungen einen schweren Stand, sind unter Umständen sogar eher Opfer der Geschwindigkeit des strukturellen, gesellschaftlichen Wandels als das Resultat unvollständiger, als vorschnell klassifizierter Diagnosen. Vergleichbares lässt sich auch für die ebenfalls zuweilen heftig ausfallende Kritik gegenüber der Praxis festhalten. Auch diese versucht, den neuen Problemlagen und Risikobelastungen zu entsprechen, vielleicht nicht immer gelungen, aber, und dies ist keineswegs negativ gemeint, bemüht. Zumindest ist zu beobachten, dass das sozialpädagogische Interventionsrepertoire an Eigenständigkeit gewinnt und diese auch gegenüber anderen Disziplinen zunehmend deutlicher kundtut. Und trotz aller auch hier angemerkten und vorgetragenen Skepsis gegenüber dem sozialpädagogischen Forschungsprojekt, hat sich dieses im letzten Jahrzehnt weiter entwickeln und profilieren können.

Hilfe, Unterstützung und Bildung zur Lebensbewältigung und Lebensgestaltung

Unabhängig aller populären Krisendiagnostiken und offenen Fragen bleibt festzuhalten: In den meisten Staaten hat sich die Soziale Arbeit zu einem unverzichtbaren Bestandteil des sozialen Bedarfsausgleiches entwickelt. Sie basiert dabei traditionell und im Kern auf einer alters- und entwicklungsbedingten sowie einer sozialen Ungleichheitsannahme (vgl. Rauschenbach 1999). Doch in den zurückliegenden zwei Jahrzehnten ist auch zu beobachten, dass in den Industrienationen der nördlichen Hemisphäre und in vielen so genannten Schwellenländern die Soziale Arbeit aufgrund der gesellschaftlichen Individualisierungsprozesse mit massiven Infragestellungen dieser Grundkonstanten konfrontiert ist. Aufgrund der gesellschaftlichen Veränderungen ist sie hier erstens mit einem Rückgang der Bedeutung der typischen „klassischen“ Ungleichheitsrelationen, zweitens mit Prozessen der Entstrukturierung des sozialpädagogischen AdressatInnenmodells und drittens mit einer stärkeren Thematisierung der Sozialen Arbeit als ein immer auch riskantes, weil ungewissheitsbelastetes und damit nicht kontrollierbares Projekt konfrontiert. Diese sozialpädagogische Lage- und Auf-

gabenbestimmung verdankt sich wesentlich einer Diagnose, die die auf Kapitalakkumulation zentrierten Arbeitsgesellschaften in Auseinandersetzung mit den Folgen ihrer Reichtumsproduktion sieht. Die jeweiligen Verhältnisse von Individuum und Gesellschaft werden hierüber neu verortet. Zu erkennen ist ein neuer Modus der Vergesellschaftung, der den einzelnen Menschen einen Zugewinn an Freiheit überträgt, aber auch einen neuen Zwang aufbürdet, Freiheit selbstständig unter den Bedingungen einer Zunahme von Risiken und des Erodierens sozialer Milieus und Verlässlichkeiten verantwortlich im Alltag zu realisieren.

„Opfer" und „Motor" von Veränderungen

Die Praxis der Sozialen Arbeit ist schon seit einigen Jahrzehnten in einer tendenziell als paradox anzusehenden Form in die gesellschaftlichen Modernisierungsprozesse eingebunden. Einerseits ist sie selbst „Opfer" dieser Veränderungen, beispielsweise nicht mehr nur mit einem gesellschaftlich marginalisierten „Klientel" konfrontiert, sondern auch mit neuen, bisher ihr unbekannten AdressatInnengruppen und so nachdrücklich aufgefordert, ihr Angebot dementsprechend zu erweitern. Andererseits ist sie aber auch „Mit-Gestalterin" einer Entwicklung, in deren Mittelpunkt eine „Entzauberung" der klassischen industriekapitalistischen Grundkonstanten steht. Obwohl selbst betroffen und verunsichert von den risikobeladenen gesellschaftlichen Freisetzungs- und Individualisierungsprozessen, sind die MitarbeiterInnen in den Handlungsfeldern der Sozialen Arbeit zugleich weiterhin aufgefordert, Hilfs-, Unterstützungs- und Bildungsleistungen zu organisieren und durchzuführen. Dabei erfahren sie allerdings tagtäglich, dass diese nicht mehr ohne weiteres normativ begründbar sind, sondern unter den Bedingungen einer sich enttraditionalisierenden Gesellschaft allein noch kommunikativ und heuristisch akzentuiert werden können. Von den genannten Veränderungen bedarf insbesondere die Annahme einer tief greifenden Neutaxierung der industriegesellschaftlichen Sozialstruktur und bisher hierüber begründeter sozialer Ungleichheitslagen der Präzisierung.

Kernaufgabe der Sozialen Arbeit

Festzuhalten ist allerdings zunächst, dass der Sozialen Arbeit im Kern weiterhin die Aufgabe zufällt, Subjekte und Lebenswelten, die mit ihren eigenen Ressourcen Lebenskrisen und Verunsicherungen nicht oder kaum aufzufangen vermögen, zu unterstützen und biografische Verunsicherungen als Folge von Desintegration aufzufangen. Menschen sind so in institutionalisierte Lebenslaufregime neu einzubinden, dass für sie gesellschaftlich anerkannte, selbstverantwortete Wege durch das Leben wieder denkbar und möglich werden (vgl. hierzu in diesem Band auch die Beiträge insbesondere von Rauschenbach/Züchner, Staub-Bernasconi sowie von Ziegler/Schrödter/Oelkers und Kessl/Klein/Landhäußer). Empirische Informationen legen nun allerdings nahe, bisher zentrale Orientierungsschemata des so akzentuierten, sozialpädagogischen Agierens zu überdenken. Ein kompliziertes Geschäft der Neupositionierung von Eindeutigkeiten erscheint hierzu angebracht, auch weil eindeutige Lokalisierungen von sozialen Problemen und Risiken, von devianten Artikulationen und deren lebenslange Gültigkeit, also von Mustern, die bisherigen, zielgruppenorientierten Projekten zu Grunde lagen, auf ihre Gültigkeit hin anzufragen sind.

Ende eindeutiger Problemdefinitionen

Auch wenn bezüglich der konkreten Ausprägung und Kontur der sozialstrukturellen Veränderungen Unsicherheit vorherrscht – zwischen der strukturell erkennbaren sozialen Schichtung der Gesellschaft und einer auf der Ba-

sis der subjektiven, über lebensweltliche Zuordnungen und hierin eingelagerter Lebensbedingungen und -interessen vorgenommenen Identifikation der gesellschaftlichen Klassenformationen klafft eine deutliche Diskrepanz – wird doch die Vervielfältigung und sozialstrukturelle Entstandardisierung sozialer Milieus und die Entschließung sozialer Klassenlagen kaum noch bestritten (vgl. Vester u. a. 1993). „Ökonomische Klassenunterschiede sind danach nicht mehr die einzigen sozialen Unterschiede, die das Funktionieren der Gesellschaft, das Auftreten historischer Akteure oder die Vorstellungskraft der Alltagskultur bestimmen. Vielmehr ist die lebensweltliche Handlungswirklichkeit geprägt von einem ‚komplexen Mischungsverhältnis' klassenspezifischer, milieuspezifischer und ‚atomisierter Erscheinungsformen der Ungleichheit'" (Berger/Vester 1998, S. 14; vgl. auch Bourdieu 1997; Kreckel 1998; Thole/Ahmed/Höblich 2008).[3]

Pluralisierung der Ungleichheit

Am Beginn des 21. Jahrhunderts hat sich die Soziale Arbeit demzufolge mit einer sich kontinuierlich weiter entfaltenden und an den Rändern verschärfenden Pluralität von über Kapitalvermögen und Einkommen, Geschlecht, Ethnizität, Bildungsaspiration, Territorium, Alter und kulturelle Orientierungen präformierte Ungleichheitslagen zu beschäftigen. Das Fatale – und hierin liegt die eigentliche Herausforderung für die Soziale Arbeit – dieser alten und neuen Ungleichheitslagen besteht darin, dass sie partiell quer zu bisherigen vertikalen Schichtungsmodellen verlaufen, also durchgängig keine konstanten Klassen oder Milieus mehr reproduzieren und infolgedessen auch kein sozial integrierendes Potenzial mehr entwickeln können.

.... zum „Fall" Sozialer Arbeit werden

Infolge der Verschiebung bisher gültiger gesellschaftlicher Grundkonstanten kann die Soziale Arbeit ihr Angebotsprofil keineswegs mehr konzentrisch und ausschließlich auf soziale Probleme fixieren. Die Verallgemeinerung der Problemfälle hält die Soziale Arbeit an, sich zu einem „normalisierten", quasi „veralltäglichten", im Alltag allseits präsenten, lebensweltorientierten und -unterstützenden Hilfs-, Unterstützungs- und Bildungsangebot sowie zu einer Begleiterin, Initiatorin und Unterstützerin von Bildungsprozessen zu erweitern (vgl. hierzu auch Böhnisch in diesem Band). Nicht faktisch, aber zumindest potenziell kann heute ein jeder oder eine jede zum Subjekt und damit zum „Fall" von Sozialer Arbeit werden. Sie ist demnach von der Tatsache gefordert, dass inzwischen auch bisher „stabile" Lebenswelten immer weniger in der Verfassung sind, gewissermaßen aus sich heraus Störungen der sozialen Integration, artikuliert unter anderem in Anomie, der kulturellen Reproduktion, manifest beispielsweise in der Suche nach normativen Orientierungen und lebensbegründenen Motiven, und der Sozialisation zu erkennen und durch Akte der Selbsthilfe zu korrigieren (vgl. Habermas 1981, S. 212 f.), ohne zu vergessen, dass im Kern auch und immer noch die gesellschaftlichen Verteilungsstrukturen es sind, die ungleiche Ressourcenlagen und da-

3 Kritischen Einwänden ist mit Pierre Bourdieu (1985, S. 31 f.) entgegen zu halten: „Das Unzulängliche der marxistischen Klassentheorie und zumal ihre Unfähigkeit, den objektiv feststellbaren Differenzen in ihrer Gesamtheit gerecht zu werden, liegt darin begründet, dass sie, in dem sie die soziale Welt auf das Feld des Ökonomischen reduziert, die soziale Position zwangsläufig nur noch unter Bezugnahme und auf die Stellung innerhalb der ökonomischen Produktionsverhältnisse zu bestimmen vermag. (...) Tatsächlich ist der soziale Raum mehrdimensional, ein offener Komplex relativ autonomer (...) Felder."

rüber gesteuerte Krisensituationen steuern (vgl. Bourdieu 1997, S. 211). Die in die Globalisierung sozialer Ungleichheiten eingewobene Verallgemeinerung sozialer Risiken und Probleme bildet die Schattenseite der Modernisierung der Gesellschaft und des Sozialen und nicht zuletzt der professionellen Beschäftigung mit ihr in Form kommunikativ gesteuerter und ethisch begründeter Unterstützungsleistungen für diejenigen, die diese in ihrem „Kampf um Anerkennung" (Honneth 1992) bedürfen.

Entwicklung zum „Normalangebot"

Parallel mit dieser Entwicklung zu einem normalisierten gesellschaftlichen Hilfe- und Bildungssegment im Zuge der Entstandardisierung und der Komplexitätszunahme sozialer Problemlagen bleibt sie aber auch ihrem „alten" Klientel besonders verhaftet, denn gesellschaftliche Segregationsprozesse haben sich im Zuge der gesellschaftlichen Wandlungsprozesse potenziert – und nicht etwa verflüchtigt, wie zuweilen angenommen wird –, neue Spaltungen der Gesellschaft grundgelegt und die Kontur der „klassischen" Problem- und Ungleichheitslagen geschärft (vgl. u. a. Rieger/Leisering 2001; Münch 2001 Groh-Samberg 2005). Die so genannte Normalisierung Sozialer Arbeit (vgl. u. a. Lüders/Winkler 1992; Thiersch 1990, 1992) beinhaltet somit eine Perspektivenerweiterung, keineswegs eine Revision bisheriger Orientierungen. Marginalisierungen und Formen der Desintegration zeigen immer mehr auch die Form von ausgewiesenen Exklusionen, von Ausschließungen, die sich nicht mehr und ausschließlich über geringe materielle Ressourcen bedingen, sondern die sich über „reine" Formen der Einkommensarmut hinaus oder sogar unabhängig von diesen über sozial-kulturelle Marginalisierungen (vgl. Castells 2003; Castel 2000) beziehungsweise aufgrund des Empfindens solcher (vgl. Bude/Lantermann 2006) herstellen – beispielsweise weil die Anerkennungspotenziale der Gesellschaft (vgl. Anhut/Heitmeyer 2005; Imbusch/Rucht 2005) nicht mehr hinreichen, um Zugehörigkeit erlebbar zu machen. Soziale Arbeit ist heute in den materiell wohlhabenden Nationen und Staaten ein gesellschaftliches Allgemeinangebot. Zugleich ist sie aber auch weiterhin die gesellschaftlich mandatierte Ressource, die die Verschärfung von materiellen, kulturellen und sozialen Problemlagen bei denjenigen gesellschaftlichen Teilgruppen mittels Hilfe-, Unterstützungs- und Bildungsangebote abzufedern hat, die unter den kapitalistischen Reproduktionsbedingungen aufgrund ihrer strukturellen Marginalisierung oder einer auch nur temporären „Prekarisierung" ihrer Lebenssituation zu Leiden haben. Klassische, dauerhafte und milieuspezifisch fundamentierte soziale Probleme bilden demnach jedoch nur noch ein Segment in einer an sozialen Ungleichheiten orientierten und darüber ausdifferenzierten Sozialpädagogik.

Neue Spaltungen und Prekarisierung

Entstandardisierung gesellschaftlicher Risiken

AdressatInnen

Die über die Normalisierung der Sozialen Arbeit eingeleitete Verabschiedung von einem deutlich ausgewiesenen AdressatInnenmilieu und die Einlagerung sozialpädagogischer Handlungsformen in nicht genuin sozialpädagogisch kodifizierte gesellschaftliche Felder haben, wie beispielsweise am Gesundheitswesen und Schulsystem zu erkennen, auch dazu beigetragen, die Kernbestandteile sozialpädagogischen Handelns und Denkens zu verflüssigen. Als Effekt der sozialpädagogischen Erfolgsgeschichte ist unter dieser Perspektive möglicherweise ihr langsames Verschwinden zu konstatieren. Andererseits ist als Nebenfolge der expansiven Verberuflichung insbesondere der Kinder- und Jugendhilfe deutli-

cher als bislang ein Verschwinden bis dato autonom geregelter gesellschaftlicher Praxen und darüber gesteuerter Konfliktlösungen auszumachen. Die Folgen beispielsweise der enormen Zunahme von Kinder- und Jugendeinrichtungen sowie von hauptberuflichen MitarbeiterInnen in diesem Arbeitsfeld, insbesondere in den 70er Jahren des letzten Jahrhunderts, und die parallele, statistisch ausgewiesene Reduzierung kleinerer Jugendclubs und -heime im gleichen Zeitraum, die in der Regel ohne Kontrolle durch Erwachsene besucht und mit Leben erfüllt wurden, ist bisher ungeklärt – zugespitzt formuliert: Die Nebenfolgen sozialpädagogischer Professionalisierung liegen bis heute im Dunkeln (vgl. Niemeyer 1992b). Und auch die anwachsende Präsenz von Beratungsangeboten in Medien, die durchaus auch als ein Ergebnis der Normalisierung Sozialer Arbeit und des darüber gegebenen Attraktivitätsgewinns gedeutet werden kann, ist bislang nicht näher untersucht.

Nebenfolgen der Professionalisierung

Soziale Arbeit als Feld der Wissenschaft: Argumente für eine empirisch fundierte Theoriebildung

Genaue Beobachtungen des sozialpädagogischen Projektes lassen aber auch erkennen, dass die konzeptionellen und theoretischen Anstrengungen, mit den nur unvollständig und kaum theoriescharf zu beschreibenden Veränderungen und Neustaffierungen der Moderne Schritt zu halten, in den oben genannten vier Bereichen Theoriebildung, Praxisentwicklung, Forschung und Qualifizierung sehr disparat und wenig aufeinander bezogen verlaufen. Dies ist einerseits sicherlich eine Auswirkung gestiegener Komplexität und Unübersichtlichkeit der jeweiligen Aufgaben- und Problemstellungen. Andererseits, und hier ist ein Seitenblick auf die Entwicklungen in der Soziologie hilfreich, sicherlich auch der Expansion des Faches sowie dem „Grad an interner Differenzierung“ (Beck/Holzer/Kieserling 2001, S. 63), wie etwa dem Auseinanderdriften gesellschaftlicher Teilbereiche, geschuldet. Ein die gegenwärtigen, disparaten und ungebündelten Entwicklungen wieder fokussierendes theoretisches Zentrum scheint keines der vorliegenden theoretischen Konzepte bereit stellen zu können, zumal einige theoretische Orientierungen in der Sozialpädagogik einen starken praxisreflektierenden – wenn nicht gar praxisorientierten – „drive“ aufweisen. Doch unabhängig von dieser Spezifität der sozialpädagogischen Disziplin zeigen sich vor dem Hintergrund der feinen gesellschaftlichen Ausdifferenzierungsprozesse und der damit verbundenen Unübersichtlichkeiten sowie der Zunahme von Wissen bei gleichzeitigem Zugewinn von Nicht-Wissen über die Folgen und Probleme der Modernisierung die erkenntnisgewinnenden Möglichkeiten von eindimensionalen, linearen „Supra-Theorien“ immer deutlicher als erschöpft. Wenn inzwischen selbst systemtheoretische Beobachtungen nicht mehr von der Existenz „einer“ in sich geschlossenen Gesellschaft ausgehen (vgl. Kneer/Nassehi/Schröer 2000), wie kann dann eine geschlossene theoretische Diagnose das Ganze noch beobachten? Auch aus diesem Grund spricht vieles dafür, in den Suchbewegungen nach generellen und uniformen Theoriekonzepten Müßiggänge ohne sichtbare Fruchtbarkeit zu sehen.

Entwicklungen verlaufen disparat

Zentrum der Reflexion fehlt

Theorieentwicklung über Forschung

Eine über die Theorie der reflexiven Modernisierung ausbuchstabierte sozialpädagogische Theorie formuliert den hohen Anspruch, bisherige Beobachtungsblockaden über eine theoriegeschärfte Forschung aufzulösen. „Gegenüber der ver-

selbstständigten Theoriebildung verhält sie sich ebenso kritisch wie gegenüber isolierter Zeitdiagnose oder verselbstständigter Forschung“ (Beck/Holzer/Kieserling 2001, S. 64).

Soziale Integration

Unabhängig von dieser Anregung zur theoretischen Neuorientierung und der mit dem Stichwort „Normalisierung“ etikettieren Fortschreibung hat die Soziale Arbeit natürlich gegenwärtig weiterhin „ihre Arbeit zu erledigen“ – soziale Integration zu gewährleisten, sich im beschränkten Umfang an den gesellschaftlichen kulturellen Reproduktionsleistungen zu beteiligen und dort wo andere Sozialisationsinstanzen versagen, brüchig werden oder nicht vorhanden sind, Sozialisationsfunktionen wahrzunehmen –, aber, und das macht die Situation so unbefriedigend, dies alles unter neuen, bisher nicht näher betrachteten oder noch nicht präzise zu lokalisierenden Bedingungen. Auch diese Beobachtung, die keineswegs so eindeutig ist wie hier suggeriert wird, ist theoretisch unaufgeklärt und legt nahe, die Suche nach einer konsensualen, geschlossenen sozialpädagogischen Theorieperspektive vorerst ad acta zu legen.

„Eigensinn“ der unterschiedlichen Fragestellungen

Die jeweils eigene Komplexität der zurzeit diskutierten bildungs- und hochschulpolitischen, curricularen und ausbildungsbezogenen, disziplinären, also wissenschaftstheoretischen, professionellen und darüber auch berufsständigen sowie gesellschafts- und sozialpolitischen Fragen scheint für jeweils eigene Zugänge und an der empirischen Realität der Fragen gebundene Aufklärungen zu plädieren. Nicht wenige Indizien votieren folglich unter einem theoretisch-pragmatischen Blickwinkel dafür, reflexive, mehrdimensionale, nicht linear Operationalisierungen von Fragestellungen Sozialer Arbeit zur Bearbeitung der offenen Theorielage und der vorliegenden Fragen heranzuziehen. Aus dieser Perspektive ist also theoretischen Vermessungen Vorzug zu geben, die in ihrer Anlage nach offen sind für neue Forschungsfragen und gesellschaftstheoretische Perspektiven. Eine Theorie der reflexiven Modernisierung – in der Sozialpädagogik in unterschiedlichen Mixturen (vgl. Niemeyer 1992; Winkler 1995; Dewe/Otto 1997) und für die Soziologie aktuell von U. Beck, B. Holzer und A. Kieserling (2001) wie ist das gemeint?? Müssen da noch Klammern hin? in einem neuen, deutlich forschungsorientierten Gewand und mit viel Esprit vorgetragen – scheint als Bezugsquelle prädestiniert, die wenig miteinander verbundenen Diskurse und Entwicklungen in den einzelnen sozialpädagogischen Segmenten zu bündeln und die Lücke in dem empirischen Projekt der Aufklärung über die „Modernisierung der Moderne“ ausfüllen. Bislang schloss diese Theorieperspektive die institutionalisierten, gesellschaftlichen Felder Bildung und Soziale Arbeit weitgehend aus ihrem Beobachtungsspektrum aus (vgl. Beck/Bonß 2001). Auch die vorliegenden Bezugnahmen der Sozialpädagogik auf diesen Theorierahmen sind noch sehr zögerlich, obgleich beispielsweise der Versuch der Grundlegung einer dienstleistungsorientierten Professionstheorie auf modernisierungstheoretischer Basis schon ein relativ klares Profil zeigt, wie Bernd Dewe und Hans-Uwe Otto in diesem Band veranschaulichen. Eine reflexiv ausgerichtete, modernisierungstheoretische Grundlegung der Sozialpädagogik hat sich jedoch nicht nur hinsichtlich des Professionsaspektes auszuloten. Die theoretische Breite der Modernisierungstheorie offeriert der Sozialpädagogik darüber hinaus weisende Anknüpfungspunkte und korrespondiert mit den spezifischen Aufgaben des – für viele magischen – sozialpädagogischen „Vierecks“ Theoriebildung, Praxisentwicklung, Ausbildungssystem und Forschung,

Modernisierungstheorie als Fokus

„Ausgangslage“ einer modernisierungstheoretischen Grundlegung

- klassifiziert aber die zu beobachtende Erosion beziehungsweise Metamorphose sozialer Klassen und Schichten, Milieus, Lebenslagen, familialer und lebensweltlicher Strukturen nicht als Vereinzelungs- und Entsolidarisierungstendenzen, quasi als individuell gesteuerte Verschiebungen der strukturellen Grundkonstanten der Gesellschaft, sondern als Ergebnis der sukzessiven Implementierung eines neuen Vergesellschaftungsmodus unter dem analytischen Term der Individualisierung (vgl. skeptisch hierzu Sünker und Kessl/Klein/Landhäußer sowie Bettinger in diesem Band),
- diagnostiziert aber beispielsweise die teilweise skurril anmutenden, nicht immer auf Gleichheit und Gerechtigkeit abzielenden, xenophobischen und nationalistisch geprägten, wertekonfusen Deutungs- und Handlungsmuster ihrer AdressatInnen nicht ausschließlich und primär als Folge eines gesellschaftlichen Werte- und Normenzerfalls, sondern als Ausdruck veränderter Risiko- und Belastungslagen und damit einhergehender Unsicherheiten des Verstehens und Verhaltens,
- analysiert jedoch die nach mehr Effizienz und Effektivität trachtende Durchrationalisierung des organisatorischen und institutionellen Netzwerkes Sozialer Arbeit nicht ausnahmslos als eine „natürliche" Folge gesellschaftlicher Ausdifferenzierungsprozesse, sondern auch als Resultat eben der grundlegenden strukturellen Umwandlungsprozesse der modernen, industriekapitalistischen Gesellschaften, also als Ergebnisse der Durchsetzung neuer Rationalitätsmodi (vgl. Thole/Cloos 2000) und
- versteht die gegenwärtig zu beobachtenden Dequalifizierungstendenzen der sozialpädagogischen Praxis und Diversifizierungstendenzen der Ausbildungslandschaft nicht als ein isoliertes Problem Sozialer Arbeit, sondern als einen Reflex auf die Veränderungen der Gesellschaft insgesamt – neben dem fundierten Fachwissen wird in neueren Studien so beispielsweise dem Erfahrungswissen wieder deutlich mehr Relevanz zugesprochen (vgl. Böhle u. a. 2001; vgl. auch Beck 1986; vgl. auch den Beitrag von Dewe/Otto in diesem Band).

Die Sozialpädagogik ist verstrickt in die sich in den letzten Jahren fortdauernd dynamisierenden Veränderungen der modernen Gesellschaft. Doch erst aus der Perspektive einer reflexiv angelegten Modernisierungstheorie wird diese Involviertheit der Sozialpädagogik in die Prozesse und Dynamiken des gesellschaftlichen Wandels von der einfachen, verteilungs- und wachstumsorientierten zu einer reflexiven, risikohaften und strukturaufweichenden „Modernisierung der Moderne" (Beck/Bonß 2001) entschlüsselt. Das die Modifikationen der modernen Gesellschaft beobachtende Modell einer reflexiven Modernisierungstheorie, das ausdrücklich mehr meint als eine die Moderne schon immer auszeichnende Selbstreflexivität – für die Erinnerung hieran danke ich Wolf R. Wendt –, liegt allerdings ebenso konträr zu den in der Sozialpädagogik bisher bekannten Modellen, in denen der Reflexionsbegriff vornehmlich zur Kennzeichnung der komplexen Prozesse des nicht linearen, fallbezogenen und reflexiven Transfers von Wissen durch die sozialpädagogischen PraktikerInnen herangezogen wird (vgl. Dewe/Otto 1997), wie zu Konzepten, die in dem bis heute angehäuften neuzeitlichen Wissen das Kraftzentrum einer reflexiven, theoretischen Neupositionierung

orten (vgl. u. a. Lash 1996). Im Kontrast zu den Begrenzungen dieser Modelle setzt eine konsequente Modernisierungstheorie auch auf die Kategorie des Wissens über das „Nicht-Wissen" und damit bewusst auf ein selektives, nicht omnipotent ausgeschmücktes Theoriemodell: „Nicht Wissen, sondern Nicht-Wissen ist das ‚Medium' reflexiver Modernisierung" (Beck 1996, S. 296). Eine hier anknüpfende theoretische Perspektive setzt statt auf konsensuale Betrachtungen auf den Dissens, statt auf lineare Realitätsrekonstruktionen auf die Dynamik gesellschaftlicher Veränderungen und statt auf theoretisch geschlossene auf offene, multiple Beobachtungsperspektiven (vgl. Beck 1996, S. 307) sowie auf eine nicht affirmative, sondern bildungsorientierte sozialpädagogische Praxis (vgl. hierzu auch die Beiträge von Sünker und Staub-Bernasconi in diesem Band).

Von der „semantischen" zur „empirischen" Theoriebildung

Im Rahmen einer modernisierungstheoretischen Grundlegung der Sozialen Arbeit fällt der Forschung eine exklusive, direkt theoriebildende – keineswegs jedoch hierauf reduzierte – Rolle zu. Eine empirisch aufgeklärte Theoriebildung der Sozialen Arbeit hat die Aufgabe zu bewältigen, die Grundvokabeln der Theorie über empirische Beobachtungen zu filtrieren sowie darüber hinaus die Annahme einer Differenz zwischen erster und zweiter Moderne sozialpädagogisch zu kontextualisieren – mit anderen Worten: Die Theorie der reflexiven Modernisierung, die behauptet, „ein neues Spielregelsystem des Sozialen und Politischen sei im Entstehen, das es sozialwissenschaftlich zu begreifen, zu beschreiben und zu erklären gilt" (Beck/Bonß 2001, S. 13 f.), ist in Bezug auf das sozialpädagogische Themenspektrum zu drehen und in Forschungsfragen empirisch so zu operationalisieren, dass nicht nur die Erfolge, sondern auch die Effekte und Nebenfolgen in den Blick geraten. Dieser neuen Art von Theoriebildung geht es nicht um die rein semantische Konstruktion eines stimmigen Theoriegebäudes. Die empirische Forschung wird selbst zum Auslöser wie Kristallisationspunkt des Theoriebildungsprozesses wie umgekehrt dieser zum Gegenstand von Forschung.[4] Die schon vorliegenden adressatInnen-, institutions-, methoden-, ausbildungs- und professionsbezogenen Fragestellungen und Konzeptualisierungen ergänzend ist im Wesentlichen und ungeachtet der schon vorliegenden Befunde in diesem Kontext etwa zu fragen,

- ob – und wenn wie – sich die Globalisierungsströme und Individualisierungsbewegungen auf die Soziale Arbeit auswirken – inwieweit die Lage der AdressatInnen – und auch ihre veränderten Zugriffe auf die ökonomischen, sozialen und kulturellen gesellschaftlichen Kapitalressourcen (vgl. Bourdieu 1985), aber auch die institutionalisierten Settings sozialer Kontrolle und Disziplinierung auf der einen und der Hilfe, Unterstützung und Bildung auf der anderen Seite die Soziale Arbeit nicht nur anregen, sondern auch anhalten, sich neu zu positionieren – und

4 Der Verdacht, den theorieoffenen Anspruch durch den Bezug auf die Idee einer kritischen Modernisierungstheorie zu konterkarieren und damit wiederum zum „Gefangenen" einer Theorieperspektive zu werden, hat auf den ersten Blick einen sympathischen Tenor. Er verliert allerdings seine argumentative Substanz durch den Hinweis, dass der Rückgriff auf eine modernisierungstheoretische Perspektive eben nicht die Übernahme eines in sich geschlossenen Theoriegebäude impliziert, sondern den Zugriff auf der Wirklichkeit empirisch zugewandte, „lernfähige" theoretische Grundannahmen eröffnet.

- ob sich nicht jenseits der Metamorphose sozialer Lebenswelten und -lagen neue Ungleichheiten zwischen den Geschlechtern, Generationen, zwischen und innerhalb unterschiedlicher Ethnien und Nationen, zwischen „Arm“ und „Reich“, körperlich, kulturell und sozial am gesellschaftlichen Leben „voll“ Teilnehmenden und den gänzlich oder partiell hiervon „ausgeschlossenen“ nicht nur herausbilden, sondern auch die Soziale Arbeit herausfordern,
- ob und wenn in welcher Form die Verwissenschaftlichung der Sozialen Arbeit und die formale Hierarchisierung zwischen verberuflichten ExpertInnen und Laien wieder in Richtung einer Stärkung beruflich nicht professionalisierter sozialpädagogischer Handlungs- und Interventionsformen gedreht wird und zu einer Neubewertung des so genannten Erfahrungs- und Orientierungswissens führt,
- ob und wenn mit welchen Folgen ein soziales Europa die bisher gültigen rechtlichen und institutionalisierten Standards sozialer Absicherungen aufweicht,
- inwieweit neue institutionelle Regulierungen des sozialstaatlichen Netzwerkes sich auf die Gestaltung von Lebensläufen auswirken und ob das Verhältnis von Institution und Individuum in modernisierten Gesellschaften eine neue Formgestalt annimmt (vgl. u. a. Leisering/Müller/Schumann 2002), sich also sowohl das Verhältnis der Professionellen zu „ihren“ Institutionen als auch die Beziehungen der AdressatInnen Sozialer Arbeit zu den institutionellen Hilfearrangements neu einpendeln,
- inwieweit die Soziale Arbeit an dem Projekt der institutionalisierten Neukonstitution sozialer Lebenswelten mitwirken kann beziehungsweise möchte, also auch einen Beitrag zu Nebenfolgenkompensation der Erosion ständisch gefärbter Lebensmuster und Identitätsentwürfe leisten kann,
- wie „sich die Migration, die Toleranz und das Untolerierbare im dritten Jahrtausend zueinander“ (Eco 1999, S. 89) verhalten, wie sich die Soziale Arbeit zu dem Problem positionieren kann, einerseits ImmigrantInnen das Leben ihrer sozialen und kulturellen Identität auch in der „Fremde“ zu ermöglichen, anderseits jedoch auch wahrnimmt, dass diese Unterstützungen dazu beitragen, noch nicht säkularisierte Orientierungen politisch zu radikalisieren und fundamentalistische Deutungsmuster der Ungleichheit zu stabilisieren (vgl. Mecheril 2004),
- inwieweit die Implosion gesellschaftlicher Norm- und sozialer Einbettungssysteme die psychischen Konstitution von immer mehr Individuen destabilisiert und inwiefern die Soziale Arbeit durch ihre aktiven Integrations- und Inklusionsleistungen Menschen nicht auch erleichtert, normative gesellschaftliche Standards kritiklos zu internalisieren,
- inwieweit sich die ökonomische und ökologische Neuordnung auch auf die Soziale Arbeit auswirkt und eine Neubewertung der „Arbeit“ in der „flexiblen“ Erwerbsarbeitsgesellschaft provoziert und
- ob und wenn in welcher Form sich die Profession der Sozialen Arbeit mit welchen empirischen Argumenten in die sich dynamisierenden sozial- und kulturpolitischen Diskussionen neu einzubringen vermag.

Empirische Ausrichtung des sozialpädaggischen Projekts

Die Fragen regen nochmals nachdrücklich an, das sozialpädagogische Projekt zukünftig nicht nur weiter theoretisch und praktisch zu begründen, sondern auch empirisch abzusichern – und das heißt beispielsweise auch, die Erkenntnisse der Kindheits-, Jugend- und Lebenslaufforschung sowie der Armuts- und Ungleichheitsforschung in den sozialpädagogischen Diskurs einzubinden (vgl. u. a. Zinnecker 1997, S. 200; in Bezug auf die Kinder- und Jugendhilfe siehe hierzu auch den Beitrag von Bock in diesem Band) – und mit politischen Ambitionen auszustatten. Hingewiesen wird damit erstens auf die Notwendigkeit der Revitalisierung einer politischen Einmischungskultur (vgl. hierzu den Beitrag von Böhnisch in diesem Band). In Erinnerung gerufen ist damit aber zweitens auch, dass das Nachdenken über sozialpädagogische Forschung sich nicht auf methodische Fragestellungen und auf die Hervorbringung praxiskompatibler Lösungen reduzieren darf (vgl. u. a. Hornstein 1998; Mollenhauer 1998). Konnte sich die Soziale Arbeit erst in der Durchsetzung der Moderne konstituieren und steht sie jetzt, zumindest wenn den weitreichendsten gesellschaftlichen Theoriekonzepten nicht abgesagt werden sollte, vor der Aufgabe, ihren Platz in den dynamischen Prozessen hin zur „zweiten Moderne“ zu finden. Diese, so scheint es, sind kaum noch zu bremsen, gleichwohl kritisch zu reflektieren und in ihrer Entwicklungsrichtung zu beeinflussen. Sie fordern zumindest die Sozialpädagogik in einer bisher nicht gekannten Art und Weise heraus (vgl. Thole u. a. 2005) und platzieren die Frage nach den Möglichkeiten einer sozial gerechten Gesellschaft erneut auf die Tagesordnung (vgl. Hosemann/Trippmacher 2003).

Einmischungskultur entwickeln

Beobachtungsflexibilität

Die innere Verwobenheit von neuen und alten Problemstellungen bleibt den bisher vorliegenden, geradlinigen Theoriekonzeptionen weitgehend verschlossen, auch weil diese die Beobachtungsflexibilität, die die gesellschaftliche Realität provoziert, nicht zu entfalten vermögen. Wenn auch mit vielen Fragen, Unsicherheiten und Unwägbarkeiten belastet, offeriert eine modernisierungstheoretische Grundlegung der Sozialpädagogik strukturell die Kompetenz, die Entwicklungen und Reflexionen der sozialpädagogischen Praxis wie auch die ihrer noch entwicklungsfähigen Forschungskultur zu beobachten und auf diese handlungspraktisch zu reagieren. Ohne zugleich in den Verdacht zu geraten, aus einer theoretischen Schwäche mit der gegenwärtig doch relativ populären gesellschaftstheoretischen Beliebigkeitsdiagnostik zu kokettieren, kann sie gegenüber anderen, gegenwärtig gehandelten theoretischen Vorschlägen mit dem Vorteil hausieren, beobachtend und damit offen angelegt zu sein. Zwar impliziert die Einnahme einer reflexiven, modernisierungstheoretischen Perspektive die Distanz zu geschlossenen Theoriekonzepten, keineswegs jedoch wendet sie sich gegen die Aufklärungspotenziale entsprechender Modelle und Konzeptionen, erst recht dann nicht, wenn diese auf eine bildungstheoretische Grundlegung nicht verzichten.

Die hier entwickelte Perspektive wendet sich ausdrücklich nicht gegen bisher favorisierte handlungsorientierte Theoriemodelle. Votiert wird für ein Modell, das den sozialpädagogischen Theoriebildungsprozess empirisch absichert und deutlich sozial- mit bildungspolitischen Intentionen verbindet. Plädiert wird für ein Theoriemodell, das darauf zielt, die Soziale Arbeit als ein gesellschaftliches Handlungsfeld zu konzipieren, das Subjekten und Lebenswelten über die Initiierung von Hilfe-, Unterstützungs- und Bildungsprozesse unterstützt, Formen der

Lebensbewätigung und ihre Lebensgestaltungsfähigkeiten zu qualifizieren, soziale Anerkennung zu erfahren und darüber gesellschaftliche Teilhabe und Zugehörigkeit zu erleben.

Literatur

Aichhorn, A. (1951): Verwahrloste Jugend. Stuttgart.

Aly, G. (2005): Hitlers Volksstaat. Raub, Rassenkrieg und nationaler Sozialismus. Frankfurt a.M.

Amthor, R. Ch. (2003): Die Geschichte der Berufsausbildung in der Sozialen Arbeit. Weinheim u. München.

Anhorn, R./Bettinger, F. (Hrsg.) (2005): Sozialer Ausschluss und soziale Arbeit. Wiesbaden.

Anhut, R./Heitmeyer, W. (2005): Desintegration, Anerkennungsbilanzen und Rolle sozialer Vergleichsprozesse. In: Heitmeyer, W./Imbusch, P. (Hrsg.) (2005): Integrationspotenziale einer modernen Gesellschaft. Analysen zu gesellschaftlicher Integration und Desintegration. Wiesbaden, S. 75-100.

Arlt, I. (1921): Die Grundlagen der Fürsorge. Wien.

Arlt, I. (1958): Wege zu einer Fürsorgewissenschaft. Wien.

Autorenkollektiv (1974): Gefesselte Jugend. Fürsorgeerziehung im Kapitalismus. Frankfurt a.M.

Bäcker, G. (1979): Entprofessionalisierung und Laisierung sozialer Dienste – richtungsweisende Perspektiven oder konservativer Rückzug? In: WSI-Mitteilungen, Heft 32, 1979, S. 526-537.

Barabas, F. u. a. (1975): jahrbuch der sozialarbeit 1976. Reinbek b. Hamburg.

Bartosch, U./Maile, A./Speth, Ch. (2008): Wie kann der nationale Qualifikationsrahmen auf ein Fach übertragen werden? Möglichkeiten der Übertragung der nationalen Vorgaben auf das Fach Soziale Arbeit. In: Bologna-Zentrum der HRK (Hrsg.) (2008): Bologna in der Praxis. Erfahrungen aus den Hochschulen [Forum der Hochschulpolitik]. Bielefeld, S. 120-124.

Bartosch, U./Speth, Ch. (2007): Was wird aus der staatlichen Anerkennung für Sozialarbeiter/innen? Ein Antrag auf Ende der Debatte. In: Buttner, P. (Hrsg.) (2007): Das Studium des Sozialen. Aktuelle Entwicklungen in Hochschule und sozialen Berufen [Hand- und Arbeitsbücher des Deutschen Vereins 15]. Berlin, S. 134-149.

Bauer, J. (2001): Bac & Mac und die Sozialen Berufe. In: sozial extra, Heft 9, 25 Jg. (2001), S. 24-32.

Baum, M. (1950): Rückblick auf mein Leben. Heidelberg.

Bäumer, G. (1929): Die historischen und sozialen Voraussetzungen der Sozialpädagogik und die Entwicklung ihrer Theorie. In: Nohl, H./Pallat, L. (Hrsg.) (1929): Handbuch der Pädagogik, Fünfter Band: Sozialpädagogik. Langensalza, S. 3-17.

Beck, U. (1986): Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt a.M.

Beck, U. (1996): Wissen oder Nicht-Wissen. Zwei Perspektiven „reflexiver" Modernisierung. In: Beck, U./Giddens, A./Lash, S. (Hrsg.) (1996): Reflexive Modernisierung. Eine Kontroverse. Frankfurt a.M., S. 289-314.

Beck, U./Bonß, W. (2001): Theorie reflexiver Modernisierung – Fragestellungen, Hypothesen, Forschungsprogramme. In: Beck, U./Bonß, W. (Hrsg.) (2001): Die Modernisierung der Moderne. Frankfurt a.M., S. 11-61.

Beck, U./Holzer, B./Kieserling, A. (2001): Nebenfolgen als Problem soziologischer Theoriebildung. In: Beck, U./Bonß, W. (Hrsg.) (2001): Die Modernisierung der Moderne. Frankfurt a.M., S. 63-81.

Beck, U./Lau, Ch. (2005): Theorie und Empirie reflexiver Modernisierung. Von der Notwendigkeit und den Schwierigkeiten, einen historischen Gesellschaftswandel innerhalb der Moderne zu beachten und zu begreifen. In: Soziale Welt, Heft 2/3, 56. Jg. (2005), S. 107-135.

Benecke, E./Müller, M./Zander, H. (1976): Einführung in sozialpädagogische Fragestellungen. Kronberg.

Berger, P. A./Vester, M. (1998): Alte Ungleichheiten – Neue Spaltungen. In: Berger, P. A./Vester, M. (Hrsg.) (1998): Alte Ungleichheiten – Neue Spaltungen. Opladen, S. 9-30.

Bergmann, W. (1981): Lebenswelt – Lebenswelt des Alltags oder Alltagswelt. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Heft 1, 33. Jg. (1981), S. 51-70.
Bernfeld, S. (1925/1960): Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung. Frankfurt a.M.
Bernfeld, S. (1969): Antiautoritäre Erziehung und Psychoanalyse. Ausgewählte Schriften Band 2. Darmstadt.
Blinkert, Th. u. a. (1979): Berufskrisen in der Sozialarbeit. Eine empirische Untersuchung über Verunsicherung, Anpassung und Professionalisierung von Sozialarbeitern. Weinheim.
Böhle, F. u. a. (2001): Grenzen wissenschaftlich-technischer Rationalität und „anderes" Wissen. In: Beck, U./Bonß, W. (Hrsg.) (2001): Die Modernisierung der Moderne. Frankfurt a.M., S. 96-105.
Böhm, W./Mühlbach, M./Otto, H.-U. (1989): Zur Rationalität der Wissensverwendung im Kontext behördlicher Sozialarbeit. In: Beck, U./Bonß, W. (Hrsg.) (1989): Weder Sozialtechnologie noch Aufklärung. Frankfurt a.M., S. 226-247.
Böhnisch, L. (1997): Sozialpädagogik der Lebensalter. Weinheim u. München.
Böhnisch, L. (1998): Sozialpädagogische Sozialforschung. In: Rauschenbach, Th./Thole, W. (Hrsg.) (1998): Sozialpädagogische Forschung. Gegenstand und Funktionen, Bereiche und Methoden. Weinheim u. München, S. 97-111.
Böhnisch, L./Schröer, W./Thiersch, H. (2005): Sozialpädagogisches Denken. Wege zu einer Neubestimmung. Weinheim u. München.
Bommes, M./Scherr, A. (2000): Soziologie der Sozialen Arbeit. Weinheim u. München.
Bondy, L. (1968): Zur Situation der Erziehungsberatung. In: Röhrs, H. (Hrsg.) (1968): Die Sozialpädagogik und ihre Theorie. Frankfurt a.M., S. 268-275.
Bornemann, E./Mann-Tiechler, v. G. (Hrsg.) (1963): Handbuch der Sozialerziehung, Band 3. Freiburg.
Bourdieu, P. (1985): Sozialer Raum und „Klassen". Frankfurt a.M.
Bourdieu, P. u. a. (1997): Das Elend der Welt. Konstanz.
Broder, H. M. (1994): Die Diktatur der Sozialarbeiter. In: TAZ, 3. Dezember 1994, S. 24.
Bude, H./Lantermann, E.-D. (2006): Soziale Exklusion und Exklusionsempfinden. Kassel (MS).
Bundesanstalt für Arbeit (1997): Fort- und Weiterbildung. Angebote im Netz (www.bundesanstalt-fuer-arbeit.de).
Castel, R. (2000): Die Metamorphose der sozialen Frage. Konstanz.
Castells, M. (2003): Das Informationszeitalter. Band 1-3. Opladen.
Daheim, H. (1973): Der Beruf in der modernen Gesellschaft. Köln u. Berlin.
Dewe, B. u. a. (1993): Professionelles soziales Handeln. Weinheim u. München.
Dewe, B./Otto, H.-U. (1997): Zugänge zur Sozialpädagogik. Weinheim u. München.
Dewe, B./Otto, H.-U. (1987): Verwissenschaftlichung ohne Selbstreflexivität – Produktion und Applikation wissenschaftlicher Problemdeutungen in der Sozialarbeit/Sozialpädagogik. In: Olk, Th./Otto, H.-U. (Hrsg.) (1987): Soziale Dienste im Wandel, Band 1. Helfen im Sozialstaat. Neuwied u. Darmstadt, S. 287-326.
Dewe, B./Scherr, A. (1990): Gesellschafts- und kulturtheoretische Bezugspunkte sozialer Arbeit. In: neue praxis, Heft 2, 20 Jg. (1990), S. 125-143.
Diesterweg, A. (1851): Wegweiser zur Bildung für deutsche Lehrer. Essen.
Eco, U.(1999): Vier moralische Schriften. München .
Eggemann, M./Hering, S. (Hrsg.) (1999): Wegbereiterinnen der modernen Sozialarbeit. Weinheim u. München.
Engelke, E. (1992): Soziale Arbeit als Wissenschaft. Eine Orientierung. Freiburg i.Br.
Engelke, E. (1992): Soziale Arbeit als Wissenschaft. Eine Orientierung. Freiburg i.Br.
Engelke, E./Borrmann, St./Spatscheck, Ch. (2008): Theorien der Sozialen Arbeit. Eine Einführung. Freiburg i.Br.
Engler, S.(1990): Die Illusion des Gleichheitsgedankens – Einheitssozialisation in die Hochschule als Beitrag zur Reproduktion sozialer Ungleichheit. In: Büchner, P. u. a. (Hrsg.) (1990): Kindheit und Jugend im interkulturellen Vergleich. Opladen , S. 163-176.
Erath, P. (2006): Sozialarbeitswissenschaft. Stuttgart.
Fischer, A. (1961): Ausgewählte Schriften. Paderborn.

Flösser, G./Otto, H.-U./Rauschenbach, Th./Thole, W. (1998): Jugendhilfeforschung. Beobachtungen zu einer wenig beachteten Forschungslandschaft. In: Rauschenbach, Th./Thole, W. (Hrsg.) (1998): Sozialpädagogische Forschung. Gegenstand und Funktionen, Bereiche und Methoden. Weinheim u. München, S. 225-262.

Füssenhäuser, C./Thiersch, H. (2001): Theorien der Sozialen Arbeit. In: Otto, H.-U./Thiersch, H. (Hrsg.) (2001): Handbuch Sozialarbeit/Sozialpädagogik. Neuwied u. Kriftel, S. 1876-1901.

Galuske, M. (1998): Methoden der Sozialen Arbeit. Weinheim u. München.

Gängler, H. (1995): „Die Beobachtung der Beobachter beim Beobachten …". In: Thiersch, H./Grundwald, K. (Hrsg.) (1995): Zeitdiagnose Soziale Arbeit. Weinheim u. München, S. 27-41.

Gängler, H. (1995): Sozialpädagogik als Wissenschaft. Studien zur Wissenschaftsgeschichte der Sozialpädagogik. Dortmund (unveröffentlichte Habilitationsschrift).

Gängler, H. (2001): Klassiker der Sozialen Arbeit. In: Otto, H.-U./Thiersch, H. (Hrsg.) (2001): Handbuch Sozialarbeit/Sozialpädagogik. Neuwied u. Kriftel, S. 1044-1056.

Giddens, A. (1996): Leben in einer posttraditionellen Gesellschaft. In: Beck, U./Giddens, A./Lash, S. (Hrsg.) (1996): Reflexive Modernisierung. Eine Kontroverse. Frankfurt a.M., S. 113-192.

Giesecke, H. (1966): Gesellschaftliche Faktoren des sozialpädagogischen Bewusstseins. In: Mollenhauer, K. u. a. (Hrsg.) (1964): Zur Bestimmung von Sozialpädagogik und Sozialarbeit in der Gegenwart. Weinheim, S. 32-45.

Gildemeister, R./Schütt, P. (1977): Berufliche Ausbildung, Berufsfeld und Berufspraxis der Sozialarbeit. Bielefeld.

Gredig, D./Wilhelm, E. (2001): Forschung als Rückgrat der Disziplin und der Profession Sozialer Arbeit. In: Zeitschrift für Pädagogik, Heft 5, 47. Jg. (2001), S. 693-702.

Groh-Samberg, O. (2005): Die Aktualität der sozialen Frage – Trendanalysen sozialer Ausgrenzung 1984-2004. In: WSI-Mitteilungen, Heft 11, 58. Jg. (2005), S. 616-623.

Grundwald, K./Thiersch, H. (2004): Praxis Lebensweltorientierter Sozialer Arbeit. Weinheim u. München.

Habermas, J. (1973): Zur Logik der Sozialwissenschaften. Frankfurt a.M.

Habermas, J. (1981): Theorie des kommunikativen Handelns. Frankfurt a.M.

Hamburger, F. (^{2}2008): Einführung in die Sozialpädagogik. Stuttgart.

Hamburger, F. (1995): Zeitdiagnose zur Theoriediskussion. In: Thiersch, H./Grunwald, K. (Hrsg.) (1995): Zeitdiagnose Soziale Arbeit. Weinheim u. München, S. 10-26.

Hammerschmidt, P./Tennstedt, F. (^{2}2005): Der Weg bis zur Sozialarbeit. In: Thole, W. (Hrsg.) (^{2}2005): Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch. Wiesbaden, S. 63-75.

Hansen, E. (1991): Wohlfahrtspolitik im NS-Staat. Augsburg.

Hartmann, H. (1972): Arbeit, Beruf, Profession. In: Luckmann, Th./Sprondel, W. (Hrsg.) (1972): Berufssoziologie. Köln, S. 36-52.

Heiner, M. (2007): Soziale Arbeit als Beruf. München.

Hering, S./Münchmeier, R. (2000): Geschichte der Sozialen Arbeit. Weinheim u. München.

Hering, S./Münchmeier, R. (^{2}2005): Restauration und Reform – Die Soziale Arbeit nach 1945. In: Thole, W. (Hrsg.) (^{2}2005): Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch. Wiesbaden, S. 97-118.

Herrmann, U. (1992): Pestalozzi, Johann Heinrich. In: Bauer, R. (Hrsg.) (1992): Lexikon des Sozial- und Gesundheitswesens. München u. Wien, S. 1499-1501.

Hillebrandt, F. (1999): Exklusionsindividualität. Moderne Gesellschaftsstruktur und die soziale Konstruktion des Menschen. Opladen.

Hoffmann, E. (1962): Über die sozialpädagogischen Methoden. In: Neue Sammlung, Heft 1, 2. Jg. (1962), S. 36-51.

Hollstein, W./Meinhold, M. (1973): Sozialarbeit unter kapitalistischen Produktionsbedingungen. Frankfurt a.M.

Homfeldt, H-G./Merten, R./Schulze-Krüdener, J. (1999): Soziale Arbeit im Dialog ihrer Generationen. Hohengehren.

Honneth, A. (1992): Kampf um Anerkennung. Frankfurt a.M.

Hornstein, W. (1998): Erziehungswissenschaftliche Forschung und Sozialpädagogik. In: Rauschenbach, Th./Thole, W.(Hrsg.) (1998): Sozialpädagogische Forschung. Gegenstand und Funktionen, Bereiche und Methoden. Weinheim u. München, S. 47-80.

Hosemann, W./Trippmacher, B. (Hrsg.) (2003): Soziale Arbeit und soziale Gerechtigkeit. Baltmannsweiler.

Imbusch, P./Rucht, D. (2005): Integration und Desintegration in modernen Gesellschaften. In: Heitmeyer, W./Imbusch, P. (Hrsg.) (2005): Integrationspotenziale einer modernen Gesellschaft. Analysen zu gesellschaftlicher Integration und Desintegration. Wiesbaden, S. 13-71.
Jordan, E./Sengling, D. (1988): Jugendhilfe. Weinheim u. München.
Jungblut, H.-J. (1983): Entalltäglichung durch Nicht-Entscheidung. Eine konversationsanalytische Studie zur Konstitution von Sprechhandlungen im Kontext der Jugendhilfeadministration. Frankfurt a.M.
Keil, S./Bollermann, G./Nieke, W. (Hrsg.) (1981): Studienreform und Handlungskompetenz im außerschulischen Erziehungs- und Sozialwesen. Neuwied u. Darmstadt.
Kerschensteiner, G. (1932): Die Prinzipien der Pädagogik Pestalozzis. In: Mitteilungen des Instituts zur Förderung des Schul- und Bildungswesens und der Pestalozziforschung, Heft 2, 1932, S. 1-14.
Khella, K. (1975): Theorie und Praxis der Sozialarbeit und Sozialpädagogik. Hamburg.
Klatetzki, Th. (1993): Wissen, was man tut. Professionalität als organisationsstrukturelles System. Eine ethnografische Interpretation. Bielefeld.
Klumker, C. J. (1918): Fürsorgewesen. Einführung in das Verständnis der Armut und der Armenpflege. Leipzig.
Knerr, G./Nassehi, A./Schröer, M. (2000): Soziologische Gesellschaftsbegriffe. Stuttgart.
Koch, R. (1978): Berufsausbildung und Berufschancen. In: Müller, C.W. (Hrsg.) (1978): Begleitforschung in der Sozialpädagogik. Weinheim u. München, S. 13-41.
Kraus, H. (1950): Casework in den USA. Theorie Praxis der Einzelhilfe. Frankfurt a.M.
Kreckel, R. (1998): Klassentheorie am Ende der Klassengesellschaft. In: Berger, P. A./Vester, M. (Hrsg.) (1998): Alte Ungleichheiten – neue Spaltungen. Opladen, S. 31-49.
Kronen, H. (1980): Sozialpädagogik. Geschichte und Bedeutung eines Begriffs. Frankfurt a.M.
Krüger, H.-H. (1996): Erziehungswissenschaftliche Forschung: Hochschulen, außeruniversitäre Forschungseinrichtungen, Praxisforschung. In: Krüger, H.-H./Rauschenbach, Th. (Hrsg.) (1996): Einführung in die Arbeitsfelder der Erziehungswissenschaft. Opladen, S. 287-302.
Kunstreich, T. (1975): Der institutionalisierte Konflikt. Offenbach.
Lash, S. (1996): Reflexivität und ihre Doppelungen. In: Beck, U./Giddens, A./Lash, S. (1996): Reflexive Modernisierung. Eine Kontroverse. Frankfurt a.M., S. 195-286.
Lattke, H. (1955): Soziale Arbeit und Erziehung. Freiburg.
Lattke, H. (1955): Soziale Arbeit und Erziehung. Freiburg.
Lattke, H. (1962): Sozialpädagogische Gruppenarbeit. Freiburg.
Lau, Th./Wolff, S. (1982): Wer bestimmt hier eigentlich, wer kompetent ist? In: Müller, S. u. a. (Hrsg.) (1982): Handlungskompetenz in der Sozialarbeit/Sozialpädagogik. Bielefeld, S. 261-302.
Leisering, L./Müller, R./Schumann, K. F. (Hrsg.) (2002): Institutionen und Lebensläufe im Wandel. Weinheim u. München.
Leube, W. (1976): Berufssozialisation und Professionalisierung – Thesen. In: neue praxis, Heft 2, 6. Jg. (1976), S. 101-106.
Lüders, Ch. (1989): Der wissenschaftlich ausgebildete Praktiker. Weinheim.
Lüders, Ch. (1991): Spurensuche. Ein Literaturbericht zur Verwendungsforschung. In: Oelkers, J./-Tenorth, E. (Hrsg.) (1991): Pädagogisches Wissen. 27. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim, S. 415-437.
Lüders, Ch.. (1998): Sozialpädagogische Forschung – was ist das. In: Rauschenbach, Th./Thole, W. (Hrsg.) (1998): Sozialpädagogische Forschung. Gegenstand und Funktionen, Bereiche und Methoden. Weinheim u. München, S. 113-132.
Lüders, Ch./Winkler, M. (1992): Sozialpädagogik – auf dem Weg zu ihrer Normalität. In: Zeitschrift für Pädagogik, Heft 3, 38. Jg. (1992), S. 359-370.
Lüssi, P. (1992): Systemische Sozialarbeit. Praktisches Lehrbuch der Sozialberatung. Bern.
Lukas, H. (1979): Sozialpädagogik/Sozialarbeitswissenschaft. Berlin.
Mager, K. W. E. (1844/1989): Schule und Leben. In: Mager, K. W. E. (1989): Gesammelte Werke, Band 8. Baltmannsweiler, S. 144-184.
Marburger, H. (1979): Entwicklung und Konzepte der Sozialpädagogik. München.
Marburger, H. (1979): Entwicklung und Konzepte der Sozialpädagogik. München.
Maus, F./Nodes, W./Röh, W. (2008): Schlüsselkompetenzen der Sozialen Arbeit: Für die Tätigkeitsfelder Sozialarbeit und Sozialpädagogik. Schwalbach i. Ts.

May, M. (2008): Aktuelle Theoriediskurse Sozialer Arbeit. Wiesbaden.
Mecheril, P. (2004): Migrationspädagogik. Weinheim u. Basel.
Meinhold, M./Hollstein, W. (1973): Sozialarbeit unter kapitalistischen Produktionsbedingungen. Frankfurt a.M.
Mennicke, C. (1931): Das pädagogische Problem im Zusammenhang mit der Kulturkrise der Gegenwart. Potsdam.
Merten, R. (1997): Autonomie der Sozialen Arbeit. Weinheim u. München.
Merten, R. (2001): Sozialarbeit/Sozialpädagogik als Disziplin und Profession. In: Schulze-Krüdener, J./Homfeldt, H. G./Merten, R. (Hrsg.) (2001): Mehr Wissen – mehr können? Soziale Arbeit als Disziplin und Profession. Hohengehren, S. 29-87.
Merten, R. (Hrsg.) (1998): Sozialarbeit, Sozialpädagogik. Soziale Arbeit. Freiburg i.Br.
Merten, R. (2009): Sozialarbeit: Disziplin und Profession. In: Willems, H. u.a. (Hrsg.) (2009): Handbuch der sozialen und erzieherischen Arbeit in Luxemburg. Luxemburg, S. 479-595.
Mollenhauer, K. (1959): Die Ursprünge der Sozialpädagogik in der industriellen Gesellschaft: eine Untersuchung zur Struktur sozialpädagogischen Denkens und Handelns. Weinheim.
Mollenhauer, K. (1964): Einführung in die Sozialpädagogik. Weinheim.
Mollenhauer, K. (1998): „Sozialpädagogische" Forschung. Eine thematische Skizze. In: Rauschenbach, Th./Thole, W. (Hrsg.) (1998): Sozialpädagogische Forschung. Gegenstand und Funktionen, Bereiche und Methoden. Weinheim u. München, S. 29-46.
Mühlum, A. (1981): Sozialpädagogik und Sozialarbeit. Frankfurt a.M.
Müller, B. (1993): Sozialpädagogisches Können. Ein Lehrbuch zur multiperspektivischen Fallarbeit. Freiburg i.Br.
Müller, S. u. a. (Hrsg.) ([1982]1984): Handlungskompetenz in der Sozialarbeit/Sozialpädagogik, 2 Bände. Bielefeld.
Müller, S./Otto, H.-U. (Hrsg.) (1986): Verstehen oder Kolonialisieren. Bielefeld.
Münch, R. (2001): Offene Räume. Frankfurt a.M.
Münchmeyer, R./Thiersch, H. (1976): Die verhinderte Professionalisierung. In: Haller, H. D./Lenzen, D. (Hrsg.) (1976): Jahrbuch der Erziehungswissenschaft. Stuttgart, S. 225-246.
Nadai, E. u. a. (2005): Fürsorgliche Verstrickung. Wiesbaden.
Natorp, P. (1898/1974): Sozialpädagogik. Paderborn.
Natorp. P. (1908): Sozialpädagogik. In: Rein, W. (Hrsg.) (1908): Enzyclopädisches Handbuch der Pädagogik, Band 8. Langensalza, S. 675-682.
Niemeyer, Ch. (1990): Sozialpädagogisches Wissen – Sozialpädagogisches Können. In: Drerup, H./Terhart, E. (Hrsg.) (1990): Erkenntnis und Gestaltung. Weinheim u. Basel, S. 169-200.
Niemeyer, Ch. (1992[[a]]): Einfache Sozialpädagogik, reflexive Sozialpädagogik. In: Pädagogik und Schule in Ost und West, 40. Jg. (1992), S. 26-33.
Niemeyer, Ch. (1992[[b]]): Sozialpädagogik als Wissenschaft und Profession. In: neue praxis, Heft 6, 22. Jg. (1992), S. 455-484.
Niemeyer, Ch. (1998): Klassiker der Sozialpädagogik. Weinheim u. München.
Niemeyer, Ch. (2001): Klassiker der Sozialpädagogik. In: Otto, H.-U./Thiersch, H. (Hrsg.) (2001): Handbuch Sozialarbeit/Sozialpädagogik. Neuwied u. Kriftel, S. 1058-1068.
Nodes, W. (Hrsg.) (2007): Masterstudiengänge für die Soziale Arbeit (Broschiert). München.
Nohl, H. (1927): Jugendwohlfahrt. Sozialpädagogische Vorträge. Leipzig.
Nolzen, A. (2005): Hitler und die Deutschen. In: Sozialwissenschaftliche Literaturrundschau, Heft 50, 28. Jg. (2005), S. 15-24.
Nussbaum, M. (1999): Gerechtigkeit oder das gute Leben. Frankfurt a.M.
Oelerich, G. (2001): Nicht nur Innovation, sondern Reform der Grundstrukturen. In: sozial extra, Heft 9, 25 Jg. (2001), S. 17-23.
Oelkers, N./Otto, H.-U./Ziegler, H. (2008): Handlungsbefähigung und Wohlergehen. In: Otto, H.-U./Ziegler, H. (Hrsg.) (2008): Capabilities – Handlungsbefähigung und Verwirklichungschancen in der Erziehungswissenschaft. Wiesbaden, S. 85-88.
Olk, Th. (1986): Abschied vom Experten. Sozialarbeit auf dem Weg zu einer alternativen Professionalität. Weinheim u. München.
Otto, H.-U. (1971): Zum Verhältnis von systematisiertem Wissen und praktischem Handeln in der Sozialarbeit. In: Ott, H.-U./Utermann, K. (1971): Soziale Arbeit als Beruf. Auf dem Weg zur Professionalisierung. München, S. 87-98.

Otto, H.-U. (1972): Professionalisierung und gesellschaftliche Neuorientierung. Zur Transformation des beruflichen Handelns in der Sozialarbeit. In: neue praxis, Heft 4, 2. Jg., S. 416-426.
Otto, H.-U. (1998): Die Zukunftsfähigkeit der sozialpädagogischen Forschung. In: Rauschenbach, Th./Thole, W. (Hrsg.) (1998): Sozialpädagogische Forschung. Gegenstand und Funktionen, Bereiche und Methoden. Weinheim u. München, S. 133-139.
Otto, H.-U./Sünker, H. (Hrsg.) (1989): Soziale Arbeit und Faschismus. Frankfurt a.M.
Otto, H.-U./Utermann, K. (Hrsg.) (1971): Sozialarbeit als Beruf. München.
Otto, H.-U./Ziegler, H. (2008): Der Capabilities-Ansatz als neue Orientierung in der Erziehungswissenschaft. In: Otto, H.-U./Ziegler, H. (Hrsg.) (2008): Capabilities – Handlungsbefähigung und Verwirklichungschancen in der Erziehungswissenschaft. Wiesbaden, S. 9-15.
Pestalozzi, J. H. (1966): Sämtliche Werke, 12 Bände. Liegnitz.
Peters, H./Cremer-Schäfer, H. (1975): Die sanften Kontrolleure. Wie Sozialarbeit mit Devianten umgeht. Stuttgart.
Pfaffenberger, H. (1981): Zur Situation der Ausbildungsstätten, In: Projektgruppe Soziale Berufe, Sozialarbeit (Hrsg.) (1981): Ausbildung und Qualifikation. München, S. 89-119.
Rauschenbach, Th. (1990): Jugendhilfe als Arbeitsmarkt, In: Sachverständigenkommission achter Jugendbericht (Hrsg.) (1990): Jugendhilfe – Historischer Rückblick und neuere Entwicklungen. München, S. 225-297.
Rauschenbach, Th. (1999a): Das sozialpädagogische Jahrhundert. Weinheim u. München.
Rauschenbach, Th. (1999b): Grenzen der Lebensweltorientierung – Sozialpädagogik auf dem Weg zu „systemischer Effizienz". Überlegungen zu den Folgen der Ökonomisierung Sozialer Arbeit. In: Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 39. Weinheim, S. 223-244.
Rauschenbach, Th./Gängler, H. (Hrsg.) (1992): Soziale Arbeit und Erziehung in der Risikogesellschaft. Neuwied.
Rauschenbach, Th./Thole, W. (1998): Sozialpädagogik – ein Fach ohne Forschungskultur? In: Rauschenbach, Th./Thole, W. (Hrsg.) (1998): Sozialpädagogische Forschung. Gegenstand und Funktionen, Bereiche und Methoden. Weinheim u. München, S. 9-28.
Rieger, E./Leisering, St. (2001): Grundlagen der Globalisierung. Frankfurt a.M.
Röhrs, H. (Hrsg.) (1968): Die Sozialpädagogik und ihre Theorie. Frankfurt a.M.
Rössner , L. (1973): Theorie der Sozialarbeit. Ein Entwurf. München.
Rössner, L. (1977): Erziehungs- und Sozialarbeitswissenschaft – eine einführende Systemskizze. München.
Sachße, Ch. (1986): Mütterlichkeit als Beruf. Frankfurt a.M.
Sachße, Ch./Tennstedt, F. ([2]1998): Vom Spätmittelalter bis zum ersten Weltkrieg. Geschichte der Armenfürsorge, Band 1. Stuttgart, Berlin u. Köln.
Salomon, A. (1926): Soziale Diagnose. Berlin.
Salomon, A. (1930): Ausgangspunkt und Ziel der Familienforschungen der deutschen Frauenakademie. In: Deutsche Zeitschrift für Wohlfahrtspflege, Heft 5, 6. Jg. (1930), S. 283-290.
Scherpner, H. (1933): Fürsorge und Politik. Berlin.
Scherpner, H. (1962): Theorie der Fürsorge. Göttingen.
Schnurr, St. (1997): Sozialpädagogen im Nationalsozialismus. Weinheim u. München.
Schröer, W. (1999): Sozialpädagogik und die soziale Frage. Weinheim u. München.
Schütze, F. (1994): Ethnografie und sozialwissenschaftliche Methoden der Feldforschung. Eine mögliche methodische Orientierung in der Ausbildung und Praxis der Sozialen Arbeit? In: Groddeck, N./Schumann, M. (Hrsg.) (1994): Modernisierung Sozialer Arbeit durch Methodenentwicklung und -reflexion. Freiburg i.B., S. 189-297.
Schulze-Krüdener, J./Homfeldt, H. G. (2001): Mehr Wissen – mehr Können? In: Schulze-Krüdener, J./Homfeldt, H. G./Merten, R. (Hrsg.) (2001): Mehr Wissen – mehr können? Soziale Arbeit als Disziplin und Profession. Hohengehren, S. 88-124.
Schweppe, C. (Hrsg.) (2005): Alter und Soziale Arbeit. Theoretische Zusammenhänge, Aufgaben- und Arbeitsfeld. Baltmannsweiler.
Schweppe, C./Thole, W. (Hrsg.) (2005): Sozialpädagogik als forschende Disziplin. Weinheim u. München.
Sen, A. (2000): Ökonomie für den Menschen. München.
Siegel, E. (1981): Dafür und dagegen. Ein Leben für die Sozialpädagogik. Stuttgart.
Siegmund-Schultze, F. (1949): Sozialpädagogik – Aufgaben, Ziele und Wege. In: Soziale Welt, Heft 5, 1. Jg. (1949), S. 3-16.

Skiba, E.-G. (1969): Der Sozialarbeiter in der gegenwärtigen Gesellschaft. Weinheim u. Basel.
Staub-Bernasconi, S. (1994): Soziale Probleme – Soziale Berufe – Soziale Praxis. In: Staub-Bernasconi, S. u. a. (Hrsg.) (1994): Methodisches Handeln in der Sozialen Arbeit. Freiburg, S. 11-101.
Staub-Bernasconi, S. (2002): Ilse Arlt: Lebensfreude dank einer wissenschaftlichen Bedürfniskunde. In: Hering, S./Waaldijk, B. (Hrsg.) (2002): Die Geschichte der Sozialen Arbeit in Europa. Opladen, S. 25-34.
Stichweh, R. (1987): Professionen und Disziplinen. In: Harney, K. u. a. (Hrsg.) (1987): Professionalisierung der Erwachsenenbildung. Frankfurt a.M., S. 210-275.
Sünker, H. (1989): Bildung, Alltag und Subjektivität. Elemente zu einer Theorie der Sozialpädagogik. Weinheim.
Sünker, H. (1992): Theoretische Elemente und Perspektiven der Sozialen Arbeit. In: Vahsen, F. (Hrsg.) (1992): Paradigmenwechsel in der Sozialpädagogik. Bielefeld, S. 76-105.
Tews, J. (1900): Sozialpädagogische Reformen. Langensalz.
Thiersch, H. (1976): Thesen zur Ausbildung und Berufssituation von Diplom-Pädagogen. In: neue praxis, Heft 3, 6. Jg. (1976), S. 240-252.
Thiersch, H. (1990): „Aschenputtel und ihre Schwestern". In: Zeitschrift für Pädagogik, Heft 5, 36. Jg. (1990), S. 711-727.
Thiersch, H. (1992): Das sozialpädagogische Jahrhundert. In: Rauschenbach, Th./H. Gängler (Hrsg.) (1992): Soziale Arbeit und Erziehung in der Risikogesellschaft. Neuwied u. a., S. 9-25.
Thiersch, H. (1996): Sozialarbeitswissenschaft. In: Merten, R. u. a. (Hrsg), Sozialarbeitswissenschaft – Kontroversen und Perspektiven. Neuwied, S. 1-20.
Thiersch, H./Füssenhäuser, C. (2001): Theorien der Sozialen Arbeit. In: Otto, H.-U./Thiersch, H. (Hrsg.) (2001): Handbuch Sozialarbeit/Sozialpädagogik. Neuwied u. Kriftel, S. 1876-1901.
Thiersch, H./Grunwald, K./Köngeter, S. (2005): Lebensweltorientierte Soziale Arbeit. In: Thole, W. (Hrsg.) (^{2}2005): Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch. Opladen, S. 161-178.
Thiersch, H./Rauschenbach, Th. (1984): Sozialpädagogik. Theorie und Entwicklung. In: Eyferth, H./Otto, H.-U./Thiersch, H.. (Hrsg.) (1984): Handbuch zur Sozialpädagogik/Sozialarbeit. Neuwied u. Kriftel, S. 984-1016.
Thole, W. (1999): Die Sozialpädagogik und ihre Forschung. Sinn und Kontur einer empirisch informierten Theorie der Sozialpädagogik. In: neue praxis, Heft 3, 28. Jg. (1999), S. 224-244.
Thole, W. (2000): Systemtheorie auf Einmischungskurs. Anmerkungen zur prosperierenden Semantik der Sorge um den Menschen. In: Sozialwissenschaftliche Literaturrundschau, Heft 40, 29. Jg. (2000), S. 27-31.
Thole, W. u. a. (Hrsg.) (2005): Soziale Arbeit im öffentlichen Raum. Wiesbaden.
Thole, W./Ahmed, S./Höblich, D. (2007): Soziale Arbeit in der gespaltenen Konkurrenzgesellschaft. Reflexionen zur empirischen Tragfähigkeit der „Rede von der zweiten Moderne" und der Entstrukturierung der gesellschaftlichen Sozialstruktur. In: neue praxis, Heft 2, 37. Jg. (2007), S. 115-135.
Thole, W./Cloos, P. (2000): Soziale Arbeit als professionelle Dienstleistung. Zur „Transformation des beruflichen Handelns" zwischen Ökonomie und eigenständiger Fachkultur. In: Müller, S./Sünker, H. u. a. (Hrsg.) (2000): Soziale Arbeit zwischen Politik und Dienstleistung. Neuwied u. Kriftel, S. 535-556.
Thole, W./Cloos, P. (2005): Qualitativ-rekonstruktive Forschung im Kontext der Sozialpädagogik. In: Schweppe, C./Thole, W. (Hrsg.) (2005): Sozialpädagogik als forschende Disziplin. Weinheim u. München, S. 71-96.
Thole, W./Galuske, M./Gängler, M. (1998): KlassikerInnen der Sozialen Arbeit. Sozialpädagogische Texte aus zwei Jahrhunderten – ein Lesebuch. Neuwied.
Thole, W./Küster-Schapfl, E.-U. (1998): Sozialpädagogische Profis. Beruflicher Habitus, Wissen und Können von PädagogInnen in der außerschulischen Kinder- und Jugendarbeit. Opladen.
Thole, W/Höblich, D. (2008). Freizeit und Kultur als Bildungsorte. In: Rohlfs, C./Harring, M./Palentien, Ch. (Hrsg.) (2008): Kompetenz-Bildung. Soziale, emotionale und kommunikative Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen. Wiesbaden, S. 69-95.
Thole, W. (2009): Wissenschaftliche Positionen und Konzepte Sozialer Arbeit. Versuch zum „Stand der Dinge": sozialpädagogische Theoriediskurse in der Bundesrepublik Deutschland. In: Willems, H. u.a. (Hrsg.) (2009): Handbuch der sozialen und erzieherischen Arbeit in Luxemburg. Luxemburg, S. 497-521.

Uhlendorff, U. (2002): Geschichte des Jugendamtes. Münster.
Vester, M. u. a. (1993): Soziale Milieus im gesellschaftlichen Strukturwandel. Köln.
Weber, G. (1972): Sozialarbeit zwischen Arbeit und Profession. In: Soziale Welt, Heft 3, 23. Jg. (1972), S. 206-218.
Wendt, W. R. (1994): Wo stehen wir in Sachen Sozialarbeitswissenschaft. In: Wendt, W. R. (Hrsg.) (1994): Sozial und wissenschaftlich arbeiten. Status und Positionen der Sozialarbeitswissenschaft. Freiburg i.Br., S. 13-40.
Wendt, W. R. (1999): Müssen die Klassiker deutsch sein? In: Sozialwissenschaftliche Literaturrundschau, Heft 38, 22. Jg. (1999), S. 31-40.
Wendt, W. R. (^{5}2008): Geschichte der sozialen Arbeit. Stuttgart.
Weniger, E. (1930): Sozialpädagogik. In: Enzyklopädisches Handbuch des Kinderschutzes und der Kinderfürsorge. Leipzig, S. 138-140.
Wichern, J. H. (1979): Ausgewählte Schriften. 3 Bände. Gütersloh.
Wilhelm, T. (1961): Zum Begriff der Sozialpädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik, Heft 3, 7. Jg. (1961), S. 226-245.
Wilker, K. (1921): Fürsorgeerziehung als Lebensschulung. Ein Aufruhr zur Tat. Berlin.
Willmann, O. (1904): Über Sozialpädagogik und pädagogische Soziologie. In: Willmann, O. (Hrsg.) (1904): Aus Hörsaal und Schulstube. Freiburg i.Br., S. 246-257.
Winkler, M. (1988): Eine Theorie der Sozialpädagogik. Stuttgart.
Winkler, M. (1995): Die Gesellschaft der Moderne und ihre Sozialpädagogik. In: Thiersch, H./ Grundwald, K. (Hrsg.) (1995): Zeitdiagnose Soziale Arbeit. Weinheim u. München, S. 155-184.
Wolff, S. (1983): Die Produktion von Fürsorglichkeit. Bielefeld.
Zinnecker, J. (1997): Sorgende Beziehungen zwischen Generationen im Lebenslauf. In: Lenzen, D./ Luhmann, N. (Hrsg.) (1997): Weiterbildung im Erziehungssystem. Frankfurt a.M., S. 199-227.
Zullinger, H. (1968): Erziehungsfehler. In: Röhrs, H. (Hrsg.) (1968): Die Sozialpädagogik und ihre Theorie. Frankfurt a.M., S. 158-166.

Geschichte der Sozialen Arbeit

Peter Hammerschmidt | Florian Tennstedt

Der Weg zur Sozialarbeit: Von der Armenpflege bis zur Konstituierung des Wohlfahrtsstaates in der Weimarer Republik

1 Einleitung

Soziale Arbeit und Sozialstaat

Die Entwicklung der modernen Sozialen Arbeit in Deutschland beginnt im Deutschen Kaiserreich im Kontext der Herausbildung des Sozialstaates. Mit der Einführung der Arbeiterversicherung erfolgte die politisch-definitorische Ausdifferenzierung der Arbeiterfrage aus der Armenfrage, die mit der Konstituierung der politischen Arbeiterbewegung (1863/68) begonnen hatte. Die finanziellen Transferleistungen der lohnarbeitzentrierten Arbeiterversicherung entlasteten zum einen die ansonsten verpflichteten kommunalen Trägern der Armenpflege und setzten damit hier materielle wie personelle Ressourcen frei, die nunmehr zur Ausweitung und Differenzierung von sozialen Einrichtungen, Maßnahmen und Leistungen eingesetzt wurden. In die gleiche Richtung wirkte, dass die Arbeiterversicherungsträger weitgehend auf die Durchführung personenbezogener Dienstleistungen in Eigenregie verzichteten; sie traten vielmehr als Nachfrager bzw. Re-Finanziers solcher Leistungen auf – etwa bei städtischen oder freigemeinnützigen Einrichtungen der Gesundheitsfürsorge. Hinzu kam, dass mit der Entfaltung des industriekapitalistischen Wirtschaftswachstums das kommunale Steueraufkommen und damit die kommunalen Handlungsspielräume stiegen.

Vor diesem Hintergrund wurden allmählich die vorangegangenen Formen organisierter Hilfeleistungen in der sich entwickelnden Sozialen Arbeit – diese definiert als personenbezogene, fachlich qualifizierte und beruflich ausgeführte Dienstleistung mit fürsorglicher Intention – „aufgehoben“ und in charakteristischer Weise fortentwickelt. Die aufgeführten Begriffselemente fachliche Qualifikation und Erwerbsberuf lassen sich als der schlichten personenbezogenen Hilfe nach und nach angelagerte Kernfunktionen deuten und bestimmten Phasen bzw. Zeitabschnitten zuordnen. Inhaltlich erscheinen Letztere jeweils als unterschiedliche Entwicklungsstadien kommunaler Sozialpolitik. Diese können für die erste Phase als Weg von der Armenfürsorge zur „socialen Fürsorge“ (Kapitel 1 u. 2) und die zweite Phase als Einbindung kommunaler Wohlfahrtspflege in den Wohlfahrtsstaat charakterisiert werden (Kapitel 3 bis 5).

Hilfe und Kontrolle

Dabei verflochten sich in Bezug auf die Klienten gegenüber meist Hilfe und Kontrolle; Disziplinierung war nicht bloße Repression, sondern auch die For-

W. Thole (Hrsg.), *Grundriss Soziale Arbeit,* DOI 10.1007/978-3-531-94311-4_2,
© VS Verlag für Sozialwissenschaften | Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH 2012

mulierung und Durchsetzung von Verhaltenserwartungen und Sozial- bzw. Normalitätsstandards, deren Internalisierung für die AdressatInnen – die Armen, die Elendsbevölkerung, Randgruppen – durchaus funktional, d. h. unter den jeweils gegebenen Verhältnissen hilfreich sein konnten. Als übergreifendes Motiv findet sich bei allen hier tätigen Kräften der Versuch, gesellschaftliche Konflikte, die zunehmend als Klassenkonflikt erkannt und von der Sozialdemokratie politisch thematisiert wurden, zu überwinden, zumindest zu befrieden und zu kanalisieren (Sozialreform statt Sozialrevolution). Bei alldem entfalteten diejenigen eine besondere Dynamik und Wirkmächtigkeit, bei denen sich soziales Engagement mit spezifischen Eigeninteressen bzw. konzeptionellen Vorstellungen verband.

Sozialreform statt Revolution

2 Organisierte „Hilfe von Mensch zu Mensch" als Soziale Arbeit[1]

Kommunale Armenpflege

Die kommunal organisierte Armenpflege fand Anlass und verpflichtende Rückbindung in bürgerlichen Reformbestrebungen. In den konstitutionellen Monarchien von der zentralen staatlichen Entscheidungszentren ausgeschlossen, fand das aufstrebende Bürgertum auf der kommunalen Ebene und hier insbesondere im Bereich der Armenpflege einen ebenso großen wie vielschichtigen Gestaltungsraum. Die Armenpflege als die im Rahmen der Armenfürsorge erbrachte Dienstleistung fand sowohl in der Kommunalgesetzgebung als auch mit der Gesetzgebung über den Unterstützungswohnsitz ihren formalen Anknüpfungspunkt. Grundsätzlich zur Unterstützung der Hilfsbedürftigen verpflichtet waren die Gemeinden. Dabei war reichsgesetzlich nur bestimmt, welche Gemeinde resp. welcher Gutsbezirk zuständig war, landesgesetzlich hingegen – so in Preußen –, dass die Armenunterstützung Obdach, unentbehrlichen Lebensunterhalt, erforderliche Pflege in Krankheitsfällen und im Falle des Ablebens ein angemessenes Begräbnis zu umfassen hatte. Ähnliche Regelungen gab es auch in den anderen Einzelstaaten des Deutschen Reiches.

Hamburger Armenreform Elberfelder System

Der Ausgangspunkt für die wegweisenden bürgerlichen Reformen, die letztlich zur Sozialen Arbeit führten, liegt allerdings schon vor der Gründung des Deutschen Kaiserreiches. Als solche ist hier zunächst die Hamburger Armenreform von 1788 zu nennen, die den Grundsatz einführte, dass die Armen durch die Bürger der Stadt nachbarschaftlich-ehrenamtlich zu betreuen waren. Die Hamburger Armenreform war Vorbild für das nach der 1848-Revolution (1853) geschaffene Elberfelder (Armenpflege-)System. In ihrem Quartier, meist dem eigenen Wohnumfeld, hatten die Elberfelder Armenpfleger in der Regel drei oder vier Armenfamilien zu betreuen. Die bürgerlichen Armenpfleger sollten mit ih-

1 Der Begriff „Soziale Arbeit" wird in der Großschreibung im Folgenden nur dann verwendet, wenn der damit bezeichnete Sachverhalt dem heutigen, sich in den 1920er Jahren herausgebildeten Verständnis von Sozialer Arbeit entspricht. Wird eine Tätigkeit bezeichnet, die lediglich einer Vor- bzw. Frühform moderner Sozialen Arbeit entspricht, wird „soziale Arbeit" kleingeschrieben.

ren Erfahrungen und Mitteln die Armen beraten und helfend kontrollieren. Die persönliche Kenntnis stand für die Individualisierung der Hilfe im Quartier als dezentralisierter Grundeinheit. Die verantwortliche Armenbehörde stellte eine große Anzahl der ehrenamtlich verpflichteten Bürger als Armenpfleger in ihren Dienst, die die Armen aufzusuchen, zu kontrollieren und nach Maßgabe ihres Befundes zu unterstützen, vor allem aber in Arbeit zu bringen hatten.

Das Elberfelder System war ein Erfolg, es wurde zumindest als Erfolg propagiert und nach und nach – mehr in Elementen denn insgesamt als „System" – von anderen Städten übernommen. Für diesen Erfolg ausschlaggebend war dabei nicht nur die zugleich flächendeckende wie individuelle Form der organisierten Hilfe, sondern auch der anhaltende konjunkturelle Aufschwung, der in den sechziger Jahren des 19. Jahrhunderts einsetzte.

Flankiert wurde diese offene Hilfe durch geschlossene Formen in Anstalten, Heimen und gleichartigen Einrichtungen, die vom Krankenhaus bis zur Erziehungsanstalt reichten. Auch diese Einrichtungen, die neben kommunalen auch freigemeinnützige Träger hatten, wurden reformiert, besonders erwähnenswert ist hier vor allem, dass für die Krankenpflege fachlich ausgebildet und bezahlt wurde. Das ging einher mit einer breiten gesundheitspolitischen Bewegung unter den Ärzten, die standespolitisch ausgerichtet war, vor Ort aber zu praktischem Engagement führte und in Deutschen Vereinen und Vereinigungen auf bessere medizinische Versorgung, nicht zuletzt der ärmeren Volksklassen drang. Von Zeit zu Zeit ausbrechende Seuchen und Unglücke zeigten die Notwendigkeit dieser Forderungen.

Konfessionelle Liebestätigkeit

Auch auf konfessioneller Seite organisierten sich sozialpolitisch bedeutsame und die Soziale Arbeit prägende Kräfte, bei denen sich gesellschaftliches Engagement zur Linderung der „socialen Frage" mit spezifischen Eigeninteressen verbanden. Die mehr oder weniger neben ihren jeweiligen Kirchen entstandene katholische Erneuerungsbewegung und die evangelische (neupietistische) Erweckungsbewegung versuchten, den durch Aufklärung und Säkularisierung verloren gegangenen gesellschaftlichen Einfluss des organisierten Christentums wiederzugewinnen. Die „entsittlichenden" Folgen von Industriekapitalismus und Verstädterung wurden als Ausdruck und Resultat von Verweltlichung und Entchristlichung interpretiert. Die Verwirklichung christlicher Nächstenliebe, die Ausübung der Werke der Barmherzigkeit als praktische „Liebestätigkeit" (Soziale Arbeit) sollte zur Re-Christianisierung und damit zur Lösung der sozialen Frage beitragen.

Die Pioniere Wichern …

In diesem Zusammenhang sind die Pioniere zu verorten, die der organisierten christlichen „Hilfe von Mensch zu Mensch" eine Ausbildungsgrundlage verschafften. Der Hamburger Theologe Johann Hinrich Wichern (1808-1881) richtete in dem 1833 von ihm begründeten „Rauen Haus" – ein Rettungshaus für „verwahrloste", straffällig gewordene Kinder – eine Ausbildungsstätte für Diakone („Brüder") ein, die in erster Linie als Erzieher und teilweise als Gefängnisfürsorger tätig sein sollten. Damit wurde das „Raue Haus" zum Vorbild für weitere Brüderhäuser und besonders für Ausbildungsstätten für die Anstaltserziehung. Ebenfalls im Bereich der Anstaltserziehung und Gefangenenfürsorge engagierten sich der Düsseldorfer Pfarrer Theodor Fliedner (1800-1864) und seine

… und Fliedner

Ehefrau Friederike (1800-1842). Wegweisend wirkten beide mit der Gründung der „Bildungsanstalt für evangelische Pflegerinnen“ (Diakonissen) 1836 in Kaiserswerth bei Düsseldorf. Die Kaiserswerther Mutterhausdiakonie wurde zum Vorbild weiterer Ausbildungsstätten für evangelische Krankenpflegerinnen und trug so dazu bei, dass die sog. „dunkle Zeit“ der Krankenpflege in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts beendet wurde. Als Ergänzung und männliches Pendant gründete Theodor Fliedner 1844 in Duisburg eine „Pastoralgehilfenanstalt“ (später: Diakonenanstalt Duisburg), die der Gewinnung und Ausbildung von männlichen Pflege- und später auch Erziehungskräften diente.

Konfessioneller Beruf und Berufung

Bei den konfessionellen Kräften (Diakonissen, Diakone, Nonnen, Brüder) fielen Beruf – auch wenn hier Beruf nicht im Sinne bürgerlicher Erwerbsbiographie zu verstehen ist – und Berufung zusammen, die entsprechenden religiösen Vereinigungen sicherten auf genossenschaftlicher Grundlage (Mutterhäuser, Brüderanstalten) die materielle Existenz ihrer Angehörigen und bei den Ärzten korrespondierte das ehrenamtliche Engagement mit beruflichen Interessen. Damit verfügten diese Formen freiwilliger Sozialen Arbeit über eine vergleichsweise gesicherte und stabile personelle Basis.

Ehrenamt in der öffentlichen Armenfürsorge

Das Dienstleistungspotenzial der öffentlichen Armenpflege dagegen wurde im Laufe der Zeit brüchig, seine Funktionsvoraussetzungen veränderten sich. Die kommunal organisierte „Hilfe von Mensch zu Mensch“ ruhte auf dem bürgerschaftlichen Ehrenamt. Dieses war keineswegs freiwillig, sondern fand in Preußen seinen gesetzlichen Rahmen in der 1808 eingeführten kommunalen Selbstverwaltung und später (1871) dem preußischen Ausführungsgesetz zum Reichsgesetz über den Unterstützungswohnsitz. Auf diesen Rechtsgrundlagen war das bürgerliche Ehrenamt so verpflichtend wie die Steuerzahlung. Hielten die quantitativen Erfolge des Ehrenamtes in der Armenpflege nach dem Elberfelder Muster auch lange an – noch um die Jahrhundertwende gab es in Berlin etwa 4.000 männliche Pfleger, die für ein bestimmtes „Revier“ zuständig waren –, so konnte das nicht darüber hinwegtäuschen, dass seit den 1880er Jahren seine Voraussetzungen zunehmend problematisch wurden. Die sozialen Verhältnisse waren dynamisch und nicht mehr statisch, übersichtlich und gemischt: Fluktuation und sozialräumliche Segregation nahmen mit der Großstadtentwicklung zu. Der häufige Wechsel von Arbeits- und Wohnort in der armen Arbeiterbevölkerung erschwerte den Aufbau kontinuierlicher Interventionsverhältnisse zwischen einem Armenpfleger und „seinem“ Klienten nach dem Quartiersprinzip des Elberfelder Musters, ganz abgesehen davon, dass die zunehmenden Entfernungen größeren Zeitaufwand erforderten. Hinzu kam, dass angesichts zunehmender vorrangiger öffentlicher Ansprüche als Folge der Arbeiterversicherung der Aufwand an Ermittlung und die Anforderungen an Fachlichkeit stiegen.

Straßburger System

Die Konsequenz daraus wurde umfassend 1905 im „Straßburger System“ gezogen, das die administrativen Aufgaben geschulten Verwaltungskräften übertrug und die Armenpfleger nun nicht mehr für kleine Quartiere, sondern größere Bezirke tätig werden ließ und ihre Tätigkeit auf beratende und betreuende Hilfeleistungen beschränkte.

Der universelle Anspruch einer fachlich nicht besonders qualifizierten Hilfe von „Mensch zu Mensch“ wurde aber nicht nur seitens der administrativen Vor-

gaben und sozialräumlichen Eigendynamik eingeschränkt, sondern auch durch die Entwicklung der Humanwissenschaften gleichsam unterhöhlt. Die von diesen fachlich begründeten Interventionsanlässe und -formen fanden ihren Ausdruck im Kontext der kommunalen Sozialpolitik, in der „Socialen Fürsorge". Diese Fürsorge diente nicht mehr der schlichten Beseitigung materieller Bedürftigkeit, sondern deren Prävention durch „richtige" Gesundheitspflege und „richtige" Erziehung zum mehr oder weniger bürgerlichen Vorstellungen entsprechenden Normalverhalten.

3 „Sociale Fürsorge" als Anlass zur Verfachlichung Sozialer Arbeit

Auf der Seite der staatlichen Sozialpolitik begann in den 90er Jahren des 19. Jahrhunderts ein sog. „Neuer Kurs" und von einem solchen kann man auch innerhalb der kommunalen Sozialpolitik sprechen. Hier wurde an den von der Arbeiterversicherungsgesetzgebung der 1880er Jahre – Kranken-, Unfall- und Altersversicherung – weniger berührten sozialen Missständen gearbeitet, die es zu verhüten, zu mindern oder zu beseitigen galt.

Kommunale Sozialreform

Hier „vor Ort", d. h. in der Kommune, schlugen sich die sozialen Probleme von Industrialisierung und Urbanisierung sichtbar nieder, daneben gab es aber auch die eingangs genannten positiven ökonomischen Effekte. So bildeten sich – meist in Großstädten – Aktionsfelder kommunaler Sozialreform heraus, die nach und nach eine erstaunliche Breitenwirkung entfalteten. Diese entbehrten meist einer gesetzlichen Grundlage, waren freiwillige Leistungen der Gemeinden und entsprechend groß waren die regionalen Unterschiede im Niveau der Versorgung.

Ausdifferenzierung der Fürsorge

Die Herausbildung der neuen kommunalen Fürsorge wurde ebenso von den jeweiligen sozialen Problemen wie vom örtlichen Reformpotenzial bestimmt. Fast immer aber ging es um „Ausgestaltung der socialen Fürsorge", d. h. um Ausdifferenzierung spezifischer Armutsrisiken aus der als Universalfürsorge verstandenen Armenfürsorge: Die besonderen Zweige „socialer Ausgestaltung" waren – je nach örtlicher Situation – Gesundheits-, Jugend-, Wohnungs- und Erwerbslosenfürsorge. Sie wurden begleitet vom Ausbau kommunaler Leistungsverwaltung zur Daseinsvorsorge wie Abfallentsorgung, Energie- und Wasserversorgung durch städtische Eigenbetriebe mit relativ privilegierten städtischen Arbeitern.

Wissenschaftlichkeit und Verfachlichung

Bildungsbürgertum und kommunale Bürokratie widmeten sich dem Aufbau von sozialen Einrichtungen und Maßnahmen für ihre EinwohnerInnen, die jenseits des Kernbereichs der klassischen Armenfürsorge und der Arbeiterversicherung angesiedelt waren. Die ReformerInnen setzten auf planvolle Organisation und Wissenschaftlichkeit zur Milderung, wenn nicht gar Vermeidung „sozialer Schäden". Die Fortschritte der medizinischen und sozialen Wissenschaften (Hygiene und Nationalökonomie) gaben ihnen die Möglichkeiten, dem sozialen Elend planmäßig entgegenzuarbeiten. Fachlich vorbereitet wurden diese Re-

formansätze durch „Deutsche Vereine“, die eine reichsweite Plattform für Anregung und Innovation auf Gebieten wie Armenpflege, Wohltätigkeit, Gesundheitspflege, Jugendfürsorge und so weiter boten. Wo die staatliche Sozialpolitik mit besonderen sozialen Rechten und Selbstverwaltung operierte, arbeiteten die bürgerlichen SozialreformerInnen in der Kommune am Aufbau sozialer Dienste, die mit den Mitteln fürsorgerischer Betreuung, Beratung und Kontrolle funktionierten und von daher entsprechende Fachkräfte erforderten. Der Anlass, für den intervenierenden Dienst tätig zu werden, bestand vielfach im auf spezifischer Fachkenntnis und Schulung gegründeten besseren Wissen, nicht mehr in der größeren und „richtigen“ Lebenserfahrung wie beim ehrenamtlichen Armenbesucher.

Am innovativsten für die Entwicklung fachlicher Sozialer Arbeit war die Gesundheitsfürsorge, die aus den Forderungen der wissenschaftlichen Hygiene abgeleitet wurde. Hier verbanden sich wieder ärztliche Standes- und Professionalisierungsinteressen mit aufgeklärt-wissenschaftlichem Denken und humanistisch- philanthropisch motiviertem Engagement. AdressatInnen waren einmal besonders gefährdete Gruppen: Säuglinge, Kleinkinder, SchülerInnen, Schwangere und Wöchnerinnen; zum anderen richteten sich die Aktivitäten auf bestimmte Probleme, in erster Linie Volkskrankheiten wie Tuberkulose, Geschlechtskrankheiten, Alkoholismus u.a. Grundlage der Fachkompetenz war – neben der maßgebenden und Aufsicht führenden des medizinisch-universitär ausgebildeten Arztes – hier eine Ausbildung zur Hebamme oder Krankenschwester, die dann spezialisiert „aufgestockt“ wurde. Die Methode des individuellen Aufsuchens der Familien wurde von der klassischen Armenpflege übernommen (Besuchsprinzip, Hausbesuch), sie war aber nicht die Einzige. Aufgesucht wurden auch Schulen bzw. Schulkinder und außerdem erfolgte die Einrichtung regelrechter Fürsorgestellen, an die sich die KlientInnen wenden konnten. Die „richtige“ Haushaltsführung wie Säuglingsernährung und Sauberkeitstraining sowie der Umgang mit Kranken waren häufig vermittelte Inhalte, Zielgruppe dementsprechend meist Frauen und Kinder. Die Stadtgemeinden waren hier Vorreiter, auf dem Lande hielten die Rückstände gegenüber den bürgerlichen und hygienischen Standards an. Noch 1911 beklagte ein Tuberkulosefacharzt, dass sich Männer in vielen ländlichen Kreisen nur vor dem Militärdienst, die Frauen nur vor ihrem Hochzeitstag vollständig waschen würden – das zweite Mal nach der Hebammenwaschung gleich nach der Geburt (vgl. Jacob 1911, S. 70).

Hygiene und Gesundheitsfürsorge

Die Hygiene war auch Leitdisziplin beim Ausbau der Kinder- und Jugendfürsorge; nur bei der Fürsorgeerziehung und der Jugendpflege, die seit der Jahrhundertwende verstärkt ausgebaut wurden, ging es primär um Erziehung. Die Entwicklung der Berufsvormundschaft (vgl. Hammerschmidt in diesem Band) erschloss der ehrenamtlichen wie bürokratischen Arbeit ein wichtiges Tätigkeitsfeld, neben der Armenpflege wurde die Waisenpflege die quantitativ bedeutendste ehrenamtliche Betätigung unter kommunaler Regie.

4 „Soziale Mütterlichkeit": Von der Fachausbildung zur Fachbildung für Frauen

Die bürgerliche Frauenbewegung bemühte sich, eine besondere Kulturaufgabe für die Frau zu finden und fand sie im Prinzip der Mütterlichkeit. Hier verflocht sich das Streben nach (Frauen-)Emanzipation – das hieß zunächst einen gesellschaftlich anerkannten außerhäuslichen, öffentlichen Wirkungsbereich zu finden – mit sozialem Engagement. „Mütterlichkeit" erhielt eine soziale – gesamtgesellschaftliche – Dimension: „Gegen die auflösenden und zersetzenden Folgen der Industrialisierung, der Verallgemeinerung sachlicher und technischer Rationalität, sollte das weibliche Prinzip der Mütterlichkeit einen Schutzwall von Wärme, Emotionalität und sozialer Ganzheit aufrichten! Mütterlichkeit als Kritik der (männlich) kapitalistischen Prinzipien von Konkurrenz, Eigennutz, Spezialisierung und Bürokratisierung" (Sachße/Tennstedt 1988, S. 43; Hammerschmidt 2010).

Die Betätigung bürgerlicher Frauen und Töchter wurde so als notwendiges Moment erfolgreicher Sozialreform ausgemacht. Die adäquaten Tätigkeitsfelder selbst waren vorgegeben bzw. die gleichen, die die männlichen Sozialreformer aus den Kreisen der kommunalen Sozialpolitik ausgemacht bzw. „installiert" hatten: Gesundheits-, Kinder- und Jugend- sowie Wohnungsfürsorge. Frauen drängten nicht nur – wie etwa in Berlin – gegen Widerstände in den öffentlichen Raum und in Männerdomänen, teilweise wurden sie auch von Männern „hineingezogen". An „der Spitze der deutschen Städte" sah sich selbst die Stadt Elberfeld bezüglich der „Mitwirkung der Frauen an der öffentlichen Armenpflege". Auf Initiative der Armenverwaltung wurde Anfang der 1880er Jahre der „Elberfelder Frauenverein zur Unterstützung Hilfsbedürftiger" gegründet, dem Fürsorgeaufgaben zur ehrenamtlichen Wahrnehmung übertragen wurden (vgl. Böhmert 1886, S. 55f.).

Der soziale Frauenberuf im Ehrenamt

Die Wahrnehmung immer komplexerer Fürsorgeaufgaben erforderte aber nicht laienhaft-dilettantisches „Gutes tun", sondern ausgebildetes kundiges Handeln. Der Berliner Bürgertochter Alice Salomon (1872-1948) gebührt das Verdienst, dies mit als Erste erkannt und verwirklicht zu haben. Insoweit ist sie die Begründerin des sozialen Frauenberufs in Deutschland, der allerdings nach ihrer Vorstellung kein Erwerbsberuf sein, sondern ehrenamtlich ausgeübt werden sollte. Die jungen Frauen sollten es sich selbst (Persönlichkeitsbildung) und anderen (Gesellschaftsreform) schuldig sein, soziale Hilfsarbeit zu betreiben.

Von der Schulung …

Die von Alice Salomon betriebene Schulung entwickelte sich aus kleinen Anfängen zur (Fach-)Schulausbildung (vgl. hierzu auch Wendt in diesem Band). Ausgangspunkt ihrer Schulungstätigkeit waren die 1893 von Jeanette Schwerin (1853-1899) – Ehefrau eines Arztes – in Berlin gegründeten „Mädchen- und Frauengruppen für soziale Hilfsarbeit". Für die Gruppenmitglieder wurden dort Hilfstätigkeiten in Arbeiterfamilien, insbesondere auch für deren Kinder organisiert. Dieses praktische Tätigsein wurde begleitet durch darauf bezogene Bildungsveranstaltungen, die von ExpertInnen durchgeführt wurden. Als Alice Salomon 1899 den Vorsitz dieser „Gruppen" übernahm, wurde die lose Vor-

... zur Ausbildung

tragsreihe zu einem geschlossenen „Jahreskurs für die berufliche Ausbildung in der Wohlfahrtspflege“ umgestaltet, der – so die Ankündigung – „Frauen eine systematische Ausbildung für Berufsarbeit in der Armenpflege oder auf einem anderen Gebiet sozialer Hilfsarbeit“ (Salomon 1927, S. 264) ermöglichen sollte. Konkret ging es dort sowohl um die Aneignung von Wissen als auch um die Einübung von Einstellung und Haltung. Der soziale Beruf sollte Berufung sein und auch dies Selbstverständnis bedurfte der Schulung. Alice Salomon ihrerseits entschloss sich noch zu einem staatswissenschaftlichen Studium an der Berliner Universität.

„Soziale Frauenschule“

Aus den Jahreskursen und durch Fortentwicklung einer Ausbildungsstätte für Kindergärtnerinnen entstand 1908 die erste „Sociale Frauenschule“, auch diese leitete Alice Salomon. Andere derartige Schulen, vor allem von konfessionellen Trägern der Privatwohltätigkeit errichtet und eingerichtet, folgten und bis zum Ersten Weltkrieg gab es bereits 14 derartige Frauenschulen in Deutschland. Am Kasseler Froebelseminar entstand 1909 mit der „Einführung in die persönliche Hilfe“ das erste Lehrbuch der Sozialen Arbeit. Verfasst wurde es von der dort lehrenden Dozentin Pauline Gruß (vgl. Tennstedt 2004, S. 442; Hammerschmidt 2010).

5 Der Erste Weltkrieg als Schrittmacher der Verberuflichung Sozialer Arbeit

Der Erste Weltkrieg hat die innere Situation in Deutschland entscheidend verändert. In ungeahnter Weise wurde die Zivilbevölkerung zunehmend von den Kriegsfolgen betroffen. Unter dem Druck des Kriegszustandes instrumentalisierte die kommissarische Zivil- und Militärdiktatur die kommunale Selbstverwaltung: Kriegshilfe stand auf der Tagesordnung. Der Krieg wurde zum „großen Schrecken“, aber auch zum „großen Schrittmacher der Sozialpolitik“ (Preller 1978, S. 85). Die administrative Ausdehnung der Reichsgewalt betraf auch das Gebiet der Fürsorge: Die Maßnahmen der „Kriegsfürsorge“ wurden zum Kernbereich der Entwicklung und drängten die klassische Armenfürsorge eher an den Rand. Die Gemeinden entwickelten sich im Laufe des Krieges tendenziell zu Organisationseinheiten und zu Zahlstellen des Reichs, das zunächst die finanzielle Verantwortung für die neuen Kriegsfürsorgeleistungen übernahm.

Kriegsfürsorge

Gruppenfürsorge

Die Ministerialbürokratie des Reichs entwickelte für die neuen Gruppen von Hilfsbedürftigen – von den Familien der eingezogenen Soldaten bis hin zu den sich von Jahr zu Jahr mehrenden Kriegsopfern – neue Sozialleistungen. Diese Gruppenfürsorge war eine gehobene Fürsorge, die nicht diskriminierend ausgestaltet war. Unter den Prämissen des Kriegszustandes kam es auch zu einer „Mobilmachung“ der bürgerlichen und proletarischen Frauen für den Dienst an der Heimatfront, zu einer Aktivierung sozialer Hilfe, die das Maß des bis dahin Entwickelten weit überstieg. In dem von Gertrud Bäumer (1873-1954) gegründeten „nationalen Frauendienst“ – einer reichsweiten Hilfsorganisation des Bundes Deutscher Frauenvereine – und der 1916 eingerichteten „Frauenarbeitszentrale“

Nationaler Frauendienst

des bei der Obersten Heeresleitung eingerichteten „Kriegsamtes“ wurden Tausende mehr oder weniger sozial geschulte Frauen „vor Ort“ beschäftigt.

Soziale Arbeit als Erwerbsarbeit

Das alles bewirkte eine Wandlung der Fürsorge zu einer allgemeinen wohlfahrtsstaatlichen Sicherungsstrategie und die dienende Soziale Arbeit der Frauen wandelte sich zur Sozialarbeit, in der es weniger um Berufung und Emanzipation als um Erwerbsarbeit ging. Letzteres zeigt sich nicht zuletzt am Aufbau beruflicher Organisation und rascher Zunahme der Ausbildungsstätten sowie deren Organisation. 1916 wurden der „Deutsche Verband der Sozialbeamtinnen“ und der „Verein katholischer deutscher Sozialbeamtinnen“ gegründet, 1917 die „Konferenz der socialen Frauenschulen Deutschlands“.

6 Die Soziale Arbeit als Erwerbsberuf in der Weimarer Republik

Wohlfahrtspflegerinnen und Sozialbeamtinnen

Schon während des Krieges hatte sich die Soziale Arbeit zum Erwerbsberuf gewandelt. Für die Weimarer Republik wurde das typisch, d. h. dass Soziale Arbeit zunehmend fachlich qualifiziert und zu Erwerbszwecken wahrgenommen wurde. Indiz dafür ist nicht zuletzt, dass die sozialen Berufe bei der Volks- und Berufszählung erstmals als solche erfasst wurden. 1925 wurden 22.547 Angehörige des Berufs „Sozialbeamte, Kindergärtnerinnen“ gezählt, 1933 waren es schon 24.129, davon 22.299 weibliche. Die Anzahl der Wohlfahrtspflegerinnen bzw. Sozialbeamtinnen, die auf einer Erzieherinnen- oder Krankenschwesternausbildung aufbauend geschult worden waren, ist dabei erheblich geringer anzusehen; man kann sie auf etwa 5.000 schätzen. Das wäre gegenüber der Zeit vor dem Ersten Weltkrieg mindestens eine Verzehnfachung – die quantitativen Angaben für die Vorkriegszeit sind allerdings noch weniger genau operationalisiert als die für die Kriegszeit und Weimarer Republik.

Die Schrittmacherfunktion für die Stellenexpansion und Verberuflichung Sozialer Arbeit ging vom Ausbau des Wohlfahrtsstaates aus, der Verfassungsauftrag war – erstmals gab es soziale Grundrechte. Die Realität wurde aber von den Kriegsfolgen bestimmt, die auch mit staatlichen Verbürgungen nicht schnell überwunden werden konnten. Eine Pionierin der Sozialen Arbeit – Marie Baum (1874-1964) – erinnert sich an die Nachkriegszeit: „Das Volk bestand aus verarmten, verstörten, erwerbslosen, aus der Bahn gerissenen Menschen, und die von der Fürsorge der Gemeinde Abhängigen zählten selten unter einem Drittel der Gesamtbevölkerung, stiegen aber in manchen Zentren der Industrie bis zu drei Vierteln an“ (Baum 1950, 245f.). Die große Volksnot war durch kriegsbedingte Arbeitslosigkeit, Inflation und Flüchtlingsnot hervorgerufen – die Inflation hatte nicht zuletzt die bürgerlichen Schichten getroffen, die bis dahin Träger des Gedankens der Sozialreform waren und damit die Entwicklung Sozialer Arbeit vorangetrieben hatten. Die Konzepte der bürgerlichen Sozialreform hatten so ihre soziale Basis verloren: „Sie bildeten dennoch – gleichsam als leere Hülsen – auch weiterhin die Leitbilder einer Wohlfahrtspflege, deren tatsächliche Entwicklung von gänzlich anderen Maximen gesteuert wurde“ (Sachße 2001).

Wohlfahrtsgesetze der Länder

Angesichts der Rahmenbedingungen war der Ausbau der Weimarer Wohlfahrtspflege nur möglich als bürokratisch organisierte Massenfürsorge auf gesetzlicher Grundlage. Die ersten Initiativen gingen dabei von den Ländern aus. Diese regelten zunächst den grundlegenden Aufbau der Fürsorge- und Wohlfahrtsverwaltung bei der Ministerialinstanz und erließen einzelne Gesetze zur Förderung des Volkswohls in gesundheitlicher, wirtschaftlicher und erzieherischer Hinsicht, zu deren Ausführung soziale Dienstleistungen benötigt wurden. Die politisch diskriminierenden Folgen der Inanspruchnahme von Leistungen der Armenfürsorge wurden aufgehoben. Darüber hinaus wurde dem Demokratiegedanken durch Regelungen zur Beteiligung der Hilfsbedürftigen bzw. deren Organisationen – etwa Kriegsopfervereinigungen – und der freien Wohlfahrtspflege Rechnung getragen. Die bloße Objektstellung der KlientInnen der Wohlfahrtspflege wurde – zumindest vom Ansatz her – gemildert.

Reichsjugendwohlfahrtsgesetz

Im Bereich der Jugendhilfe war aber das Reich von Anfang an Pionier. Dabei war mit ausschlaggebend, dass Kernbereiche der öffentlichen Jugendhilfe bereits in der Vorkriegszeit durch Fürsorge für Ziehkinder (Pflegekinder, Waisen), Fürsorgeerziehung und Jugendpflege entwickelt worden waren. Dazu waren auf kommunaler Ebene auch schon besondere private wie öffentliche Organisationsformen entstanden, deren Vereinheitlichung in Jugendämtern der Deutsche Jugendfürsorgetag bereits 1918 gefordert hatte. Im Jahr 1922 erhielt die Jugendhilfe in Gestalt des „Reichsjugendwohlfahrtsgesetzes“ (RJWG) erstmals eine reichseinheitliche gesetzliche Grundlage. Diesem Gesetz war in § 1 das Recht des Kindes „auf Erziehung zur leiblichen, seelischen und gesellschaftlichen Tüchtigkeit“ vorangestellt, Erziehung als öffentliche Aufgabe damit anerkannt. Für deren flächendeckende Ausgestaltung im Sinne des § 1 fehlten aber die Mittel, eine zunächst vorgesehene wirtschaftliche Jugendfürsorge trat nie in Kraft. So war das Gesetz vor allem ein Organisationsgesetz. Das RJWG schrieb reichsweit ein Jugendamt als einheitliche kommunale Erziehungsbehörde vor, die für die genannten Kernbereiche ebenso zuständig war wie für Säuglings- und Kleinkinderfürsorge sowie die Jugendgerichtshilfe. Die Gründung von Jugendämtern erfolgte flächendeckend: 1928 gab es im Deutschen Reich 1.251 Jugendämter mit 11.705 beruflichen MitarbeiterInnen – wohl unter männlicher Dominanz – sowie 45.012 ehrenamtliche HelferInnen, wohl überwiegend Waisenpfleger und aus der Jugendbewegung stammende Jugendpfleger, die sich im Freizeitbereich der Jugendlichen engagierten.

Fürsorgepflichtverordnung und Reichsgrundsätze

Die nächste reichsrechtliche Regelung auf dem Sektor der Wohlfahrtspflege war die Reichsverordnung über die Fürsorgepflicht vom 13. Februar 1924 (RFV), der am 4. Dezember 1924 die „Reichsgrundsätze über Voraussetzung, Art und Maß der öffentlichen Fürsorge“ (RGr) folgten. Diese nahmen zunächst Abstand vom Prinzip der ortsgemeindlichen Unterstützungsverpflichtung. Mit der Festlegung auf Bezirksfürsorgeverbände als die Fürsorge tragende Grundeinheit, die in der Regel nur durch kreisfreie Städte und Landkreise gebildet werden konnten, wurden zunächst grundsätzlich leistungsfähige Träger der öffentlichen Fürsorge geschaffen. Hinzu kam, dass nunmehr allein schon durch gewöhnlichen Aufenthalt die Unterstützungsverpflichtung eintreten konnte. Die allgemeine Armenfürsorge und die in Kriegs- und Nachkriegszeit entwickelten, materiell und

organisatorisch unterschiedlich ausgestalteten Gruppenfürsorgen für Kriegsopfer, Erwerbslose, inflationsgeschädigte KleinrentnerInnen und SozialrentnerInnen wurden nunmehr auch zusammenfassend geregelt.

Wohlfahrtsamt

Dabei waren die organisatorischen Vorgaben der Reichsgesetzgebung nicht sehr weitgehend; eine bestimmte kommunale Verwaltungsbehörde war nicht vorgeschrieben. Gleichwohl entwickelte sich ein entsprechender Behördentyp, der die Aufgaben von Armendeputationen und -ämtern übernahm und erweiterte: das Wohlfahrtsamt. Hinter diesem Begriff verbargen sich administrativ und fachlich ganz unterschiedliche Einrichtungen, die vom einfachen Fürsorgeamt, das als Ausführungsbehörde zu RFV und RGr konzipiert war, bis zur umfassenden Wohlfahrtsbehörde reichte, die – vielfach unter einem ärztlichen Dezernenten – auch Gesundheits-, Jugend- und Wohnungsamt umfasste und der entscheidende Anstellungsträger für ausgebildete Wohlfahrtspflegerinnen wurde.

Freie Wohlfahrtspflege

In mancher Hinsicht als Komplementäreinrichtung, in mancher Hinsicht als Antipode der kommunalen öffentlichen Wohlfahrtseinrichtungen entwickelte sich in der Weimarer Republik auch die private Fürsorge. Dabei waren die konfessionellen (Spitzen-)Verbände, die bereits in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts gegründet worden waren, führend und wurden auch von Seiten des Reichs finanziell und organisatorisch unterstützt. Auch sie hatten einen erheblichen Anteil an der Ausweitung und Verfachlichung der Sozialen Arbeit zur Sozialarbeit, sie waren Träger von Ausbildung und Anstellung bzw. organisierten diese.

Der skizzierte administrative Ausbau des Wohlfahrtsstaats vor Ort, die benannte komplexe Verrechtlichung und die Aneignung sowie Anwendung fachwissenschaftlicher Erkenntnisse, in erster Linie aus den Bereichen Medizin und Pädagogik, innerhalb dieses administrativ wie rechtlich ausgestalteten Wohlfahrtssystems erforderten ausgebildete Kräfte sozialer Berufsarbeit. Hier hatten die Frauen durch die seit 1908 gegründeten Frauenschulen einen komparativen Vorteil gegenüber den Männern, bis zum Ende der Weimarer Republik nahm auch ihre Zahl auf 33 zu (Offenberg 1929, S. 602f.). Der Anstieg der quantitativen und qualitativen Bedeutung der Sozialen Arbeit führte zu einem Anstieg der entsprechenden Fachliteratur. Auch hier war Alice Salomon wieder führend, von ihr stammen die ersten Lehrbücher der Sozialen Arbeit – „Leitfaden der Wohlfahrtspflege“ (1921), „Soziale Diagnose“ (1926), „Soziale Therapie“ (1926 mit Siddy Wronsky) – und auch erste Ansätze zu wissenschaftlichen Untersuchungen zu den Grundlagen der Lerninhalte – „Die Ausbildung zum sozialen Beruf“ (1927), „Das Familienleben in der Gegenwart“ (1930 mit Marie Baum). Darüber hinaus gab es Handwörterbücher der Wohlfahrtspflege, die das Wissen der Zeit bündelten, Fachzeitschriften und sogar eine Fachbibliographie.

Lehrpläne für Wohlfahrtsschulen, Staatliche Anerkennung der Ausbildung

Diese Fundierung wurde durch Reglementierung begleitet, die der Vereinheitlichung der Ausbildungsinhalte und der staatlichen Anerkennung – der „richtigen“ Ausbildung bzw. Ausbildungsstätten – galt. Die bereits 1917 – wiederum von Alice Salomon – (mit-)begründete Konferenz der Sozialen Frauenschulen Deutschlands entwickelte mit dem neuen Preußischen Ministerium für Volkswohlfahrt, in das die soziale Frauenschuldirektorin Helene Weber (1881-1962) berufen worden war, zur Vereinheitlichung der heterogenen Ausbildungsinhalte eine Prüfungsordnung, in der Dauer, inhaltliche Schwerpunkte und Zulassungs-

voraussetzungen der sozialen Ausbildung geregelt waren, die schließlich zu „staatlicher Anerkennung“ führen sollten. Diese galt zunächst nur für Preußen, die anderen Einzelstaaten des Reiches folgten dann aber mit ähnlichen Regelungen. Darüber hinaus entwickelte die genannte „Konferenz“ 1930 weiterhin „Richtlinien für die Lehrpläne der Wohlfahrtsschulen“.

Die Soziale Ausbildung setzte eine Berufsausbildung als Krankenpflegerin, Kindergärtnerin, Lehrerin oder dergleichen sowie ein Mindestalter von 20 Jahren voraus. Die zweijährige Ausbildung beinhaltete, je nach Vorbildung bzw. Ausrichtungen verschieden gewichtet: Gesundheitsfürsorge, Jugendwohlfahrtspflege oder Wirtschafts- und Berufsfürsorge. Das theoretische Lehrgebäude der Sozialen Frauenschulen beanspruchte, den „gesamten Seins- und Lebensbereich des Menschen“ zu begreifen und ebenso „umfassend“ zu sein wie soziale Maßnahmen „durchgreifend“ wirken sollten (Offenberg 1929, S. 602f.). Soweit sich den Lehrplänen und -materialien entnehmen lässt, war die Ausbildung an den Sozialen Frauenschulen kaum auf die Bewältigung des beruflichen Alltags mit bürokratisch organisierter Massenfürsorge ausgerichtet. In ihrem Mittelpunkt standen die überlieferten gemeinschaftsbezogenen Ansprüche persönlich betreuender, fürsorglicher Hilfe und allgemeiner Frauenbildung. Das waren gegenüber der anzugehenden Not allerdings nicht die adäquaten Mittel. Die von der Frauenbewegung getragenen sozialen Reformideale und Theoreme wurden nicht aufgegeben. Sie entwickelten sich so zu Berufsideologien, mittels derer die sozialen Frauenschulen ein staatlich anerkanntes Bild der Sozialen Arbeit produzierten, das in der praktischen Berufstätigkeit notwendig enttäuscht werden musste und zu einem krisenhaften Unbehagen am Weimarer Wohlfahrtsstaat beitrug – auf Seiten der Fürsorger und Fürsorger- bzw. Wohlfahrtspflegerinnen wie auf Seiten ihrer Klientel (Hammerschmidt 2010, S. 36 f.).

Berufsideologie und bürokratische Massenfürsorge

Außer den Sozialen Frauenschulen gab es Soziale Frauenakademien als Fortbildungseinrichtungen. Auch für Männer wurden Ausbildungsstätten eingerichtet. Eine der ersten solchen Einrichtungen war die „Jugendpflegeschule“, die 1919 von Friedrich Wilhelm Siegmund-Schultze (1885-1969) in Berlin ins Leben gerufen wurde. Siegmund-Schultze hatte 1911 die „Soziale Arbeitsgemeinschaft Berlin Ost“ (SAG) und in den folgenden Jahren eine Reihe sozialer Einrichtungen gegründet, die nach dem Modell der Settlementarbeit tätig war. Dazu gehörte u.a. der „Akademisch-soziale Verein“ (1912), der Studenten an praktische Soziale Arbeit heranführte. Die Gründung der Jugendpflegeschule erfolgte, nachdem Siegmund-Schultze als erster Direktor des 1917 eingerichteten Berliner Jugendamtes feststellen musste, dass er kaum über Mitarbeiter verfügte, die hinreichend auf „die Technik der Jugendpflege“ vorbereitet waren.

Ausbildung für Männer

Eine eigene Wohlfahrtsschule für Männer, das „Sozialpolitische Seminar. Wohlfahrtsschule und Wirtschaftsschule für Männer“ wurde 1925 errichtet. Sie bildete im Wesentlichen für die Betreuung männlicher Klienten in der Arbeitsverwaltung, der Betriebsfürsorge, der Betreuung und Erziehung männlicher Gefährdeter sowie der sozialen Gerichtshilfe aus. Sofern es eine generelle Tendenz zur Arbeitsteilung gab, war das Hauptwirkungsfeld der weiblichen Berufsarbeiterinnen die Gesundheits- und Familienfürsorge, die der männlichen Sozialar-

Soziale Arbeit und Erziehungswissenschaft

beiter die Jugendhilfe, insbesondere für ältere, männliche Jugendliche sowie die Wirtschafts- und Berufsfürsorge.

Die vorstehende Skizze des Aufstiegs der Sozialen Arbeit zum staatlichen anerkannten (Erwerbs-)Beruf auf der Grundlage einer Fachschulausbildung mit den Referenzwissenschaften Medizin, Pädagogik sowie Sozial- und Verwaltungswissenschaft soll geschlossen werden mit einem Hinweis auf die Hinwendung der Erziehungswissenschaft zur Sozialen Arbeit. Schon gegen Ende des 19. Jahrhunderts widmeten sich der Marburger Professor Paul Natorp (1854-1924) und Anfang der 1920er Jahre sein Göttinger Kollege Herman Nohl (1879-1960) Fragen der „Sozialpädagogik". Bei beiden – bei P. Natorp mehr, bei H. Nohl weniger – dominierte jedoch eine philosophisch-geisteswissenschaftliche Perspektive. Während P. Natorps Begriff der Sozialpädagogik kaum von dem einer in ihren sozialen Bezügen reflektierten Allgemeinpädagogik zu unterscheiden ist, meint H. Nohl mit Sozialpädagogik eine Volkserziehung zur Höherführung des Menschen. Damit gerieten bei H. Nohl durchaus Praxisfelder der Sozialen Arbeit, insbesondere die Jugendpflege und Jugendfürsorge ins Blickfeld. So war der V. Band des von H. Nohl (zusammen mit P. Pallat) herausgegebenen „Handbuch der Pädagogik" (1929) ganz der Sozialpädagogik gewidmet.

Erster Lehrstuhl für Fürsorgewesen

Der erste und bedeutendste Schritt zur Etablierung der Sozialen Arbeit als Disziplin erfolgte 1920 mit der Einrichtung eines Lehrstuhls für „Fürsorgewesen und Sozialpädagogik" an der Universität Frankfurt. Der erste Lehrstuhlinhaber wurde Christian Jasper Klumker (1869-1942), der dort bereits seit 1914 als Extraordinarius für „Armenpflege und Soziale Fürsorge" tätig gewesen war. Chr. J. Klumker verfügte zum Zeitpunkt seiner Ernennung über eine mehr als zwanzigjährige Erfahrung auf dem Gebiet der Wohlfahrtspflege, nicht zuletzt durch eine Reihe leitender Positionen im „Institut für Gemeinwohl" und weiterer Einrichtungen des „Wohlfahrtskonzerns" des Metallindustriellen Wilhelm Merton (1848-1916). In seinem praktischen Engagement widmete Chr. J. Klumker sich vorrangig dem Bereich der Kinder- und Jugendfürsorge und hier besonders Vormundschaftsfragen; er gründete u.a. das „Archiv deutscher Berufsvormünder" (1906). Sein wissenschaftliches Wirken strebte dagegen auf eine umfassende Betrachtung und theoretische Durchdringung des gesamten „Fürsorgewesens", wobei er sowohl historisch wie auch international vergleichend arbeitete.

Literatur

Baum, M. (1950): Rückblick auf mein Leben. Heidelberg.

Böhmert, V. (1886): Das Armenwesen in 77 deutschen Städten. Dresden.

Gruß, P. (1913): Einführung in die soziale Hilfe. Göttingen.

Hammerschmidt, P. (2010): Die bürgerliche Frauenbewegung und die Entwicklung der sozialen Arbeit zum Beruf. In: Engelfried, C./Voigt-Kehlenberck (Hrsg.): Gendered Profession. Wiesbaden, S. 23-40

Jacob, P. (1911): Die Tuberkulose und die hygienischen Missstände auf dem Lande. Berlin.

Nohl, H./Pallat, P. (Hrsg.) (1929): Sozialpädagogik. Handbuch der Pädagogik, V. Bd. Leipzig u. Berlin.

Offenberg, M. (1929): Soziale Ausbildung. In: Dünner, J. (Hrsg.) ([2]1929): Handwörterbuch der Wohlfahrtspflege. Berlin, S. 602-606.
Preller. L. (1978): Sozialpolitik in der Weimarer Republik. Unveränderter Nachdruck von 1949, hrsg. von F. Tennstedt, Kronberg.
Sachße, Chr./Tennstedt, F. (1988): Fürsorge und Wohlfahrtspflege 1871 bis 1929. Geschichte der Armenfürsorge, Bd. 2. Stuttgart, Berlin u. Köln.
Sachße, Chr. (2001): Geschichte der Sozialarbeit. In: Otto, H.-U./Thiersch, H. (Hrsg.) ([2]2001): Handbuch zur Sozialarbeit/Sozialpädagogik. Neuwied u. Kriftel, S. 670-681.
Salomon, A. (1921): Leitfaden der Wohlfahrtspflege. Berlin.
Salomon, A. (1926): Soziale Diagnose. Berlin.
Salomon, A./Wronsky, S. (1926): Soziale Therapie. Berlin.
Salomon, A. (1927): Die Ausbildung zum sozialen Beruf. Berlin.
Salomon, A./Baum, M. (1930): Das Familienleben in der Gegenwart. Karlsruhe.
Tennstedt, F. (2004): Pauline Gruß und ihre „Einführung in die soziale Hilfe“. In: Soziale Arbeit, Heft 12, 53. Jg. (2004), S. 442-485.

Zum Weiterlesen

Aner, K./Hammerschmidt, P. (2010): Zivilgesellschaftliches Engagement des Bürgertums vom Anfang des 19. Jahrhunderts bis zur Weimarer Republik. In: Olk, Th./Klein, A./Hartnuß, B. (Hrsg.): Engagementpolitik. Die Entwicklung der Zivilgesellschaft als politische Aufgabe. Wiesbaden, S. 63-69
Bruch, R. vom (1985): Bürgerliche Sozialreform im Kaiserreich. In: Bruch, R. von (Hrsg.) (1985): Bürgerliche Sozialreform in Deutschland vom Vormärz bis zur Ära Adenauer. München.
Dießenbacher, H. (1986): Der Armenbesucher: Missionar im eigenen Land. In: Sachße, Chr./Tennstedt, F. (Hrsg.) (1986): Soziale Sicherheit und soziale Disziplinierung. Frankfurt a.M.
Eifert, Chr.: (1993): Frauenpolitik und Wohlfahrtspflege. Frankfurt a.M.
Frevert, U. (1984): Krankheit als politisches Problem 1770-1880. Göttingen.
Gatz, E. (Hrsg.) (1997): Caritas und soziale Dienste. 5. Band der Reihe: Geschichte des kirchlichen Lebens in den deutschsprachigen Ländern seit dem Ende des 18. Jahrhunderts. Die katholische Kirche. Freiburg i.Br., Basel u. Wien.
Gerhardt, M. (1948): Ein Jahrhundert Innere Mission. 2 Bde. Gütersloh.
Hammerschmidt, P. (1999): Wohlfahrtsverbände im NS-Staat. Die NSV und die konfessionellen Verbände Caritas und Innere Mission im Gefüge der Wohlfahrtspflege des Nationalsozialismus. Opladen.
Hering, S./Münchmeier, R. (2007): Geschichte der Sozialen Arbeit: Eine Einführung. Weinheim u. München.
Kaiser, J.-Chr. (1989): Sozialer Protestantismus im 20. Jahrhundert. München.
Klumker, C. J. (1918): Fürsorgewesen. Einführung in das Verständnis der Armut und der Armenpflege. Leipzig.
Klumker, C. J. (1923): Kinder- und Jugendfürsorge. Einführung in die Aufgaben der neueren Gesetze. Langensalza.
Klumker, C. J. (1931): Vom Werden deutscher Jugendfürsorge. Zugleich eine Geschichte der deutschen Berufsvormundschaft. Berlin.
Maier, H. (Hrsg.) (1998): Who is Who der Sozialen Arbeit. Freiburg i.Br.
Maurer, C. (2008): Der Caritasverband zwischen Kaiserreich und Weimarer Republik. Freiburg i.Br.
Müller, C. W. (1982/1988): Wie Helfen zum Beruf wurde. 2 Bde. Weinheim.
Nohl, H. (1927): Jugendwohlfahrt. Sozialpädagogische Vorträge. Leipzig.
Peukert, D. J. K. (1986): Grenzen der Sozialdisziplinierung. Köln.
Rudloff, W. (1998): Die Wohlfahrtsstadt. Kommunale Ernährungs-, Fürsorge- und Wohnungspolitik am Beispiel Münchens 1910-1933. 2 Bde. Göttingen.
Sachße, Chr. (1992): Ehrenamtlichkeit, Selbsthilfe und Professionalität. In: Müller, S./Rauschenbach, Th. (Hrsg.) ([2]1992): Das soziale Ehrenamt. Weinheim u. München, S. 51-55.
Sachße, Chr. ([2]1994): Mütterlichkeit als Beruf. Opladen.
Sachße, Chr./Tennstedt, F. (21998): Geschichte der Armenfürsorge, Bd. 1: Vom Spätmittelalter bis zum 1. Weltkrieg. Stuttgart, Berlin u. Köln.
Wendt, W. R. ([4]1995): Geschichte der Sozialen Arbeit. Stuttgart.
Wollasch, A. (1991): Der Katholische Fürsorgeverein für Mädchen, Frauen und Kinder (1899-1945). Freiburg i.Br.

Carola Kuhlmann

Soziale Arbeit im nationalsozialistischen Herrschaftssystem

1 Soziale Theorie und Praxis „von Auschwitz her denken“

Die 12 Jahre Nationalsozialismus nehmen innerhalb der deutschen Geschichtsschreibung zu Recht eine Sonderstellung ein. Verglichen mit dem selbstpropagierten Anspruch, ein 1000-jähriges „Drittes Reich“ zu schaffen, waren die Nationalsozialisten zwar nur kurze Zeit an der Macht, sie veränderten in dieser Zeit jedoch die politische Situation in Deutschland und später in Europa so radikal und nachhaltig, dass bis heute eine abschließende „Historisierung“ bzw. Einordnung dieser Epoche in die Geschichte des 20. Jh. schwer fällt. Besonders die nach der Machtdurchsetzung und -entfaltung im 2. Weltkrieg eintretende radikale Dynamik von der Ausgrenzung zur Vernichtung bestimmter Bevölkerungsgruppen (Behinderte, Juden, „Zigeuner“) und die historische Einmaligkeit einer planmäßig durchgeführten, industriellen, millionenfachen Massenvernichtung macht eine „objektive“ Betrachtung der NS-Zeit unmöglich. Vielmehr ist diese untrennbar verbunden mit dem moralischen Appell, dass sich Auschwitz nicht wiederholen dürfe (Adorno 1966).

Das 3. Reich – ein Rückfall in die Antimoderne?

Ob Auschwitz tatsächlich einmalig war, wie viel die Deutschen davon gewusst haben, wer die Verantwortung trug und wie „richtig“ an diese Zeit erinnert wird, diese Fragen haben – vom Historikerstreit bis zur Debatte um Goldhagen (1996) und Finkelstein (2001) – zu einer bis heute nicht endenden Debatte über ökonomische, politische, soziale, ideengeschichtliche und geografische Gründe für den deutschen Faschismus geführt (vgl. Ruck 1995, S. 44 ff.; Aly 2005)[1].

Neuere Ansätze gehen davon aus, dass der Nationalsozialismus keineswegs ein Rückfall in die Anti-Moderne war, sondern eher eine Zuspitzung des Ordnungsprojektes der Moderne darstellt: die Erfüllung des Aufklärungstraums – zumindest des Teiles, der nach rationaler Effizienz und Funktionalität strebte. Die „eugenische Utopie“ (Weingart 1993), die die Nationalsozialisten übernah-

1 Dabei wurde die besondere Anfälligkeit der Deutschen für die nationalsozialistische Ideologie u. a. durch die historisch verspätete Entwicklung zum Nationalstaat, durch das Scheitern deutscher Kolonialpolitik, durch die Verarmung des Mittelstandes in der Weimarer Republik und/oder durch die Erziehung zum deutschen „Untertan“ im autoritären, preußischen Staat erklärt. Die Bereitschaft, an die nationalsozialistische Ideologie zu „glauben“ wurde daneben auch gedeutet als psychische Reaktion auf die zunehmende Rationalisierung von Lebenswelten im Kapitalismus. In dieser Perspektive ist der Glaube an den Mythos von Blut und Boden ein Schutzwall gegen die Entzauberung der industriellen, „aufgeklärten“ Zivilisation des 20. Jh. (vgl. Horkheimer/Adorno 1971).

W. Thole (Hrsg.), *Grundriss Soziale Arbeit,* DOI 10.1007/978-3-531-94311-4_3,
© VS Verlag für Sozialwissenschaften | Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH 2012

men, hatte das erklärte Ziel durch rationale Menschenproduktion „bessere, sozialere, gesündere und glücklichere Menschen“ zu schaffen (A. Forel, zit. n. Dörner 1988, S. 32).

Der NS-Staat als „Großer Gärtner“ (Baumann)

Tragischerweise war der totalitäre Herrschaftsapparat der Nationalsozialisten tatsächlich in der Lage, diese bereits im 19. Jh. entwickelte sozialtechnologische Utopie in grausamer Konsequenz zu verwirklichen. Der NS-Staat wurde zum „Großen Gärtner“ (Baumann 1995) und „eliminierte“ zuvor als „Unkraut“ definierte, „störende“ Bevölkerungsgruppen, um den „Nutzpflanzen“ mehr Raum zu geben, besessen von dem „modernen“ Bewusstsein, dass das bestehende „Chaos“ gezügelt werden müsse. Dabei spielte die „Volkspflege“ eine herausragende Rolle, da sie durch „ausmerzende Erbpflege“ die so genannten Minderwertigen zum Wohl der Volkes „zurückdrängen“ sollte (vgl. Althaus 1937, S. 8).

Von der Wohlfahrtspflege zur ausgrenzenden Volkspflege

Disziplin und Profession der Sozialen Arbeit waren an der Umsetzung dieser Politik der „Aufartung“ und der Durchsetzung der dazu gehörigen neuen „Ethik“ von der ungleichen „Wertigkeit“ der Menschen in vielfältigen Formen beteiligt.

Der Verantwortung für die Mittäterschaft an dieser sozialrassistisch motivierten „Volkspflege“[2] haben sich die beteiligten Personen, Institutionen, Fachverbände und -zeitschriften der Sozialen Arbeit nach 1945 entzogen. Erst die nachfolgende Generation in den späten 1960er Jahren brach das stillschweigende Übereinkommen, die nationalsozialistische Vergangenheit nicht zum Thema zu machen, konzentrierte sich jedoch zunächst auf die Verantwortung für den Krieg, den Holocaust sowie auf einzelne Täterkarrieren. Die Probleme der unauffälligeren Mittäterschaft im Bereich der „Volkspflege“ wurden erst in den 1980er Jahren thematisiert (vgl. Klee u.a. 1983; Aly/Roth 1984; Ebbinghaus 1987; Dörner 1988; Strohm/Thierfelder 1990). Bis heute schwankt jedoch die Reaktion auf das Wahrnehmen früherer nationalsozialistischer Äußerungen oder Parteimitgliedschaften auch im Bereich der Sozialen Arbeit zwischen vorschneller Distanzierung und Bagatellisierung (vgl. dazu exemplarisch die Auseinandersetzungen um die nationalsozialistische Vergangenheit der „Leitfigur“ Hans Muthesius in Schrapper 1993, S. 13 ff. und um den Heimpädagogen Andreas Mehringer in Babic 2008, S. 69ff.).

Gab es eine „Soziale Arbeit“ im 3. Reich?

Zu fundierten Quellenstudien im Bereich der Sozialen Arbeit kam es v.a. durch die Anregungen des Historikers Detlev Peukert, der zur Etablierung sozial- und jugendpolitischer Fragestellungen in der historischen Wissenschaft beitrug (vgl. Peukert 1980, 1982, 1986, 1989).

Zahlreiche Untersuchungen zu Einzelbereichen der Sozialen Arbeit sind seitdem erschienen (vgl. etwa Cogoy 1989; Kuhlmann 1989; Hansen 1991; Wolff 1992; Ayaß 1995; Überblick in Otto/Sünker 1989; Kappeler 2000). Unbestreit-

2 Von einer Wohlfahrtspflege im früheren Sinne kann nach 1933 nicht mehr gesprochen werden (Sünker 1996, S. 5113). Die Nationalsozialisten selbst benutzten den Begriff der „Volkspflege“, der den Ausschluss bestimmter Gruppen bereits impliziert. Daher soll dieser Terminus i. F. das ausgrenzende Konzept der eugenisch-utopischen Wohlfahrtspolitik der Nationalsozialisten kennzeichnen. Der Wohlfahrtsstaat blieb dagegen in seinen Grundelementen (Sozialversicherung, soziale Dienstleistungen, monetäre Fürsorge etc.) erhalten – wenn auch in pervertierter Form (Sachße/Tennstedt 1992, S. 273 ff.).

bar ist heute, dass die These, es habe eine Sozialpädagogik und/oder eine Soziale Arbeit im Nationalsozialismus nicht gegeben, weil ihre Entwicklung „unterbrochen“ worden sei (vgl. Schilling 1997, S. 43 ff.) unhaltbar ist (v.a. weil sie ein ausschließlich ideell humanitäres Verständnis des „Sozialen“ unterstellt und reale Verstrickungen und Kontinuitäten ausblendet).

Die vielfältigen Forschungsaktivitäten können aber nicht darüber hinwegtäuschen, dass bis heute auch im Bereich der Sozialen Arbeit der Umgang mit der nationalsozialistischen Vergangenheit ambivalent geblieben ist und gleichzeitig viele neue Mythen über das Dritte Reich entstehen. Daher ist eine an Quellen orientierte Forschung darüber, was tatsächlich in dieser Zeit gesagt, gedacht und umgesetzt wurde, ebenso unerlässlich wie die Frage nach den (un-) heimlichen Kontinuitäten und längerfristigen Wirkungen der nationalsozialistischen Zeit für die heutige Entwicklung der Sozialen Arbeit.

Neben Versäumnissen im Bereich der Quellenforschung zur NS-Zeit werden in den letzten Jahren auch vermehrt Versäumnisse in Bezug auf die Erforschung der misslungenen Wiedergutmachung (Volmer-Naumann 2005, 2006), sowie der persönlich-fachlichen Kontinuitäten (Böhm/Haase 2005) und der konzeptionellen Kontinuitäten in der Erziehungs- und Fürsorgepraxis der 1950er und -60er Jahre (Kuhlmann 2008) kritisiert.

2 Nationalsozialistische Volkspflege: Sozialer Rassismus und die Utopie von der „Endlösung“ der sozialen Frage

Soziale Arbeit zwischen Bewegung, Wissenschaft und Disziplinierungsauftrag

Soziale Arbeit hatte und hat die zwei Gesichter der Hilfe und Kontrolle. Als staatlich finanzierte Armen- oder Wohlfahrtspflege stand historisch stets der Disziplinierungsaspekt stärker im Vordergrund, während die vielfältigen sozialen Bewegungen (Sozialreform-, Frauen-, Arbeiter-, Jugendbewegung) mit ihren privaten Hilfs- und Unterstützungsvereinen eher auf der Ebene der konkreten Hilfeleistung ansetzten bzw. sozialpolitische Aktivitäten entfalteten. Besonders in Deutschland entwickelte sich eine spezifische Kooperation der öffentlichen und privaten Wohlfahrtspflege (so in Form der Verankerung des Subsidiaritätsprinzips im Reichsjugendwohlfahrtsgesetz von 1922/24), die zu einer zunehmenden Abhängigkeit der „freien Träger“ vom staatlichen Disziplinierungsanspruch führte.

Die NS-Zeit prägte dieses „Janusgesicht“ der Moderne (vgl. Peukert 1989) auf spezifische Weise, indem scheinbar undisziplinierte oder undisziplinierbare Bevölkerungsgruppen zur Ausgrenzung und Vernichtung preisgegeben wurden, während die „wertvollen“ Volksgenossen (die Mehrheit der Bevölkerung) zwar keinen Anspruch, aber doch die Möglichkeit hatten, Hilfeleistungen zu erhalten.

Die PflegerInnen des „Volkskörpers“ wandten sich benachteiligten, d. h. durch Arbeitslosigkeit verarmten „Volksgenossen“, bzw. „deutschen“ Müttern und Kindern, vor allen im ländlichen Raum zu. In diesen Bereichen setzten sich im

Nationalsozialismus „moderne“ Formen der Fürsorge durch: effizient, funktional und ohne die herablassende Geste bürgerlicher „Wohltätigkeit“. Gleichzeitig wurden die derart Betreuten eingebunden in das Projekt rationaler Menschenproduktion, hatten ihren „Wert“ und den ihrer Kinder durch angepasstes Wohlverhalten zu beweisen und das „Unwerte“, d. h. behinderte oder „unerziehbare“ Kinder preiszugeben.

In der Geschichte der Sozialen Arbeit haben unterschiedliche Wissenschaften und dazugehörige „Bewegungen“[3] jeweils einen großen Einfluss auf die Weiterentwicklung der Disziplin ausgeübt (z. B. um 1890 die Nationalökonomie, um 1925 die geisteswissenschaftliche Pädagogik und nach 1933 die rassenhygienische Medizin). Der Kampf der Medizin um die paradigmatische Vorherrschaft hatte bereits Jahrzehnte zuvor begonnen (vgl. Dörner 1988). Aber noch im 1. Weltkrieg war die Unterstellung von Fürsorgerinnen unter die Leitung von Ärzten erfolgreich zurückgewiesen worden (vgl. Kuhlmann 2000, S. 142 ff.).

Medizinische Deutungsmuster

Die Erfolge im hygienischen Bereich verhießen nun nach dem scheinbaren Versagen des Weimarer Wohlfahrtsstaates eine mögliche „Endlösung“ der sozialen Frage. Durch die richtige Gesundheits“vorsorge“, die nun die „Führung“ übernahm, sollte die frühere „Fürsorge“ sukzessive überflüssig gemacht werden.

„Endlösung“ der sozialen Frage durch Rassenhygiene

Die fast 100-jährige Tradition sozialdarwinistischer Theorien hatte sich bereits in den 1920er Jahren in Richtung auf eine sozialrassistische Lehre vom Unter- und Übermenschentum radikalisiert und löste die noch religiös (vom Rettungsgedanken) beeinflusste oder vom reformpädagogischen Ethos getragene Ethik in der Sozialen Arbeit ab. Ein evangelischer Pfarrer beschrieb 1934 diesen Durchsetzungsprozess der Rassenhygiene: „Die Worte Rasse, Vererbung, Volksentartung, Sterilisation, mit denen sich bis vor wenigen Jahren nur einzelne Forscher beschäftigten, um die sich aber die breite Masse überhaupt nicht kümmerte, sind heute Allgemeingut des Volkes. Sie hören davon in Vorträgen und Volksversammlungen bis in die kleinsten Dörfer hinein.“ (zit. n. Kuhlmann 1988, S. 247)

Arbeitslosigkeit als Armutsursache vor 1933

Um zu verstehen, wie bereitwillig die Fachvertreter der Sozialen Arbeit die rassistischen Deutungen sozialer Probleme übernahmen, muss die krisenhafte Situation der Endzeit der Weimarer Republik erwähnt werden. Nicht 1933, sondern 1929 wurde damals als zentrale Bedrohung der eigenen Arbeit erlebt. Die Arbeitslosigkeit war in dieser Zeit von 15 auf 44% gestiegen. Dies hatte zu einem Zusammenbruch der gerade erst (1926) eingeführten Arbeitslosenversicherung geführt sowie zum Bankrott der kommunalen Unterstützungskassen, die selber durch die öffentliche Finanzkrise zu Einsparungen gezwungen war. Die Verarmung hatte weite, auch nicht-proletarische Bevölkerungsgruppen erfasst. Hinzu kamen politi-

3 So z. B. die Bewegung der bürgerlichen Sozialreform, die Frauenbewegung, die Jugendbewegung, die „sozialpädagogische“ Bewegung etc. Auch die rassenhygienische Volkspflege verstand sich im Wesentlichen als wissenschaftlich begründete „Bewegung“. So formulierte der Leiter des Hauptamtes für Volkswohlfahrt in Kurhessen (R. Benzing)1938 auf einer Tagung des Deutschen Vereins an die Adresse von E. Hilgenfeldt „Wir durften Bewegung bleiben und dafür danken wir an diesem Orte nach fünf Jahren Aufbauarbeit unserem Hauptamtsleiter“ (zit. n. Hansen 1991, S. 19).

sche Angriffe von Sozialisten und Kommunisten, die z.B. die Fürsorgeerziehungsanstalten als Disziplinierung proletarischer Jugendlicher scharf kritisierten.

Wohlfahrtspflege als Förderer des „Erbminderwertigen"?

Vor diesem Hintergrund war zumindest der Boden für eine Ideologie bereitet, die der Wohlfahrtspflege selbst die Verantwortung für die Zunahme ihres Klientels zuwies: Je höher die öffentliche Unterstützung – so die These der Nationalsozialisten (in Anlehnung an Malthus) –, desto stärker würden sich diejenigen vermehren, die sonst im wirtschaftlichen Existenzkampf keine Mittel erwerben könnten und als Folge davon auf „natürliche" Weise aussterben würden[4]. Vor der Gewährung einer Unterstützung sollte also geprüft werden, ob die Antragsteller „wertvolle" oder „minderwertige" Erbanlagen weiterzugeben hatten – eine qualitativ neue Variante der klassischen Scheidung in würdige und unwürdige Arme.

Das dahinter stehende elitäre Menschen- und Gesellschaftsbild vom „Recht des Stärkeren" widersprach zwar den traditionellen (zumeist aus dem Christentum abgeleiteten) humanistischen Werten der meisten Fachvertreter. Aber unter dem Eindruck der Krise hatte die Mehrheit offenbar die Energie zum Widerspruch verloren.

Stärker als der italienische Faschismus war der Nationalsozialismus rassistisch geprägt. Und anders als eugenische Gesetze in anderen europäischen Ländern zu dieser Zeit war die Handhabung von Zwangssterilisationen in Deutschland sozialrassistisch, d. h. zum Teil durch abweichendes Verhalten begründet. Nach dem 1933 verabschiedeten Gesetz zur Verhütung erbkranken Nachwuchses (GzVeN) wurden daher auch „moralisch schwachsinnige" Personen, so genannten „Erbsäufer", Prostituierte, Straftäter und Fürsorgezöglinge zwangssterilisiert.

Umdeutung sozialer Auffälligkeit in erblich bedingte Krankheit

Das spezifische der „Volkspflege" bestand damit in der Umdeutung sozialer Auffälligkeiten in angeblich genetisch bedingte „Krankheiten". Die ärztlichen Gutachten wiederholten in vielen Fällen wortgetreu die Verhaltensbeobachtungen und Wertungen aus den Gutachten der Fürsorgerinnen. Viele gaben offen zu, dass es als „Beweis" der erblichen Tauglichkeit genügen würde, wenn durch Erziehung „Gemeinschaftsfähigkeit und Lebenstüchtigkeit" hergestellt worden sei, während auch bei nicht vorhandener Erbkrankheit, die „asozialen Züge" eines Menschen als Gründe für eine Sterilisation ausreichten (vgl. Villinger 1935, S. 234).

3 Der soziale Rassismus in seinen Auswirkungen auf die Disziplin und Profession der Sozialen Arbeit

Von einer entwickelten Disziplin der Sozialen Arbeit kann in den 1930er Jahren noch keine Rede sein; es gab jedoch einzelne Zentren der Lehre und Forschung zu diesem Praxisbereich. Großen Einfluss hatten v.a. die fürsorgewissenschaftliche Richtung der Frankfurter Universität (C. Klumker), die geisteswissenschaftlich-sozialpädagogische Richtung der Göttinger Universität (H. Nohl) und die sozialarbeiterisch-feministische Richtung der Berliner Akademie für

4 Ähnlich argumentieren übrigens bis heute auch – ansonsten ernst zu nehmende – amerikanische Wissenschaftler (vgl. Becker 1996; Rowe 1997, S. 216 ff.).

soziale und pädagogische Frauenarbeit (A. Salomon). In der bisherigen Geschichtsschreibung der Disziplin wurde vor allem der Verlust an Einfluss dieser Richtungen betont, eine genauere Betrachtung macht aber deutlich, dass das sozialrassistische Deutungsmuster (manchmal erst mit den Schülern oder Nachfolgern) auch hier Einzug in die theoretischen Diskurse hielt. So kam es im Umfeld der „sozialpädagogischen Bewegung" bereits vor 1933 zu einer Abkehr von der Konzentration auf geistige, hin zu angeblich biologischen Ursachen dessen, was als Verwahrlosung diagnostiziert wurde (vgl. dazu auch Dudek 1988). Nohl selbst vollzog diese Wendung in seiner Vorlesung vom Winter 1933/34, in der er die Vernachlässigung der erblichen Faktoren in der Erziehung und Sozialen Arbeit anprangerte und die zuvor propagierte „Pädagogik vom Kinde aus" in eine „Pädagogik vom Staate aus" uminterpretierte (vgl. Zimmer 1995, S. 87 ff.). W. Polligkeit hielt im selben Semester an der Frankfurter Universität eine fast identische Vorlesung (vgl. Eckardt 1999, S. 134 f.).

Vertreter der Forschung und Lehre bekennen sich zum sozialrassistischen Deutungsmuster

Auch andere Klumker-Schüler vollzogen eine Wendung vom individuellen Fürsorgeansatz zur „Volkspflege": H. Scherpner und H. Webler waren Vertreter und Befürworter der NSV-Jugendhilfe (vgl. Kuhlmann 1989) und H. Achinger und W. Polligkeit waren eingebunden in das von L. Neundörfer propagierte Projekt einer „sozialverträglichen" Siedlungspolitik in den Ostprovinzen des Reiches (und den später militärisch besetzten Gebieten). Diese Kooperation offenbart, wie verführerisch die sozialtechnologische Utopie einer präventiven Ordnungspolitik auf die Fürsorgetheorie gewirkt hat. Verdrängt wurde, dass die dort lebende Bevölkerung zuvor vertrieben, z. T. getötet wurde (vgl. Eckart 1999, S. 149 ff.).

Der eindeutigste Bruch ist bei der Akademie für soziale und pädagogische Frauenarbeit festzustellen, da diese geschlossen wurde. Die Leiterin, A. Salomon, verlor darüber hinaus den Einfluss auf den von ihr geleiteten Zusammenschluss der deutschen Schulen für Wohlfahrtspflege, sowie auf die eigene von ihr bereits 1908 gegründet Schule. Und so fand auch in Berlin in der Person von Salomons Nachfolgerin, Charlotte Dietrich, eine Hinwendung zur „Volkspädagogik" statt. Dietrich trat 1937 in die NSDAP ein und sah es bald durchaus als eine ihrer Aufgaben an, den „deutschen Menschen in seiner Haltung volksfremden Elementen gegenüber" zu stärken und soziale Hilfen nicht mehr auf individuelle Nöte, sondern auf „den gesunden Volkskörper" zu beziehen. (Tramsen 1991, S. 180 u. 184)

Ausbildung zur Volkspflege

Im gesamten Bereich der Ausbildung, der damals nur in Ausnahmefällen an der Universität stattfand, nahmen die Nationalsozialisten nach 1933 über die Staatsprüfung direkten Einfluss auf die Lehrplangestaltung der nun „Volkspflegeschulen" genannten Wohlfahrtsschulen. Das zentrale Fach wurde die Rassenhygiene, daneben musste die Geschichte der nationalsozialistischen Bewegung u. ä. gelehrt werden. Das Fach Erziehungslehre thematisierte nun bspw. die „Formung des deutschen Menschen in den organisch aufeinander aufbauenden Lebensgemeinschaften innerhalb der Volksgemeinschaft in ihren blutmäßigen und politischen Gliederungen" (Glaenz 1937, S. 58).

Nachträgliche Deutungen

Aber auch die bereits vor 1933 ausgebildeten Fürsorgerinnen und SozialpädagogInnen haben in der großen Mehrzahl das neue Konzept der ausgrenzenden Volkspflege mitgetragen. Studien über die Selbstwahrnehmung der damals tätigen „Volkspflegerinnen" weisen deutlich die Einbindung und Beteiligung dieses

Berufsstandes an sozialrassistischen Maßnahmen (Zwangssterilisationen, Euthanasie) nach, aber auch deren strukturelle und nicht nur in dieser Zeit bestehende Ohnmacht gegenüber Ärzten, Verwaltungsbeamten und Politikern. Bemerkenswert ist darüber hinaus, dass viele der sozial Berufstätigen subjektiv davon überzeugt waren, Reformprojekte aus der Weimarer Republik (Mütterberatung, Erholungsfürsorge, gesundheitliche Aufklärung der ländlichen Bevölkerung) umzusetzen (vgl. Haag 1994; Schnurr 1997). In der Erinnerung markierte das Jahr 1933 beginnende Verbesserungen der sozialen Lage der Klienten und der professionellen Rahmenbedingungen. Und nur wenigen war (auch zum Zeitpunkt des Interviews, also Jahrzehnte später) die Diskrepanz klar geworden, die zwischen ihrem „unpolitischen", altruistischen Beruf und den gravierenden Folgen bestand, die das „volkspflegerische" Handeln für die Klienten haben konnte.

4 Wohlfahrtsverbände und Nationalsozialistische Volkswohlfahrt

Die Etablierung eines spezifisch nationalsozialistischen Wohlfahrtsverbandes geschah nicht ohne parteiinterne Widerstände, da die Nationalsozialisten gegen die „Wohlfahrtspflege" stets polemisiert hatten. So ist letztlich das spezifisch nationalsozialistische, „polykratische" Herrschaftsprinzip der Förderung von „urwüchsigen" Konkurrenzen dafür verantwortlich, dass der zunächst mit Argwohn betrachtete Berliner Verein der „Nationalsozialistischen Volkswohlfahrt" (NSV) am 3.5.1933 trotzdem als Parteiorganisation anerkannt und reichsweit ausgebaut wurde. Von vornherein hatte die NSV damit den taktischen Vorteil, dass sie in doppelter Gestalt agieren konnte, nämlich als staatliche Organisation einerseits und als freier Träger andererseits.

Doppelcharakter der NSV

So war es selbstverständlich, dass sie in der früheren „Liga" – nun „Reichszusammenschluss der Wohlfahrtsverbände" genannt – die Führung übernahm. Die Arbeiterwohlfahrt (AWO) und die jüdische Zentralwohlfahrtsstelle waren ohnehin verboten, der Paritätische Wohlfahrtsverband bereits vereinnahmt worden. Lediglich die kirchlichen Verbände und das Rote Kreuz (das ausschließlich im Gesundheitsbereich operierte) konnten ihren Einfluss auf die weitere Entwicklung behaupten (vgl. zur Rolle des Roten Kreuzes Morgenbrod 2008). Die evangelische Innere Mission zeichnete sich dabei in der großen Mehrheit durch eine Haltung aus, die – wenn schon nicht als profaschistisch (vgl. Hammerschmidt 1997, S. 188) – so doch als äußerst kooperativ bezeichnet werden kann. H. Althaus war nicht der einzige der von der Inneren Mission zur NSV wechselte. Auch waren viele Diakone bereits vor 1933 in der SA (vgl. Strohm/Thierfelder 1990). Die katholische Caritas war bis zum Konkordat im Sommer 1933 zurückhaltender, kooperierte jedoch ebenfalls, wobei sie im Gegensatz zur Inneren Mission eine klare Haltung gegen Zwangssterilisierungen einnahm (ohne jedoch die Ausführung in den eigenen Anstalten zu verhindern bzw. verhindern zu können, vgl. Decker 1987). Beide kirchlichen Verbände waren sich jedoch mit der NSV einig in der Ablehnung der par-

Konkurrenz und Kooperation der Wohlfahrtsverbände

lamentarischen Demokratie, in der Feindschaft gegen den Sozialismus, in einer „vaterländischen Gesinnung“ und in der Befürwortung einer Erziehung zu Disziplin und Unterordnung.

Erst in den Jahren zwischen 1936 und 1939 kam es – regional unterschiedlich – zu Konkurrenzen sowohl zwischen den Verbänden untereinander als auch zu den kommunalen Fürsorgeinstitutionen (vgl. Hansen 1991; dagegen Vorländer 1988, der die regionalen Unterschiede vernachlässigte und von einer reichseinheitlich operierenden, vertikalen Organisation ausging). Versuche der NSV, Einrichtungen und Dienste zu übernehmen, scheiterten jedoch oftmals an finanziellen und personellen Ressourcen. Z.B. musste die NSV ihre „braunen Schwestern“ (Breiding 1998) bezahlen, während Ordensangehörige und Mitglieder anderer kirchlicher Genossenschaften für ihre soziale Tätigkeit keinen Lohn erhielten. Auch wurden viele NSV-Mitarbeiter nach Kriegsausbruch sofort Soldaten.

Spezielle Hilfen für „Erbgesunde“ und Mütter

Inhaltlich konzentrierte sich die NSV auf präventive und familienunterstützende Hilfen für die „Erbgesunden“. Sie übernahmen die Sammlungen für das „Winterhilfswerk“ (WHW) und das Hilfswerk „Mutter und Kind“ (den Kirchen wurden eigene Sammlungen untersagt, sie erhielten jedoch eine Abfindung aus den WHW-Sammlungen). Anschließend verteilten sie die meist nicht ganz freiwilligen „Spenden“ an Hilfsbedürftige („Keiner soll frieren“), bzw. verschickten Tausende von erholungsbedürftigen Kindern mit ihren Müttern auf das Land (Erholungsfürsorge). Zentraler Ausgangspunkt der NSV-Aktivitäten waren die insgesamt über 6000 Gemeindepflegestationen, die v.a. in ländlichen Bereichen erstmals Schwangeren- und Mütterberatungen und Pflegedienste anboten. All diese Maßnahmen hatte es bereits in der Weimarer Zeit gegeben, neu war aber der Umfang, bzw. die flächendeckende Ausbreitung. Selbsterklärtes Ziel war es, damit über ein „engmaschiges (…) Erschließungs- und Beobachtungsnetz“ (E. Bernsee, zit. n. Hansen 1991, S. 23) zu verfügen.

Säuglingspflege: Frühe Gewöhnung an Gehorsam

Gerade in der Mütterberatung ging es dabei um die Durchsetzung einer spezifisch nationalsozialistischen Säuglingspflege, die eine „mütterliche Frontstellung“ gegen das Kind bezweckte. Sie zog gegen die „Affenliebe“ zu Felde, propagierte einen schematischen Vier-Stunden „Stillrhythmus“, der zu einer frühen Gewöhnung an Gehorsam (vgl. Haarer 1934) sowie zu emotionaler und körperlicher Entfremdung zwischen Mutter und Kind beitragen sollte – und der zudem die physiologische Stillfähigkeit paradoxerweise einschränkte. Entgegen der offiziellen Propaganda war diese Form der „Mütterberatung“ nicht für Mütter und ihre Kinder, sondern gegen sie da. Geborgenheit sollten Kinder nicht bei ihren (verweichlichten) Müttern finden, sondern erst in den NS-Gemeinschaften (vgl. dazu Dill 1999). Neben der Mütterberatung engagierte sich die NSV im Kindergartenbereich (Dauer-, Ernte-, Hilfskindergärten), besonders im 2. Weltkrieg, als viele Mütter in der Rüstungsindustrie gebraucht wurden.

Erziehungsberatung

Im Bereich der Jugendhilfe wurden erstmals flächendeckend Erziehungsberatungsstellen eröffnet – nun nicht mehr wie bisher als Abteilung in einer Jugendpsychiatrie, sondern als pädagogisches Beratungsangebot. Leiter der NSV-Erziehungsberatungsstellen waren junge, hoch qualifizierte Pädagogen, wie in Frankfurt Hans Scherpner, in Berlin Hanns Eyferth und Hildegard Hetzer oder in Münster der Pädagogikprofessor Wolfgang Metzger (vgl. Kuhlmann 1989, S. 176).

5 Die Umsetzung nationalsozialistischer Politik in einzelnen Handlungsfeldern der Sozialen Arbeit

5.1 Umgang mit Armut und ihren Folgen

Unterstützungsleistungen der Kommunen und „freier" Träger

Da die Arbeitslosigkeit nach 1933 tatsächlich langsam zurückging (was kein Verdienst der nationalsozialistischen Politik war, sondern ein Effekt der Entspannung des Weltmarktes), hätte sich die Lage der öffentlichen Fürsorge entdramatisieren können. Die Zahl der so genannten Wohlfahrtserwerbslosen ging zwischen 1934 und 1936 um die Hälfte zurück, 1938 stellten sie nur noch knapp 6% der Hilfsbedürftigen (vgl. Sachße/Tennstedt 1992, S. 91). Da aber zeitgleich die Zahlungen des Reichs an die Kommunen um 75% gekürzt wurden, war die Folge eine erneute Kürzung der Leistungen und ein noch rigiderer Umgang mit den übrig gebliebenen Wohlfahrtsempfängern. Dies empörte vor allen die Gruppe der verarmten Klein- und Sozialrentner, die sich aber durch die Deutsche Arbeitsfront (DAF) und die NSV Gehör verschaffen konnten. NSV und DAF forderten die Einführung von Regelsätzen, die reichseinheitlich das Existenzminimum für die „würdigen" Volksgenossen sichern sollte. Auf der Gegenseite standen die Kommunen, der Deutsche Gemeindetag und der Deutsche Verein, die sich gegen die Überlassung der „Minderwertigen", die zudem keinen Anspruch auf staatliche Unterstützung haben sollten, zur Wehr setzten (vgl. Kramer 1983).

Rigider Umgang mit Fürsorgeempfängerlnnen

„Arisierung" der Fürsorge als Voraussetzung zur Einführung von Regelsätzen

DAF und NSV vermittelten dabei den Eindruck hoher Aktivität und Verantwortlichkeit im sozialen Bereich, während in der Realität eine Verschiebung weg von Rechtsansprüchen hin zu Abhängigkeiten von privater „Volkspflege" (z. B. vom Winterhilfswerk) stattfand, denn die Zusatzunterstützung (Sach- und Dienstleistungen) ging nur an „erbbiologisch hochwertige" und politisch zuverlässige Hilfsbedürftige.

Ausgrenzung der „Asozialen"

Zeitgleich entlastete die Propaganda gegen „Bettler" die Volkspflege von einem Teil ihrer Klientel. Im Juni 1933 hatte der Völkische Beobachter bereits angekündigt: „Das Almosengeben an einzelne Bettler wird künftig als eine Durchkreuzung der großen Fürsorgeaktion aufgefasst." (Ayaß 1995, S. 27)

Umgang mit „Bettelei" und „Arbeitsscheuen"

Die heute noch von vielen Zeitzeugen „positiv" erinnerte Bereinigung des Straßenbildes von „Asozialen" wurde zunächst durch eine verstärkte Einweisungen in Arbeitshäuser, später in „Lager für geschlossene Fürsorge" erreicht, in denen sich die Lebensbedingungen verschärften. Ab 1938 schließlich wurden „asoziale" Hilfeempfänger, vor allen Nichtsesshafte, Prostituierte und so genannten Trunksüchtige nicht mehr den städtischen Fürsorgeämtern, sondern direkt der Kriminalpolizei und Gestapo unterstellt (vgl. Ayaß 1995, S. 224).

Im Rahmen der Aktion „Arbeitsscheu Reich" wurden viele von ihnen in Konzentrationslager überwiesen (vgl. Kogon 1974, S. 69 ff. über die Häftlinge mit dem „schwarzen Winkel" und für die Stadt Hamburg: Justizbehörde Hamburg 1995); manche nur für kurze Zeit zur Abschreckung, manche länger. Die

Erfahrungen, die die Behörden mit dieser Aktion machten, wurden zu Vorüberlegungen für das so genannten „Gemeinschaftsfremdengesetz“ genutzt (das an die Diskussionen an ein „Bewahrungsgesetz“ noch aus der Weimarer Zeit anschloss). Es sollte die rechtliche Möglichkeit bieten, die „nicht Gemeinschaftsfähigen“ dauerhaft zur Zwangsarbeit zu verurteilen. Dieses Gesetz wurde zwar bis 1945 nicht mehr verabschiedet (wegen Zeitmangel und Kompetenzstreitigkeiten), auf dem Verwaltungswege wurde in vielen Fällen jedoch in diesem Sinne gehandelt. Darüber hinaus ist nicht auszuschließen, dass auch dieser Teil der Bevölkerung (wie die Behinderten und Juden) zur Vernichtung vorgesehen war.

Die Überantwortung der „minderwertigen“ Klientel an die Gestapo stellt historisch gesehen eine Rückkehr zur polizeilichen „Lösung“ sozialer Probleme dar (vgl. Sachße/Tennstedt 1992, S. 261 ff.). Damit gelang es den Nationalsozialisten, die öffentliche Fürsorge von der Rolle einer „Marktpolizei“ im Bereich der Niedriglöhne zu entlasten (vgl. Kuhlmann 1988, S. 245 ff.) und schließlich auch den Weg zu ebnen für die von DAF und NSV geforderten reichsweiten Regelsätze für Wohlfahrtsunterstützungen, die tatsächlich am 31.10.1941 erlassen wurden.

Diese ausgrenzende Fürsorge, auch „Arisierung“ genannt – Juden, “Zigeuner“ u.a. „Fremdvölkische“ waren selbstredend auch von Unterstützungsleistungen ausgenommen –, wurde unter Federführung der 1934 verstaatlichten Gesundheitsämter betrieben, denen die kommunalen Wohlfahrts- und Jugendämter unterstellt worden waren. Hier wurden umfangreiche so genannte „Sippentafeln“ verfasst, die auffälliges Verhalten bis hin zur Großelterngeneration verfolgten und als belastendes Zeugnis für die betroffenen Familien auslegten.

5.2 „Ballastexistenzen“: Psychisch kranke und behinderte Menschen

Die psychisch kranken und behinderten Menschen gehörten in der Zeit des Nationalsozialismus zur gefährdetsten Gruppe. Sie waren das Hauptangriffsziel der nationalsozialistischen Propaganda gegen die so genannten „Ballastexistenzen“, das „Ungeziefer“ im Garten der eugenischen Utopie – und viele Ärzte behandelten sie auch auf diese Weise (vgl. Dörner 1988). Aus Propagandagründen wurden in vielen Zeitschriften geistig behinderte Menschen vor dem Hintergrund villenähnlicher Betreuungseinrichtungen abgebildet, um auf der Gegenseite eine „gesunde“ Familie in ärmlicher Wohnumgebung zu zeigen.

Zwangssterilisationen

Weit über die Hälfte der vom „Gesetz zur Verhütung erbkranken Nachwuchses“ veranlassten Sterilisationen fand an so genannten schwachsinnigen Personen statt, daneben wurden auch viele blinde und gehörlose Menschen erfasst. Die unwidersprochene Gleichsetzung von Behinderung und Minderwertigkeit war für die Betroffenen (und die Angehörigen) folgenschwer. Wenn sie überhaupt überlebten, kämpften sie auch nach 1945 aus Scham und Verzweiflung nur selten um eine Wiedergutmachung (vgl. für taubstumme Menschen exemplarisch: Biesold 1988; Rudnick 1990; aus der Sicht der Opfer Nowak 1989).

Im Rahmen der vom Reichsinnenministerium unter dem Deckmantel einer „Transportgesellschaft“ durchgeführten T 4-Aktionen, den so genannten Euthanasieaktionen, wurden über 250.000 BewohnerInnen (Erwachsene und Kinder)

der so genannten Irren- oder Idiotenanstalten bzw. Landesheil- und Heilerziehungsanstalten vergast oder vergiftet (vgl. Schrapper/Sengling 1988).

Diese Krankenmorde fanden ab 1940 sowohl auf Transporten, wie auch in eigens dafür umgerüsteten Tötungsanstalten (z.B. in Hadamar) statt (allgemein zur Euthanasie vgl. Klee 1983). Die Erfahrungen, die mit der Vergasung der Kranken gemacht wurden, dienten den Nationalsozialisten als Vorarbeiten für den Aufbau der Tötungsanlagen in Auschwitz.

Euthanasie

Um Widerstand von BetreuerInnen oder Angehörigen zu verhindern und um Spuren zu verwischen, wurden die behinderten Menschen zuvor oft mehrmals verlegt. Auch gab es keine „veröffentlichten" Anweisungen (nur Aufforderungen zur Verlegung). Wer öffentlich von der „Tötung" der Verlegten sprach, konnte zum Tode verurteilt werden. Die Angehörigen erfuhren per Post vom Tod ihrer Verwandten, die angeblich an Lungenentzündung oder ähnlichen Krankheiten verstorben seien. Trotz angedrohter Sanktionen und versuchter Geheimhaltung kam es bald sowohl zu Protesten von Angehörigen wie auch zu öffentlichen Protesten der Kirchen, die als Anstaltsträger betroffen waren (vgl. dazu Decker 1987; Strohm/Thierfelder 1990; Jenner/Klieme 1997). Daraufhin wurden die offiziellen Mordaktionen eingestellt; es folgte jedoch eine Phase der „wilden" Euthanasie, die z.T. mit Giftspritzen arbeitete. Viele Kranke starben zudem im 2. Weltkrieg an Unterernährung.

5.3 Die Umwandlung von Jugendwohlfahrt in Jugendhilfe und Staatsjugend

Die im Reichsjugendwohlfahrtsgesetz (RJWG) von 1922/24 zusammengeführten Bereiche der Jugendpflege und der Jugendfürsorge nahmen im Dritten Reich unterschiedliche, z.T. gegensätzliche Entwicklungen. Überlegungen, die Jugendfürsorge aus der Wohlfahrtsarbeit heraus und in den Zuständigkeitsbereich der Reichsjugendführung zu überführen, scheiterten jedoch ebenso wie eine angestrebte einheitliche Reform des RJWG und eine Zusammenführung von Jugendstraf- und Jugendhilferecht. Dies lag v.a. an der Zuordnung der so genannten Schwererziehbaren oder jugendlichen Kriminellen zu den „Minderwertigen". Immerhin hatte der „Reichszusammenschluss der freien Wohlfahrtspflege" 1934 einen Entwurf für das neue Reichsjugendgesetz vorgelegt, in dessen § 1 programmatisch die „neue" Zielrichtung der Erziehung festgehalten wurde: „Die Erziehung der Jugend ist Erziehung zur Volksgemeinschaft. Ziel der Erziehung ist der körperlich und seelisch gesunde, sittlich gefestigte, geistig entwickelte, beruflich tüchtige, deutsche Mensch, der rassebewusst in Blut und Boden wurzelt (…)." („Entwurf eines Reichsjugendgesetzes" der „Reichsgemeinschaft der freien Wohlfahrtspflege" in: Archiv des Deutschen Caritasverbandes Freiburg, CA VII, Nr. 61, IIa, vgl. Kuhlmann 1989, S. 74f.).

Scheitern einer einheitlichen Reform des RJWG

Erziehung zum „Rassebewusstsein"

Zu tatsächlichen gesetzlichen Veränderungen kam es zuerst nur im der Bereich der Jugendpflege (später auch des Jugendstrafrechtes), der vor allem wegen der Möglichkeiten der propagandistischen Beeinflussung aller Jugendlichen verstaatlicht und ausgebaut wurde.

Hitlerjugend und Bund Deutscher Mädel – Überformung der Jugendbewegung durch Jugendpflege

Die Mehrheit der aus der Jugendbewegung hervorgegangenen Jugendverbände[5] (z.B. Pfadfinder) entwickelte sich bereits um 1930 zunehmend in eine militaristische Richtung und wurden oder waren politisch reaktionär. Sie standen der Republik feindlich gegenüber, bzw. waren – wie der „Wandervogel" – politisch desinteressiert (vgl. Giesecke 1981). Die Hitler-Jugend, die 1926 aus verschiedenen Jugendgruppen der NSDAP gegründet worden war (BDM 1930), blieb vor 1933 zahlenmäßig unbedeutend. Erst als am 17. Juni 1933 Baldur von Schirach zum „Reichsjugendführer" ernannt und ihm sämtliche Jugendverbände unterstellt wurden, änderte sich die Situation. Politisch links stehende Jugendverbände wurden verboten und die große Mehrheit der restlichen (z.B. Großdeutscher Bund, Evangelische Jugend u.a.) in HJ und BDM „eingegliedert". Dieser Prozess verlief ohne größere Störungen, da die Hitlerjugend bereits viele Formen aus der Jugendbewegung übernommen hatte: Zeltlager, gemeinsames Singen am Feuer, Heimabende etc. und v.a. das Prinzip „Jugend führt Jugend". Die Leitung der Gruppen durch Personen, die gar nicht oder nur wenig älter waren als die anderen Gruppenmitglieder, hatte die Jugendbünde stets von der staatlich organisierten und von Erwachsenen angeleiteten Jugendpflege unterschieden.

„Eingliederung" der Jugendverbände

Die Nationalsozialisten übernahmen das Prinzip „Jugend führt Jugend" jedoch mit einer gravierenden Einschränkung der Autonomie, da die HJ eine Unterorganisation der Partei und damit dem Staat unterstellt war. Und die Reichsjugendführung hatte eigene Vorstellungen von den Erziehungszielen der HJ. Nicht Romantik, sondern Technikbegeisterung, nicht Freizeit, sondern Pflichterfüllung sollten fortan im Vordergrund stehen: „Das Symbol der Bünde war die Fahrt, das Symbol der HJ ist der Reichsberufswettkampf" (Schirach 1934, zit. n. Gieseck 1981, S. 186).

Auch übernahm die HJ soziale Aufgaben wie z.B. die Jugendvertretung im Betrieb oder Berufsberatungen; schließlich wurde sie sogar als Streifendienst für Aufgaben des Jugendschutzes eingesetzt (z.B. Kontrolle von Gastwirtschaften).

Aufgaben der HJ

Am 21. Dezember 1936 wurde das HJ-Gesetz verabschiedet, das die HJ zur Staatsjugend erklärte und ihr einen eigenen Erziehungsauftrag neben Schule und Elternhaus erteilte. Eine Verpflichtung zur Teilnahme, für die die Eltern sorgen mussten, wurde allerdings erst im 2. Weltkrieg (1.12.1939) verfügt. Diese gesetzlichen Maßnahmen waren aus Sicht der Reichsjugendführung notwendig geworden, da bis 1935 nicht einmal die Hälfte, bis 1939 nur zwei Drittel aller Jugendlichen erfasst waren.

HJ-Gesetz

Mit dieser zunehmenden staatlichen Einbindung waren wesentliche frühere Spezifika der Jugendbewegung – Freiwilligkeit, Autonomie und Pluralität – hinfällig geworden, ganz zu schweigen vom nun völligen Fehlen emanzipatorischer

5 Nach einer Erhebung des „Reichsausschusses der deutschen Jugendbewegung" von 1927 waren 40 % aller Jugendlichen einem der Verbände das Reichsausschusses angeschlossen (Jungen 54 %, Mädchen 24 %), der weitaus größte Teil den „Verbänden für Leibesübungen" und den katholischen und evangelischen Jugendverbänden (vgl. Giesecke 1981, S. 140).

Inhalte der NS-Erziehung

Inhalte. Die vermittelten Inhalte waren offiziell die Lehren der nationalsozialistischen Bewegung: Überlegenheit der germanischen Rasse, Ablehnung des „mündigen" Individuums, Rassenhygiene. Bei den Jugendlichen kam in der Regel eine diffuse Mischung aus „Vaterland, Kameradschaft, Volksgemeinschaft und Heimatliebe" an (Jürgens 1994, S. 69). Die „Formations-Erziehung" vom Jungvolk über HJ zur SA sollte erklärtermaßen „Klassenbewusstsein oder Standesdünkel" – so Hitler 1938 – „abschleifen", eine „Rückfälligkeit" vermeiden und dazu führen, dass sie „nicht mehr frei (werden) ihr ganzes Leben" (zit. n. Giesecke 1985, S. 184).[6]

BDM – Chance zur Emanzipation?

Neuere Forschungen über die Mädchensozialisation im Rahmen des BDM legen nahe, dass die Befunde über die Geschichte der HJ nicht einfach auf den BDM übertragbar sind – nicht nur, weil hier weniger militärischer Drill und ideologische Schulung zu finden war als in der HJ (vgl. Klaus 1983). Zu berücksichtigen ist vor allen, dass Mädchen zuvor in weit geringerem Maß an Aktivitäten außerhalb der Familie teilnehmen durften und hier erstmals im Rahmen einer staatlich verordneten Jugendarbeit dazu aufgefordert wurden (vgl. Reese 1989).

Mädchenerziehung und „Mutterschaft"

Aber trotz der dabei notwendig abfallenden „Modernisierung" weiblicher Biografien ist nicht zu übersehen, dass diese nur vordergründig die traditionelle Mädchenerziehung ablöste, um so effektiver die Frauen an die eigene Ideologie zu binden. Schließlich war die Berufstätigkeit in den Jahren vor 1933 durchaus zu einer Option im weiblichen Lebenszusammenhang geworden und stand gegen die von den Nationalsozialisten gepredigte „Bestimmung zur Mutterschaft" und gegen die damit verbundene Rolle als „Bollwerk gegen fremdes Volkstum" (vgl. Perchinig 1996, S. 75). Und obwohl Mädchen nun (im Gegensatz zu früher) zum Sport angehalten wurden, geschah dies nicht zu emanzipatorischen Zwecken, sondern um die Volksgesundheit zu heben. Ab 1938 konnten 17-21jährige Mädchen dem BDM-Werk „Glaube und Schönheit" beitreten, wo vor allen hauswirtschaftliche und sportliche Aktivitäten stattfanden.

Obwohl die nationalsozialistische Erziehung insgesamt nicht immer in der beabsichtigten Weise erfolgreich war, weist vieles darauf hin, dass sie gerade im Bereich der rassenhygienischen Propaganda nachhaltig gewirkt hat. Einige Erwachsene, die ihre Kindheit im Nationalsozialismus verlebten, fragten sich noch Jahre später, ob sie nicht in gewisser Weise „immer noch Nazis seien", da sie begannen sich minderwertig zu fühlen, als sie z. B. eine Brille brauchten (vgl. Henningsen 1988; vgl. auch Dörner 1988 über die Unfähigkeit, mit den Opfern zu reden). Zehn Millionen deutscher Kinder wuchsen in der Angst um ihren „rassischen Wert" auf, der sich erst durch eine erfolgreiche, d. h. reibungslose Erziehung erweisen konnte.

Jugendlicher Widerstand

Nur wenige leisteten gemeinschaftlichen Widerstand gegen die Ausschließlichkeitsforderung der HJ. Vor allem im Ruhrgebiet entstanden jedoch im 2. Weltkrieg immer mehr „Wilde Cliquen" der Arbeiterjugendlichen (vgl. Peukert 1980; Helmers/Kenkmann 1984) und auch in Hamburg fiel zunehmend die eher bürger-

6 H. Giesecke weist darauf hin, dass paradoxerweise die HJ-Erziehung im Grunde „unpolitisch" war, da die Inhalte austauschbar blieben (nur parolenmäßig auswendig gelernt wurden) und vor allen eine unreflektierte „Hingabe" an austauschbare Führer gefordert wurde (Giesecke 1985, S. 184).

lich orientierte „Swing-Jugend“ auf. Diese jugendlichen Subkulturen wurden mit aller Schärfe verfolgt, ihre Mitglieder vielfach in Jugendkonzentrationslager eingewiesen. Auch wenn dieser Widerstand z.T. als jugendspezifischer Protest gewertet werden kann, ist ihm eine politische Bedeutung nicht abzuerkennen.

Jugendfürsorge: „Volksaufbauende Erziehungsarbeit“ oder „Minderwertigenfürsorge“?

Im Gegensatz zur verstaatlichten Jugendpflege fand der Großteil der Jugendfürsorge weiterhin im Rahmen von katholischen und evangelischen Anstalten und Vereinen statt. Die Lehre von erblich bedingter „Verwahrlosung“ drang hier jedoch – auch ohne politischen Druck – ein. Die Fachvertreter und Institutionen der Jugendhilfe (z.B. der 1908 gegründete „Allgemeine Fürsorgeerziehungstag“) setzten sich zwar vehement dagegen zur Wehr, ausschließlich „Minderwertigenfürsorge“ zu betreiben, gaben aber zu, dass die Jugendfürsorge von den Minderwertigen „gereinigt“ werden müsse (etwa 12% der Zöglinge wurden zwangssterilisiert), um anschließend eine erfolgreiche „volksaufbauende Erziehungsarbeit“ leisten zu können. Dann könne auch von „Jugendhilfe“, nicht mehr von Jugendwohlfahrt oder -fürsorge gesprochen werden (vgl. Kuhlmann 1989, S. 85).

Der Begriff „Jugendhilfe“ setzt sich durch

- Trotz solcher Art von Bemühungen konnte sich die öffentliche Erziehung nicht erfolgreich aus ihrer historisch entstandenen Zwitterposition als Verwahrungs-, Straf- und Erziehungsmaßnahme befreien. Allerdings entstanden an den Rändern neue, z.T. spezifisch nationalsozialistische Institutionen, die vor allem eine stärkere Differenzierung (nach „rassischen“ Kriterien) im Bereich der Jugendfürsorge bewirken sollten.

Beobachtungsheime

- In direkter Trägerschaft der Fürsorgeerziehungsbehörden (Landesjugendämtern) wurden in jeder Provinz „Beobachtungsheime“ unter psychiatrischer Leitung geschaffen, um die „erbgesunden Erfolgsfälle von den erbgeschädigten Nichterfolgsfällen“ zu trennen (Hecker 1941) und auf dezentrale Sonderheime zu verteilen. Dabei sollte die frühere Differenzierung nach Alter, Geschlecht und Bildungsgrad durch eine Differenzierung nach Schweregrad der „Erbbelastung“ ersetzt werden.[7]

Jugendheimstätten

- Daneben errichtete die NSV so genannte Jugendheimstätten für die „erbgesunden“ Fälle. In diesen Heimen der nationalsozialistischen „Erziehungshilfe“ gab es regelmäßige Dienstbesprechungen und einen individuell gestalteten Erziehungsplan. Die Gruppen umfassten nicht mehr als 15 Kinder, waren familienähnlich gestaltet und die Kinder besuchten die Schule des Ortes. Die Heimbewohner wurden nicht mehr Zöglinge, sondern „Heimkameraden und Heimkameradinnen“, die HeimerzieherInnen, die meist aus HJ und BDM kamen, „Heimscharführer“ genannt. Dieses Konzept weist übrigens starke Ähnlichkeiten mit der vom früheren NSV-Mitarbeiter A. Mehringer propagierten „Heimreform“ der 1950er Jahre auf.

---

7 In manchen Provinzen gab es bis zu 11 Auslesestufen, vom „erbgesunden, geistig normalen Jugendlichen aus schlechten häuslichen Verhältnissen“ bis zum „verwahrlosten rassischen Fremdling“ (Biskupski 1941).

- Schließlich wurden nach 1940 so genannte Jugendkonzentrationslager für die „Unerziehbaren“ in Moringen und in der Uckermark eingerichtet. Die Funktion dieser Lager, die es in abgemilderter Form in verschiedenen Provinzen auch als Arbeitslager für jugendliche „Arbeitsbummelanten“ gab (vgl. Kuhlmann 1989 S. 221 ff.), bestand vor allem in der Drohung, dorthin überwiesen zu werden, wie auch darin, „Endstation“ für diejenigen zu sein, die in den Erziehungsanstalten nicht mehr tragbar schienen. In Moringen gab es sechs verschiedene Blöcke, vom U-Block (für so genannte Untaugliche) über die so genannten Dauer- und Gelegenheitsversager bis zum E-Block der „Erziehungsfähigen“. Die Differenzierung gehörte offenbar so notwendig zum nationalsozialistischen Erziehungssystem, dass sogar in der „Endstation“, in den Jugend-KZs, nicht darauf verzichtet wurde.

Jugend-Konzentrations-lager

Jugendstrafrecht

Auch im Umgang mit straffällig gewordenen Jugendlichen setzte sich nach 1933 zunehmend eine Problemwahrnehmung durch, die den Schutz der „Volksgemeinschaft“ an die erste Stelle rückte und die von angeborenen „schädlichen Neigungen“ ausging (Verordnung über die unbestimmte Verurteilung Jugendlicher von 1941).

Verschärfung des Strafaspekts

1943 wurde ein neues Reichsjugendgerichtsgesetz erlassen, nachdem das Jugendgerichtsgesetz von 1923 bereits durch eine Vielzahl von einzelnen Verordnungen ausgehöhlt worden war. Das Gesetz der 1920er Jahre war getragen von einem reformpädagogischen Optimismus, der Jugendlichen nicht vorrangig Strafen, sondern auch Erziehungsmöglichkeiten bieten wollte (also auch die Einweisung in ein Erziehungsheim ermöglichte). Das Reichsjugendgesetz (RJG) dagegen verstärkte den Strafaspekt, z.B. durch die Möglichkeit, die Strafmündigkeitsgrenze auf 12 Jahre herabzusetzen (wegen der angeblich steigenden Kriminalität dieser Altersgruppe) oder auch Todesstrafen und lebenslange Haftstrafen für Minderjährige auszusprechen.

„Erbwert“ entscheidet über Strafmaß

Das Gesetz verlangte zudem eine erbbiologische Differenzierung nach „Lebens- und Sippenverhältnissen“ sowie der „Volkszugehörigkeit“ der Jugendlichen. Zur Klärung des „Erbwertes“ konnten sie für sechs Wochen in eine „kriminalbiologische Untersuchungsanstalt“ gebracht werden und nach der Einstufung als „jugendlicher Schwerverbrecher“ der SS überstellt werden (vgl. Jureit 1995, S. 81). Die meisten dieser Jugendlichen kamen in die bereits erwähnten Konzentrationslager in Moringen oder der Uckermark (§60 RJGG). Hinzu kam, dass der „pathologische Hass“ der Nationalsozialisten auf die Kriminalität (vgl. Wolff 1992, S. 5) den Bereich kriminellen Verhaltens erweiterte, indem jugendtypisches subkulturelles Verhalten kriminalisiert wurde (vgl. Swing-Jugend), bzw. jede Schwierigkeit, sich den Parteiorganisationen „einzugliedern“ tendenziell ein Verbrechen darstellen konnte. Ähnlich wie im Bereich der Jugendfürsorge war auch im RJJG eine Umdeutung von Verhalten auf genetische Veranlagung nicht nur ermöglicht, sondern vorgegeben. Denn „schädliche Neigungen“ sollten dann angenommen werden, wenn der Jugendliche „ohne Durchführung einer längeren Gesamterziehung durch weitere Straftaten die Gemeinschaftsordnung stören wird“ (Jureit 1995, S. 92).

Jugendarrest

Obwohl das Gesetz von den äußeren Rahmenbedingungen her nicht nur im Vergleich mit anderen europäischen Gesetzen durchaus „modern“ war, sondern auch den Erwartungen vieler deutscher Reformer entsprach (z. B. durch die Einführung des bis heute bestehenden „Jugendarrestes“ und des Jugendgefängnisses), veränderten sich sowohl die Argumentationsmuster wie die Rechtspraxis in Richtung rigidere Durchsetzung des Sühne- und Strafgedankens: d. h. es gab weniger Verfahrenseinstellungen und Bewährungen und es wurden wichtige Kompetenzen der Justiz an die Polizei übertragen (vgl. Wolff 1992, S. 118 ff. und 358).

6 Fazit. NS-Volkspflege: Rückfall in die „Barbarei“ oder „moderne“ Menschenproduktion?

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass sich in allen genannten Handlungsfeldern der Sozialen Arbeit[8] ähnliche Entwicklungen abzeichneten: Das sozialrassistische Deutungsmuster spaltete die jeweilige Klientel in wertvolle „Brauchbare“ (mit Hilfeanspruch) und minderwertige „Unbrauchbare“, die sofern „bösartig“ (kriminell, asozial) der Polizei, sofern „krank“ (unheilbar, unerziehbar) der Medizin ausgeliefert wurden. In den erzieherischen Bereichen der Sozialen Arbeit (Mütterberatung, Jugendpflege) setzten sich rigide Muster der Erziehung zum Gehorsam und zur unauffälligen Eingliederung in die „Volksgemeinschaft“ durch. Wo diese „Erziehung“ nicht erfolgreich war, wurde eine erblich bedingte Minderwertigkeit unterstellt und die daraus folgenden Konsequenzen angedroht. Denn der soziale Rassismus war trotz seiner Rekurse auf die Biologie und den Darwinismus keine materialistische Weltdeutung. In den medizinischen und sozialen Institutionen, vom Beobachtungsheim bis zur Beobachtungsabteilung im Konzentrationslager wurden die Zuordnungen zu bestimmten Wertekategorien auf der Grundlage des beobachteten Verhaltens gemacht. Die „Volksgemeinschaft“ war in Wahrheit eine „Leistungsgemeinschaft“, in der nur derjenige einen Wert besaß, der für die Gemeinschaft nützlich war.

Auslieferung des Klientels an Polizei und Medizin

Reinheit der Rasse entsteht durch Unterwerfung der „Minderwertigen“

Schon der englische Philosoph Chamberlain (auf den Hitler sich berief) definierte Rasse wesentlich als Intuition: Angehörige einer reinen Rasse würden täglich ihre Zugehörigkeit „empfinden“. Sie teilten das elitäre Bewusstsein, stärker zu sein: Weil man die Welt besser verstehen könne und wisse, dass der Stärkere immer Recht hat (vgl. Richter 1989, S. 292f.). D. h. der Nachweis über die Höherwertigkeit der eigenen Rasse kann erst durch die Niederwerfung der anderen Rassen erfolgen. Je diskriminierter die „Fremdvölkischen“, desto reiner das eigene Blut. In Analogie dazu konnte auch die Überlegenheit des deutschen „Volkscharakters“ nur durch die sichtbare Unterwerfung der „Minderwertigen“ erzeugt werden.

8 Natürlich konnten nicht alle Handlungsfelder der Sozialen Arbeit behandelt werden, z. T. aus Platzgründen, z. T. weil noch keine Forschungen vorliegen.

Auf der strukturellen Ebene sind Konkurrenzen zwischen NSV und Caritas, SS und Kriminalpolizei, kommunalen und staatlichen Stellen erkennbar, die dem Bild einer nach dem Führerprinzip geordneten und verstaatlichten „Volkspflege" von oben widersprechen. Im Bereich der Jugendschutzlager führten die daraus entstehenden Kompetenzstreitigkeiten zu einem Prozess der Aufschaukelung, indem die „radikalste" Lösung triumphierte (vgl. Peukert 1986, S. 286 ff.). Manchmal war es jedoch auch „zufällig", welche Richtung sich durchsetzte, so dass von heute aus betrachtet leicht der Anschein entsteht, nicht die Politik hätte die Ziele gesetzt, sondern die Ziele seien zur Rechtfertigung der eigenen institutionellen Existenz herangezogen worden (vgl. hierzu Wolff 1992, S. 372). Dieser Befund darf nicht jedoch darüber hinwegtäuschen, dass zwar kein offizieller Plan zur Umgestaltung der Wohlfahrtspflege existierte, wohl aber eine gemeinsame handlungsleitende Utopie von der „reinen" Volksgemeinschaft.

Der englische Soziologe Zygmunt Baumann sieht die nationalsozialistische Judenverfolgung als Reaktion auf die Durchsetzung Deutschlands als Nationalstaat. Die Juden wurden in diesem Prozess deshalb zu einer „gefährlichen" und damit gefährdeten Gruppe, weil sie „staatenlos" und damit nicht eindeutig einer Nation zuzuordnen waren. Diese „Ambivalenz" machte sie zum idealen Opfer nationalsozialistischer Ordnungspolitik (vgl. Baumann 1995). Der soziale Rassismus kann in Analogie dazu verstanden werden: Denn wie der Nationalstaat erst die „Staatenlosen" produzierte, so schuf erst der „Wohlfahrtsstaat" der Weimarer Republik jene Gruppe der „Asozialen" und „Unerziehbaren", denen (nach erfolgten Bemühungen) nicht mehr zu helfen war und die damit ebenfalls „gefährlich" waren, da sie sich nicht in die bestehenden Hilfeinstitutionen und Diagnosekategorien einordnen ließen. Menschen, die nicht als „Bausteine" der neuen Ordnung taugten, wurden zu „Schutt", zu so genannten „Ballastexistenzen". Sie waren damit tendenziell ebenso der Vernichtung preisgegeben wie die „staatenlosen" Juden oder die von vornherein „unbrauchbaren" Behinderten.

Produktion der „Asozialen" durch den Wohlfahrtsstaat?

Das moderne Bewusstsein ist nach Baumann (im Unterschied zum postmodernen) unfähig, Ambivalenzen und Kontingenzen auszuhalten. Dies führte zur Sucht, für alles wissenschaftliche oder pseudowissenschaftliche Erklärungen und Kategorien (mit anschließender Therapie) finden zu müssen. Diese Haltung ist mindestens so verantwortlich für den (sozialen) Rassismus, wie die ökonomische Rationalität, die „Unproduktive" ausschalten muss (vgl. Baumann 1995).

Die Nationalsozialisten haben nicht nur die letzten ethischen Bedenken gegen diese zynische, rational-ökonomische Betrachtungsweise mit ihrem Konzept der ausgrenzenden „Volkspflege" beseitigt, sondern auch die Macht gehabt, danach zu handeln. Sie sorgten für eine „Reinigung" der Sozialen Arbeit von den „Nichterfolgsfällen" mit unterschiedlichen Konsequenzen in den einzelnen Handlungsfeldern. Unterstützt wurde dieser Prozess durch den Mythos, es ließe sich medizinisch lösen, was nur durch soziale Gerechtigkeit (aber auch dann vermutlich nie ganz) lösbar ist (vgl. Kuhlmann 1988).

Barbarei des Fortschritts

Die nationalsozialistische „Volkspflege" war daher nur oberflächlich betrachtet ein Rückfall in die „Barbarei" – er hat vielmehr die Barbarei des Fortschritts offen gelegt, die sich zumeist hinter der Maske bürgerlicher Moral und Zivilisa-

tion verbirgt. Damit ist diese Epoche zurückzuordnen in die „Krankengeschichte der Moderne“ (Peukert 1989, S. 43), von deren Symptomen auch die heutige Soziale Arbeit nicht frei ist. Denn auf welche Moral können sich Professionelle und Klienten einigen? Bauman betont zu Recht: „Analytisch gesehen gehört Moral voll und ganz in den Bereich des Irrationalen. Wird das „Sein mit anderen“ nach zweckrationalen Bedingungen organisiert, ist Moral ein Störenfried“ (Baumann 1992, S. 1995).

Konsequenzen

Allein: Die Anerkenntnis, dass Disziplin und Profession der Sozialen Arbeit die „Volkspflege“ unterstützten – ohne Rücksicht auf die Menschenrechte ihrer KlientInnen –, hat Konsequenzen für heutige theoretische Konzeptionen in diesem Handlungsfeld. Bei allem, was heutige Soziale Arbeit von der grausamen Praxis im Nationalsozialismus trennt: die leitenden „modernen“ Ideale eines genetisch perfekten Menschen, einer „leidensfreien Gesellschaft“ (vgl. Dörner 1988) und einer möglichst sparsamen Lösung sozialer Probleme haben wieder Konjunktur.

Eine wichtige Frage für heute bleibt: Was hätte damals und was könnte heute sozial arbeitende Menschen davor bewahren, entlang dem „Zeitgeist“ oder der „Konjunktur“ die Prämissen für ihre Arbeit zu entwickeln? Eine Möglichkeit besteht m. E. darin, Soziale Arbeit konsequent als „Menschenrechts-Profession“ zu begreifen und die Berufsethik an den in der UN-Erklärung von 1948 formulierten Menschenrechten zu orientieren. Auf diese Weise könnte eine professionelle Orientierung gefestigt werden, die – wenn es sein muss – auch die Rolle eines „Störenfrieds“ im Getriebe zweckrationaler Menschenbehandlung annimmt. Andernfalls war und wird die soziale Profession nur sehr unzureichend in der Lage sein, sich gegen (wechselnde) staatliche und ökonomische Zumutungen zur Wehr zu setzen.

Literatur

Adorno T.W. (1966): Erziehung nach Auschwitz. In: Adorno, T.W. ([7]1981): Erziehung zur Mündigkeit. Frankfurt a.M., S. 88-104.

Albrecht, K. O. (1997): Wie sozial waren die Nationalsozialisten? Der vermeintliche nationalsozialistische Wohlfahrtsstaat. Frankfurt a.M.

Althaus, H. (1937): Nationalsozialistische Volkswohlfahrt. Wesen, Aufgaben und Aufbau. Berlin.

Aly, G. (2005): Hitlers Volksstaat. Frankfurt a.M.

Aly, G./Roth K. H. (1984): Die restlose Erfassung. Volkszählen, Identifizieren, Aussondern im Nationalsozialismus. Berlin.

Ayaß, W. (1995): Asoziale im Nationalsozialismus. Stuttgart.

Babic, B. (2008): Alles nur Unkenntnis und Naivität? Vom mitunter immer noch fragwürdigen Umgang mit der NS-Vergangenheit. In: Forum Jugendhilfe, Heft 1, 32. Jg. (2008), S. 69-75.

Baumann, Z. (1992): Dialektik der Ordnung. Die Moderne und der Holocaust. Hamburg.

Baumann, Z. (1995): Moderne und Ambivalenz. Das Ende der Eindeutigkeit. Frankfurt a.M.

Becker, G. S. (1996): Familie, Gesellschaft, Politik – die ökonomische Perspektive. Tübingen.

Bock, G. (1986): Zwangssterilisation im Nationalsozialismus. Studien zur Rassenpolitik und Frauen. Opladen.

Böhm, B./Haase N. (Hrsg.) (2005): Täterschaft – Strafverfolgung – Schuldentlastung : Ärztebiografien zwischen nationalsozialistischer Gewaltherrschaft und deutscher Nachkriegsgeschichte. Leipzig.

Biesold, H. (1988): Klagende Hände. Betroffenheit und Spätfolgen in Bezug auf das Gesetz zur Verhütung erbkranken Nachwuchses, dargestellt am Beispiel der „Taubstummen". Solms-Oberbiel.
Biskupski, E. (1941): Entwicklung und Stand der Fürsorgeerziehung mit besonderer Berücksichtigung der Rechtssprechung. Leipzig.
Breiding, B. (1998): Die braunen Schwestern. Ideologie – Struktur – Funktion einer nationalsozialistischen Elite. Beiträge zur Wirtschafts- und Sozialgeschichte, Bd. 85. Stuttgart.
Cogoy, R. (Hrsg.) (1989): Erinnerung einer Profession: Erziehungsberatung, Jugendhilfe und Nationalsozialismus. Münster.
Decker, R. (1987): „Caritas" im Dritten Reich. Die katholische Wohlfahrtsarbeit zwischen Kooperation und Konfrontation. Bochum.
Dill, G. (1999): Nationalsozialistische Säuglingspflege. Erziehung zum Massenmenschen. Stuttgart.
Dörner, K (1988): Tödliches Mitleid. Zur Frage der Unerträglichkeit des Lebens oder: Die Soziale Frage: Entstehung, Medizinisierung, NS-Endlösung, heute, morgen. Gütersloh.
Dudek, P. (1988): Leitbild: Kamerad und Helfer. Sozialpädagogische Bewegung in der Weimarer Republik am Beispiel der „Gilde Soziale Arbeit". Frankfurt a.M.
Ebbinghaus, A. (Hrsg.) (1987): Opfer und Täterinnen. Frauenbiographien des Nationalsozialismus. Nördlingen.
Eckardt, D. (1999): „Soziale Einrichtungen sind Kinder ihrer Zeit …" Von der Centrale für private Fürsorge zum Institut für Sozialarbeit 1899-1999. Frankfurt a.M.
Finkelstein, N. (2001): Die Holocaust-Industrie. Wie das Leid der Juden ausgebeutet wird. München.
Giesecke, H. (1981): Vom Wandervogel zur Hitlerjugend. Weinheim u. München.
Giesecke, H. (1985): Die Hitlerjugend. In: Herrmann, U. (Hrsg.) (1985): „Die Formung des Volksgenossen". Der „Erziehungsstaat" des Dritten Reiches. Weinheim u. Basel, S. 173-188.
Glaenz, E. (1937): Die geschichtliche Entwicklung der deutschen Frauenschulen für Volkspflege im Rahmen des weiblichen Bildungswesens. München.
Goldhagen, D. (1996): Hitlers willige Vollstrecker. Ganz gewöhnliche Deutsche und der Holocaust. Berlin.
Haag, L. (1994): Berufsbiographische Erinnerungen von Fürsorgerinnen aus dem III. Reich. Pulheim.
Hammerschmidt, P. (1999): Die Wohlfahrtsverbände im NS-Staat. Die NSV und die konfessionellen Verbände Caritas und Innere Mission im Gefüge der Wohlfahrtspflege des Nationalsozialismus. Opladen.
Haarer, J. (1934): Die deutsche Mutter und ihr erstes Kind. München.
Hansen, E. (1991): Wohlfahrtspolitik im NS-Staat. Motivationen, Konflikte und Machtstrukturen im „Sozialismus der Tat" des Dritten Reiches. Augsburg.
Hecker, W. (1941): Neugliederung der öffentlichen Ersatzerziehung nach Erbanlage und Erziehungserfolg. In: Zeitschrift für Kinderforschung, Heft 1, 49. Jg. (1941), S. 28-38.
Helmer, G./Kenkmann, A. (1984): „Wenn die Messer blitzen und die Nazis flitzen …" Der Widerstand der Arbeiterjugendcliquen und -banden in der Weimarer Republik und im „Dritten Reich". Lippstadt.
Henningsen, J. (1988): Vielleicht bin ich noch heute ein Nazi. In: Herrmann, U. (Hrsg.) (1985): „Die Formung des Volksgenossen". Der „Erziehungsstaat" des Dritten Reiches. Weinheim u. Basel, S. 333-345.
Horkheimer, M./Adorno, T.W. (1971): Dialektik der Aufklärung. Frankfurt a.M.
Jenner, H./Klieme, J. (Hrsg.) (1997): Nationalsozialistische Euthanasieverbrechen in Einrichtungen der Inneren Mission. Eine Übersicht. Stuttgart.
Jürgens, B. (1994): Zur Geschichte des BDM von 1923-1939. Frankfurt a.M.
Jureit, U. (1995): Erziehen, Strafen, Vernichten, Jugendkriminalität und Jugendstrafrecht im Nationalsozialismus. Münster.
Justizbehörde Hamburg (Hrsg.) (1995): „Von Gewohnheitsverbrechern, Volksschädlingen und Asozialen ... „ Hamburger Strafurteile im Nationalsozialismus. Hamburg.
Kappeler, M. (2000): Der schreckliche Traum vom vollkommenen Menschen : Rassenhygiene und Eugenik in der Sozialen Arbeit. Marburg .
Klaus, M. (1983): Mädchen im Dritten Reich. Der Bund Deutscher Mädel. Köln.

Klee, E. (1983): „Euthanasie“ im NS-Staat. Die Vernichtung „lebensunwerten“ Lebens. Frankfurt a.M.
Kogon, E. (1974): Der SS-Staat. Das System der deutschen Konzentrationslager. München.
Kramer, D. (1983): Das Fürsorgesystem im Dritten Reich. In: Landwehr, R./Baron, R. (Hrsg.) (1983): Geschichte der Sozialarbeit. Weinheim u. Basel.
Kuhlmann, C. (1988): Sozialer Rassismus als „Endlösung“ der sozialen Frage. Zu den Grundlinien nationalsozialistischer Wohlfahrts- und Jugendpolitik. In: Schrapper, C./Sengling, D. (Hrsg.) (1988): Die Idee der Bildbarkeit. 100 Jahre Kalmenhof. Weinheim u. München, S. 245-268.
Kuhlmann, C. (1989): Erbkrank oder erziehbar? Jugendhilfe zwischen Zuwendung und Vernichtung in der Fürsorgeerziehung in Westfalen 1933-1945. Weinheim u. München.
Kuhlmann, C. (2000): Alice Salomon. Ihr Lebenswerk als Beitrag zur Entwicklung der Theorie und Praxis Sozialer Arbeit. Weinheim u. München.
Kuhlmann, C. (2008): „So erzieht man keinen Menschen“. Lebens- und Berufserinnerungen aus der Heimerziehung der 50er und 60er Jahre. Wiesbaden.
Morgenbrod, B. (2008): Das Deutsche Rote Kreuz unter der NS-Diktatur 1933 – 1945. Paderborn.
Nowak, K. (Hrsg.) (1989): Ich klage an. Tatsachen- und Erlebnisberichte der „Euthanasie“-Geschädigten und Zwangssterilisierten. Detmold.
Otto, H.-U./Sünker, H. (Hrsg.) (^{2}1989): Soziale Arbeit und Faschismus. Frankfurt a.M.
Perchinig, E. (1996): Zur Einübung von Weiblichkeit im Terrorzusammenhang. Mädchenadoleszenz in der NS-Gesellschaft. München u. Wien.
Peukert, D. J. K. (1980): Die Edelweißpiraten. Protestbewegungen jugendlicher Arbeiter im Dritten Reich. Eine Dokumentation. Köln.
Peukert, D. J. K. (1982): Volksgenossen und Gemeinschaftsfremde. Anpassung, Ausmerze und Aufbegehren unter dem Nationalsozialismus. Köln.
Peukert, D. J. K. (1986): Grenzen der Sozialdisziplinierung. Aufstieg und Krise der deutschen Jugendfürsorge von 1878 bis 1932. Köln.
Peukert, D. J. K. (1989): Zur Erforschung der Sozialpolitik im Dritten Reich. In: Otto, H.-U./Sünker, H. (Hrsg.) (1989): Soziale Arbeit und Faschismus. Frankfurt a.M., S. 36-46.
Reese, D. (1989): Straff, aber nicht stramm – herb, aber nicht derb. Weinheim u. Basel.
Reiter, R. (1993): Tötungsstätten für ausländische Kinder im II. Weltkrieg. Zum Spannungsverhältnis von kriegswirtschaftlichem Arbeitseinsatz und nationalsozialistischer Rassenpolitik in Niedersachsen. Hannover.
Richter, H. (1989): (Sozial-)Pädagogik und Faschismus. Anfragen zur Kontinuität und Diskontinuität. In: Otto, H.-U./Sünker, H. (Hrsg.) (1989): Soziale Arbeit und Faschismus. Frankfurt a.M., S. 273-305.
Rowe, D. (1997): Genetik und Sozialisation. Die Grenzen der Erziehung. Weinheim.
Ruck, M. (1995): Bibliographie zum Nationalsozialismus. Köln.
Rudnik, M. (Hrsg.) (1990): Aussondern – Sterilisieren – Liquidieren. Die Verfolgung Behinderter im Nationalsozialismus. Berlin.
Sachße, C./Tennstedt, F. (1992): Der Wohlfahrtsstaat im Nationalsozialismus. Geschichte der Armenfürsorge in Deutschland, Bd. 3. Stuttgart.
Schilling, J. (1997): Soziale Arbeit. Entwicklungslinien der Sozialpädagogik/Sozialarbeit. Neuwied u. Kriftel.
Schmitz-Köster, D. (1997): „Deutsche Mutter, bist du bereit … „ Alltag im Lebensborn. Berlin.
Schnurr, S. (1997): Sozialpädagogen im Nationalsozialismus. Eine Fallstudie zur sozialpädagogischen Bewegung im Übergang zum NS-Staat. Weinheim u. München.
Schrapper, C./Sengling, D. (1988): Die Idee der Bildbarkeit. 100 Jahre sozialpädagogische Praxis in der Heilerziehungsanstalt Kalmenhof. Weinheim u. Basel.
Schrapper, C. (1993): Hans Muthesius 1885-1977; ein deutscher Fürsorgejurist und Sozialpolitiker zwischen Kaiserreich und Bundesrepublik. Münster.
Strohm, T./Thierfelder, J. (Hrsg.) (1990): Diakonie im „Dritten Reich“. Neuere Ergebnisse zeitgeschichtlicher Forschung. Heidelberg.
Sünker, H. (1996): Soziale Arbeit im Nationalsozialismus. In: Kreft, D./Mielenz, I. (1996): Wörterbuch Soziale Arbeit. Weinheim u. Basel, S. 511-514.
Tramsen, E. (1991): Diskontinuität der Sprache In: Feustel, A. (Hrsg.) (1991): Rückblicke. Konstruktionen über die Geschichte der Alice-Salomon-Schule. Berlin, S. 175-185.

Villinger, W. (1935): Erfahrungen mit der Durchführung des Erbkrankenverhütungsgesetzes an männlichen Fürsorgezöglingen. In: Zeitschrift für Kinderforschung, Heft 4, 44. Jg. (1935), S. 230-245.

Volmer-Naumann, J. (2005): „Ich will keine große Bevorzugung sondern nur Gerechtigkeit". Fürsorge und „Wiedergutmachung" für nationalsozialistisch Verfolgte im Regierungsbezirk Münster in der frühen Nachkriegszeit. In: Mecking, S. (Hrsg.) (2005): Kontrapunkt. Essen, S. 127-138.

Volmer-Naumann, J. (2006): ‚Wiedergutmachung als Auftrag' – eine neue Dauerausstellung im Geschichtsort Villa ten Hompel in Münster. In: Gedenkstätten-Rundbrief. Berlin, 2006, 130, S. 15-24.

Vorländer, H. (1988): Die NSV. Darstellung und Dokumentation einer nationalsozialistischen Organisation. Schriften des Bundesarchivs Nr. 35. Boppard.

Weingart, P./Kroll, J./Bayertz, K. (1988): Rasse, Blut und Gene. Geschichte der Eugenik und Rassenhygiene in Deutschland. Frankfurt a.M.

Weingart, P (1993): Eugenische Utopien. Entwürfe für die Rationalisierung der menschlichen Entwicklung. In: Welzer, H. (Hrsg.) (1993): Nationalsozialismus und Moderne. Tübingen, S. 166-183.

Welzer, H. (Hrsg.) (1993): Nationalsozialismus und Moderne. Tübingen.

Wolff, J. (1992): Jugendliche vor Gericht im Dritten Reich. Nationalsozialistische Jugendstrafrechtspolitik und Justizalltag. München.

Zimmer, H. (1995): Die Hypothek der Nationalpädagogik. Herman Nohl, der Nationalsozialismus und die Pädagogik nach Auschwitz. In: Jahrbuch für Pädagogik (1995). Frankfurt a.M., S. 87-114.

Sabine Hering | Richard Münchmeier

Restauration und Reform – Die Soziale Arbeit nach 1945

1 „Auferstanden aus Ruinen“: Soziale Arbeit 1945 bis 1965

1.1 Der Weg in die Zweistaatlichkeit

Für die Entwicklung der Sozialen Arbeit bieten die ersten Jahre nach dem Krieg zugleich Chancen und Schwierigkeiten. Die Chance zu einem Neubeginn im April 1945 ergibt sich aus dem Kriegsende mit der bedingungslosen Kapitulation der Wehrmacht und durch den Zusammenbruch des Nationalsozialismus nach dem Selbstmord des „Führers“ und der Flucht seiner noch verbliebenen Mittäter. In den hieraus entstehenden Auflösungserscheinungen bricht auch die NS-Wohlfahrtspflege zusammen, so dass eine günstige Situation für grundsätzliche Neustrukturierungen gegeben scheint. Freilich wird diese im Grundsatz existierende Chance durch die widrigen Bedingungen der Kriegsfolgen durchkreuzt. Für weitergehende Überlegungen scheint weder Zeit noch Kraft übrig zu sein. Stattdessen spielt sich ein alltäglicher Pragmatismus ein, der Nothilfe zu leisten versucht unter den Bedingungen, wie sie nun einmal gegeben sind. Und diese Bedingungen sind prekär genug. Auf mittlere Sicht behindert dieser – in den Augen der Beteiligten damals notwendige – Pragmatismus einen echten Neuanfang, so dass man im Prinzip wieder an die schon in der Weimarer Republik entwickelten Strukturen anknüpft und diese nur zögerlich weiterentwickelt.

Widrige Bedingungen für einen Neuanfang

Die Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus wird bis in die 1970er Jahre hinein weitgehend den Alliierten überlassen, die durch die Nürnberger Kriegsverbrecherprozesse und die groß angelegten Entnazifizierungsmaßnahmen und Reeducation-Programme die Bereitschaft signalisieren, die Beseitigung des Personals und der Ideologie des Nationalsozialismus zu ihrer Sache zu machen. Erst die darauf folgende Generation versucht im Zuge der Studentenbewegung, die eigenen Väter und Mütter zum Sprechen zu bringen und zur Verantwortung zu ziehen.

Die vier Besatzungsmächte USA, England, Sowjetunion und Frankreich übernehmen die innere wie die äußere Souveränität und teilen das Land in vier Sektoren auf. Auf der Potsdamer Konferenz beschließen sie die Neuordnung Deutschlands und darüber hinaus grundlegende territoriale Veränderungen in Mittel- und Osteuropa. Durch die damit verbundenen Umsiedlungen kommt es zu einem Flüchtlingsstrom nach Westen, der bis in die 1950er Jahre anhält und erhebliche administrative und soziale Maßnahmen erforderlich macht: Während 1945 etwa

Politik der Besatzungsmächte

W. Thole (Hrsg.), *Grundriss Soziale Arbeit,* DOI 10.1007/978-3-531-94311-4_4,
© VS Verlag für Sozialwissenschaften | Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH 2012

12,5% der Bevölkerung in den vier Besatzungszonen ehemalige Flüchtlinge sind, beträgt ihre Zahl 1950 bereits 20% der westdeutschen Bevölkerung.

Der Weg in die Zweistaatlichkeit

Die politische Entwicklung seit 1945 führt im Zeichen des Gegensatzes von Kapitalismus und Kommunismus zunehmend zu einer Polarisierung zwischen Ost und West, die bis zum Ende der 1980er Jahre die Blockbildung zum beherrschenden Element der internationalen Politik macht. Der „Ostblock", zu dem nach der doppelten deutschen Staatsgründung 1949 auch die Deutsche Demokratische Republik (DDR) zählt, steht der „freien westlichen Welt" gegenüber, in die sich die durch das Wirtschaftswunder erstarkte Bundesrepublik Deutschland ebenso wirtschaftlich (EWG/Europäische Union) wie militärisch (NATO) integriert. Entsprechend der Zugehörigkeit zu den zwei Blöcken verläuft die Entwicklung der beiden Staaten im Westen und im Osten Deutschlands ganz unterschiedlich.

Wirtschaftlicher und politisch-administrativer Aufbau im Osten

Im Osten beginnen die Kadergruppen, die während des Krieges im Exil in der Sowjetunion für ihre Aufgaben vorbereitet worden sind, unter der Führung der sowjetischen Militäradministration (SMAD) umgehend mit dem Aufbau eines neuen Staates. KPD und SPD entstehen neu und schließen sich im April 1946 zur „Sozialistischen Einheitspartei Deutschlands" (SED) zusammen. Neben den Parteien entstehen Massenorganisationen mit Monopolstellung: der Freie Deutsche Gewerkschaftsbund (FDGB), die Freie Deutsche Jugend (FDJ) und der Demokratische Frauenbund Deutschlands (DFD). Im März 1949 gibt sich die DDR eine bürgerlich-demokratische Verfassung, welche die Grundrechte garantiert. Für die Wahl zur Volkskammer existiert eine Einheitsliste aus SED, CDU, LDPD, NDPD und DBD mit festgelegten Anteilen. (vgl. Kleßmann 1984, S. 135ff.)

Als erste Maßnahme der Neuordnung wird mit großer Zustimmung der Bevölkerung im Juni 1945 die Bodenreform in Angriff genommen, um „Junkerland in Bauernhand" zu bringen. Kunst, Kultur und Wissenschaft werden gefördert – und für vielfältige politische Zwecke vereinnahmt. Produktion und Distribution werden verstaatlicht. Durch Subventionierung gelingt es, Vollbeschäftigung zu erreichen, d. h. auch die Frauen zu 90% in den Arbeitsmarkt einzubinden. Bis zum Ende der DDR scheitern jedoch alle Versuche, eine mit dem Westen konkurrenzfähige Wirtschaft aufzubauen. Die mangelnde Zufriedenheit mit der Versorgung wird deshalb zu einer der maßgeblichen Ursachen der Massenflucht in den Westen, die bis zum Mauerbau 1961 anhält. Fast dreißig Jahre später entzünden sich – ermutigt durch Glasnost und Perestroika in der Sowjetunion – Protest- und Bürgerrechtsbewegungen, welche die innere Erstarrung, die Vorenthaltung von Reisemöglichkeiten und den Mangel an demokratischer Entwicklung anprangern und damit zu Massenfluchten und 1989 zum Zusammenbruch der DDR führen.

Aufbau im Westen: „Bollwerk gegen den Kommunismus"

Im Westen erfolgt die offizielle Übernahme politischer Aufgaben durch deutsche Verwaltungseinheiten sehr viel langsamer und in den drei Besatzungszonen und Westberlin uneinheitlich. Es stehen nur wenige unbelastete PolitikerInnen zur Verfügung, die Verwaltung entstammt ihrem Selbstverständnis entsprechend noch den alten preußischen Traditionen – und die Parteienlandschaft ist für die an einem Zweiparteien-System orientierten englischen und amerikanischen Besatzungsmächte schwer durchschaubar. Erst als sich durch die beginnende Blockbildung abzeichnet, dass Westdeutschland zu einem „Bollwerk gegen den Kommunismus" werden könnte, werden die Vorbehalte gegenüber den konser-

vativ und national gesinnten Politikern abgebaut. Die Westalliierten stimmen deshalb 1949 einer politischen Souveränität Westdeutschlands zu und drängen gegen die u.a. von Seiten der Evangelischen Kirche unterstützten Neutralitäts- und Entmilitarisierungsbestrebungen darauf, dass die Bundesrepublik wiederaufrüstet und sich dem Westbündnis anschließt. Verbunden mit diesen Forderungen werden immense Wirtschaftshilfen gewährt (am bedeutsamsten ist der sog. Marshallplan), welche maßgeblich dazu beitragen, die Bundesrepublik schon nach wenigen Jahren wieder zu einem wichtigen Einflussfaktor in Europa und zunehmend auch im weltpolitischen Geschehen werden zu lassen.

1.2 „Hauptsache wir leben!" – Alltag in der Nachkriegszeit

Existenzbedingungen im Nachkriegsdeutschland: Flucht, Zerstörung, Armut

Das politische Chaos des Jahres 1945 in Deutschland bedeutet für die Überlebenden entsprechend chaotische Existenzbedingungen. Durch die Flucht der Bevölkerung vor den einrückenden Feindtruppen, durch Rückführung der Jugendlichen aus der Kinderlandverschickung, Befreiung der KZ-Insassen, die Rückkehr von Kriegsgefangenen und die Auflösung der Wehrmacht befinden sich 25 Millionen Deutsche bei Kriegsende auf der Straße. Die Familien sind zerrissen; Flüchtlinge, Ausgebombte, Soldaten, verwahrloste Jugendliche irren umher.

Die meisten Städte Deutschlands liegen in Trümmern: Nur ein Viertel aller Großstadtwohnungen ist noch unversehrt, 45% sind beschädigt, 31% völlig zerstört. In den ländlichen Bereichen und den Kleinstädten ist die Lage etwas besser. Am härtesten betroffen sind die Industriestandorte mit ihren Arbeiterquartieren, die gezielt bombardiert wurden. Aus den Gebieten jenseits der Oder-Neiße-Linie strömen elf Millionen Flüchtlinge, Vertriebene und Umgesiedelte in den Westen, die in der Regel nicht mehr als ein Bündel an Besitztümern mitbringen und dort, wo sie untergebracht werden sollen, auf eine Bevölkerung stoßen, die selbst kaum in der Lage ist, sich zu versorgen.

Demografische Struktur

Zudem ist Deutschland „ein Land der Frauen und Greise" geworden: 37 Millionen Frauen stehen nur noch 29 Millionen Männer gegenüber. Über 70% dieser Männer sind unter 18 oder über 60 Jahre alt. Die mittlere Generation, die eigentlich gebraucht würde, um den Neuanfang zu bewältigen, ist in die Minderheit geraten. Da ein allgemeiner Arbeitszwang für alle Erwachsenen eingeführt wird, sind es vor allem die Frauen, die rekrutiert werden, um die notwendigen Aufräumungsarbeiten in Angriff zu nehmen. Können sie keine Arbeitsbescheinigung vorlegen, erhalten sie auch keine Lebensmittelkarten und sind auf den Schwarzmarkt angewiesen.

Bevölkerung als „kollektiver Fürsorgefall"

Trotz der schier unüberschaubaren Arbeitsleistung, die von ungeübten Personen verrichtet werden muss, sind die Rationen, die auf die Lebensmittelkarten abgegeben werden, noch knapper bemessen als in den Kriegsjahren und sinken teilweise unter das zum Überleben notwendige Maß. Schwächezustände und Hungerödeme breiten sich aus. In den Schulen, in denen der Unterricht auf Grund der mangelnden Räumlichkeiten teilweise in vier Schichten abgehalten wird, werden von Seiten der Alliierten Speisungen für die Kinder ausgegeben.

Es fehlt also an allem: Der mangelnde Wohnraum macht Lager, Notunterkünfte und Zwangseinquartierungen notwendig. Es fehlt an Medikamenten, obwohl sich,

zusammengedrängt auf engem Raum, die Ansteckungsgefahr rapide erhöht, zumal die Abwehrkräfte durch die Entbehrungen ohnehin geschwächt sind. Es fehlt an den wichtigsten Lebensmitteln – und an Zigaretten, Alkohol, Kaffee und Schokolade kommt nur, wer gute Beziehungen zu den „Besatzern" unterhält.

Nur an Arbeit fehlt es zunächst nicht, da durch die Trümmerberge Arbeit im Überfluss vorhanden ist. Erst als diese beseitigt sind und es um die Einrichtung „ordentlicher" Erwerbsarbeitsplätze geht, wird auch die Arbeitslosigkeit zum Problem. Im Juni 1949 wird erstmals für die BRD eine Arbeitslosenstatistik veröffentlicht; danach sind 1,2 Millionen ohne Beschäftigung. Trotz der amerikanischen Wirtschaftshilfen und dem einsetzenden enormen Wirtschaftswachstum bleiben Arbeitslosigkeit und Jugendarbeitslosigkeit noch für einige Jahre die wichtigsten sozialen Probleme. Arbeitslosigkeit betrifft 1950/51 noch gut 10% der arbeitsfähigen Bevölkerung.

Normalisierung und Wirtschaftswunder

Erst nachdem sich langsam wieder eine Normalisierung der Zustände eingestellt hat, gelingt es der Bevölkerung, sich aus der Rolle des kollektiven Fürsorgefalls zu befreien. Im Aufwind des sog. Wirtschaftswunders und des damit verbundenen rapiden Abbaus der Arbeitslosigkeit fasst die Mehrheit wieder Fuß, profitiert vom Lastenausgleich, dem Kindergeld, den Baukostenzuschüssen und den Ausbildungsbeihilfen. Die verlorenen Pfunde sind schnell wieder da, statt in der alten Mietwohnung residiert man jetzt im Bungalow. Erste Urlaubsreisen führen nach Österreich, Italien und Spanien. Die Ersparnisse wachsen an, die Kinder gedeihen – und die Frau kann wieder zuhause bleiben und braucht nicht mehr zu arbeiten.

1.3 „Wohlfahrtsstaat statt Versorgungsstaat" – der Wiederaufbau der Organisationen

Auf Grund des Mangels an sozialen Hilfsorganisationen nach dem Zusammenbruch des Nationalsozialismus und dem Ende des Krieges lastet die Hauptverantwortung zur Linderung der Not und Vermeidung von Seuchen zunächst auf den ausländischen Hilfsorganisationen. Erst nach dem Wirksamwerden des Marshallplans und der Währungsreform ist man auch innerhalb Deutschlands in der Lage, erste Schritte in Richtung auf eine Reorganisation der institutionellen Voraussetzungen Sozialer Arbeit zu gehen.

Institutionelle Reorganisation

Die Schwerpunkte der nun einsetzenden Aktivitäten erstrecken sich vor allem auf die Bereiche: Fürsorge und wirtschaftliche Eingliederung der Flüchtlinge, Versorgung der Kriegsversehrten und Kriegshinterbliebenen, Bekämpfung der Geschlechtskrankheiten und der Tuberkulose sowie die ganz dringend anstehende Neuregelung der Arbeitslosenversicherung. Die übergeordnete Frage dabei ist wiederum die Grundsatzentscheidung zwischen einem flächendeckenden Sozialversicherungssystem und einer differenzierten und differenzierenden Fürsorge. Die lang andauernden Diskussionen über diese Frage enden im Westen in einem ausbalancierten „sowohl als auch", im Osten in einer deutlichen Entscheidung für strukturelle Lösungen, d. h. staatliche Grundversorgung für alle.

Arbeitsteilung zwischen öffentlicher und freier Wohlfahrtspflege

Das Verhältnis von öffentlicher und privater Fürsorge wird im Westen Deutschlands im Sinne der Kontinuität der in der Weimarer Republik etablierten Prinzipien bestätigt. Die Arbeitsteilung zwischen den öffentlichen Trägern und der freien Wohlfahrtspflege (die sich als Zusammenschluss der Spitzenverbände formiert) wird durch den Grundsatz der Subsidiarität geregelt.

In den eher spärlichen Analysen zur Sozialen Arbeit in der unmittelbaren Nachkriegszeit wird besonders auf diese Kontinuitäten hingewiesen, die über die NS-Zeit hinweg den Brückenschlag von der Weimarer Republik zur Bundesrepublik ermöglicht haben. Dabei wird neben dem Hinweis auf das Verhältnis von öffentlicher und freier Wohlfahrtspflege vor allem auf Gesetze und Rechtsverordnungen verwiesen, die seit den 1920er Jahren bis in die 1970er Jahre hinein Gültigkeit haben (vgl. Dyckerhoff 1983, S. 229 ff.).

Wiederherstellung dezentraler Fürsorge

Es gibt aber auch eine ganze Reihe von „Altlasten" aus der NS-Zeit, welche die Weimarer Traditionen durchbrochen haben und nun einer Modernisierung der Sozialen Arbeit im Wege stehen: Zu den Altlasten gehört vor allem die von der NS-Regierung besonders im Bereich des Gesundheitswesens, aber auch in der Jugendarbeit und Jugendpflege, in der Familienfürsorge vorgenommene Zentralisierung, d. h. die Verlagerung der Zuständigkeiten von den Kommunen auf die Reichsebene, die jetzt wieder rückgängig gemacht werden muss. Dies ist nicht nur deshalb erforderlich, weil das „Reich" nicht mehr existiert und die Kassen, die es hinterlassen hat, leer sind, sondern weil die Gesamtkonstruktion der Wohlfahrtspflege, so wie sie sich in Deutschland bis 1933 entwickelt hatte, darauf basiert, Fürsorge individuell „vor Ort", also in den Kommunen und mit kommunalen Mitteln zu gewähren. Außerdem behindert die in der NS-Zeit verfügte Einschränkung der freien Träger bzw. das Verbot ihrer Organisationen nicht nur die Modernisierung der sozialen Strukturen, sondern auch die Rekonstruktion der vor 1933 existenten Grundlagen des Wohlfahrtssystems.

Beseitigung von Gesetzen und Strukturen aus der NS-Zeit

Die Alliierten beseitigen zunächst durch das Kontrollratsgesetz Nummer eins das „Gesetz zur Wiederherstellung des Berufsbeamtentums" von 1933 und das „Gesetz zum Schutze des deutschen Blutes und der deutschen Ehre" von 1935. Durch das Kontrollratsgesetz Nummer zwei werden alle NS-Organisationen aufgelöst, also auch das Winterhilfswerk, die NSV, das Hauptamt für Volksgesundheit, das Rassenpolitische Amt und der Sachverständigenrat für Bevölkerungs- und Rassepolitik. Damit ist in wichtigen Punkten der Weg frei für einen Neuanfang.

Der Deutsche Verein für öffentliche und private Fürsorge in Frankfurt scheint seit dem Zeitpunkt seiner Wiedergründung 1946 die Schaltstelle zu sein, in der ein herausragendes Maß an Fachwissen und Überblick zusammenkommen. Mehr oder weniger belastet durch Tätigkeiten in der NS-Zeit – dadurch aber auch mehr oder weniger nahe dran an der Situation in den sozialen Einrichtungen seit der sukzessiven Auflösung der NS-Organisationen – versuchen die Verantwortlichen im Deutschen Verein Diskussionen zu initiieren, welche die Grundlagen für die aktuellen wie die weiterreichenden Entscheidungen liefern sollen, die jetzt anstehen.

Tragende Rolle der Kommunen

Im Zentrum dieser Diskussionen steht das Verhältnis des Versicherungssystems zur Fürsorge. Unabhängig von allen weitergehenden Entscheidungen ist zunächst klar, dass der wieder bei den Kommunen angesiedelten Fürsorge das

Hauptgewicht zukommen soll, weil die Versicherungen nur noch ganz beschränkt zahlungsfähig sind. Die Gemeinden und Städte sind die einzigen, die nach der Wiedereröffnung ihrer Ämter in der Lage sind, die anstehenden Probleme halbwegs effektiv anzugehen. Einer Statistik zufolge lässt sich damals 80% des Fürsorgeaufwands der Kommunen auf Umstände zurückführen, die eigentlich nicht in ihrer Zuständigkeit liegen.

Dass die Kommunen bis zur Währungsreform als Ausfallbürgen für das bankrotte System der Sozialversicherung nicht selber finanziell völlig in die Knie gehen, hängt nicht zuletzt damit zusammen, dass die Nachfrage nach finanzieller Unterstützung vor allem in den Städten zurückgeht. Da das Geld als Tauschmittel weitgehend außer Kurs gesetzt ist und dem direkten Tausch von Waren weicht, sind die geringen finanziellen Zuwendungen, welche die Fürsorge gewährt, wesentlich unattraktiver als z.B. die aus dem Ausland kommenden Care-Pakete mit Nahrungsmitteln und Kleidung oder der Tauschhandel auf dem Schwarzmarkt.

Versicherungsprinzip versus Fürsorgesystem

Im Blick auf die längerfristigen Perspektiven findet das Fürsorgesystem allerdings im Vergleich zum Versicherungsprinzip nicht viele Fürsprecher. Vor allem von Seiten des Deutschen Vereins setzt man sich dafür ein, reale soziale Rechtsansprüche zu schaffen, da es undenkbar sei, dass Millionen von Menschen, die ohne Schuld in Not geraten seien, dem Ermessen der Bürokratie ausgeliefert werden sollen. Außerdem besteht die Auffassung, dass qualifizierte sozialpädagogische Angebote nur dann aufgebaut und durchgesetzt werden können, wenn die Soziale Arbeit sukzessiv von den Aufgaben der materiellen Unterstützung entlastet wird. Dieses gelingt Dank des seit den 1950er Jahren einsetzenden enormen wirtschaftlichen Aufschwungs, der kaum den Einsatz staatlicher Mittel erfordert: Durch den Ausbau von Rechtsansprüchen im Rahmen von Versicherungs- und Versorgungsleistungen können immer mehr Ansprüche an sozialer Unterstützung gewährleistet werden. Diese Entwicklung kumuliert in der Ablösung des „Weimarer Fürsorgerechts“ durch das am 30.6.1961 erlassene Bundessozialhilfegesetz (BSHG).

Bundessozialhilfegesetz

Neues Selbstverständnis in der Sozialen Arbeit

Das damit verbundene neue Selbstverständnis schlägt sich auch in den Begrifflichkeiten nieder: Aus „Fürsorge“ wird „Sozialhilfe“, aus „Jugendfürsorge“ und „Jugendwohlfahrtspflege“ wird „Jugendhilfe“, aus „Wohlfahrtspflege“ als umfassender Sammelbegriff entsteht die Bezeichnung „Soziale Arbeit“. Darin drückt sich auch aus, dass die gewandelten Lebensverhältnisse der Bundesrepublik auf dem Weg zu einer „nivellierten Mittelstandsgesellschaft“ den alten auf Bildungs- und Klassenunterschieden aufbauenden Vorstellungen der Fürsorge der oberen Klassen für die unteren Schichten den gesellschaftlichen Boden entzogen haben (vgl. hierzu auch Thole in diesem Band).

Neben dem sofort nach dem Zusammenbruch neu belebten Deutschen Verein wird im Mai 1949 die Arbeitsgemeinschaft für Jugendpflege und Jugendfürsorge (AGJJ, später in Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe, AGJ und 2005 in „Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe“ umbenannt) gegründet (in deren Namen sich die Zusammengehörigkeit der interventionsorientierten Jugendfürsorge und der präventionsorientierten Jugendpflege bereits programmatisch ausdrückt). Im August 1949 schließen sich die Jugendverbände zum Deutschen Bundesjugendring (DBJR) zusammen. Im Mai 1949 wird die Bundesarbeitsgemeinschaft Jugendaufbauwerk (BAG JAW) gegründet.

Erweiterte Handlungsspielräume und Aufwertung des Jugendamtes

Die Anstrengungen, das Jugendamt mit erweiterten Handlungsmöglichkeiten zu rekonstruieren, bestimmen den sozialen Wiederaufbau im Bereich der Sozialarbeit von Anfang an. Schon im Oktober 1946 legt der Deutsche Verein den „Modellentwurf einer Novelle zum RJWG“ vor, der am 4.11.1947 vom Länderrat der amerikanischen Zone übernommen wird. Er zielt zum einen darauf ab, den (seit der Notverordnung von 1924 nur als freiwillige Leistungen geltenden) Katalog des § 4 RJWG wieder zu Pflichtaufgaben des Jugendamts zu machen. Zum anderen soll das Jugendamt kommunalpolitisch aufgewertet werden durch die Wiedereinführung des in der NS-Zeit außer Kraft gesetzten Jugendwohlfahrtsausschusses, der nicht bloß als Beratungs-, sondern als Entscheidungsorgan mit (begrenztem) Beschlussrecht fungiert.

In der am 28.8.1953 verabschiedeten Novelle zum RJWG beschränkt sich der Gesetzgeber im Wesentlichen darauf, die nachteiligen Eingriffe durch die Notverordnung von 1924 sowie durch das Führungs-Gesetz von 1939 wieder zu beseitigen. Zu einer wirklichen Reform des Kinder- und Jugendhilfegesetzes soll es erst in den 1990er Jahren kommen.

1.4 „Störungen haben Vorrang“. Die Gruppenpädagogik als Focus der Disziplinentwicklung

Methodische Umorientierung: Gruppenpädagogik löst „Casework“ ab

Besonders deutlich kommt das neue sozialpädagogische Selbstverständnis der Profession in der Vorliebe für Gruppenpsychologie und Gruppenpädagogik zum Ausdruck. Die deutliche Vorrangstellung des an der Psychologie orientierten „case work“, die in den 1920er Jahren unbestritten gegolten hatte, wird nun in Theorie und Ausbildung durch die Gruppenpädagogik abgelöst. In den 1950er Jahren wird sie zu der zentralen Methode der Sozialen Arbeit schlechthin. Im Bericht der deutschen Delegation für die fünfte Internationale Konferenz für Soziale Arbeit in Paris (1950) heißt es: „Als bedeutungsvoll für die Sozialarbeit erwiesen sich insbesondere Fortschritte auf dem Gebiete der Medizin (…) und auf dem Gebiete der Psychologie, und zwar insbesondere der Tiefen- und der Sozialpsychologie. Allerdings ist zu warnen vor einer Überschätzung tiefenpsychologischer und psychotherapeutischer Aspekte, weil diese entgegen einer helferischen Zielsetzung zur schädlichen ‚Pathologisierung‘ sozialer und persönlicher Notstände beizutragen vermögen. Als besonders positiv ist die Gruppen-Psychologie zu beurteilen, deren weitere Auswertung in der Sozialarbeit wesentliche Ergebnisse verspricht.“ (Internationale Konferenz für Soziale Arbeit 1950, S. 347 f.)

Sozialisierende Wirkung von Gruppen

Wichtigstes Zentrum der Gruppenpädagogik wird das 1949 eröffnete Haus Schwalbach, das von Magda Kelber geleitet wird und von dem aus über Fortbildung und Schulung ihre Methoden verbreitet werden (vgl. hierzu auch die Beiträge von C.W. Müller und Galuske sowie von Nellesen in diesem Band). Die Philosophie der Gruppenpädagogik propagiert eine Lebensform, die per se einen demokratischen Lebensstil sowie demokratische Lernprozesse beinhaltet. Sie geht von der Prämisse aus, dass jede Gruppe, ob spontan gebildet oder unter Anleitung von Gruppenpädagogen, zur Bereicherung der Erfahrungen, Kenntnisse und

Handlungssicherheit von Individuen beitrage, also auf ihre Mitglieder eine sozialisierende, sie an die Werte und Normen der Gruppe anpassende Wirkung habe.

Neben der Familie wird die Gruppe als Grundeinheit der Gesellschaft und als wichtige Sozialisationsform begriffen, die die notwendige Feingliederung und Gestaltung und den Zusammenhalt der anonymer und nivellierter werdenden Lebensverhältnisse gewährleisten könne. Von der „reflektierten Gruppe" sollen Impulse ausgehen – für die Neugestaltung des Zusammenlebens der Menschen in einer freien Gesellschaft.

Pädagogisierung Sozialer Arbeit im Spannungsverhältnis zwischen Prävention und Zwang

In einem solchen (Harmonie-)Modell ist „der Außenseiter in einer Gruppe ein ärgerlicher Störfall des auf Homogenisierung gerichteten Gruppenprozesses und bedarf einer pädagogischen Sonderbehandlung" (C. W. Müller 1988). Mit fortschreitender Pädagogisierung der Sozialen Arbeit werden in der Tat die nicht Gruppenfähigen, die den kommunikativen (mittelschichtspezifischen) Anforderungen der Gruppenarbeit nicht gewachsen sind, zum Problem. Damit rückt die Frage nach dem Umgang mit den „Schwererziehbaren", den „Unerziehbaren" und den „nicht Resozialisierbaren" ins Blickfeld: Je stärker sich die sozialen Hilfen präventiv orientieren, desto größer werden die Schwierigkeiten mit jenen Arbeitsfeldern, in denen Soziale Arbeit mit Zwang verbunden wird wie in den Bereichen Strafvollzug oder Heim- und Fürsorgeerziehung.

1.5 Ausbildungsreform und Strukturveränderungen

Reform der Ausbildung in den 1950ern

Die ersten Schritte zum Wiederaufbau der Schulen für Sozialarbeit und Sozialpädagogik (vgl. Amthor 2003) erfordern eine kritische Bilanz dessen, was 12 Jahre Nationalsozialismus aus den Ausbildungsstätten gemacht haben: Die von der NSV übernommenen Schulen werden an ihre früheren Träger zurückgegeben, die hauptamtlichen Lehrkräfte nach einem Entnazifizierungsverfahren zum großen Teil entlassen und durch weitgehend unerfahrene, aber unbelastete Kräfte ersetzt. Für die zerstörten Gebäude werden Ausweichräumlichkeiten gesucht, die Ausbildungspraktika werden an die Tätigkeiten der Wohlfahrtsverbände und Kommunen angekoppelt.

Da man nicht an den Fächerkanon der NS-Zeit anknüpfen kann, wird auf die Preußische Prüfungsordnung von 1920 zurückgegriffen und damit auch auf das Modell einer zweijährigen Ausbildung mit staatlicher Anerkennung. Da aber bald schon der Mangel an Fachkräften in den expandierenden sozialen Berufsfeldern spürbar ist, wird die zweijährige Ausbildung durch einjährige Sonderkurse ergänzt, die ebenfalls zur staatlichen Anerkennung führen und besonders den Quereinstieg berufsloser Kriegsheimkehrer als soziale Aufstiegsperspektive begünstigen.

Qualifizierungsdefizite und uneinheitliche Ausbildungsstandards

Damit existiert nach 1945 eine Personalsituation, die zwar auf Grund des niedrigen fachlichen Niveaus überaus reformbedürftig ist, deren Qualifizierungsdefizite sich aber bis in die 1960er Jahre hineinziehen (vgl. Lange-Appell 1993, S. 217 ff.). Daran ändert auch die erste Konferenz der Ausbildungsstätten nichts, die 1952 in Düsseldorf stattfindet. Die Vorstellungen über die Voraussetzungen, die Standards, die Inhalte und die Abschlüsse der Ausbildung gehen so weit auseinander, dass es zu keiner Einigung über Vereinheitlichungen und gemeinsame Regelungen kommt. Übergreifend ist nur das Eingeständnis des-

sen, dass die Wirklichkeit der Unterrichtspraxis in den Schulen noch hinter den anspruchslosen Programmen zurückbleibt.

Verwissenschaftlichung der Profession

Erst 1959 kommt es zu gemeinsamen Beschlüssen für eine Neuordnung der Ausbildung, die in den darauf folgenden Jahren in den einzelnen Bundesländern umgesetzt werden. Quintessenz der Änderungen ist die Verlängerung der Ausbildung inklusive der Praktika auf drei Jahre und die Aufwertung der Schulen zur Höheren Fachschule für Sozialarbeit bzw. Sozialpädagogik mit den entsprechenden Zugangsvoraussetzungen.

Diese Neuordnung (vgl. auch Wendt in diesem Band) sollte jedoch nicht lange Bestand haben, da sie nicht den veränderten sozialpolitischen Verhältnissen der Bundesrepublik Mitte der 1960er Jahre Rechnung trägt: Mit der Verabschiedung des Bundessozialhilfegesetzes 1961 kommt es zu einer quantitativen und qualitativen Ausweitung der sozialen Netze, welche den Einsatz einer großen Zahl von qualifizierten Fachkräften notwendig macht. Um den neu formulierten Ansprüchen gerecht zu werden und genügend Attraktivität für den Berufsstand zu garantieren, kommt es deshalb bereits kurz nach der Neuregelung von 1959 zu Bestrebungen einer weitergehenden Aufwertung und Verwissenschaftlichung der Profession, welche in die Umwandlung der Höheren Fachschulen in Fachhochschulen im Jahre 1971 münden und die Etablierung einer Ausbildung zum sozialen Beruf auch an den neu gegründeten Gesamthochschulen und an einigen Universitäten begünstigen.

Wichtigstes Resultat dieser schrittweisen Akademisierung der Ausbildung ist u.a. der Statuszuwachs der PraktikerInnen in ihren Ämtern. Sie sind jetzt nicht mehr die im Außendienst tätigen „Handlanger“ von den im Innendienst angesiedelten Verwaltungsbeamten, sondern werden im Zuge der Verschmelzung der beiden Bereiche zum Allgemeinen Sozialen Dienst (ASD) mit den für ihre fachlichen Belange entsprechenden Entscheidungsbefugnissen ausgestattet.

1.6 „Hilfebedarf, wohin man auch schaut“. Entwicklung der Handlungsfelder

Paradigmenwechsel in der Sozialen Arbeit

Für die Soziale Arbeit bedeuten die Verhältnisse nach dem Krieg eine enorme Herausforderung und zugleich große Unübersichtlichkeit. Die Herausforderungen ergeben sich aus der quantitativen und qualitativen Ausweitung der Notlagen und Hilfeanlässe. Wie schon nach dem Ersten Weltkrieg lassen sich auch jetzt die traditionellen Grenzen zwischen normalen und problematischen Lebensverhältnissen und damit zwischen Hilfebedürftigen und nicht Hilfebedürftigen, zwischen schicksalhaft-schuldlos und schuldhaft Verelendeten usw. in keiner Weise aufrechterhalten und handhaben. Nicht die Minderheit, sondern die Mehrheit ist nach Vorkriegsmaßstäben hilfsbedürftig, auch wenn sie die Hilfe der Fürsorgestellen nicht in Anspruch nehmen. Für ein Verständnis von Sozialer Arbeit, das traditionell auf die Behandlung von abweichendem Verhalten und von Randgruppen bezogen ist, geraten die bisher gültigen Maßstäbe von Normalität und ordentlicher Lebensführung nicht nur durcheinander, sondern sind vielerorts auf die Situation gar nicht anwendbar.

Da die immensen Integrationsprobleme der Flüchtlinge und Umsiedler nach dem Kriegsende am allerdringlichsten der Lösung bedürfen, entsteht zunächst als neuer Arbeitszweig die Flüchtlingsfürsorge.

Integrationsaufgaben neuer Art: Die Flüchtlingsfürsorge

Unklare Rechtsverhältnisse bei der Flüchtlingsfürsorge

Das größte Problem der Jahre 1945 bis 1947 ist die Versorgung der über elf Millionen Flüchtlinge, da auf Grund der uneinheitlichen und komplizierten Rechtsverhältnisse zunächst keine geeigneten gesetzlichen Grundlagen vorhanden sind, um ihnen wirksam helfen zu können. Ähnlich wie bei dem Streit im 19. Jahrhundert, ob das Wohnsitz- oder das Heimatprinzip für die Unterstützungspflicht maßgeblich sei, steht dabei das Verhältnis von Wohnsitz und kommunaler Zuständigkeit im Vordergrund: Die noch in Kraft befindliche Fürsorgegesetzgebung geht davon aus, dass die Mehrheit der Unterstützten sesshaft ist und an ihrem Aufenthaltsort unterstützt wird. Deshalb wird auch kein Unterschied gemacht zwischen dem Ort, an dem jemand gemeldet ist, und dem, an dem er sich tatsächlich aufhält. Erst im September 1947 wird die Flüchtlingsfürsorge in der westlichen Bi-Zone (ab 1949 dann auch in der französischen Zone) erheblich erleichtert durch die Vereinbarung, dass für die Unterstützung nur der tatsächliche Wohnsitz zählt.

Integration der Flüchtlinge

Die Flüchtlinge werden möglichst gleichmäßig über das Land verteilt, um ihre Integrationschancen zu erhöhen. Auf dem teilweise sehr langen Weg bis zu ihrem endgültigen Bestimmungsort müssen Unterkünfte für sie geschaffen und ihre Versorgung mit Lebensmitteln, Decken und Kleidung gewährleistet werden. Bei der Bewältigung dieser Aufgaben spielen die Wohlfahrtsverbände eine herausragende Rolle, weil sie sich am ehesten über die mangelnden Rechtsgrundlagen und Unsicherheiten bezüglich der Zuständigkeit hinwegsetzen können. Sobald die Flüchtlinge dann niedergelassen und gemeldet sind, beginnen die zuständigen Gemeinden mit der Integration in den Arbeitsmarkt, soweit dies möglich ist, ansonsten mit Hilfen aus dem Bereich der kommunalen Fürsorge.

Für Schleswig Holstein z.B. zeigt die Statistik aus dem Jahre 1948, dass noch immer 72,6% der Flüchtlinge Fürsorgeunterstützung erhalten, da über 60% von ihnen arbeitslos gemeldet sind. In Gegenden, in denen der Arbeitsmarkt sich schneller wieder von den Kriegsfolgen erholt, sehen die Zahlen günstiger aus.

Allein für die Fürsorgeunterstützung der Flüchtlinge werden 1948 zwischen 6% und 12% des gesamten Steueraufkommens der Länder ausgegeben. Zu diesen gewaltigen finanziellen Aufwendungen kommt ein hoher Bedarf an persönlicher Betreuung, da sich die soziale Integration der Zugezogenen auf Grund einer Vielzahl von Faktoren teilweise nur sehr langsam und schwierig vollzieht. Ihre Ansiedlung in dörflichen Gemeinden empfiehlt sich zwar wegen der dort gegebenen intakteren Wohnverhältnisse und der günstigeren Nahrungsmittellage. Andererseits zeigen die stark in sich abgekapselten dörflichen Gemeinschaften weniger Neigung, sich Fremden gegenüber zu öffnen und diese in ihre sozialen Netze einzubeziehen. Erst in der nächsten Generation – vor allem in den ländlichen Bereichen – werden Fremde dort zu Einheimischen.

Alle werden gebraucht. Arbeitszwang und Gesundheitsfürsorge

Arbeitspolitik und Fürsorge in der Bundesrepublik

Obwohl die gesamte Bevölkerung nach den Strapazen des Krieges und der Flucht am Ende ihrer Kräfte ist, bleibt zum Zweck eines raschen Wiederaufbaus nichts anderes übrig, als nochmals zur Mobilisierung aller Reserven aufzurufen. Dies gelingt in der akuten Situation mit dem Druckmittel, dass Lebensmittelkarten nur diejenigen bekommen, die einen Arbeitsnachweis vorlegen können. Obwohl dieses drastische Vorgehen bereits nach den ersten Monaten aufgegeben werden kann, bleibt das Prinzip weiter bestehen. In dem 1961 erlassenen Bundessozialhilfegesetz (BSHG) heißt es: „Wer sich weigert, zumutbare Arbeit zu leisten, hat keinen Anspruch auf Hilfe zum Lebensunterhalt" (§ 25, Abs. 1).

Damit ist der grundsätzliche Zusammenhang von Arbeit und Fürsorge in der Bundesrepublik festgelegt. Allerdings wird in der Folgezeit das grundlegende Verständnis weiterentwickelt und in einen therapeutischen Kontext gestellt. Die Gesundheitsfürsorge und deren Therapieangebote sollen vorrangig der Wiederherstellung und Erhaltung der Arbeitskraft dienen. Wer krank ist, kann nicht arbeiten, das ist klar. Zusätzlich wird jedoch die Auffassung wirksam, dass, wer nicht arbeiten will, ebenfalls krank ist, und zwar psychisch krank. Der traditionelle Arbeitszwang, durch den man in den Arbeitshäusern des 19. Jahrhunderts Asoziale zur Tätigkeit anhielt, wird also durch den Gedanken der Rehabilitation psychischer Störungen ersetzt.

Medizinische und therapeutische Hilfen

Generell ist das Gesundheitswesen in den ersten Nachkriegsjahren dazu aufgerufen, die Arbeitsfähigkeit der Bevölkerung erst einmal wiederherzustellen. Dabei steht wie nach dem Ersten Weltkrieg vorrangig die Aufgabe an, das Grassieren der Geschlechtskrankheiten einzudämmen und die Tuberkulosekranken zu isolieren und zu heilen. Die Kriegsversehrten sind zu behandeln und durch Rehabilitations-Maßnahmen so weit wie möglich zu reintegrieren. Dem deutlich spürbaren Erschöpfungszustand der Frauen wird 1952 durch die Gründung des Müttergenesungswerks Rechnung getragen. Die Großstadtkinder werden zur Erholung aufs Land geschickt.

Trennung der Jugend- und Gesundheitsverwaltung

In einer Grundsatzentscheidung schon zu Zeiten des Alliierten Kontrollrats wird eine deutliche Abkehr von der Praxis der NS-Ideologie mit ihren rassebiologischen Grundlagen und schrecklichen Konsequenzen vollzogen: Das Gesundheitsamt wird aus der Fürsorge ausgegliedert und dem Medizinalbereich zugeordnet. Beide Ressorts – die Jugendverwaltung (Jugendamt) und die Gesundheitsverwaltung – werden konsequenter getrennt und bekommen unterschiedliche Aufgaben zugewiesen. Nur Restbereiche der traditionellen Fürsorge verbleiben im Gesundheitsressort, so z.B. die Mütterberatung, Säuglingsfürsorge oder Tuberkulosenfürsorge. In der Konsequenz bedeutet das, dass die Aufgaben des Jugendamts „(sozial-)pädagogisch" und nicht mehr sozialhygienisch verstanden werden. Die Pädagogik wird an Stelle der Medizin zur Leitwissenschaft der Sozialen Arbeit.

Pädagogik als Leitwissenschaft

Erst nachdem der Lebensstandard in den 1950er Jahren wieder ein normales Niveau erreicht hat, steht der Erhalt der Arbeitskraft durch allgemeine Prophylaxe im Mittelpunkt des Gesundheitswesens: Die „Vorsorge" wird zum Schlüsselbegriff gesundheitsbewussten Lebens, an das sich bereits die Kinder durch den regelmäßigen Besuch der Schulärztin gewöhnen sollen. Die „alte" Gesundheitsfürsorge wird zum Bestandteil eines Gesundheitsmanagements, dessen Er-

folg nicht mehr an der individuellen Betreuung, sondern an so weit reichenden Kriterien wie „Lebensqualität“ gemessen wird. Nach der Definition der Weltgesundheitsorganisation aus den 1970er Jahren bedeutet Gesundheit „körperliches, seelisch-geistiges und soziales Wohlbefinden“.

„Dass die Familie das Heiligtum eures Lebens sei …“ (Pius XII)
Die Entwicklung der Familienfürsorge

Familienpolitik

Die Wiederaufnahme der Arbeit in den Familien erweist sich als besonders schwierig. Gerade die individualisierte Form der Fürsorge, die in den Privatbereich der Klientel eindringt und eindringen muss, entpuppt sich als durch die NS-Vergangenheit belastet: Das Misstrauen gegenüber jeglicher Einmischung in die „privaten Verhältnisse“ ist so groß und angesichts der Erfahrungen von Denunziation und Verhaftungen so berechtigt, dass es zunächst schwierig erscheint, an die einstmals bewährte Tradition der Hausbesuche wieder anzuknüpfen.

Zudem ist die traditionelle Arbeits- und Rollenteilung der bürgerlichen und kleinbürgerlichen Familien seit dem Krieg brüchig geworden, weil die Frauen notgedrungen die Rolle des Familienvorstands übernehmen und für den alltäglichen Lebensunterhalt sorgen mussten. Auch nach dem Ende des Krieges werden die Aufgaben der Frauen durch den Mangel an männlichen Arbeitskräften (Invalidität oder Gefangenschaft) geprägt. Deshalb wächst die Frauenerwerbstätigkeit zunächst rapide: 1945 gibt es 2,9 Mio., 1946: 3,5 Mio., 1958: 6,5 Mio. erwerbstätige Frauen.

Familienministerium zur Stärkung von Familien

Konservative Politiker, aber auch kirchliche Organe und Wohlfahrtsverbände sehen in dieser Entwicklung gefährliche Tendenzen zur Auflösung der Ordnung der Familie. Sie versuchen deshalb, durch gezielte familienpolitische Maßnahmen der „Familiennot“ entgegenzuwirken und diese wieder zur „Keimzelle des Staates“ zu machen (so der Deutsche Fürsorgetag 1953). Unter der Führung des CSU-Abgeordneten Franz-Josef Wuermeling bildet sich im ersten Bundestag eine Initiativgruppe, die die Schaffung eines eigenen Familienministeriums durchsetzt. Das 1953 gegründete und bis 1962 von F.-J. Wuermeling geleitete Ministerium ist für Maßnahmen wie Kindergeld, familienbezogene Steuerfreibeträge, Kinderzuschläge, Familienwohnungsbau, Familienermäßigungen (z.B. bei der Bahn) u.Ä. zuständig. Es soll zur Stärkung der Familien und damit zugleich zur Lösung der Jugendproblematik beitragen.

Aber auch die Kommunen wollen nicht zurückstehen. Im Rückgriff auf die Tradition der 1920er Jahre entstehen Abteilungen für Familienfürsorge sowohl bei den Jugend- und Sozialämtern als auch (auf NS-Regelungen zurückgehend) bei Gesundheitsämtern, welche allgemeine Erziehungs-, Wirtschafts- und Gesundheitsberatung anbieten und durch Kurse in Nähen, Hauswirtschaft und Gesundheitspflege die familienbezogenen Kompetenzen der Frauen stärken sollen.

Politische Steuerung der Frauenerwerbstätigkeit

Auch der Mangel an außerfamiliären Kinderbetreuungsmöglichkeiten verhindert erfolgreich die reibungslose Vereinbarkeit von Familie und Beruf. Diese politisch gesteuerten Versuche, den Umfang der Frauenerwerbstätigkeit zurückzuschrauben, erweisen sich zwar als nur begrenzt wirksam, erhöhen aber den moralischen Druck auf die betroffenen Frauen.

„Ein stetiger Neubau der gesellschaftlichen Ordnung“: Die Jugendberufshilfe

Neuorientierung in der Jugendsozialarbeit

Nach 1949 entstehen in der Bundesrepublik und in der DDR neu strukturierte Praxisbereiche mit neuer Gewichtung: die Jugendpflege („German Youth Activities“, Häuser der Offenen Tür) erfährt durch die Interessen der Besatzungsmächte im Westen besondere Aufmerksamkeit. Gegen die Verstaatlichung von Erziehung und Jugendarbeit im Dritten Reich setzen Kirchen und Regierung eine neuerliche Stärkung der Familie und Familienfürsorge durch; angesichts der Jugendnot entwickeln die Wohlfahrtsverbände das „neue“ Handlungsfeld der Jugendsozialarbeit mit Jugendberufshilfe, Jugendwohnen und Beschäftigungsprojekten gegen die Jugendarbeitslosigkeit.

In der Jugendforschung, der Sozialarbeit und der Politik wird die Jugend der ersten Nachkriegsjahre häufig als „bindungs-, heimat-, berufs- und arbeitslos“ charakterisiert. Die Massenarbeitslosigkeit, besonders aber der Mangel an Ausbildungs- und Arbeitsplätzen für Jugendliche werden als verheerend für die Grundlagen der Lebensführung und die Aufrechterhaltung von Normalität erlebt. Die Integration der (männlichen) Jugend in die Arbeitswelt, ihre Vorbereitung auf eine Lohnarbeiterbiographie werden als Schicksalsfrage verstanden.

Jugendberufshilfe

Man versucht deshalb, durch Jugendaufbauwerke, Jugenddörfer, Jugendsiedlungen und Auffangheime die „wandernden Jugendlichen“ aufzufangen, an Arbeit zu gewöhnen, ihnen Berufsgrundqualifikationen oder sogar Berufsausbildungen zuteil werden zu lassen und sie in feste Arbeitsverhältnisse zu vermitteln.

Bis in die 1950er Jahre hinein wird von den Wohlfahrtsverbänden und den Fachkräften wiederholt sogar die Wiedereinführung eines Arbeitsdienstes nach dem Vorbild der 1930er und 1940er Jahre gefordert. Man verspricht sich davon sowohl einen Beitrag zur Entlastung des Arbeitsmarktes und zum Wiederaufbau als auch segensreiche pädagogische Möglichkeiten zur Wiedereingliederung der Jugend in einen geregelten Alltag. Natürlich will man eine „entnazifizierte Form“, die an die Idee und Praxis („die guten Seiten“) des Freiwilligen Arbeitsdienstes in der Weimarer Republik anknüpft. Die Bundesregierung lehnt aber jeden Arbeitszwang strikt ab, weil er der freiheitlichen Gesellschafts- und Wirtschaftsordnung nicht entspricht.

Bundesjugendplan

Der 1950 beschlossene und seit 1951 finanzierte Bundesjugendplan weist deshalb andere Wege zur Überwindung der Jugendarbeitslosigkeit: Durch den enormen Anstieg der Beschäftigtenzahlen in diesen Jahren wird es möglich, Jugendlichen eine qualifizierte Ausbildung sowie entsprechende Arbeitsplätze anzubieten. Ende der 1950er Jahre wird das Humankapital sogar zu einem knappen Gut. Während die Bundesrepublik bis dahin über akkumulierte Qualifikationsreserven verfügte, droht nun eine Bildungskatastrophe. Aus der jugendpolitischen Parole „Arbeit für alle!“ wird die bildungspolitische Losung „Mobilisierung der Begabungsreserven!“ und schafft auch für die Jugendhilfe neue Rahmenbedingungen.

„Die skeptische Generation" – Jugendarbeit und Reformbedarf in der Jugendfürsorge

Die Entwicklungen in der Nachkriegszeit dokumentieren den Weg der Jugendarbeit von einer weitgehend privat-partikularen Gesellungs- und Organisationsform zu einer öffentlich-gesellschaftlichen Aufgabe – vom bündischen Elite-Denken zur Öffnung für alle Jugendlichen.

Die Jugendarbeit nach 1945 greift zunächst das Erbe und den Anspruch der Vorkriegsjugendbewegung auf. Während die Siegermächte noch zweifeln, ob sich die Jugend für die Demokratie werde gewinnen lassen, greifen die Jugendbewegten – wieder – auf die unverdorbene Innovationskraft der Jugend und stilisieren die Jugendgruppen als „Keimzellen neuen Menschentums in einer neuen Gesellschaft".

Skeptische Jugend

Solche Formulierungen sind weit entfernt von der Realität der Jugend in den Nachkriegsjahren, von den alsbald erkennbaren restaurativen Tendenzen und von der Wirklichkeit der organisierten Jugendarbeit. Die Jugendverbände selbst rufen die Krise der Jugendarbeit aus: mangelhafte Beteiligung der Jugend an Veranstaltungen, schrumpfende Mitgliederzahlen, mangelnde Eigeninitiative der jugendlichen Verbandsmitglieder, Vorherrschen von Betriebsamkeit, Ratlosigkeit hinsichtlich der Ziele und Formen.

Die auf freie Jugendgeselligkeit ausgerichtete Verbandsgruppenarbeit erreicht die junge Generation und deren Lebensstil nicht. Sie verträgt sich nicht mit den skeptischen und individualistischen Einstellungen, die Helmut Schelsky (1957) der Nachkriegsjugend attestiert. Hinzu kommt, dass mit wachsendem Wirtschaftsaufschwung und wachsender Faszination von Konsum- und Freizeitmöglichkeiten die aus der Tradition der Jugendbewegung übernommenen asketischen Ideale (einfaches Leben, Sparsamkeit, Selbstdisziplin, Lager und Fahrt statt Tourismus usw.) nicht mehr vermittelbar sind.

Neue Leitbilder in der Jugendarbeit

Dies führt zu einem endgültigen Abschied von den Leitbildern der Jugendbewegung und zur Erarbeitung eines neuen Leitbilds, das in einer Erklärung des Bundesjugendrings 1962 „vergesellschaftete Jugendarbeit" genannt wird. Die Jugendverbände reklamieren damit bewusst eine allgemeine Sozialisationsfunktion für alle Jugendlichen, nicht nur für gefährdete oder marginalisierte. Sie erweitern den traditionellen Spielraum der Jugendpflege damit beträchtlich.

Je stärker sich die Jugendarbeit als eigenständiges Sozialisationsfeld versteht, desto kritischer werden jene Arbeitsfelder betrachtet, in denen Erziehung mit Zwang verbunden wird: das gilt vor allem für den Bereich der Fürsorgeerziehung. Zwar sind die erbbiologischen und rasseideologischen Auslesekriterien der Nazis verschwunden, die praktizierten Erziehungsstile und pädagogischen Methoden sind aber nach wie vor mehrheitlich repressiv, autoritär und paternalistisch. Die „Schläge im Namen des Herrn" (Wensierski) gehören nach wie vor zur Tagesordnung.

Keine wirksame Reform der Fürsorgeerziehung

Diejenigen, die angesichts solcher Zustände auf Reformen dringen, haben es nicht leicht. Sie schaffen es immerhin, die Verkleinerung der Großheime, die Verwirklichung des Gruppenprinzips in familienähnlichen Kleingruppen, die fachliche Qualifizierung des Personals oder die Verbesserung des Freizeit-, Bildungs- und Arbeitsangebots der Heime anzustoßen und wenigstens teilweise

durchzusetzen. Einige Modellheime beweisen, dass es durchaus möglich ist, die sozialpädagogischen Grundsätze in der Praxis umzusetzen. Bis zum Ende der 1960er Jahre gelingt es aber nicht, die westdeutsche Fürsorgeerziehung wirksam zu reformieren. Erst durch die Skandalisierung von außen – vor allem die Heimkampagnen der RAF – kommt es zu einer Modernisierung der Fürsorgeerziehung.

1.7 „Der Sozialismus überwindet die sozialen Probleme". Soziale Arbeit in der DDR

In der DDR ist ganz grundsätzlich das Verhältnis von gesetzlicher Sicherung und Sozialer Arbeit anders gestaltet. Dort sollen die BürgerInnen, besonders die Familien durch geregelte staatliche Leistungen ein verlässliches Maß an sozialer Sicherheit genießen. Kinderbetreuung, Wohnungswesen, Ausbildung und Arbeitsplatz, Gesundheitsfürsorge und ärztliche Betreuung sollen als gesellschaftlich gewährleistete Leistungen soziale Probleme beenden und deren Folgeerscheinungen wie Verwahrlosung, Kriminalität und Devianz auf Randprobleme einer kleinen Minderheit reduzieren.

Die mit diesem Konzept verbundenen Vorstellungen korrespondieren mit einem anderen Verständnis von Funktionen der Sozialen Arbeit, die als notwendige Begleiterscheinung der absterbenden kapitalistisch-bürgerlichen Gesellschaft gesehen werden und deren sukzessive Entbehrlichkeit in der sich allmählich formierenden sozialistischen Gesellschaft erwartet wird.

Einheitliche Versicherung in der DDR

Das System der Sozialversicherung, das seit 1951 teilweise, seit 1956 vollständig in den Händen des FDGB liegt, folgt dem Prinzip der einheitlichen Volksversicherung mit einem einheitlichen Beitragssatz von 20%, den je zur Hälfte der Versicherte und zur anderen Hälfte der Staat trägt, und welche gegen alle Lebensrisiken (Krankheit, Unfall, Invalidität, Alter, Arbeitslosigkeit, Schwangerschaft und Geburt) absichert. Die Gruppe der Selbstständigen (Bauern, Handwerker, Kleinunternehmer, Freiberufliche) werden ausgegliedert und einem eigenen Versicherungsträger überantwortet.

Die Flüchtlingsproblematik ebenso wie die Wohnungsnot stellen in der DDR keine dem Westen vergleichbaren Problembereiche dar, da die Zahlen der Flüchtlinge niedriger liegen und die Bausubstanz als besser erhalten eingeschätzt wird. Stattdessen fließt der Großteil der Mittel in den Industrieaufbau, der durch die Demontagen am meisten in Mitleidenschaft gezogen ist.

Mit dem Gesetz vom 8. September 1950 „über die weitere Verbesserung der Lage der ehemaligen Umsiedler", das mit dem westdeutschen „Soforthilfegesetz" vergleichbar ist, schließt die DDR die Phase der materiellen Eingliederungshilfen bereits ab (vgl. Kleßmann 1984, S. 274 ff.).

Aufbau der „Volksbildung"

Im Bereich der Jugendarbeit wird in einer ersten Phase bis 1949 zunächst mit der Überführung der Jugendämter und der jugendpolitischen Zuständigkeiten in den neu aufgebauten Bereich der „Volksbildung" begonnen. Der gesamte Bereich der Jugendpflege und große Teile der Jugendfürsorge werden in das – schulisch bestimmte – Volksbildungswesen integriert und kommen dadurch (wie die Schule) unter staatliche Regie. Diese „Verstaatlichung" führt nicht zu-

letzt zu einem drastischen Rückgang der freien Träger der Jugendhilfe, die sich mittelfristig im Wesentlichen nur im Behindertenbereich halten können. Das 1949 erlassene erste Jugendgesetz der DDR („Gesetz über die Teilnahme der Jugend am Aufbau der Deutschen Demokratischen Republik und die Förderung der Jugend in Schule und Beruf, bei Sport und Erholung") vollzieht dann konsequent die Auflösung eigenständiger Jugendämter und reduziert den Aufgabenbereich der Jugendhilfe erheblich. Damit löst sich die weitere Entwicklung von den Grundstrukturen der Weimarer Republik, sowohl inhaltlich wie organisatorisch. Sie wird zu einem Randbereich gegenüber Schule und Jugendverband. Die sog. Jugendförderung (also alle Angebote für die Gesamtheit der Jugend, nicht bezogen auf Problemgruppen oder Defizite) wird der Freien Deutschen Jugend (FDJ) zugeordnet und von dort aus gesteuert.

Zentrale Steuerung durch die FDJ

Dies führt zu einer vergleichsweise stärkeren „Defizit-Orientierung" der ostdeutschen Jugendhilfe und beschränkt sie im Wesentlichen auf den Bereich der Heimerziehung und der traditionellen Jugendfürsorge. Die in Westdeutschland vollzogene Ausweitung der Aufgaben der Jugendhilfe (zu einer allgemeinen Sozialisationsinstanz, vgl. oben) wird in der DDR nicht mitvollzogen, sondern sie werden auf den Stand vor der Zusammenfassung von Jugendpflege und Jugendfürsorge zurückgeschnitten.

In einer „Verordnung über die Mitarbeit der Bevölkerung auf dem Gebiet der Jugendhilfe" (1953) wird Jugendhilfe zu einer gesellschaftlichen Aufgabe erklärt. Das bedeutet, dass sie sich vorrangig auf die ehrenamtliche Mitarbeit („Verantwortung der Kollektive") von JugendhelferInnen stützen soll. Hierfür werden auf kommunaler und Bezirksebene so genannte Jugendausschüsse gegründet.

Die Notwendigkeit von Fachlichkeit und eigener Berufsausbildung wird zunächst nicht anerkannt. Erst 1959 wird eine dreijährige Ausbildung von Jugendfürsorgern im Bereich des Fachschulwesens eingerichtet. Andere Bereiche von Sozialarbeit, wie z.B. Kindergärten, Familienberatung, Gesundheitsfürsorge werden in der DDR nicht dem Sozialwesen, sondern den Bereichen Volksbildung bzw. Gesundheitswesen zugeordnet; der Bereich Jugendförderung, Jugendfreizeit und Jugendbetreuung wird durch die FDJ innerhalb und außerhalb der Schule organisiert; auch der Bereich Kulturförderung spielt mit seinen Angeboten eine Rolle. Der im Westen spürbare Trend einer Zusammenfassung und Vereinheitlichung der verschiedenen Teilbereiche Sozialer Arbeit lässt sich im Osten nicht wiederfinden. Dies zeigt sich auch in einer vergleichsweise hohen Sektoralisierung der sozialen Ausbildungen und Berufe. Es gibt JugendfürsorgerInnen, GesundheitsfürsorgerInnen, KindergärtnerInnen, HortnerInnen, HeimerzieherInnen, PionierleiterInnen, KlubleiterInnen und andere. Die DDR-Ausbildungen sind hochgradig spezialisiert und einzelfunktionsbezogen. D.h. jedes verberuflichte Arbeitsfeld im sozialen Bereich entwickelt einen eigenen Ausbildungsgang und ein eigenes Ausbildungsprofil.

Spezialisierung sozialer Ausbildung in der DDR

Das zweite Jugendgesetz der DDR („Gesetz über die Teilnahme der Jugend der DDR am umfassenden Aufbau des Sozialismus", 1964) und die „Verordnung über die Aufgaben und die Arbeitsweise der Organe der Jugendhilfe" (1965) bauen die Eingliederung der Jugendhilfe in das System der Volksbildung aus. Zusammen mit dem Familiengesetzbuch (1965), welches das Primat der

Familie in der Erziehung festschreibt, wird die Tätigkeit der Jugendhilfe strikt an Defiziten familialer Erziehung ausgerichtet und auf die Bearbeitung von Einzelfällen beschränkt.

Orientierung der Jugendhilfe an den Defiziten familialer Erziehung

Hauptziel der Sozialen Arbeit in der DDR wird die Mitarbeit an der Organisierung einer möglichst effektiven politisch-gesellschaftlichen Beeinflussung der Bevölkerung im Sinne der sozialistischen Leitidee. Diese Aufgabe ist freilich viel zu wichtig, als dass man sie der Familien- und Jugendhilfe allein überlassen hätte. Die DDR entwickelt vielmehr hierfür eigene Organe (Partei, Gewerkschaften, Betriebskollektive, Jugendverband usw.). Der Jugendhilfe fällt nur ein Restbereich bei defizitären Familien und Jugendlichen zu.

DDR-Wohlfahrtsverband „Volkssolidarität"

Eine besondere Rolle spielt in diesem Zusammenhang die „Volkssolidarität", der einzige und umfassende Wohlfahrtsverband der DDR. Nachdem der Verband nach dem Kriegsende zunächst Aufgaben der ergänzenden Fürsorge übernommen hatte (Sammlung und Verteilung von Spenden, Nähstuben, Tauschzentralen), wendet er sich nach der Übernahme dieser Aufgaben durch die Volkseigenen Betriebe (VEB) dem Schwerpunkt Kindergärten und Kinderferientransporte zu. Eine weitere Aufgabe, welche der Volkssolidarität übertragen wird, ist die Öffentlichkeitsarbeit („Propaganda ist eines unserer Lebenselemente"), die mittels Tausender von Handzetteln, Plakaten und Wimpeln für „Sozialismus und Frieden" umgesetzt wird. Der dritte Schwerpunkt der Arbeit liegt auf der Betreuung von hilfebedürftigen alten Menschen in den „Klubs der Volkssolidarität" und den „Veteranenheimen" (vgl. Boldorf 1998, S. 173 ff.).

2 Ausbau und Krise. Soziale Arbeit seit 1965

2.1 Die „Ruhe vor dem Sturm"

Politisch gesehen sind die 1960er Jahre die Zeit zwischen der 1964 zu Ende gehenden Ära Adenauer und dem Beginn der sozialliberalen Regierung 1969. Die dazwischen liegende Zeit des Kabinetts Erhard und der Großen Koalition wird wohl auch von den Zeitgenossen als Übergang empfunden, trotz der durchaus denkwürdigen Vorgänge, die sich damals ereignen. 1960 lösen die Notstandsgesetze im Bundestag eine Welle von Protestkundgebungen aus. Unter dem Druck der wachsenden Zahl unbesetzter Industriearbeitsplätze schließt die Regierung mit Spanien und Griechenland ein so genanntes Anwerbeabkommen für Gastarbeiter ab; bis 1969 wächst die Zahl ausländischer ArbeitnehmerInnen auf 1,5 Millionen. Die Arbeitslosigkeitsquote erreicht im September 1960 mit 0,7 % den absoluten Tiefstand.

Politisches Klima und politische Krisen in den 1960er Jahren

1961 tritt der Bundesangestelltentarif (BAT) in Kraft, im gleichen Jahr wird das Bundessozialhilfegesetz verabschiedet, das 1962 in Kraft tritt. Am 13. August 1961 wird die Berliner Mauer errichtet; der Strom der Flüchtlinge aus der DDR versiegt. 1962 führt die Spiegelaffäre zu ebenso heftigen Debatten wie die Freigabe der Pille. 1964 löst der „Bildungsnotstand" in Deutschland eine grundlegende Reform im Gymnasial- und Hochschulbereich aus. Die Zahl der Stu-

denten erhöht sich von 853.000 im Jahr 1960 auf 2.339.000 im Jahr 1980. Durch die Rentenreformen wächst die Durchschnittsrente von 359 DM im Jahr 1960 auf 704 DM im Jahr 1970.

Aber in den 1960er Jahren kündigen sich auch erste Vorboten jener Krisen an, die in den nächsten Jahrzehnten die Szene beherrschen werden. Der Kanzler Erhard weist in seinen Maßhalteappellen darauf hin, dass „das Wachstum Grenzen habe". Die Krise des Jahres 1967 gibt ihm darin Recht. Aus Protesten an den Hochschulen gegen Erstarrung („Mief von tausend Jahren unter den Talaren") und gegen unzureichende Studienbedingungen erwächst die Studentenbewegung, die das Gesicht der Gesellschaft insgesamt nachhaltig verändert. Das politische Klima in Deutschland radikalisiert sich zunehmend.

Neue soziale Bewegungen: „Demokratie von unten"

Gestützt durch den Machtwechsel in Bonn 1969, welcher erstmals eine sozialliberale Koalition an die Regierung bringt, entstehen neue facettenreiche soziale Bewegungen, die eine Reihe von Veränderungsprozessen in Gang setzen und damit die demokratischen Spielräume erheblich erweitern: Gegen die verkrusteten Strukturen des Staates formieren sich die Rüstungsgegner und Ostermarschierer, die Studentenbewegung, die Frauenbewegung, die Selbsthilfe- und Alternativbewegung und die Friedens- und Ökologiebewegung. Durch diese Aufbrüche einer „Demokratie von unten" wird die Modernisierung einer Gesellschaft durchgesetzt, welche zuvor aus eigenen Kräften nur wenig humanitäres und nur sehr einseitig innovatives Potenzial aufzubringen vermocht hat.

2.2 Umwälzungen – Krisen – Neustrukturierungen im sozialen Feld

Politisierung Sozialer Arbeit

Die damit einhergehende Politisierung der Sozialen Arbeit macht sich zunächst in dem besonders rückständigen Bereich der Heimerziehung bemerkbar. Anfang der 1970er Jahre beginnen die „Heimkampagnen", durch welche die Rechtfertigung geschlossener Unterbringung auf das Heftigste in Frage gestellt wird. Etwa zeitgleich beginnen die „Kinderladenbewegung", durch die neue „antiautoritäre" Erziehungspraktiken im Vorschulbereich erprobt werden, und die Blütezeit der Gemeinwesenarbeit, vor allem in den neuen Stadtteilen der Großstädte, die nicht über die erforderliche soziale Infrastruktur verfügen.

Innovatives Potenzial sozialer Initiativen

Die seit den 1970er Jahren zunehmend an Bedeutung gewinnenden sozialen Bewegungen (Studentenbewegung, Frauenbewegung und Ökologiebewegung) gehen Initiativen wie die Jugendzentrumsbewegung, Stadtteilprojekte, die Frauenhausbewegung und die Tagesmüttermodelle hervor und verändern das Gesicht der institutionalisierten Sozialen Arbeit nachhaltig. Sie stellen ein innovatives Potenzial dar, welches sowohl die gängigen Praktiken der kommunalen wie der verbandlichen Sozialen Arbeit infrage stellt und diese zum Umdenken zwingt.

Widersprüche zwischen gesellschaftspolitischer Entstehung von Problemen und ihrer pädagogischen Bearbeitung

Im Kontext der vor allem durch die Schüler- und Studentenbewegung ausgelösten Renaissance marxistischer Theorietraditionen werden politisch-theoretische Debatten und Konfliktlinien über den politisch-gesellschaftlichen Stellenwert von Sozialer Arbeit und Jugendhilfe aus den frühen Weimarer Jahren wieder

entdeckt und aktualisiert. Im Lichte dieser antikapitalistischen Konzeptionen von Sozialer Arbeit erscheint die sozialpädagogische Orientierung der Sozialen Arbeit gleichbedeutend mit dem Vergessen und dem Verzicht auf ihre gesellschaftskritischen Funktionen. Als notwendiges Gegengewicht zu der sozialpädagogischen Ausrichtung werden deshalb die sozialpolitischen Traditionen herausgestellt, die der Sozialen Arbeit ein gesellschaftspolitisches Mandat zur Durchsetzung sozial gerechter Lebensverhältnisse beimessen und – im Blick auf die Jugendlichen – den „Abschied von der sozialintegrativen Jugendarbeit" (Manfred Liebel) fordern.

Gesellschaftspolitisches Mandat Sozialer Arbeit

In der Frauenhausbewegung, der Jugendzentrumsbewegung, den Heimkampagnen, in den Randgruppen- und Gemeinwesenprojekten werden die immanenten Widersprüche der „Pädagogisierung der Sozialarbeit" und die Grenzen der Reichweite des Sozialpädagogischen deutlich und beschäftigen die nach Emanzipationschancen suchenden SozialarbeiterInnen. Sie machen abermals das alte Grunddilemma deutlich: Die pädagogische Bearbeitung sozialer Probleme erreicht die Verursachungsbereiche nicht. Nirgendwo wird dies so deutlich wie an den Versuchen, die seit der Mitte der 1970er Jahre unaufhaltsam ansteigende Arbeitslosigkeit und Berufsnot zu bekämpfen. Beratung von Arbeitslosen bedeutet allein keine Lösung des Problems Arbeitslosigkeit. Aber auch die v. a. mit Mitteln des Arbeitsförderungsgesetzes (AFG) finanzierten Projekte schaffen in der Regel keine Arbeitsplätze und werden so zu Warteschleifen, die sich wie Stationen in einer Maßnahmenkarriere aneinander reihen.

Widersprüche zwischen gesellschaftspolitischer Entstehung von Problemen und ihrer pädagogischen Bearbeitung

Gleiches gilt für die neu aufbrechenden sozialen Probleme, die Heiner Geißler die „neue soziale Frage" bzw. neue Armut nennt. Anders als bei der „alten sozialen Frage" seien nicht mehr die Klassen- oder Schichtzugehörigkeit (Proletariat, Unterschicht) für die konkrete Ausformung der Armut wesentlich, sondern die quer zur Schichtendifferenzierung liegenden besonderen Lebenslagen: Die Situation der Alten, der allein Erziehenden, der kinderreichen Familien, der Behinderten, der Jugendlichen ohne Schulabschluss usw., die von den an den traditionellen schichtspezifischen Armutsursachen ausgerichteten Lösungsstrategien nicht erfasst werden.

2.3 Reformen und institutionelle Neuerungen

Die Impulse zur Reform und Erweiterung des Jugendhilferechts, die bereits in der unmittelbaren Nachkriegszeit laut geworden waren, beginnen sich in den 1970er Jahren neu zu artikulieren. Das JWG von 1961 erscheint kaum mehr angemessen und von der Praxis in vielen Fällen überholt zu sein. Eine 1970 vom Bundesjugendministerium eingesetzte Sachverständigenkommission legt 1973 einen ersten Diskussionsentwurf für ein neues Jugendhilfegesetz vor. Mit Rücksicht auf die daraus entstehende Kostenbelastung vor allem für die Kommunen wird der auf dieser Grundlage entwickelte Referentenentwurf jedoch nicht in das Gesetzgebungsverfahren eingebracht. Ein ähnliches Schicksal nehmen die weiteren Anläufe (1978, 1980 und 1985). Dabei spielt die Kostenfrage eine immer dominantere Rolle, die Reform soll möglichst „kostenneutral" vonstatten gehen. Erst der Referentenentwurf von 1988 wird in allen Phasen des Verfahrens

Vorbereitung eines neuen Jugendhilfegesetzes

akzeptiert und im Oktober 1990 in den Neuen Bundesländern, am 1.1.1991 in den Alten Bundesländern als „Buch VIII des Sozialgesetzbuches (Kinder- und Jugendhilfegesetz, KJHG)“ in Kraft gesetzt (vgl. hierzu auch Oberloskamp in diesem Band).

Neue Herausforderungen der Sozialen Arbeit

Diese Reform ist eingebettet in Rahmenbedingungen, welche zu Beginn der 1980er Jahre die Soziale Arbeit insgesamt vor neue Herausforderungen stellen: Die Handlungsbedingungen der Sozialen Arbeit in der „Krise“ der sozialen Modernisierungspolitik, im Aufbrechen problematischer Effekte und Widersprüche sozialstaatlicher Politik („Spezialisierung“, „Bürokratisierung“, „Klientelisierung“), werden unübersichtlich und widersprüchlich. Mehr als zuvor wird die Soziale Arbeit dazu in Anspruch genommen, die Folgen gesellschaftlicher Entwicklungen bei verschiedensten Problemgruppen kompensatorisch zu bearbeiten (Schulstress, Drogen, Ausbildungskrise, erschwerte Übergänge in den Erwerbsbereich). Sie nimmt den Charakter einer sozialen Infrastruktur der Lebensbewältigung an und wird stärker sozialpolitischen (statt sozialpädagogischen) Steuerungen unterworfen.

Kommunalpolitische Aktivitäten zur Gestaltung von „Lebensverhältnissen“

In der Diskussion um den fünften Jugendbericht (1980) wird die Inpflichtnahme als unsachgemäß und dem Bildungs- bzw. dem Erziehungsverständnis der Jugendhilfe widersprechend energisch zurückgewiesen. Sie wird als „Lückenbüßerin“ angesichts der politisch nicht gelösten Aufgaben gesehen. Im zehn Jahre später erschienenen achten Jugendbericht (1990) liest sich dies ganz anders. Dort wird festgestellt: Zur Strukturmaxime Prävention gehören „sozialpolitische und kommunalpolitische Aktivitäten zur Gestaltung der Lebensverhältnisse, Unterstützungen der Institutionen, die die heutigen Lebenslagen bestimmen, also der Familie, der Schule, des Arbeitsmarktes, Erschließung von Ressourcen und Beziehungen zu Selbsthilfeinitiativen“ (S. 85) – wie etwa Nachbarschaftszentren, Begegnungszentren, Beschäftigungsprojekte, Schuldnerberatung, Frauenhäuser, Mütterzentren, Jugendcafes u. v. m.

Neue Handlungskonzepte

Die Erweiterung des Erziehungsauftrags der Sozialen Arbeit um die erwähnten sozial-infrastrukturbezogenen Aufgaben bedingt schließlich auch eine Erweiterung des Professionsverständnisses und lässt nach fachlichen Methoden fragen, mithilfe derer das erweiterte Aufgabenspektrum angemessen bearbeitet werden kann. Es werden deshalb „integrative Handlungskonzepte“ wie der „Engagierte Dialog“, Milieuarbeit, lebensraumorientierte Netzwerkarbeit, systemische Ansätze, Konfliktstrategien, sozial-ökologische Konzepte, Einmischungsstrategien usw. entwickelt, welche eine Weiterentwicklung der klassischen Methoden (Einzelfallhilfe, Gruppenarbeit, Gemeinwesenarbeit) beinhalten (vgl. C. W. Müller und Galuske in diesem Band).

2.4 Verwissenschaftlichung und Professionalisierungstrategien

Verwissenschaftlichung der Ausbildung

Die Neubestimmung der Aufgaben der Sozialen Arbeit zieht die Verpflichtung zu höheren fachlichen Standards der Praxis und damit einen Bedarf an wissenschaftlich ausgebildeten Fachkräften nach sich. Seit Anfang der 1970er Jahre ist deshalb ein enorm anwachsender Professionalisierungsschub zu konstatieren. Die soziale Ausbildung wird neu geordnet und in Fachhochschulen (für Sozialwesen)

hochschulmäßig organisiert. Besonderer Wert wird dabei auf die Integration von Theorie und Praxis gelegt. An den Universitäten und Pädagogischen Hochschulen wird ein grundständiges und voll ausgebautes Universitätsstudium der Sozialpädagogik (Diplompädagogik in der Studienrichtung Sozialpädagogik) eingerichtet. Die Zahl der Berufskräfte im sozialen Bereich wächst von einem Bestand von 67.000 im Jahr 1950 auf 155.000 im Jahr 1970 und 410.000 im Jahr 1987. Dieser Trend ist bis heute nicht gebrochen, obwohl „der Diplomsozialpädagoge" bereits der Vergangenheit angehört.

2.5 Ausblick

Die Wiedervereinigung und die Europäisierung der Sozialen Arbeit haben seit den 1990er Jahren Entwicklungen eingeleitet, welche das endgültige Ende der deutsch-deutschen Nachkriegsgeschichte ebenso wie den Aufbruch zu grundlegenden Neuorientierungen innerhalb der Reformprozesse markieren. Die veränderten Rahmenbedingungen erzeugen zwar – zumindest im Westen – keinen einschneidenden Bruch mit der Vergangenheit, aber sie machen es erforderlich, auch die Zukunft des Sozialstaats und der Wohlfahrtspflege in neuen Dimensionen zu denken.

Literatur

Abelshauser, W. (1987): Die Langen Fünfziger Jahre. Wirtschaft und Gesellschaft der Bundesrepublik Deutschland 1949-1966. Düsseldorf.

Althans, B. (2007): Das maskierte Begehren. Frauen zwischen Sozialarbeit und Management. Frankfurt a.M.

Amthor, R. (2003): Die Geschichte der Berufsausbildung in der Sozialen Arbeit. Weinheim u. München.

Böhnisch, L. (1982): Der Sozialstaat und seine Pädagogik. Sozialpolitische Anleitungen zur Sozialarbeit. Neuwied u. Darmstadt.

Boldorf, M. (1998): Sozialfürsorge in der SBZ/DDR. Ursachen, Ausmaß und Bewältigung der Nachkriegarmut. Stuttgart.

Butterwegge, Ch. (1999): Wohlfahrtsstaat im Wandel. Probleme und Perspektiven der Sozialpolitik. Opladen.

Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.) (1973): Zur Reform der Jugendhilfe. Analysen und Alternativen. München.

Dykerhoff, K. (1984): Sozialarbeit und Sozialpädagogik in der Bundesrepublik 1949-1962. In: Landwehr, R./Baron, R. (Hrsg.) (1984): Geschichte der Sozialarbeit. Hauptlinien ihrer Entwicklung im 19. und 20. Jahrhundert. Weinheim u. Basel, S. 219-250.

Ewers, H. u. a. (Hrsg.) (2006): Erinnerungen an Kriegskindheiten. Weinheim.

Gehltomholt, E./Hering, S. (2006): Das verwahrloste Mädchen – Diagnostik und Fürsorge in der Jugendhilfe zwischen Kriegsende und Reform (1945-1965). Opladen.

Göbel, W. (1993): Deutschland nach 1945. Stuttgart.

Greese, M/Oberloskamp, H. (1990): Kernaufgaben des Jugendamts. In: Sachverständigenkommission achter Jugendbericht (Hrsg.) (1990): Jugendhilfe – Historischer Rückblick und neuere Entwicklungen (Materialien zum achten Jugendbericht, Band 1). München, S. 50-96.

Grosser, Th. (2006): Die Integration der Heimatvertriebenen in Württemberg-Baden (1945-1961). Stuttgart.

Hammerschmidt, P. (2005): Wohlfahrtsverbände in der Nachkriegszeit. Weinheim u. München.

Handbuch der sozialen Ausbildungsstätten mit Ausbildungs- und Prüfungsbestimmungen der Länder (1963): Schriften des DV, Heft 222. Frankfurt a.M.
Heisig, M. (1990): Armenpolitik im Nachkriegsdeutschland (1945-1964). Die Entwicklung der Fürsorgeunterstützungssätze im Kontext allgememeiner Sozial- u. Fürsorgereform. Frankfurt.
Hering, S. (ed.) (2009): Social Care under State Socialism 1945-1989. Ambitions, Ambiguities and Mismanagement. Opladen.
Jähnichen, T./Friedrich, N./Witte-Karp, A. (Hrsg.) (2007): Auf dem Weg in ‚dynamische Zeiten'. Transformationen der sozialen Arbeit der Konfessionen im Übergang von den 1950er zu den 1960er Jahren. Berlin.
Kleßmann, Ch. (1984): Die doppelte Staatsgründung. Deutsche Geschichte 1945-1955. Bonn.
Konopka, G. (1970): Die Geschichte der Gruppenpädagogik. In: Müller, C. W. (Hrsg.) (1987): Gruppenpädagogik. Auswahl aus Schriften und Dokumenten. Weinheim.
Kunstreich, T. (1998): Grundkurs Soziale Arbeit. Sieben Blicke auf Geschichte und Gegenwart Sozialer Arbeit, Band II. Hamburg.
Kruse, E. (2004): Stufen zur Akademisierung. Wege der Ausbildung für Soziale Arbeit von der Wohlfahrtsschule zum Bachelor-/Mastermodell. Wiesbaden.
Kruse, E./Tegeler, E. (Hrsg.) (2007): Weibliche und männliche Entwürfe des Sozialen: Wohlfahrtsgeschichte im Spiegel der Genderforschung. Opladen.
Mählert, U./Stephan, G.-R. (1996): Blaue Hemden – Rote Fahnen. Die Geschichte der Freien Deutschen Jugend. Opladen.
Mannschatz, E. (1994): Jugendhilfe als DDR-Nachlaß. Münster.
Merchel, J. (1999): Ausbau, Qualifizierung und Reformdebatten in der Jugendhilfe: die siebziger und achtziger Jahre. In: Köster, M./Küster, Th. (Hrsg.) (1999): Zwischen Disziplinierung und Integration. Paderborn, S. 57-68.
Miethe, I. (2007): Bildung und soziale Ungleichheit in der DDR. Opladen
Müller, C. W. ([2]2008): Helfen und Erziehen. Soziale Arbeit im 20. Jahrhundert. Weinheim.
Neunter Jugendbericht (1994): Bericht über die Situation der Kinder und Jugendlichen und die Entwicklung der Jugendhilfe in den neuen Bundesländern. Herausgegeben vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. Bonn.
Münchmeier, R. (1995): Die Vergesellschaftung von Wertgemeinschaften: Zum Wandel der Jugendverbände in der Nachkriegs-Bundesrepublik. In: Rauschenbach, Th./Sachße, Ch./Olk, Th. (Hrsg.) (1995): Von der Wertgemeinschaft zum Dienstleistungsunternehmen. Jugend- und Wohlfahrtsverbände im Umbruch. Frankfurt a.M., S. 201-227.
Neumann, L./Schaper, K. ([5]2008): Die Sozialordnung der Bundesrepublik. Frankfurt a.M.
Nootbaar, H. (1984): Sozialarbeit und Sozialpädagogik in der Bundesrepublik 1949-1962. In: Landwehr, R./Baron, R. (Hrsg.) (1984): Geschichte der Sozialarbeit. Hauptlinien ihrer Entwicklung im 19. und 20. Jahrhundert. Weinheim u. Basel, S. 251-300.
Otto, H.-U./Utermann, K. (1971): Sozialarbeit als Beruf. Auf dem Weg zur Professionalisierung? München.
Plaum, B. (2006): Den Menschen zuliebe. 100 Jahre Caritasverband Dortmund e. V. Dortmund.
Ruhl, K.-J. (1984): Deutschland 1945. Alltag zwischen Krieg und Frieden. Darmstadt u. Neuwied.
Seelmeyer, U. (2008): Das Ende der Normalisierung? Soziale Arbeit zwischen Normativität und Normalität. Weinheim.
Schelsky, H. (1967): Die skeptische Generation. Düsseldorf u. Köln.
Scherpner, M./Schrapper, C. (Hrsg.) (2006): AFET-Bundesverband für Erziehungshilfe: 100 Jahre AFET – 100 Jahre Erziehungshilfe. Hannover.
Schrapper, Ch. (1999): Zwischen Ausbau und Umbruch. Gesellschaftliche Rahmenbedingungen und Selbstverständnis der Jugendwohlfahrt in den 60er-Jahren. In: Köster, M./Küster, Th. (Hrsg.) (1999): Zwischen Disziplinierung und Integration. Paderborn, S. 43-55.
Haus Schwalbach (Hrsg.) (1959): Haus Schwalbach 1949-1959. Wiesbaden-Biebrich.
Vogel, M. R. (1960): Das Jugendamt im gesellschaftlichen Wirkungszusammenhang. o.O.
Weinberg, A./Töpfer, G. (2006): Kinderkrippe und Kindergarten. Bildung und Erziehung in der ehemaligen DDR. Marburg
Wensierski, P. (2007): Schläge im Namen des Herren. Die verdrängte Geschichte der Heimkinder in der Bundesrepublik. Berlin.
Windmüller, J. (2006): „Ohne Zwang kann der Humanismus nicht existieren." ‚Asoziale' in der DDR. Frankfurt a.M.

Serviceteil „Geschichte der Sozialen Arbeit“

1 Zum Weiterlesen

Studien zur Geschichte der Sozialen Arbeit

Hering, S./Münchmeier, R. ([4]2007): Geschichte der Sozialen Arbeit. Eine Einführung. Weinheim u. München.
Hering, S./Waaldijk, B. (Hrsg.) (2002): Die Geschichte der Sozialen Arbeit in Europa 1900-1960. Opladen.
Müller, C. W. ([4]2006 [1982/[2]2004]): Wie Helfen zum Beruf wurde. 2 Bde. Weinheim.
Sachße, Ch./Tennstedt, F. (1980/1988/1992): Geschichte der Armenfürsorge in Deutschland. 3. Bde. Stuttgart.
Sachße, Chr./Tennstedt, F. (Hrsg.) (1986): Soziale Sicherheit und soziale Disziplinierung. Frankfurt a.M.
Sachße, Christoph ([3]2003): Mütterlichkeit als Beruf, Sozialarbeit, Sozialreform und Frauenbewegung 1871 bis 1921. Weinheim u. München.
Wendt, W. R. ([5]2008): Geschichte der Sozialen Arbeit. 2 Bde. Stuttgart.

Studien zu historischen Einzelaspekten – Auswahl

Amthor, R. (2003): Die Geschichte der Berufsausbildung in der Sozialen Arbeit. Weinheim u. München.
Eifert, Chr. (1993): Frauenpolitik und Wohlfahrtspflege. Frankfurt a.M. u. New York.
Frevert, U. (1984): Krankheit als politisches Problem 1770-1880. Göttingen.
Gatz, E. (Hrsg.) (1997): Caritas und soziale Dienste. Freiburg i. Br., Basel u. Wien.
Hammerschmidt, P. (1999): Wohlfahrtsverbände im NS-Staat. Die NSV und die konfessionellen Verbände Caritas und Innere Mission im Gefüge der Wohlfahrtspflege des Nationalsozialismus. Opladen.
Hammerschmidt, P. (2003): Finanzierung und Management von Wohlfahrtsanstalten 1920 bis 1936. Stuttgart.
Kaiser, J.-Chr. (1989): Sozialer Protestantismus im 20. Jahrhundert. München.
Mählert, U./Stephan, G.-R. (1996): Blaue Hemden – Rote Fahnen. Die Geschichte der Freien Deutschen Jugend. Opladen.
Mitterauer, M. (1986): Sozialgeschichte der Jugend. Frankfurt a.M.
Münchmeier, R. (1981): Zugänge zur Geschichte der Sozialarbeit. Weinheim u. München.
Niemeyer, Ch. u. a. (1997): Grundlinien historischer Sozialpädagogik. Weinheim u. München.
Peukert, D. J. K. (1986): Grenzen der Sozialdisziplinierung. Köln.
Peukert, D. J. K. (1987): Jugend zwischen Krieg und Krise. Köln.
Schröer, W. (1999): Sozialpädagogik und die Soziale Frage. Weinheim u. München.
Schubert-Weller, Ch. (1993): Hitlerjugend. Vom „Jungsturm Adolf Hitler“ zur Staatsjugend des Dritten Reiches. Weinheim u. München.
Sünker, H./Otto, H.-U. (Hrsg.) ([2]1989): Soziale Arbeit und Faschismus. Frankfurt a.M.
Uhlendorff, U. (2002): Geschichte des Jugendamtes. Entwicklungslinien öffentlicher Jugendhilfe 1871 bis 1929. Weinheim u. München.

2 Zentrale Dokumentationsstellen und Archive zur Geschichte der Sozialen Arbeit – Auswahl

Internetadressen mit den wichtigsten Archivadressen in Deutschland

http://home.bawue.de/~hanacek/info/darchive.htm#AA.
http://www.uni-augsburg.de/einrichtungen/archiv/links/universitaetsarchive/.

Bedeutende Archive für die Soziale Arbeit

Archiv der deutschen Frauenbewegung, Gottschalkstr. 67, 34127 Kassel.
Archiv der deutschen Jugendbewegung, Burg Ludwigstein, 37214 Witzenhausen.
Archiv der Evangelischen Kirche im Rheinland, Hans-Böckler-Str. 17, 40476 Düsseldorf.
Archiv des deutschen Caritasverbandes, Karlstr. 40, 79004 Freiburg i. Br.
Archiv des Diakonischen Werkes im Rheinland, Lenaustr. 41, 40470 Düsseldorf.
Archiv des Diakonischen Werkes, Berlin (Bestände bis 1945).
Archiv des Diakonischen Werkes, Stuttgart (Bestände ab 1945).
Archiv des Landschaftsverband Rheinland, Ehrenfriedstr. 19, 50259 Pulheim.
Archiv für Christlich-Demokratische Politik (Konrad-Adenauer-Stiftung), Rathausallee 12, 53757 St. Augustin.
Archiv für soziale Demokratie (Friedrich-Ebert-Stiftung), Godesberger Allee 149, 53170 Bonn.
Bundesarchiv, Potsdamer Str. 1, 56075 Koblenz. (Koblenz = Hauptdienststelle)
Deutscher Verein, Michael Kirchstr. 17-18, 10179 Berlin-Mitte.
Deutsches Zentralinstitut für soziale Fragen (DZI), Archiv für Wohlfahrtspflege, Bernadottestr. 94, 14195 Berlin.
www.dzi.de
Ev. Zentralarchiv, Bethaniendamm 29, 10997 Berlin.
Geheimes Staatsarchiv Preußischer Kulturbesitz, Archivstr. 12-14, 14195 Berlin.
Hauptstaatsarchiv Nordrhein-Westfalen, Mauerstr. 55, 40476 Düsseldorf.
Historisches Archiv des Erzbistums Köln, Gereonstr. 2-4, 50670 Köln.
Landesarchiv Berlin, Eichborndamm 115-121, 13403 Berlin.
Landeshauptarchiv Koblenz, Karmeliterstr. 1-3, 56068 Koblenz.
Thüringisches Hauptstaatsarchiv Weimar, Marstallstr. 2, 99423 Weimar.

Theoretische Positionen und Konzepte

Christian Niemeyer

Sozialpädagogik, Sozialarbeit, Soziale Arbeit – „klassische" Aspekte der Theoriegeschichte

Die Bestimmung dessen, was unter „Sozialpädagogik", „Sozialarbeit" sowie „Soziale Arbeit" verstanden wurde und zu verstehen ist, steht für ein schwieriges Geschäft auf oftmals unsicherem Gelände (vgl. auch die Beiträge von Rauschenbach und Züchner sowie von Thole in diesem Band). So redete Klaus Mollenhauer noch 1959 der „Pädagogik als Grundlagentheorie der Sozialen Arbeit" das Wort und meinte dagegen argumentieren zu können, dass die Sozialwissenschaft diejenige Disziplin sei, die als eine derartige Theorie „fungieren könne" (Mollenhauer 1959, S. 129 ff.). Dreißig Jahre später revidierte Mollenhauer (1988) diese Verortung mittels des Hinweises, dass dem modernen großstädtischen Jugendlichen weniger die Pädagogik Not tue denn eine vernünftige soziale Infrastruktur. Damit lieferte er ein Zeugnis für die zwischenzeitlich – nicht zuletzt unter Mitwirkung Mollenhauers – erfolgte Versozialwissenschaftlichung sozialpädagogischer Lesarten, ein Fortschritt, der wiederum acht Jahre später durch Mollenhauer infrage gestellt wurde, als er in tadelnder Absicht geltend machte, die Sozialpädagogik habe sich schwer getan, „einen genuin begründeten pädagogischen Grundgedankengang gut begründet aufrechtzuerhalten" (Mollenhauer 1996, S. 278). Der Sozialpädagogik, so darf man aus diesem Beispiel lernen, fiel es in der Nachkriegszeit offenbar schwer, ihre disziplinäre Verortung vor dem Hintergrund des sozialwissenschaftlichen Erkenntnisfortschritts widerspruchsfrei zu sichern (vgl. Niemeyer 1997).

Die disziplinäre Verortung der Sozialpädagogik

Des Weiteren gilt es vorab, ausgeprägte Differenzen zwischen Begriffsverwendungen im Wissenschafts- sowie im Praxisdiskurs in Erinnerung zu rufen. So wollte es beispielsweise schon in der Weimarer Republik, als von Wissenschaftsseite aus am nachdrücklichsten – unter der Chiffre „Sozialpädagogik als Theorie der Jugendhilfe" (Niemeyer 2009) – auf die an der pädagogischen Disziplinmatrix orientierte Vereinheitlichung des Begriffsgebrauchs hingearbeitet wurde, nicht problemlos gelingen, auch die Praxisseite für diese Begriffsverwendung und die mit ihr verknüpften theoretischen Grundlagen zu begeistern. Das Stichwort von der „Okkupation" (Achinger 1929) namentlich der fürsorgewissenschaftlichen Lesart machte die Runde. Ganz abgesehen davon hat der in den letzten Jahren ausgebrochene heftige Streit um die begrifflichen Grundlagen der Disziplin deutlich gemacht, dass an dieses Thema nicht unabhängig zu denken ist von der Auseinandersetzung um die Personen, die als exemplarisch genommen werden für die jeweils eine oder andere Bedeutungsgebung.

Differenzen zwischen Begriffsverwendungen in Wissenschafts- und Praxisdiskurs

W. Thole (Hrsg.), *Grundriss Soziale Arbeit,* DOI 10.1007/978-3-531-94311-4_5,
© VS Verlag für Sozialwissenschaften | Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH 2012

Dies machen aktuell beispielsweise auch – offenbar nicht unbedacht gewählte – Buchtitel wie „Klassiker der Sozialpädagogik“ (Niemeyer ^{3}2009), „KlassikerInnen der Sozialen Arbeit“ (Thole/Galuske/Gängler 1998) sowie „Wegbereiterinnen der modernen Sozialarbeit“ (Eggemann/Hering 1999) deutlich. Die dabei favorisierten Erzählweisen fanden im Fach nicht nur Lob, sondern auch Tadel, letzteres vor allem im Zusammenhang mit dem Klassikerbegriff. Um namentlich dieser Kritik Rechnung zu tragen, sei im Folgenden zwar von Personen ausgegangen, aber dies immer im Blick auf zeitüberdauernde – und insoweit „klassische“ – Argumentationszusammenhänge.

1 Pestalozzi und Wichern – „Ursprünge“

Den Anfang wird man dabei mit Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) zu setzen haben, und dies einerseits im Blick auf sein volksromanhaftes Grundlegungswerk „Lienhard und Gertrud“ (1781-1787), aber auch unter Bezug auf seinen „Stanser Brief“ (1799). Ging es ihm hier, gesättigt aus einschlägiger erziehungspraktischer Erfahrung, um die Skizze erster elementarer pädagogischer Grundsätze verantwortbarer Waisen- respektive Heimerziehung, war Pestalozzis Grundansatz gleichwohl, zumal in „Lienhard und Gertrud“, weniger ein im engeren Sinne pädagogischer denn ein sozialstrukturell-sozialpolitischer. Im Zentrum stand die Schilderung der Verwahrlosung eines dörflichen Gemeinwesens und der dagegen gehaltene Entwurf einer Erziehung zur Sozial- und Wirtschaftsfähigkeit. Pestalozzis Anliegen war, die je nachwachsende Generation auf sozialen Wandel, neue Formen der Bodenbewirtschaftung und ganz neue Industrien und Produktionsformen einzustellen. Dabei verfolgte er einen doppelten Zweck: Einerseits den der Anbindung der Naturtriebe „an den Zwang des bürgerlichen Verdiensts“; andererseits den der Anbindung der Naturtriebe „an die Regelmäßigkeit der bürgerlichen Ordnung“ (PSW 3, S. 400). Entsprechend stand für ihn außer Frage, dass es galt, das Volk „durch herrschaftliche Einmischung“ (PSW 4, S. 245) in Ordnung zu bringen und „zur Arbeit, Weisheit und zu fröhlichem Sinn eines bürgerlichen gesicherten Hausglücks hinzulenken“ (PSW 4, S. 439). Zu diesem Zweck wollte er den „Adel zur Pflicht“ rufen; widrigenfalls schien ihm die „Zertrümmerung der Staaten“ (PSW 4, S. 245) unabweisbar. Es handelte sich bei dieser Art Aufklärung also, wenn man so will, um die allerletzte Lektion im Vorfeld der Französischen Revolution. Derlei Lektionen wollte Pestalozzi auch mit seiner Schrift „*Eine Bitte an Menschenfreunde und Gönner*“ von 1777 geben, die mit der Versicherung aufwartete, „dass Menschlichkeit gegen des niedersten Menschen Seel erhebend ist“ (PSW 1, S. 138). Die Absicht, die Pestalozzi hier verfolgte, bestand darin, die Grundempfänglichkeit für soziale Fragen und deren Folgenbearbeitung unter Nutzung der Codes der Empfindsamkeitsepoche zu erneuern. Angesprochen werden sollten davon die Schichten, die infolge von Aufklärung und nachfolgender Säkularisierung nicht mehr oder nur schwer religiös zu motivieren waren. Einige dieser Themen erörterte Pestalozzi auch in weiteren Schriften aus

Pestalozzis Lektion im Vorfeld der Französischen Revolution

dieser Zeit, etwa in der als Aktenanalyse angelegten Untersuchung „*Über Gesetzgebung und Kindermord*“ von 1780. Deutlich wird hier mit Stil- und Erzählformen der Empfindsamkeit operiert und, durch ausführliche Rechts- wie Zeitkritik, der Ansatz angedeutet, der dann „*Lienhard und Gertrud*“ bestimmen sollte. Dies darf man durchaus grundsätzlich lesen: Pestalozzis Ziel war es nicht, „mit schöngeisterischen Verzierungen Parade zu machen“ (PSW 8, S. 155). Und er wollte auch nicht beitragen zu einer bloß reaktiv ansetzenden „armselige(n) Nothjagd gegen verwahrloste und verwilderte Thiermenschen“ (PSW 3. S. 335). Vielmehr ging es ihm um ein Stück Sozialutopie. „Wahre Menschlichkeit“, so lautete entsprechend seine elaborierte Version wahrer Empfindsamkeit, „hängt mit dem Grad der Menschlichkeit (...), die im ganzen Geist der Staatsverfassung herrschet, zusammen.“ (PSW 8, S. 155) Deswegen auch fragte Pestalozzi seine Kinder in Stans in deutlich rhetorischer Form, ob „es nicht ein Unterschied (sei) zwischen einer Obrigkeit, die die Armen erzieht, (...) und einer, die sie (...) mit Bettelbrod und in Spitälern erhält, ohne ihrem Elend wirklich abzuhelfen“ (PSW 13, S. 15). Dass ein Absehen von einer derartigen, kausal ansetzenden Intervention nicht gut gehen könne, sollte sich dann im Vorfeld der 1848er-Revolution andeuten. Einen Beleg hierfür gab die literarische Bewegung „Das Junge Deutschland“ (vgl. Hermand 1966), zu der auch Georg Büchner gehörte, dessen 1834er-Botschaft „Friede den Hütten! Krieg den Palästen!“ (vgl. Pross 1963, S. 31) unmissverständlich war.

Als dann die Revolution ausbrach, schlug die Stunde Johann Hinrich Wicherns (1808-1881), der zuvor schon mittels der von ihm angeregten Rettungshausbewegung (Rauhes Haus, 1833) auch in jenem Handlungsfeld tätig geworden war, auf das hin Pestalozzi seinen „Stanser Brief“ konzipiert hatte. Wichern war es, der 1848, gleichsam als eine Art Revolutionsprophylaxe, die Gründung der Inneren Mission durchsetzte, die auch heute noch, wenn auch unter neuem Namen – Diakonisches Werk – nicht mehr fortzudenken ist aus der sozialpädagogischen Angebotsstruktur. Vom Anliegen her las Wichern die Innere Mission als die „gewaffnete Tochter der Kirche“ (SW I, S. 315), die aus der „Schuld der Kirche gegen die Proletarier“ (SW I, S. 146) lernen solle. Schon dies zeigt, dass Wichern den Revolutionsideen nicht gar so fern stand. Das Bildungsbürgertum beispielsweise sah sich durch die Revolutionsanlässe auf neue Art der Frage ausgesetzt, wie viel weltliche Ungerechtigkeit Gott eigentlich zulassen dürfe. Wichern übersah entsprechend nicht, dass die Revolution Zeugnis für eine ins Allgemeine gehende „Gottentfremdung“ ablege, und zwar auch und gerade „in der Welt der Gebildeten, der Besitzenden und der Großen“ (SW V, S. 220). Gelegentlich bediente sich Wichern in diesem Zusammenhang auch des Mittels der Parabel. So schrieb er im Mai 1848 in einer Rückerinnerung an das dem Untergang geweihte alte Rom: „In den Palästen der Reichen und in den Hütten der Armen, galt der Eine Wahlspruch: ‚Woher du hast, danach fragt niemand, nur haben musst!‘ So herrschten Verbrechen nach unten und oben.“ (SW I, S. 153) Bände spricht auch Wicherns unmittelbar zuvor geübte äußerst scharfe Kritik am „wüste(n) Leben und wahnsinnige(n) Vergeuden der Reichen und der Vornehmen“ (SW I, S. 152), ähnlich übrigens wie seine vielfältigen Analysen des Pauperismus: Ob Wohnungsnot, Arbeitslosigkeit, Dienstbotenschicksal, Auswandererproblem oder nomadisierende Eisenbahnarbeiter bis

Die Innere Mission als zentraler Träger der evangelischen Wohlfahrtspflege

hin zur Subkultur im Hamburger „Gängeviertel“ – immer war es Wichern, der bedrückende Einzelanalysen ablieferte und nachdrückliche Monita an die Adressen derjenigen richtete, die diese Schicksale zu verantworten hatten oder von ihnen profitierten. Dies könnte auch Wicherns Interesse an Engels' Studie „*Die Lage der arbeitenden Klassen in England*“ von 1845 (SW V, S. 38 ff.) erklären, ebenso übrigens wie seine Aufmerksamkeit für die Genossenschaftsidee des Sozialpolitikers Viktor Huber (SW V, S. 194 ff.). Im Ergebnis war für Wichern klar, dass die kapitalistische Realität in der Regel nicht dem entsprach, was sich ihm als theologisch wünschenswerte Idealität nahe legte. Dies galt insbesondere im Blick auf die soziale Entwurzelung und mithin den Verfall der Bindungsmacht der Familie als der von Gott gewollten und in der Christusfamilie geheiligten Sozialordnung. Insofern stand für Wichern auch außer Frage, dass die „rechte Hilfe“ nur die sein könne, „welche nicht atomistisch den einzelnen, sondern organisch dem ersten natürlichsten Organismus, dem der Einzelne von Geburt nach Gottes Bestimmung und Ordnung angehört (und das ist die Familie), die kräftige Handreichung christlicher Liebe bietet“ (SW III/1, S. 115). Ziel war es dabei auch, ob nun im Rahmen der Armenpflege, der Krankenpflege oder der Fürsorgeerziehung, für das Wachhalten christlich motivierter Privatwohltätigkeit Sorge zu tragen und auf die „Subvention seitens öffentlicher Behörden“ (SW VII, S. 519) zu verzichten. Diesem Problemverständnis gehorchten auch die verstärkt seit 1848 gebildeten „Vereine für innere Mission“. Im weiteren Fortgang bis in die Weimarer Zeit hinein entwickelte sich die Innere Mission zum zentralen Träger der gesamten evangelischen Wohlfahrtspflege, dies namentlich im Blick auf die Jugendfürsorge.

Insoweit ist die Bedeutung Wicherns kaum zu verkennen, das Problem ist allerdings, und es wurde evident im Zusammenhang seines 200. Geburtstags (vgl. Herrmann/Gohde/Schmidt 2007): In Einrichtungen des Diakonischen Werks ist Wichern heutzutage oft ein „no name“. Auch in der Sozialpädagogik ist er eher unbekannt, bis hin zur radikalsten Form von Missachtung in Gestalt gänzlichen Nichtwissens (oder auch verheimlichten Wissens) darum, dass es überhaupt einmal jemanden mit diesem Namen gegeben hat. Ein Beispiel: Im Zweibänder Klassiker der Pädagogik (Tenorth 2003) sucht man nicht nur Wicherns Namen umsonst, es findet sich auch noch nicht einmal die Erwägung, die Tenorths Vorgänger Hans Scheuerl vor einem Vierteljahrhundert immerhin doch zumindest anstellte, wenngleich nicht positiv beschied: ob man ihn aufnehmen solle oder nicht.

Wenn man diesen Widerwillen nicht als Zeugnis nehmen will für einen antitheologischen Affekt, und dies vielleicht auch noch mit dem veritablen Antichristen Nietzsche als Urheber – eine Erklärung, die kaum greift, zumal die Pädagogik auch von Nietzsche wenig weiß und auf ihn noch viel weniger gibt –, wird man wohl nur eine Vokabel wie ‚Theoriepolitik' ins Spiel bringen können. Anders ausgedrückt: Die (Sozial-)Pädagogik hat sich irgendwann entschlossen, die eigene Geschichte in halbwegs überschaubarer Form zu überliefern, unter Konzentration auf das gleichsam als „einheimisch“ anerkannte Personal, am hier in Rede stehenden Exempel gesprochen: an Pestalozzi kommt im Verlauf des Studiums wohl niemand vorbei – eine Aussage, die vermutlich für die Post-Bologna-Zeiten nicht mehr zu halten ist – an Wichern, dem „Hamburger Pestalozzi“, schon.

2 Zwischen Kaiserreich und Weimarer Republik: Natorp und Salomon

Paul Natorp (1854-1924), der den Sozialpädagogikbegriff erstmals mit Inhalt füllte, nahm an Wichern kein Interesse, wohl aber an Pestalozzi. Ihm entnahm er die entscheidenden Motive für seinen Sozialpädagogikbegriff (vgl. Henseler 2000, S. 63 ff.). Zwar hatten vor Natorp schon Friedrich Diesterweg und Karl Mager, beide erstmals im Jahr 1844, den Ausdruck Sozialpädagogik oder dessen Komplementärstücke verwendet (vgl. Dollinger 2006), aber Natorp ist mit seiner 1899 erschienenen Schrift „Sozialpädagogik" als der eigentliche Vater einer wissenschaftlichen Grundlegung des Begriffsgebrauchs anzusehen. Der von Natorp unterlegte Theoriegehalt war allerdings ein anderer als der dann in der Weimarer Epoche angestrebte. So orientierte Natorp seine Überlegungen nicht auf bestimmte Berufe, Handlungsfelder oder Erziehungsträger, sondern er legte schlicht fest, unter Sozialpädagogik verstehe man nicht „einen abgegrenzten Teil der Pädagogik als vielmehr eine bestimmte Auffassung ihrer ganzen Aufgabe" (Natorp 1899b, S. 701). Dieser aufs Ganze gehende Zugriff schien unabweisbar, wenn man bedenkt, dass schon ein grober Blick auf die zentralen historischen Entwicklungslinien in den 1870er und 1880er Jahren auf globale sowie miteinander zusammenhängende Faktoren aufmerksam werden ließ wie den „Durchbruch der Industrialisierung" (Sachße 1986, S. 9), die sich beschleunigende Verstädterung bei anhebendem Bevölkerungswachstum, ganz abgesehen vom „Gründerkrach" (1873) oder – um das zentrale Stichwort der Epoche zu nennen – der „sozialen Frage" (vgl. Schröer 1999), von Natorp definiert als Frage danach, „wie die in Rechtsform geübte Gewaltherrschaft des Kapitals über die kapitallose Arbeit mit ihren zerstörenden Folgen für die Sittlichkeit des gesamten Volkes zu überwinden sei" (Natorp 1894, S. 121). Entsprechend sah sich Natorp dazu veranlasst, allen nur denkbaren pädagogischen Ereignisräumen prüfend nahe zu treten, um den ihn von Pestalozzis „Lienhard und Gertrud" her vertrauten Gedanken, dass der Mensch erst durch menschliche Gemeinschaft zum Menschen werde, Geltung zu verleihen. In diesem Sinne sollte die Sozialpädagogik, Natorps Hoffnung zufolge, nicht lediglich eine Subdisziplin der Allgemeinen Pädagogik sein, sondern die zeitgemäße pädagogische Antwort auf die durch die soziale Frage neu zu definierende Erziehungstatsache. Im Blick auf die so zu lesende Gemeinschaftsorientiertheit im Denken Natorps lassen sich Spuren bis in die Gegenwart hinein aufweisen, insbesondere im Blick auf die Debatte um den Kommunitarismus, die die alte Diskussion um das von Ferdinand Tönnies positionierte Verhältnis von Gemeinschaft und Gesellschaft weitgehend ersetzt oder jedenfalls doch überformt hat (vgl. Niemeyer 2000a, S. 133 ff.). Eine der in diesem Zusammenhang wieder aktuell gewordenen Fragen lässt sich aus Natorps Vorgabe ableiten, dass der Mensch „allein durch menschliche Gemeinschaft" (Natorp 1899a, S. 84) zum Menschen werde. Für Natorp nämlich war diese Gemeinschaft primär mit der Familie gegeben, deren Verfall er – ähnlich wie später Aloys Fischer (1880-1937) – beklagte. Der kompensatorisch gedachte Ausbau des Kindergartenwesens, den Natorps sozialpolitisch

Sozialpädagogik, soziale Frage und die neu zu definierende Erziehungstatsache

aufgeklärte Zeitgenossen überwiegend als Beleg für sozialen Fortschritt und als Chance für die beruflich ambitionierte Frau sowie die Pädagogenprofession begrüßten bzw. erstritten, brachte in Natorps Augen eine unerwünschte Nebenfolge mit sich in Gestalt der Schwächung der erzieherischen Kraft der Herkunftsfamilie. Insoweit von Letzterer auch in neuerer Zeit die Rede ist (vgl. Krüger 1995, S. 324; Niemeyer 2008, S. 5), erfüllte Natorps Kritik zwar eine Vorreiterfunktion, blieb aber nicht frei von sozialpolitisch fragwürdigen Implikationen.

Am deutlichsten sah dies Alice Salomon (1872-1948), die als Begründerin des sozialen Frauenberufs in Deutschland gilt und mit ihren Leistungen – etwa der Gründung und langjährigen Leitung der Sozialen Frauenschule in Berlin (1908), an der Frauen von Frauen für (zunächst) ehrenamtliche Aufgaben im Umfeld von Gesundheitsamt und Wohlfahrtsamt ausgebildet wurden – Ende der fünfziger Jahre erstmals wieder ins Bewusstsein der Fachöffentlichkeit rückte (vgl. Muthesius 1958). Denn einerseits steht außer Frage, dass Salomon Natorp nur am Rande und jedenfalls nicht als Sozialpädagogen zur Kenntnis nahm, wie ohnehin festzustellen ist, dass sie den Sozialpädagogikbegriff so gut wie nie verwendet hat und mit dem damit zusammenhängenden Theoriediskurs unvertraut war. Andererseits aber kann man das Ganze auch positiv dahingehend reformulieren, dass Salomon allen Anlass hatte, Begriffe wie „Soziale Arbeit“ oder „Wissenschaft von der Wohlfahrtspflege“ zu bevorzugen. Denn nur auf diese Weise ließ sich das Dominanzstreben von männerspezifischen Wissenssystemen abwehren, die das Ausbildungsmonopol von Frauen an Sozialen Frauenschulen ebenso gefährdet hätten wie den für Salomon zentralen Anspruch, den Frauen bisher vorenthaltene staatsbürgerliche Rechte zuzuweisen sowie den Ausschluss von Bildungs- und Berufsmöglichkeiten zu beenden, und dies vor dem Hintergrund der ökonomischen Not von Frauen auch bürgerlich-sozialer Herkunft und mittels der daraus abzuleitenden Forderung nach „Eröffnung standesgemäßer Erwerbsmöglichkeiten“ (Maurer 1997, S. 47). Vor allem aber ging es Salomon darum, die Wohlfahrtsthematik im Kontext der zeitgenössischen Volkswirtschaftslehre zu erörtern (vgl. auch Kuhlmann 2000, S. 18). Eben diesem Interesse mag es geschuldet sein, wenn Salomon zeitgleich (1899) zu Natorp Kritik übte an politischen Bestrebungen, der verheirateten Frau die Fabrikarbeit im Interesse des Rückgewinns eines aktiven Familienlebens zu untersagen, dabei aber ungleich subtiler und sozialwissenschaftlich aufgeklärter argumentierte. Salomon nämlich verwies auf die dann kaum vermeidbare unerwünschte Nebenfolge einer Stärkung der Heimarbeit, die wegen der damit notwendig steigenden Überforderung der Mutter keineswegs dem – von Natorp intendierten – „Schutz des Hauses und der Familie“ (AS 1, S. 33) dienlich sei. Mit diesem Hinweis hatte sich Salomon auf die Seite jener Nationalökonomen – wie Werner Sombart und Alfred Weber – geschlagen, für die gleichfalls außer Frage stand, dass die Familie kein Modell mehr war, „das in der Logik und Praxis arbeitsteiliger Produktion noch einen Platz haben könnte“ (Böhnisch/Arnold/Schröer 1999, S. 161). In der Folge dieser Lesart blieb der Familie nur die Funktion einer reinen „Reproduktionsagentur“. Dem Staat kam demzufolge die Aufgabe zu, die „sozial regulativen Funktionen“, also etwa die „Bildung und Berufslenkung der Kinder“, zu übernehmen (Böhnisch/Arnold/Schröer 1999, S. 161).

Die Wohlfahrtsthematik im Kontext der zeitgenössischen Volkswirtschaftslehre

Auch durch ihr frühes (1901) Eintreten für die von dem britischen Sozialreformer Arnold Toynbee (1852-1883) begründete Settlementbewegung dokumentierte Salomon einigen Weitblick. Ihrer – aus heutiger Sicht bürgergesellschaftlichen – Meinung zufolge entsprach es dem Geist dieser Bewegung, dass nicht in erster Linie der Staat oder der private Träger der Armenpflege gefragt sei, sondern der „Bürger, der nach seinen Kräften an der Überbrückung sozialer Klassengegensätze mitarbeiten will, und es als Pflicht betrachtet, seine Kenntnisse und Kulturerrungenschaften zum Wohl der Gesamtheit zu verwerten" (AS 1, S. 113 f.). Nächstenliebe als Handlungsmotiv hatte im Vergleich zu dieser Bürgerpflicht ausgedient und fundierte jedenfalls nicht in erster Linie das Bestreben, Settlements zu gründen, also „Gemeinschaften gebildeter Menschen, die sich in den Arbeitervierteln der großen (...) Städte ein Heim gründen, um mitten unter der Arbeiterbevölkerung zu wohnen, eine genaue Kenntnis der Lage und der Bedürfnisse der arbeitenden Volkskreise zu gewinnen, und um aufgrund der dort gewonnenen Kenntnisse erfolgreich an der Hebung des Gemeinwohls mitarbeiten zu können" (AS 1, S. 80). In welcher Absicht diese „Hebung des Gemeinwohls" speziell in einem Einwanderungsland wie den USA erfolgte, wurde von Salomon allerdings nicht hinreichend problematisiert. Unterbelichtet blieb auf diese Weise die dunkle Seite der hier in der Regel unter Bedingungen der Kasernierung erfolgenden Assimilierung des Fremden, der ansonsten, also unassimiliert, auch Salomon als „Fremdkörper" galt, welcher „die Lebenskraft und den Aufstieg der Nation bedroht" (AS 2, S. 111). Nicht außer Geltung gesetzt ist damit allerdings die helle Seite des Settlementgedankens, der aus dem Gemeinschaftsbegriff seine zentralen Handlungsanlässe bezog und zu der Option beitrug, dass sich der Staat zu Gunsten der Aktivierung des Bürgersinns zurückhalten könne.

Settlementgedanke und Bürgersinn

Diese Option trat in den Hintergrund, nachdem sich der Erste Weltkrieg als „Motor der Sozialpolitik" (vgl. Böhnisch/Arnold/Schröer 1999, S. 147) erwies und mittels der sozialen Kriegsfürsorge neue Klientelgruppen in den Objektbereich der Wohlfahrtspflege rückten. Salomon jedenfalls, die als Ergebnis dieser Entwicklung festhielt, „dass der Krieg in wenigen Monaten eine solche Fülle sozialpolitischer Maßnahmen gebracht hat, wie sie sonst in Jahren und Jahrzehnten nicht zu verzeichnen war" (AS 2, S. 351), verwarf im Sog ihrer Begeisterung über diese „staatssozialistische" Tendenz den Settlementgedanken, der seit 1911 in Gestalt der Sozialen Arbeitsgemeinschaft Berlin-Ost Friedrich Siegmund-Schultzes (1885-1969) auch eine deutsche Variante vorzuweisen hatte (vgl. Lindner 1997). Sie wolle – so schrieb sie 1916 – keinem verwehren, im Sinne der Settlementidee tätig zu werden, obgleich sie einen anderen Weg bevorzuge, der von der „Qualität des Herzens" (AS 2, S. 414) abhänge, die eine wichtige Voraussetzung sei zum Verstehen der Notlage Dritter. Mit dieser Argumentation mutierte Salomon, im Gleichklang zu den kriegsbedingten Fortschritten des Sozialstaatsprojekts, zu einer Pädagogin. Entsprechend leicht fiel es ihr, Eduard Sprangers Theorie-/Praxis-Modell ebenso Referenz zu erweisen wie dem „Glauben an eine Höherentwicklung der Menschheit" (AS 2, S. 464). In diesen Kontext gehört auch ihre Forderung nach einer „Methode des sozialen Handelns" (AS 2, S. 466) sowie ihre einige Jahre später (1925) vorgelegte deut-

sche Variante des 1917 erschienenen Buches „Social Diagnosis“ von Mary Richmond (1861-1928). Hiermit war der Weg hin zur Verberuflichung und sukzessiven Professionalisierung eines nicht länger nur ehrenamtlich sich vollziehenden sozialreformerischen Tuns gebahnt, und dies ausgehend von dem Selbstverwirklichungsstreben der sich um die soziale Frage zentrierenden bürgerlichen Frauenbewegung, die allen Anlass hatte, den Krieg als letzten Beleg für ihre Gleichwertigkeit und Berufstüchtigkeit zu lesen. Dass diese Entwicklung sich nicht frei von Männerspott vollzog, belegt Aloys Fischer Seitenblick auf die „Fanatiker der Sozialen Arbeit“, denen er „Selbsterkenntnis und Selbstbeherrschung“ abverlangte und zu bedenken gab, „dass sich der Drang nach Geltung, nach einer ‚Rolle‘, nach Macht und vielleicht sogar die Flucht vor sich selbst in den Purpur einer höchsten sozialen Tugend kleidet“ (Fischer 1924/25, S. 406).

Das Selbstverwirklichungsstreben der bürgerlichen Frauenbewegung

Gegeißelt war damit die aus psychoökonomischen Gründen nahe liegende Tendenz zur Selbstaufwertung eines Tuns, das sich, der Praxisseite nach, auf kurze Hausbesuche sowie die Vermittlung elementarer Kulturtechniken an überforderte proletarische Mütter beschränkte (vgl. Müller 1988).

3 Zwischen Pädagogik und „Hilfe“

Immerhin wurde Salomon mit ihrer „pädagogischen Wendung“ der Sache nach anschlussfähig im Blick auf die Idee von Sozialpädagogik, wie sie sich dann bei Herman Nohl (1879-1960) konturierte, der allerdings Salomon in ähnlicher Weise beiseitesetzte, wie er dies mit Natorp, Fischer oder Siegfried Bernfeld (1892-1953) tat. Am deutlichsten ausgesprochen findet sich Nohls begriffstechnische Zielsetzung bei Gertrud Bäumer (1873-1954), die als Vorsitzende des Bundes Deutscher Frauenvereine (1910-1919) sowie – zusammen mit Marie Baum (1874-1964), der entscheidenden Ideengeberin der Familienfürsorge als Prinzip des übergreifenden Außendienstes – als Leiterin der Sozialen Frauenschule und des Sozialpädagogischen Instituts in Hamburg (1917-1920) reüssierte (vgl. Dünkel/Fesel 1999), um schließlich als Ministerialrätin im Reichsministerium des Inneren (1920-1932) entscheidenden Einfluss auf die Umsetzung der Jugendgesetzgebung auszuüben (vgl. auch Hopf 1997, S. 198 f.; Schaser 2000, S. 223). Hiermit korrespondierte Bäumers Aufforderung an die bürgerliche Jugendbewegung, einzusehen, dass das, wogegen sie einst aufgestanden war, sich nicht „durch persönliche Lebensgestaltung allein“ besiegen ließ, sondern dass es galt, „neue soziale Grundlagen zu schaffen“ und „sich in Gesellschaft und Staat“ (Bäumer 1924, S. 146 f.) auszuwirken.

Der Erziehungsbegriff als Zentrum des sozialpädagogischen Selbstverständnisses

Die Frage, in Bezug auf welches Handlungsfeld dies geschehen könne, suchte Bäumer mittels ihrer – im deutlichen Gegensatz zu Natorp stehenden – Definition zu beantworten, der Begriff der Sozialpädagogik bezeichne „nicht ein Prinzip, dem die gesamte Pädagogik“ unterstellt sei, sondern „einen Ausschnitt: alles was Erziehung, aber nicht Schule und nicht Familie ist“ (Bäumer 1929, S. 149). Die Erläuterung dessen, welchen Geboten der insoweit ins Zentrum des sozialpädagogischen Selbstverständnisses rückende Erziehungsbegriff zu

Reformpädagogik

gehorchen hatte, gab dann Nohl, indem er auf Pestalozzis „Stanser Brief“ rekurrierte. In ihm bekundete sich Nohls Auffassung zufolge das pädagogische Genius und das Konzept einer pädagogisch durchdachten und nicht primär – wie bei Wichern – durch konfessionelle Motive getragenen Arbeit mit schwierigen Kindern und Jugendlichen. Der Nohl-Schüler Erich Weniger (1894-1961) meinte denn auch gute Gründe dafür zu haben, die „Alleinherrschaft der konfessionellen Anstalten“ und die – erziehungspraktisch etwa von dem Arzt und Reformpädagogen Karl Wilker (1885-1980) vorgetragene (Lindenhof, 1917) – „Kritik ihrer Methoden“ als Beleg dafür zu lesen, dass die Sozialpädagogik lernen musste und allmählich gelernt habe, „eigene() Gedanken (zu) entwickeln“ (Weniger 1927, S. 164).

Hierzu gehörte auch, Sozialisationserfahrungen in der Jugendbewegung zur wichtigen Voraussetzung einer gekonnten sozialpädagogischen Aufgabenerfüllung zu erklären. Deutlich war hiermit der Gegenakzent zu Salomon gesetzt, die, von der Frauenbewegung herkommend, erhebliche Schwierigkeiten hatte mit Ellen Keys Imperativ in Richtung der Jugend: „Werdet Glücksucher!“ So zu reden sei, so Salomon, unverantwortlich und nur zu konterkarieren durch den anderen, angesichts der sozialen Nöte der Epoche sehr viel zeitgemäßeren Imperativ: „Versuchet, nützlich zu werden!“ (SW 1, S. 257) Nur in dieser Logik, nicht aber in der Linie eines diffusen Glücks- und Selbstverwirklichungsstrebens schien für Salomon Sozialarbeit als Frauenberuf begründbar. Entsprechend harsch fiel ihre Abrechnung mit dem träumerischen Anarchismus der ersten Jugendbewegungsgeneration aus, „die nur sich selbst lebte, nichts gelten ließ und bei aller pseudo-ästhetischen Verfeinerung doch nur primitiven Instinkten lebte; die aus der widerlichen Redensart, sich ausleben zu wollen, ein Ideal machte“ (SW 2, S. 441).

Ganz andere Akzente setzte in dieser Frage der Vorsitzende des „Bundes Deutscher Sozialbeamten“, Carl Mennicke (1887-1959), der die entscheidenden Weichen für die Konturierung von Sozialpädagogik als Männerberuf stellte (vgl. Niemeyer 1999), indem er 1923 an der deutschen Hochschule für Politik in Berlin einen 15-monatigen Jugendpflegekurs anbot, den u. a. Justus Ehrhardt, Wilhelm Mollenhauer und Harald Poelchau besuchten, die sich dann in der 1925 gegründeten „Gilde Soziale Arbeit“ (vgl. Dudek 1988) mit Nohl-Schülern wie Curt Bondy, Walter Herrmann, Elisabeth Blochmann und Erich Weniger (vgl. Henseler 2000, S. 184) zur – durch Jugendbewegungsmotive vereinheitlichten – „sozialpädagogischen Bewegung“ zusammenfanden. Mennickes Jugendpflegekurs gab den Grundstein ab für die 1927 staatlich anerkannte Wohlfahrtsschule für männliche Sozialbeamte, an der u. a. Siegfried Bernfeld, Herbert Francke, Walter Friedländer und Hans Muthesius als Lehrkräfte wirkten (vgl. auch Wendt in diesem Band). Dabei geht man wohl nicht fehl in der Annahme, dass Nohl, der Mennickes Ausbildungskonzept als zu soziologisch und zu sozialpsychologisch rügte, insbesondere Bernfelds Lehrtätigkeit ein Dorn im Auge war. Denn schließlich hatte Bernfeld 1925 mit seiner Schrift „Sisyphus oder die Grenzen der Erziehung“ nicht zuletzt jene Pädagogik und Psychologie scharf kritisiert, die Nohl vertrat und der sich auch Mennicke (1928/29) entgegenstellte.

Die durch Jugendbewegungsmotive vereinheitlichte sozialpädagogische Bewegung

Jugendbewegung, Volksbildung und Soziale Arbeit

Im Ergebnis wird man festzuhalten haben, dass es Mennicke mit der seiner Auffassung nach auch in der Behörde zur Geltung zu bringenden Organisationsform der „Gilde“ (Mennicke 1924, S. 582) weniger um die für die Frauenbewegung zentrale bildungswirksame Ausdifferenzierung von Geschlechtsmerkmalen ging, sondern um die – als Erbe der Jugendbewegung zu deutende – Gemeinschaftlichkeit des agierenden Handlungssystems, die er als Folge des geschlechtsübergreifenden Gleichklangs der Gesinnung erwartete. Die Wirkung dessen offenbart sich bei Elisabeth Siegel, frühes Gildemitglied und später (1931) Nohlpromovendin, die im Rückblick auf ihre Ausbildung (bei Nohl) meinte: „Jugendbewegung, so wurden wir belehrt, war nach Nohl und Spranger die bislang letzte der Emanzipationsbewegungen, die mit der französischen Revolution einsetzten. Die Frauenbewegung war die vorletzte“ (zit. n. Hering/Kramer 1984, S. 30), und dies mit der Folge, dass sie auf (geistige) „Mütterlichkeit“ – als frauenspezifische Ressource einer besonderen Berufsgeeignetheit (vgl. Sachße 1986) – von den Lehrenden gar nicht angesprochen worden sei. Ähnliches berichtete Alice Borchert, die der Hamburger Jugendbewegung entstammte und 1927 Mitglied der Gilde Soziale Arbeit wurde (vgl. Thorun 2000, S. 31): „Wir glaubten damals, dass die Entwicklung der Jugendbewegung der jetzigen Sozialarbeit mehr genützt hat als die damals schon abtretenden ‚Frauenbewegungsleute‘ “ (zit. n. Hering/Kramer 1984, S. 92).

Nohl, der dieser Lesart der Dinge auf seine Weise zuarbeitete, machte den aus der Jugendbewegungserfahrung resultierenden Dreh- und Angelpunkt seines Verständnisses von Sozialpädagogik mittels der – von Pestalozzi vorgeprägten – Rede vom „pädagogischen Bezug“ anschaulich und zielte auf das Populärwerden der insoweit anzustrebenden besonderen Vertrauensverbundenheit zwischen Erzieher und Zögling als „Grundlage aller wahrhaft erzieherischen Arbeit“ (Nohl 1927, S. 78). Diese „wahrhaft erzieherische Arbeit“ missachtet zu haben, war der darin verborgene stille Vorwurf an die Vertreter der sich auf Wichern zurückführenden Rettungshausbewegung. Entsprechend konnte es nicht überraschen, dass diese das Vorgehen der sich dezidiert als Sozialpädagogen auslegenden Weimarer Pädagogen mit Skepsis betrachteten und namentlich zur begrifflichen Seite hin die ihnen eigentümlichen Begriffsverwendungen weiterhin bevorzugten. In der Optik des konfessionellen Praxisdiskurses verkam der Begriff Sozialpädagogik so zu einer nur mit Skepsis betrachteten und zunächst vehement abgelehnten Fortschrittsmetapher, hinter der man in der Regel nichts weiter vermutete als den Versuch einer scharfen und ungerechtfertigten pädagogischen Kritik an der bisher geleisteten Arbeit. Entsprechend auch standen weiterhin wissenschaftsferne oder jedenfalls doch pädagogikfreie Ausdrücke wie „Wohlfahrtspflege“ und „Fürsorge“ oder, unter stärkerer Konzentration auf die Arbeit mit den von den konfessionellen Trägern vorwiegend verwalteten außerschulischen und -familialen Fürsorgeerziehungsanstalten, „Fürsorgeerziehung“ im Vordergrund. Beliebt auch war namentlich in diesen Kreisen der Ausdruck „Rettung“, insoweit sich mit seiner Hilfe für viele Begriffsverwender im Praxisfeld am ehesten die konfessionelle Leitorientierung in der unmittelbaren erzieherischen Einwirkung auf das Fürsorgeerziehungsklientel deutlich machen ließ. Im Übrigen bevorzugte man, wenn überhaupt von Sozialpädagogik aus die-

Sozialpädagogik als Fortschrittsmetapher

ser Optik die Rede war, eher einen Begriffsgebrauch, der auf die Kritik der Bildungskraft tradierter Lebensordnungen und mithin auf ein Theoriefeld hin orientierte, auf dem sich die Kirche auf ureigenstem Gebiet wähnte. Damit erfuhr, und zwar namentlich gegen Ende der Weimarer Republik, jener Sozialpädagogikbegriff neues Interesse, den Natorp konturiert hatte (vgl. Niemeyer/Schröer 1994).

Nicht außer Geltung gesetzt ist damit die gute Absicht, die sich in Nohls Interesse verbarg. Sie ging, summarisch gesprochen, dahin, das in seiner Krisenhaftigkeit neu in den Blick geratene bzw. von der Pädagogik weitgehend missachtete außerschulische und außerfamiliale Handlungsfeld dem Aufmerksamkeitshorizont der Pädagogik zuzuführen. Der Sozialpädagogikbegriff Nohls sollte insoweit helfen, eine neue pädagogische Teildisziplin zu markieren, die namentlich auf Jugendliche in ihrer psychosozialen Problematik fokussierte und wesentlichen Auftrieb erhielt durch das 1922 beschlossene und 1924 in Kraft getretene Reichsjugendwohlfahrtsgesetz (RJWG). Dieses Gesetz brachte einen wichtigen Anschub zum Ausbau der Jugendämter. Es darf insgesamt als der zentrale Impulsgeber für die Erfolgsgeschichte der Sozialpädagogik sowie der Codierung des 20. Jahrhunderts als des „sozialpädagogischen Jahrhunderts“ (vgl. Thiersch 1992, S. 235 ff.) gelesen werden. Initialgebend war hierfür auch das im RJWG erstmals formulierte Recht des Kindes auf Erziehung und der damit verknüpfte, stark erziehungsmethodisch akzentuierte Anspruch an eine pädagogisch akzeptable und den reformpädagogischen Impulsen entsprechende Arbeit im außerschulischen und -familialen Handlungsfeld (vgl. Niemeyer 2000b).

Insbesondere die Arbeit in Fürsorgeerziehungsanstalten sollte den Imperativen einer von Wissenschaftsseite ausgehenden Professionalisierungs- und Verfachlichungsstrategie unterworfen werden. Davon bleibt unberührt, dass sich die Sozialpädagogik der Gegenwart, zumal infolge der in den letzten zwanzig Jahren vorangetriebenen Versozialwissenschaftlichung, weitgehend von dem durch Nohls geisteswissenschaftliche Sozialpädagogik geprägten Problemverständnis befreit hat, ebenso wie von ihrer schon fast traditionellen Empiriefeindlichkeit. Dies hat zu einer Öffnung gegenüber den „Hilfswissenschaften“ Psychologie und Soziologie geführt („realistische Wendung“) – einer Öffnung im Übrigen, die einigen Fachvertretern zu weit geht, mit der Folge, dass sie die Sozialpädagogik nur noch als eroberte Provinz eines Fremden zu erkennen glauben. Auch lässt sich die Sozialpädagogik heutzutage nicht mehr, wie dies noch in der Weimarer Epoche versucht wurde, auf das Kinder- und Jugendlichenklientel einschränken. Vielmehr gilt, dass der Fachdiskurs nur höchst selten noch in klar abgrenzbaren Sektoren geführt wird. Die Disziplin beansprucht inzwischen eine Art Allzuständigkeit: Sie will und soll auskunfts- und handlungsfähig sein gegenüber nahezu allen nur denkbaren, neu auftretenden und noch nicht durch andere Fächer okkupierten Problemen der Lebensbewältigung (vgl. Böhnisch in diesem Band). Damit wird allerdings zunehmend unklar, wie all diese Themen noch mittels der überkommenen sozialpädagogischen Paradigmen, wie etwa jenem der „Erziehung“ in der von Bäumer konturierten Lesart, verwaltet werden können und wie hier Theoriebildung einheitsstiftend zu wirken vermag (vgl. Winkler 1988). Zumal angesichts der sich zunehmend autonomisierenden Jugend hat aber nicht nur, gleichsam im Praxisge-

Die Erfolgsgeschichte der Sozialpädagogik im „sozialpädagogischen Jahrhundert“

schäft, der Erziehungsbegriff an Geltung verloren, sondern auch der Versuch, ihn, wie dies noch für die Weimarer Epoche galt, auf der Ebene des Wissenschaftsgeschäftes als generelles Regulativ sozialpädagogischer Theoriebildung durchsetzen zu wollen. Entsprechend wird gegenwärtig wieder fraglicher, worin denn das Pädagogische der Sozialpädagogik gründe und ob nicht eine neutralere Begrifflichkeit, wie etwa der Ausdruck „Soziale Arbeit", angemessener wäre, um dem vielfältig ausdifferenzierten Gegenstand Gerechtigkeit widerfahren zu lassen. Ersatzweise drängt sich für viele Disziplinvertreter auch der Ausdruck „Hilfe" in den Vordergrund, und dies nicht zuletzt deswegen, weil man den Fachdiskurs damit von Zuordnungen auf zumeist universitätsgebundene begriffliche Leitorientierungen frei halten kann. Im Übrigen offeriert der Ausdruck „helfende Berufe" einen gerade von SozialpädagogInnen offenbar ersehnten Zugang zur Nivellierung der mancherorts als demütigend oder jedenfalls doch als hierarchiefördernd erlebten Kompetenzdifferenz zu vermeintlich höher qualifizierten Berufsträgern (Psychologen, Mediziner etc.) im Sozialbereich (vgl. Niemeyer 1994).

4 Zur begrifflichen Identität von Sozialarbeit und Sozialpädagogik in der Gegenwart

Der Sozialpädagogikbegriff war lange Zeit an die pädagogische Wissensbasis und Argumentationskultur geknüpft und lässt sich, jedenfalls wenn man die von Nohl belegte Theorietradition in den Vordergrund rückt, als Erbe von Reformpädagogik und bürgerlicher Jugendbewegung lesbar machen. Die Sozialarbeit respektive Soziale Arbeit hingegen gründet eher in der armenfürsorgerischen Tradition und darf als Erbe der bürgerlichen Frauenbewegung angesehen werden. Im Anschluss an den Zweiten Weltkrieg hat sich der Ausdruck Sozialarbeit dann namentlich bei denen durchgesetzt, die in pragmatischer Weise Problemlösungen aus vielfältigen sozialwissenschaftlichen und psychologischen Forschungsansätzen zu destillieren und auf soziale Probleme anzuwenden suchten. Der erneute Versuch der Reklamierung der Sozialpädagogik als Grundlagentheorie der Sozialarbeit – wie erstmals von Nohl unternommen und, wie eingangs gesehen, von Mollenhauer fortgeführt – wollte nicht recht gelingen. Insbesondere das Identischsetzen von Sozialpädagogik mit einer „Theorie der Jugendhilfe" (Mollenhauer 1964, S. 13) erwies sich zunehmend als hinderlich für derlei Absichten. Als Ausweg bietet es sich an, Sozialpädagogik als den Versuch zu umschreiben, das zumal in modernen Risikogesellschaften problematischer gewordene Spannungsverhältnis zwischen Lebensbewältigung und Sozialintegration in lebensweltorientierter Perspektive pädagogisch zu reflektieren und kritisch zu hinterfragen. Diese Sehweise könnte Anlass geben, die Sozialpädagogik als „gesellschaftliche Reaktion auf die Bewältigungstatsache" (Böhnisch 1999, S. 41) auszulegen. Der Bezug zu Bernfeld und dessen Definition, Erziehung sei „die Summe der Reaktionen einer Gesellschaft auf die Entwicklungstatsache" (Bernfeld 1925, S. 51), ist dabei gewollt. Neues Licht fällt von hieraus auch auf die gleichfalls schon in der Weimarer Epoche

Sozialpädagogik als „gesellschaftliche Reaktion auf die Bewältigungstatsache"

gebräuchlichen Ausdrücke „Sozialarbeit" respektive „Soziale Arbeit" (vgl. Mühlum 1982, S. 32). Denn beide Termini wurden lange Zeit von der pädagogischen Fragestellung getrennt erörtert und auf Handlungsfelder in der Armenpflege bzw. der allgemeinen Wohlfahrtspflege bezogen. Erst – so C. W. Müller – als der pädagogische Charakter der damit in den Blick tretenden Aufgaben stärker hervortrat und der sozialarbeiterischen Klientel, etwa nach Maßgabe der Formel „Hilfe zur Selbsthilfe", zunehmend nahe gelegt wurde, „brachliegende oder verschüttet geglaubte Hilfsquellen, Energien und Kräfte wieder zu nutzen (Ressourcenarbeit), rückten Sozialpädagogik und Sozialarbeit unter dem Dach des Begriffs Soziale Arbeit zusammen und führten in weiten Teilen Deutschlands zu einer gemeinsamen Ausbildung von Sozialarbeiterinnen und Sozialpädagoginnen" (Müller 1998, S. 12). Dieses Plädoyer für den Ausdruck „Soziale Arbeit" lässt sich problemlos auch mit Begriffen vortragen, die der Rede von Sozialpädagogik als einer „gesellschaftlichen Reaktion auf die Bewältigungstatsache" (Böhnisch 1999) unterliegen.

Für diese Annäherung in begrifflicher Hinsicht spricht auch, dass Ausdrücke wie „Sozialpädagogik/Sozialarbeit" häufig so verwendet werden, als handele es sich um Synonyma. Selbst Universitätsinstitute, denen noch Nohl – so wie er es in Göttingen in der Weimarer Epoche tat – anheim gab, die Sozialpädagogik als pädagogische Teildisziplin gegen die an Sozialen Frauenschulen gelehrte „Wissenschaft von der Wohlfahrtspflege" (Salomon) zu akzentuieren, verkoppeln heutzutage nicht eben selten beide Bezeichnungen. Zwar ist es richtig, dass damit nur selten weitergehendere theoretische Ambitionen verknüpft werden und eher der Eindruck entsteht, als gehe es lediglich darum, den Studierenden zu signalisieren, dass die je verfolgten Lehr- und Forschungsschwerpunkte keinen Themenbereich ausschließen, also weder den der klassisch-sozialpädagogischen Kinder- und Jugendhilfe noch den der – traditionellerweise eher der Sozialarbeit zugerechneten – Sozialpolitik unter Einschluss von Themenakzenten wie Armut oder Alter. Aber wenn man berücksichtigt, dass die moderne Sozialpädagogik nur als sozialwissenschaftlich aufgeklärte und interdisziplinär angelegte Wissenschaft sinnvoll betrieben werden kann, steht zunehmend in Frage, ob es noch Sinn macht, zwischen Sozialpädagogik und Sozialarbeit nach Maßgabe angeblich inkompatibler Objektbereiche trennen zu wollen. Dies bedeutet zugleich, dass das terminologische Problem – und damit auch das Problem, das Allgemeinen Pädagogen gelegentlich mit vermeintlich nicht pädagogisch hinreichend informierten Sozialpädagogen haben – zu einem Scheinthema herabsinkt, das sich spätestens dort auflöst, wo die Allgemeine Pädagogik sich in Richtung einer Allgemeinen Erziehungswissenschaft wandelt. Hans Thiersch sah jedenfalls Anlass genug für die Annahme, dass das von ihm ins Zentrum gerückte Begriffsangebot – Soziale Arbeit als „Hilfe zur Lebensbewältigung" – von einer „erweiterten und integrierenden Erziehungswissenschaft" ohne weiteres akzeptiert werden müsse, wenn diese es verstünde, „als (sozialwissenschaftlich fundierte) Theorie der modernen Sozial- und Sozialisationsgesellschaft" (Thiersch 1994, S. 141) aufzutreten.

Gefährdet wird das insoweit sich anbietende begriffstechnische Einvernehmen allerdings infolge der zunehmend vertretenen Auffassung, die Fachhochschulen

Sozialpädagogik als sozialwissenschaftlich aufgeklärte und interdisziplinär angelegte Wissenschaft

verwalteten als „universities for applied sciences“ anwendungsfähiges Sozialarbeitswissen (vgl. Scherr in diesem Band) – im Korsett einer eigenständigen „Sozialarbeitswissenschaft“ –, die Universitäten hingegen böten nichts weiter als Sozialpädagogik in Gestalt einer pädagogisch verengten sowie akademisch überzüchteten Besonderheit lebensweltferner Universitätspädagogik. Diese Lesart der Dinge ist freilich nicht nur unberechtigt, sie ist auch bildungspolitisch fatal und greift fachgeschichtlich gesehen daneben (vgl. Krüger in diesem Band). So dürfte es trotz einschlägiger Bemühungen (vgl. Vahsen 1996, S. 11) wohl kaum gelingen, den dezidierten Sozialpädagogen Natorp in sozialpädagogikkritischer Absicht dem Klassikerbestand der sich neu formierenden Sozialarbeitswissenschaft einzufügen. Vergleichbar schwierig dürfte es sein, die Kritik an der Ausgrenzung der sozialarbeiterischen Traditionslinie in einem Buch zu begründen, das eine Einführung in die Theoriegeschichte der Sozialpädagogik zu geben beabsichtigte.

Literatur

Werkausgaben

AS = Alice Salomon: Ausgewählte Schriften. 2 Bände. Hrsg. v. A. Feustel. Neuwied, Kriftel u. Berlin 1997 ff.
SW = Johann Hinrich Wichern. Sämtliche Werke. Hrsg. v. P. Meinhold u. a. Berlin 1958ff.
PSW = Johann Heinrich Pestalozzi: Sämtliche Werke. Hrsg. v. A. Buchenau, E. Spranger, H. Stettbacher u. a. Berlin u. Leipzig 1927 ff.

Weitere Literatur

Achinger, H. (1929): Zur Theorie der Fürsorge. In: Polligkeit, W. u. a. (Hrsg.) (1929): Fürsorge als persönliche Hilfe. Berlin, S. 1 ff.
Bäumer, G. (1929): Die historischen und sozialen Voraussetzungen der Sozialpädagogik und die Entwicklung ihrer Theorie. In: Thole, W./Galuske, M./Gängler, H. (Hrsg.) (1998): KlassikerInnen der Sozialen Arbeit. Neuwied u. Kriftel, S. 149-159.
Bäumer, G. ([4]1931 [1924]): Die seelische Krisis. Berlin.
Bernfeld, S. (1925): Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung. Frankfurt a.M. 1973.
Böhnisch, L. (1999): Die sozialintegrative Dimension der Sozialpädagogik und Sozialarbeit. In: Wiss. Zeitschrift der TU Dresden, Heft 3, 48. Jg. (1999), S. 40-42.
Böhnisch, L./Arnold, H./Schröer, W. (1999): Sozialpolitik. Weinheim u. München.
Dollinger, B. (2006): Die Pädagogik der Sozialen Frage. Wiesbaden.
Dünkel, B./Fesel, V. (1999): Von der Sozialen Frauenschule zur NS-Volkspflegeausbildung. Hamburg.
Dudek, P. (1988): Leitbild: Kamerad und Helfer. Sozialpädagogische Bewegung in der Weimarer Republik am Beispiel der „Gilde Soziale Arbeit“. Frankfurt a.M.
Eggemann, M./Hering, S. (1999): Wegbereiterinnen der modernen Sozialarbeit. Weinheim u. München.
Fischer, A. (1924/25): Über Hemmungen und Fehlentwicklungen des sozialen Bewusstseins. In: Fischer, A. (o.J.): Leben und Werk. Hrsg. v. K. Kreitmair, Bd. 3 u. 4. München, S. 375-406.
Henseler, J. (2000): Wie das Soziale in die Pädagogik kam. Zur Theoriegeschichte universitärer Sozialpädagogik am Beispiel Paul Natorps und Herman Nohls. Weinheim u. München.

Hering, S./Kramer, E. (Hrsg.) (1984): Aus der Pionierzeit der Sozialarbeit. Elf Frauen berichten. Weinheim u. Basel.
Hering, S./Münchmeier, R. (2000): Geschichte der Sozialen Arbeit. Weinheim u. München.
Hermand, J. (Hrsg.) (1982): Das Junge Deutschland. Stuttgart.
Herrmann V./Gohde J./Schmidt, H. (Hrsg.) (2007): Johann Wichern – Erbe und Auftrag. Heidelberg, S. 280-285.
Hopf, C. (1997): Frauenbewegung und Pädagogik. Gertrud Bäumer zum Beispiel. Bad Heilbrunn.
Kuhlmann, C. (2000): Alice Salomon. Ihr Lebenswerk als Beitrag zur Entwicklung der Theorie und Praxis Sozialer Arbeit. Weinheim.
Lindner, R. (Hrsg.) (1997): „Wer in den Osten geht, geht in ein anderes Land." Die Settlementbewegung in Berlin zwischen Kaiserreich und Weimarer Republik. Berlin.
Maurer, S. (1997): Zweifacher Blick: Die historische ReKonstruktion moderner Sozialarbeit als „Frauenarbeit" und die Perspektive der feministischen Enkelinnen. In: Friebertshäuser, B. u. a. (Hrsg.) (1997): Sozialpädagogik im Blick der Frauenforschung. Weinheim, S. 44-56.
Mennicke, C. (1924): Sozialpädagogischer Sinn der öffentlichen Wohlfahrtspflege. In: Soziale Praxis 33, S. 581 f.
Mennicke, C. (1928/29): Zum Problem des erziehlichen Wirkens in der Jugendfürsorge. In: Zentralblatt für Jugendrecht und Jugendwohlfahrt XX, S. 34-38.
Mollenhauer, K. (1959): Die Ursprünge der Sozialpädagogik in der industriellen Gesellschaft. Weinheim u. Basel 1987 (Reprint).
Mollenhauer, K. (^{8}1988 [1964]): Einführung in die Sozialpädagogik. Weinheim u. Basel.
Mollenhauer, K. (1988): Erziehungswissenschaft und Sozialpädagogik/Sozialarbeit. In: Sozialwissenschaftliche Literatur Rundschau, Heft 17, 11. Jg. (1988), S. 53-58.
Mollenhauer, K. (1996): Über Mutmaßungen zum „Niedergang" der Allgemeinen Pädagogik. Eine Glosse. In: Zeitschrift für Pädagogik, Heft 2, 42 Jg. (1996), S. 277-285.
Mühlum, A. (1982): Sozialpädagogik und Sozialarbeit. Frankfurt a.M.
Müller, C.W. (1988): Wie Helfen zum Beruf wurde. Bd. 1. Weinheim.
Müller, C.W. (1998): War das ein sozialpädagogisches Jahrhundert? In: Jordan, E./Kreft, D. (Hrsg.) (1998): Jahrbuch der Sozialen Arbeit 1999. Münster, S. 11-52.
Muthesius, H. (Hrsg.) (1958): Alice Salomon. Die Begründerin des sozialen Frauenberufs in Deutschland. Köln u. Berlin.
Natorp, P. (1894): Religion innerhalb der Grenzen der Humanität. Ein Kapitel zur Grundlegung der Sozialpädagogik. Freiburg u. Leipzig.
Natorp, P. (^{4}1920 [1899a]): Sozialpädagogik. Theorie der Willenserziehung auf der Grundlage der Gemeinschaft. Stuttgart.
Natorp, P. (1899b): Sozialpädagogik. In: Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik. Hrsg. v. W. Rein. 6. Bd. Langensalza, S. 701-707.
Niemeyer, Ch. (1994): Hilfe. In: Niemeyer, Chr. (1999): Theorie und Praxis der Sozialpädagogik. Münster, S. 27-45.
Niemeyer, Ch. (1997): Sozialpädagogik und der Zwang der disziplinären Verortung. In: Niemeyer, Ch./Schröer, W./Böhnisch, L. (Hrsg.) (1997): Grundlinien Historischer Sozialpädagogik. Weinheim u. München, S. 33-42.
Niemeyer, Ch. (2003): Sozialpädagogikals Wissenschaft und Profession. Grundlagen, Kontroversen, Perspektiven. Weinheim u. München.
Niemeyer, Ch. (2008): „Die Mutter-Kind-Bindung leidet nicht". Kritische Anmerkungen zum aktuellen Krippendiskurs aus historischer und sozialpädagogischer Perspektive. In: Zeitschrift für Sozialpädagogik, Heft 1, 6. Jg. (2008), Weinheim, S. 2-31.
Niemeyer, Ch. (^{3}2009): Klassiker der Sozialpädagogik. Einführung in die Theoriegeschichte einer Wissenschaft. Weinheim u. München.
Niemeyer, Ch. (2009): Sozialpädagogik als Theorie der Jugendhilfe. Historische Reminiszenzen und systematische Perspektiven. In: Mührel, W./Birgmeier, B. (Hrsg.) (2009): Theorien der Sozialpädagogik – ein Theorie-Dilemma. Wiesbaden, S. 223-254
Nohl, H. (1927): Gedanken zur Pestalozzifeier. In: Nohl, H. (^{2}1929): Pädagogische Aufsätze. Langensalza, S. 70-80.
Pross, H. (Hrsg.) (1963): Deutsche Politik 1803-1870. Dokumente und Materialien. Frankfurt a.M.
Sachße, Ch. (1986): Mütterlichkeit als Beruf. Frankfurt a.M.

Schaser, A. (2000): Helene Lange und Gertrud Bäumer. Eine politische Lebensgemeinschaft. Köln, Weimar u. Wien.
Schröer, W. (1999): Sozialpädagogik und die soziale Frage. Der Mensch im Zeitalter des Kapitalismus um 1900. Weinheim u. München.
Thiersch, H. (1992): Lebensweltorientierte Soziale Arbeit. Weinheim u. München.
Thiersch, H. (1994): Sozialpädagogik und Erziehungswissenschaft. Reminiszenzen zu einer hoffentlich bald überflüssigen Diskussion. In: Krüger, H.-H./Rauschenbach, Th. (Hrsg.) (1994): Erziehungswissenschaft. Die Disziplin am Beginn einer neuen Epoche. Weinheim u. München, S. 131-146.
Thole, W./Galuske, M./Gängler, H. (Hrsg.) (1998): KlassikerInnen der Sozialen Arbeit. Neuwied u. Kriftel.
Thorun, W. (2000): Reformprojekt Soziale Arbeit. 75 Jahre Gilde Soziale Arbeit. Münster.
Vahsen, F. (1996): Sozialarbeit auf dem Weg zur Sozialarbeitswissenschaft? In: Puhl, R. (Hrsg.) (1996): Sozialarbeitswissenschaft. Weinheim u. München, S. 9-23.
Weniger, E. (1927): Die Gegensätze in der modernen Fürsorgeerziehung. In: Weniger, E. (Hrsg.) (1990): Lehrerbildung, Sozialpädagogik, Militärpädagogik. Ausgew. u. komm. v. H. Gaßen. Weinheim u. Basel, S. 144-176.
Winkler, M. (1988): Eine Theorie der Sozialpädagogik. Stuttgart.

Thomas Rauschenbach | Ivo Züchner

Theorie der Sozialen Arbeit

Gebrauch von Theorien

Beobachtet man den Gebrauch von Theorien, genauer: den Gebrauch des Wortes „Theorie“, dann scheint dieser eher Diffusion als Klarheit, eher Abwehr und Unbehagen als Herausforderung und Neugier auszulösen. „Theorie“ ist für Viele – nicht zuletzt auch für Studierende – so etwas wie der Inbegriff lebensferner Wissenschaft, ist begriffliche Abstraktion in einer formalisierten, fremden Sprache, ist eine Art Geheimcode, mit dem sich WissenschaftlerInnen – offenbar trotz aller sachlichen Differenzen – untereinander verständigen, ist aber auch eines der letzten Machtmittel, mit dem ProfessorInnen ohne Not Studierende traktieren und sich zugleich Respekt zu verschaffen suchen, kurz: ist eine allseits beliebte Projektionsfläche für alles Mögliche.

Soziale Funktion von Theorien

Betrachtet man dabei die soziale Funktion von Theorien, dann scheinen diese in der Tat manchmal eher zu Zwecken der sozialen Differenzierung zwischen Personen als zur sachlichen Klärung von inhaltlichen Fragen verwendet zu werden. Um sich in wissenschaftlichen Sprachspielen voneinander zu unterscheiden, d. h. um sich nach innen, innerhalb der Wissenschaft, ebenso abzugrenzen wie nach außen, gegenüber der Praxis, werden – vorzugsweise sozialwissenschaftliche – Theorien zu Demarkationslinien, hinter denen man sich verschanzen kann. Insoweit dienen Theorien auch zur Symbolisierung der „feinen Unterschiede“, mit denen sich Akteure, insbesondere WissenschaftlerInnen, in ihren Fach- und Wissensgebieten zu positionieren und zu situieren versuchen.

Was ist eigentlich Theorie?

Schaut man sich schließlich – der Einfachheit halber innerhalb der Sozialen Arbeit – das Material, die Textsorten und Ansätze, die als „Theorien“ gehandelt oder bezeichnet werden, einmal genauer an, dann verschwimmen rasch die Konturen dessen, was Theorie überhaupt ist oder wenigstens sein könnte. Klar ist dabei noch nicht einmal, was die grundlegenden Bestandteile, die Grundsubstanzen von Theorien sind. Ungeklärt ist beispielsweise, ob es sich im Falle von Theorien lediglich um ein diffuses Gegenüber zur Praxis handelt – und in diesem Sinne dann mehr oder weniger alles zu Theorie wird, was in den „heiligen Hallen“ der Wissenschaft verhandelt wird –, oder ob Theorien nicht vielmehr eine ganz bestimmte Sorte von wissenschaftlichen Aussagen kennzeichnen müssten. Anders formuliert: Bis heute kaum geklärt sind innerhalb der Sozialen Arbeit – aber nicht nur da – die Konturen, Gemeinsamkeiten und Unterschiede etwa zwischen Theorie und Forschung (vgl. dazu Lüders 1998), zwischen Theorie und Wissenschaft, zwischen Theorie und Begriffen bzw. Ideen oder auch zwischen Theorie und konzeptionellen Entwürfen. Nicht selten finden sich diese verschiedenen Dimensionen und Ausprägungen wissenschaftlichen Tuns, die alle etwas miteinander zu tun haben, aber keineswegs alle gleichzusetzen sind, bis zur Un-

W. Thole (Hrsg.), *Grundriss Soziale Arbeit,* DOI 10.1007/978-3-531-94311-4_6,
© VS Verlag für Sozialwissenschaften | Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH 2012

kenntlichkeit unter dem Sammeletikett „Theorie“ vermengt. Dies macht eine Auseinandersetzung mit und Aufbereitung der Sache nicht gerade einfacher.

Will man sich vor diesem Hintergrund dem Themengebiet der Theorien zur bzw. in der Sozialen Arbeit nähern, so ist es offensichtlich notwendig, vorliegende Theorien nicht nur darzustellen, sprich: sie in ihrem historisch-systematischen Sinngehalt zu rekonstruieren, sondern darüber hinaus auch die Kontextbedingungen der jeweiligen Theoriearchitektur selbst verstärkt ins Blickfeld zu rücken, um so zumindest eine Ahnung davon zu erlangen, welcher Typus, welches Selbstverständnis von „Theorie“ sich dahinter verbirgt. Es geht mithin nicht nur um die Beschreibung der Theorien zur Sozialen Arbeit, sondern auch um die Beobachtung der Theoriekonstruktion in der Sozialen Arbeit als Wissenschaft.

Fehlende Voraussetzungen für eine Theoriebeschreibung

Um dieses Vorhaben einigermaßen sachgerecht angehen zu können, müssten allerdings zwei bislang nicht erfüllte Voraussetzungen realisiert sein, sodass die nachfolgenden Ausführungen diesen Anspruch lediglich formulieren, vielleicht auch partiell sichtbar machen und plausibilisieren, jedoch auf keinen Fall einlösen können. Dazu ist der „state of the art“ in Sachen Theorie bei weitem noch nicht hinreichend auf- und durchgearbeitet. Dies macht es ebenso unbefriedigend wie riskant, das Thema „Theorien“ überhaupt jenseits eigener Forschungsarbeit, also summarisch anzugehen, da am Ende notgedrungen mehr Fragen offen bleiben müssen als Antworten gegeben werden können. Damit besteht die nicht geringe Gefahr, dass sich das Thema so verflüssigt, dass man fast zwangsläufig mit leeren Händen dasteht.

Fehlende Aufarbeitung des Theoriestandes

Als eine erste Voraussetzung für einen groben Überblick über die Theorieströnge der Sozialen Arbeit müsste im Grunde genommen gewährleistet sein, dass der vorhandene Theoriebestand erst einmal so aufbereitet und geordnet vorliegt, dass das diffuse Gesamtbild zumindest als ein in seinen Konturen sich abzeichnendes Puzzle erkennbar wird und insoweit in seiner Substanz nur noch referiert zu werden braucht. Diese Voraussetzung ist jedoch bislang erst in Ansätzen erfüllt (vgl. Engelke/Borrmann/Spatscheck 2009; Engelke/Spatscheck/Borrmann 2009; Hamburger 2008; Niemeyer 1998; May 2008; Thole 2005, 2009). Von einer umfassenden Aufbereitung vorliegender Theorien, die mehr und anderes ist als eine historiografische Werksgeschichte wichtiger Personen und WortführerInnen im Rahmen der real- und ideengeschichtlichen Entstehung von Sozialpädagogik oder Sozialarbeit, die mehr und anderes ist als eine (identitätsstiftende) Ahnengalerie im Zuge der Etablierung der Sozialen Arbeit als Wissenschaft – im Sinne einer „Entdeckung“ von KlassikerInnen (vgl. dazu Winkler 1993; Thole/Galuske/Gängler 1998; Niemeyer 1998) –, kann nicht wirklich die Rede sein.

Diese Ausgangsdiagnose gilt vor allem auch dann, wenn man in Rechnung stellt, dass Soziale Arbeit als Praxis und Wissenschaft von heute aus betrachtet offenbar mehrere Wurzeln und damit mehrere Entwicklungsstränge zurückzuverfolgen hat – und schon in dieser Hinsicht bislang eine auffällige Heterogenität anzutreffen ist. Anders formuliert: Bis heute gibt es keine umfassenden Aufarbeitungen vorgelegter Theorien, die einen systematischen Charakter beanspruchen können, in denen tatsächlich „Theorien“ – und nicht Personen, Konzepte oder Begriffe – im Vordergrund stehen, in der mithin vor allem die kategorialen,

die paradigmatischen und erklärenden Anteile, aber auch die theoriearchitektonischen Unterschiede zwischen den Positionen herausgearbeitet werden.

Fehlende Kriterien für Theorien

Dieser Mangel mag unmittelbar mit einer zweiten Voraussetzung zusammenhängen, die die Rahmenbedingungen der Theorieproduktion und -reproduktion verstärkt ins Blickfeld rückt. Eine angemessene Aufbereitung von und Auseinandersetzung mit Theorien müsste nämlich innerhalb der Sozialen Arbeit zugleich implizit oder explizit über ein Ordnungssystem verfügen, oder besser: müsste Kriterien dafür angeben, warum etwas als „Theorie" gelten soll. Vorerst kann man sich innerhalb der Sozialen Arbeit jedenfalls des Eindrucks nicht erwehren, als wäre im Zusammenhang mit der Theoriefrage so gut wie nichts klar, d. h. weder klar, was dazu und was nicht dazu gehören soll, noch, was einen Text zur „Theorie" werden lässt, also sicherstellt, dass nicht nur Theorie „drauf steht", sondern auch Theorie „drin ist". Ungeklärt ist, ja noch nicht einmal kontrovers verhandelt wird zudem, was Theorien der Sozialen Arbeit eigentlich enthalten müssen, d. h. welche Ebenen sie ins Blickfeld zu rücken haben (die Praxis der Sozialen Arbeit und/oder die Semantik zur Sozialen Arbeit?), welcher Gegenstandsbereich ihnen zu Grunde liegt, welches Erkenntnisinteresse sie antreibt (etwas zu erfinden, modellhaft zu entwickeln oder aber etwas herauszufinden bzw. zu (er)klären?), auf welcher Wissensform sie basieren (auf einer empirisch fundierten Beweisführung, auf argumentativer Plausibilität oder auf kategorialer Stringenz?). Eine Auseinandersetzung mit derartigen Fragen ist jedoch innerhalb der Theoriedebatte kaum auszumachen (vgl. allerdings Winkler 1988, S. 11 ff.).

Keine Debatten über Theorien und Theoriekonstruktionen

Der Stand des Wissens und der Forschung über Theorie ist demnach ausgesprochen unbefriedigend und unzulänglich. Dieser Umstand ist aber noch nicht einmal selbstverständlich und trivial. Zumindest wird hierzu bislang kaum eine Diskussion geführt (vgl. allenfalls Gängler 1995; Engelke/Borrmann/Spatscheck 2009; Engelke/Spatscheck/Borrmann 2009; Mühlum 1994; Winkler 1997; May 2008). Stattdessen werden neue „Konzepte" und „Theorieangebote" vorgelegt, wird eher eine „Mehr-Desselben"-Strategie praktiziert. Infolgedessen können die mit der Theorieentwicklung verbundenen Fragen nachfolgend auch nicht wirklich geklärt werden. Es kann bestenfalls darum gehen, einige Hinweise mit Blick auf die weitere Forschungsarbeit zur Frage der Konstruktion von Theorien und ihrer Rekonstruktion im Rahmen einer systematisierenden Wissenschaftsforschung zu geben.

In einem ersten Schritt sollen deshalb zunächst einige Kontextvariablen für die Theoriebildung in der Sozialen Arbeit angedeutet werden, bevor wir in einem zweiten Schritt einige ausgewählte Entwürfe und Überlegungen auf dem Weg zur Theorieentwicklung in der Sozialen Arbeit nachzeichnen und dies zugleich als einen allmählichen Prozess auf dem Weg zu einer Theoriebildung kennzeichnen. In einem dritten, bilanzierenden Schritt stellen wir erste Sortierungs- und Ordnungsversuche zur Diskussion, die sich aus unserer Sicht anbieten, wenn man die Theorien und ihre Rezeption selbst in den Mittelpunkt der Beobachtung stellt.

1 Kontextbedingungen der Theoriebildung in der Sozialen Arbeit

Im Umfeld der Theorieentwicklung in der Sozialen Arbeit lassen sich derzeit mehrere Themenblöcke ausmachen, die sich direkt oder indirekt auf die Theoriearchitektur auswirken: Auf der einen Seite Fragen zur adäquaten begrifflichen Rahmung und zur Relevanz von Grundbegriffen für die Theoriebildung, auf der anderen Seite die Konturen bei der Vermessung des Gegenstandsbereichs sowie die Frage nach dem Verhältnis der Theorien zur gesellschaftlichen Wirklichkeit.

Sozialpädagogik, Sozialarbeit oder Soziale Arbeit?

(1) Begriffliche Rahmung: Schon in der Frage nach einer angemessenen begrifflichen Rahmung für die Wissenschaft der Sozialen Arbeit erweist sich die Sperrigkeit des Themas, wird das ganze Theoriedilemma offenkundig. Denn: Das Problem wissenschaftlicher Theoriebildung beginnt schon beim Begriff selbst. Lange Zeit war es in der erziehungswissenschaftlichen Tradition selbstverständlich, von Sozialpädagogik zu sprechen, wenn es um Fragen der Theoriebildung im Kontext des Sozialwesens und der außerschulischen Bildung ging. Nur vereinzelt – z. T. auf Grund einer eher soziologischen Ausrichtung des eigenen Selbstverständnisses, z. T. auf Grund der Anbindung an amerikanische Konzepte des „social work" – wurde diese Sichtweise ergänzt durch den Begriff der Sozialarbeit, nicht zuletzt um dadurch zum Ausdruck zu bringen, dass es bei den entsprechenden Themengebieten nicht allein um Fragen der Erziehung und des Aufwachsens geht. Folgerichtig konnte in diesen Fällen auch nicht die (traditionelle) Erziehungswissenschaft als die dementsprechende wissenschaftliche Referenzdisziplin Gültigkeit beanspruchen.[1]

Erste disziplinäre Verortung in den 1970er Jahren

Obgleich bereits in den 1920er Jahren des letzten Jahrhunderts mit der Fürsorgewissenschaft sich eine eigene bis heute nur unzureichend aufgearbeitete Denkschule, ein eigener Wissenschaftszweig außerhalb der Erziehungswissenschaft zu situieren begann (vgl. Klumker 1918; Scherpner 1974), hat sich erst im letzten Quartal des letzten Jahrhunderts im Zuge der Akademisierung der Sozialpädagogik und Sozialarbeit im Hochschulsystem und einer damit verbundenen sprunghaften Ausweitung der wissenschaftlichen Aktivitäten, verstärkt so etwas wie eine eigenständige disziplinäre Verortung sowie ein Wechsel der Semantik angedeutet, seit den 1990er Jahren zusätzlich auch – vor allem im Umfeld der Fachhochschulen – über das Etikett der „Sozialarbeitswissenschaft" (vgl. Rauschenbach 1999, 1999a). In der Folge dieser Entwicklung war dann vielfach von „Sozialer Arbeit" und nicht mehr von Sozialpädagogik und/oder Sozialarbeit die Rede (vgl. u. a. Merten 1998).

---

1 Dieser Umstand lässt sich interessanterweise auch innerhalb des universitären Wissenschaftssystems beobachten. So wurden an einigen Hochschulstandorten die Studienanteile der Sozialpädagogik innerhalb des Diplomstudiengangs als eigenes Fach neben der Erziehungswissenschaft – und nicht als eine Vertiefungsrichtung innerhalb der Erziehungswissenschaft – konzipiert. Zudem haben einige sozialpädagogische WissenschaftlerInnen dezidiert Wert darauf gelegt, sich nicht der Erziehungswissenschaft zuzurechnen. Beides markiert die Suche nach einem Koordinatenpunkt außerhalb der Erziehungswissenschaft.

Ausweitung des Blickfeldes

Sofern es sich dabei nicht nur um eine begriffliche Variation des Gleichen handelt, wird damit auch eine inhaltliche Akzentverschiebung angezeigt: eine ausdrückliche Erweiterung des Koordinatensystems – zumindest aus Sicht der Erziehungswissenschaft – über die pädagogische Seite einer traditionellen Sozialpädagogik hinaus. Damit ist Soziale Arbeit mehr und anderes als Kinder- und Jugendhilfe, mehr und anderes als der Horizont des pädagogischen Bezugs in nicht-schulischen, öffentlichen Erziehungsbereichen, aber eben auch mehr und anderes als die Bearbeitung sozialer Probleme, problematischer Lebensverläufe und die Kompensation sozialer Ungleichheit durch Fürsorge und Sozialarbeit. Folgt man diesem Argumentationsschritt, dann muss diese Ausweitung des Blickfeldes zwangsläufig auch Folgen für die Theoriebildung haben.

Einbindung in das Wissenschaftssystem

Allerdings gibt es in dieser Hinsicht bis heute noch keine Einigkeit, noch keine klare Linie. Schillernd und oszillierend deuten sich Antworten auf die Frage an, ob alle drei Begriffe – Sozialpädagogik, Sozialarbeit, Soziale Arbeit – identisch zu verwenden sind und in welcher Weise Soziale Arbeit dann in das Wissenschaftssystem eingebunden werden sollte. Die programmatischen Entwürfe zur Begründung einer eigenständigen „Sozialarbeitswissenschaft“ (vgl. etwa Mühlum 1994) sowie die Versuche einer disziplinären Zuordnung der Sozialen Arbeit zur Erziehungswissenschaft markieren dabei die aktuellen Eckpunkte dieser Diskussion. Aber selbst im Binnengefüge dieser Eckpunkte entstehen mit Blick auf die Theoriearchitektur noch keine einheitlichen Gebilde.

Mehr „Gemeinsames“ als „Trennendes“ von Sozialarbeit und Sozialpädagogik

Auf Grund der gemeinsamen Wurzeln in der europäischen Armenpflege des 18. Jahrhunderts, gemeinsamer rechtlicher und institutioneller Entwicklungen in den letzten 150 Jahren sowie synchroner historischer Entwicklungslinien in der Ausbildung lassen sich Sozialpädagogik und Sozialarbeit in Deutschland im Rückblick in vielerlei Hinsicht als ein gemeinsamer Korpus deuten, den mehr zu einen als zu trennen scheint. Weder von den Inhalten, noch von den Methoden oder den Konzepten her scheint sich eine begrifflich – und damit auch theoretisch – schlüssige Trennung von Sozialarbeit und Sozialpädagogik aufzudrängen (vgl. Rauschenbach 1999a; Niemeyer 1999). Zugespitzt formuliert: Die Gemeinsamkeiten und Schnittmengen zwischen den Referenzrahmen Sozialpädagogik und Sozialarbeit erscheinen inzwischen größer als die jeweiligen Besonderheiten und Unterschiede. Und dennoch gibt es vor diesem Hintergrund vorerst keine einheitliche Linie der Rahmung und des Einbezugs von Fragestellungen und Diskursen, von Grundbegriffen und thematischen Bestandteilen. Insoweit die damit verbundenen Differenzen nicht vordergründig mit wechselseitigen Ausblendungen zusammenhängen, muss beachtet werden, dass sich mit dieser konsequenten Horizonterweiterung auch das Koordinatensystem der Sozialen Arbeit unweigerlich ausweitet und sich damit notgedrungen die Komplexität des zu beachtenden Referenzrahmens für die Theorieentwicklung erhöht.

(2) Theorierelevante Zentralbegriffe: Eng verbunden mit der Frage nach der adäquaten begrifflichen Rahmung der Sozialen Arbeit, also der Bestimmung der praktischen und semantischen Außengrenzen der wissenschaftlichen Beobachtung, ist die Klärung der kategorialen Grundbegriffe für die Soziale Arbeit, die für sich genommen zwar noch keine theoretische Substanz besitzen, aber doch

vielfach als Stellvertreter und als symbolische Erkennungszeichen für entsprechende theoretische Rahmungen fungieren.

Vielfältige Schlüsselbegriffe

Dabei macht es in der theoretischen Ausrichtung schon einen Unterschied, ob man Soziale Arbeit eher mit Begriffen wie „Erziehung", „Lernen" und „Bildung", eher mit „Hilfe" bzw. mit „Hilfe und sozialer Kontrolle", eher mit „sozialen Problemen" und „abweichendem Verhalten", eher mit „Lebensführung", „Normalisierung" und „Lebensbewältigung" oder aber mit „Dienstleistung" und „Lebensweltorientierung" in Verbindung bringt. Bis heute ist innerhalb der theoretischen Auseinandersetzungen auch in dieser Hinsicht eine vielschichtige, heterogene Verwendung entsprechender Schlüsselwörter zu beobachten, bei der diese zuvor kaum einer Prüfung mit Blick auf ihre theoretische Tragfähigkeit und ihren kategorialen Gehalt unterzogen worden sind.

Gegenstandsbereich der Sozialen Arbeit

(3) Konturen des Gegenstandbereichs: Begrifflichkeiten und kategoriale Klärungen innerhalb eines Theoriegebäudes sind unweigerlich mit dem zuvor abgesteckten Referenzrahmen verbunden, der meist in der Frage nach den Konturen des Gegenstandsbereichs zum Ausdruck kommt. Und hier differieren die impliziten oder expliziten Koordinaten des durch die Theorie ins Blickfeld gerückten Korpus z. T. erheblich. So umschrieb beispielsweise Gertrud Bäumer Ende der 1920er Jahre, ganz in der Tradition der Pädagogik, Sozialpädagogik als „alles, was Erziehung, aber nicht Familie und nicht Schule ist" (Bäumer 1929, S. 3) und konturierte damit zwar einen eigenständigen Referenzrahmen für die sozialpädagogische Theoriebildung innerhalb pädagogischer Denkstrukturen, zugleich aber auch eine Eingrenzung und Engführung auf die pädagogische Seite der Thematik. Im Unterschied dazu ging Alice Salomon – eher aus der Tradition der Armenfürsorge kommend – mit ihrem Begriff der Sozialen Arbeit von „Hilfebedürftigkeit" und Verhinderung von Armut und Not als den Grundproblemen der Sozialen Arbeit bzw. der „Wohlfahrtspflege" aus (vgl. als Überblick Kuhlmann 2000, S. 237 ff.). Die Bewältigung der sozialen Frage stand hierbei im Mittelpunkt; Kindheit und Fragen des Aufwachsens waren hingegen allenfalls von nachrangiger Bedeutung.

Erziehung und Aufwachsen als Fokus

Beide Zugänge markieren Positionen, die in der Theoriebildung im 20. Jahrhundert fortgeschrieben, variiert oder weiterentwickelt worden sind und die auch Grundunterschiede im Selbstverständnis in Beiträgen zur sozialarbeitsbezogenen oder sozialpädagogischen Theoriebildung zum Ausdruck bringen. Nichtsdestotrotz werden aber auch unterhalb dieser beiden Generallinien – Fragen der Erziehung und des Aufwachsens auf der einen Seite, Hilfe und Unterstützung bei sozialer Benachteiligung auf der anderen Seite[2] – als Zugänge zur theoretischen Inblicknahme der Sozialen Arbeit unterschiedliche Brennweiten und Filter verwendet, die zu disparaten Theoriekoordinaten führen, sodass der Satz „ich sehe was, was du nicht siehst" insbesondere im Theorienvergleich einen eigenen Sinn zu bekommen scheint. Dabei macht es u. U. schon einen erheblichen Unterschied, ob beispielsweise das Aufwachsen ganz generell – egal ob in der Familie, im Kindergarten oder im Heim – in seiner sozialen Bedingt-

2 Vermittelt wurden diese beiden Pole allein im Falle benachteiligter Kinder, Jugendlicher und ihrer Familien, da diese „Fallgruppen" dann für beide Positionen eine Anschlussfähigkeit eröffneten.

heit ins Blickfeld gerückt wird oder aber vorrangig das Aufwachsen in sozialpädagogischen Settings; so ist es schon von Bedeutung, ob die private und/oder die öffentliche Erziehung, der pädagogische Bezug schlechthin oder aber das professionelle Handeln zum Ausgangspunkt entsprechender Theorieanstrengungen gemacht wird.

Soziale Ungleichheiten als Fokus

Alternativ dazu können, um Beispiele zu wählen, die eher an die Tradition der Sozialarbeit anknüpfen, theoretische Analysen generelle soziale Ungleichheiten als Ansatzpunkt wählen und rücken dann folgerichtig auch verstärkt die soziale bzw. die ökonomisch induzierte Lage ihrer AdressatInnen in den Mittelpunkt ihrer Beobachtung (Analoges wäre bei einem generalisierenden Ungleichheitsverdikt „Geschlecht" denkbar). Materielle Not und ihre soziale Bewältigung bzw. Befriedung – ersatzweise ihre öffentliche Diskreditierung, ihre latente Kriminalisierung oder ihre soziale Ausgrenzung – kann von hier aus auf der einen Seite ebenso ein Referenzpunkt für eine theorieordnende Inblicknahme sein wie auf der anderen Seite abweichendes Verhalten, soziale Normierungen und der Umgang mit passageren oder dauerhaften Benachteiligungen. In jüngerer Zeit käme hier dann evtl. als ein dritter Referenzrahmen der Theoriebildung noch die Soziale Arbeit als Reaktion auf die durchschnittlichen Folgen der sozialen Risikoproduktion und ihrer tagtäglichen Lebensbewältigung hinzu.

All dies macht deutlich, dass mit Blick auf den theoretischen Zuschnitt erhebliche Variationsspielräume bestehen, sofern man dabei den Referenzrahmen – mithin die beobachteten im Verhältnis zu den nicht-beobachteten Teilen – jeweils unterschiedlich konturiert. Allein eine rekonstruktive Analyse der diesbezüglich implizit oder explizit gemachten gegenstandspezifischen Rahmungen innerhalb der theorieorientierten Diskurse in der Sozialen Arbeit wäre ein eigenes Forschungsvorhaben. Dieses würde unschwer die unüberschaubare Vielfalt und die allein dadurch folgenreiche Wirkung dieser Bandbreite auf die Theorieentwicklung sichtbar machen.

Ungeklärtes Theorieverständnis

(4) Theoriebildung und gesellschaftliche Wirklichkeit: Unter dem Begriff „Theorie" wird in der Sozialen Arbeit durchaus Unterschiedliches verstanden. Dabei scheint es der Sozialen Arbeit nicht an theoretischen Überlegungen oder Theorien zu mangeln; zumindest wird einer ganzen Menge an Texten und Äußerungen das Etikett „Theorie" zugeschrieben bzw. werden diese als solche gehandelt. Keineswegs geklärt ist jedoch – jenseits dieses vorsystematischen Gebrauchs des Wortes Theorie –, ab wann man zum einen wissenschaftsgeschichtlich von einer eigenständigen wissenschaftlichen Theoriebildung in der Sozialen Arbeit sprechen kann bzw. ob man zum anderen bei jenen Theorien, die in den Ring geworfen und als solche diskutiert werden, von einem gemeinsamen Theorieverständnis ausgehen kann, also davon, dass sie – wenn auch nicht im Inhalt, so doch von ihrer Konstruktion und vom Typ her – sich in formaler Hinsicht vergleichen lassen. Deshalb kommt Winkler zu dem Schluss, „dass es Theorie der Sozialpädagogik gibt und zugleich doch nicht gibt" (Winkler 1988, S. 15).

Ansätze zur Theoriebildung in der Sozialen Arbeit finden ihre historischen Wurzeln im weiten Feld der (Armen)Fürsorge, der Sozialarbeit und Sozialpädagogik. Ihre konzeptionell-theoretische Rückbindung findet vielfach in Form

eines Theorieimports aus anderen Wissenschaften statt. Insoweit speisen sich die Theorien in ihren wissenschaftlichen Referenzbezügen in der Summe aus pädagogischen Überlegungen, aus sozialphilosophischen, soziologischen oder psychologischen Beschreibungen und Erkenntnissen sowie aus rechtlichen und ökonomischen Wissensbeständen (vgl. Thiersch/Rauschenbach 1984). Erst in den letzten 30 Jahren ist durch den Auf- und Ausbau einer akademischen Sozialen Arbeit im Hochschulsystem ein umfangreiches Bemühen um sozialpädagogische bzw. sozialarbeitsbezogene Theoriebildung zu erkennen, die zu so etwas wie einem eigenen theorieorientierten Diskurs zu Fragen der Sozialpädagogik und Sozialarbeit geführt hat (vgl. zusammenfassend Engelke 1996; Niemeyer 1998). Dabei ist die Beantwortung der Frage, ob es überhaupt „die" Theorie der Sozialen Arbeit geben kann, bislang offen geblieben. Michael Winkler hat diese Frage mit der Vorlage „einer" Theorie der Sozialpädagogik – mit Anschlussfähigkeit an die erziehungswissenschaftliche Tradition – zu beantworten versucht (vgl. Winkler 1988), er hat dieses Ansinnen aber selbst mit dem Verweis auf die Rückgebundenheit an historische Entwicklungen als ein „prinzipiell unvollendbares" Projekt relativiert (vgl. Winkler 2000, S. 760).

Theoriebildung der Sozialen Arbeit im Wissenschaftssystem

Gleichzeitig hat Winkler in seinen theoriearchitektonischen Ausführungen auf eine wichtige Differenz hingewiesen, die allerdings bis heute innerhalb der Sozialen Arbeit eine Unterscheidung darstellt, die in ihren Konsequenzen nicht nur wenig Beachtung findet, sondern zudem auch noch eigene Probleme aufwirft. Vereinfacht formuliert geht es um die erkenntnistheoretische Problematik, dass Theorien gesellschaftliche Wirklichkeit nicht ungefiltert und direkt, gewissermaßen aus unmittelbarer Anschauung in sich aufnehmen können, sondern dass Theorien letztlich auf der verfügbaren Semantik und den zugänglichen Diskursen über die gesellschaftliche Wirklichkeit basieren. Erst in der gefilterten, sortierten und versprachlichten Form des sozialpädagogischen Diskurses manifestiert sich jener Ausschnitt aus der Realgeschichte, der in der Wirklichkeit zweiter Ordnung zur „Sozialen Arbeit" wird. Theorie wird bei M. Winkler dadurch zu einem Reflexionsrahmen, der gleichsam aus der „realen Welt" durch Ein- und Ausschließungen eine diskursive Ordnung und Kontur schafft, der sich als sozialpädagogischer Sinnhorizont identifizieren lässt (vgl. Winkler 1988, S. 22 ff.).

Soziale Arbeit als semantisches Konstrukt

Dieser geschärfte Blick auf die „zweischichtige Wirklichkeit" der Sozialen Arbeit, der auch in der Unterscheidung von „Sozialer Arbeit als Praxis" und „Sozialer Arbeit als Wissenschaft" zum Ausdruck kommt, wirft gleichwohl zwei Folgeprobleme auf, die innerhalb der Sozialen Arbeit bislang wenig beachtet worden sind:

- Wie lassen sich, so ist zum einen zu fragen, innerhalb des sozialpädagogischen Diskurses konkurrierende Phänomenologien, Beschreibungen, Erklärungen in ihrer Schlüssigkeit untereinander gewichten und bewerten, solange keine geregelten und anerkannten, sprich: in Formen der Forschung zu Stande gekommenen Verdichtungen der Wirklichkeit erster Ordnung, also der Realgeschichte von Sozialer Arbeit zur Verfügung stehen? Anders gefragt: Wie qualifizieren sich konkurrierende Theorien mit Blick auf die Wirklichkeit erster Ordnung, mit Blick auf die „Realgeschichte" der Sozi-

Ungeklärte Zugänge zur „Wirklichkeit erster Ordnung"

alen Arbeit, wenn sie auf der einen Seite ebenso wenig der Beliebigkeit der „Sprachspiele“ wie den ungleich verteilten Möglichkeiten der TheorieproduzentInnen, ihre Sichtweise durchzusetzen, unterliegen sollen, wenn sie auf der anderen Seite aber auch nicht allein mithilfe wissenschaftsimmanenter Kriterien – wie Widerspruchsfreiheit, argumentative Begründung statt Glaube, prinzipielle Revidierbarkeit etc. (vgl. Mühlum 1994) – eine Gültigkeit mit Blick auf die Wirklichkeit erster Ordnung erlangen können? In dieser Hinsicht könnte sich zumindest andeuten, dass künftig das Zusammenspiel von Forschung – als verfahrensmäßig geregelte und methodisch kontrollierte Versuche, Wirklichkeit erster Ordnung zu erfassen, zu sortieren, wissenschaftlich zugänglich zu machen – und Theoriebildung neu ausgelotet werden muss.

- Wie kann, so drängt sich eine zweite Frage auf, sichergestellt werden, dass Theorieproduktion im Sinne der Erzeugung eines Reflexionsrahmens für Soziale Arbeit auf der Basis sozialpädagogischer Diskurse nicht systematisch getäuscht und verzerrt wird durch die eingespielten Routinen des Redens und Argumentierens? Wie ist sicherzustellen, dass von den Akteuren im Sprachspiel der Sozialen Arbeit nicht nur das gesehen wird, was innerhalb der Diskursgemeinschaft ohnehin immer gesehen wird, und deshalb „blinde Flecken“ gar nicht als solche wahrgenommen, überhaupt nicht bemerkt werden? Eine übliche Antwort innerhalb der Wissenschaftsforschung lautet: durch „Theoriebeobachtung“, also durch die „Beobachtung der Beobachter beim Beobachten“ (vgl. Gängler 1995). So schlüssig diese Antwort auch sein mag, so ist sie für die Soziale Arbeit als Wissenschaft jedoch insofern vorläufig prekär, als in diesem Fall – im Bild geredet – die BeobachterInnen erster und zweiter Ordnung im „gleichen Boot“ sitzen, oder genauer: die „BeobachterInnen zweiter Ordnung“ sich in ihrer Rolle als „BeobachterInnen erster Ordnung“, als TheorieproduzentInnen sozusagen selbst beobachten. Dies birgt zumindest die Gefahr in sich, dass sich die blinden Flecken in der Praxisbeobachtung in der Selbstbeobachtung unbemerkt reproduzieren.

Keine unbeteiligten Beobachter der Theorieproduzenten

Die Ausführungen dieses Abschnittes haben deutlich gemacht, dass allein in der Frage der Rahmung und der Theoriearchitektur eine ganze Reihe ungeklärter, kontroverser oder auch noch gar nicht erkannter Probleme und Tücken stecken, die einen naiven, d. h. voraussetzungslosen Umgang mit den vorliegenden Theorieprodukten merklich erschweren. Theoriearbeit kann man daher in der Sozialen Arbeit, so scheint es, nur selbstreflexiv angehen. So sehr dies allerdings die Qualität vorgelegter Theorien erhöhen könnte, so reduziert sie doch die Wahrscheinlichkeit ihres Zustandekommens, da sie die Ansprüche merklich erhöht.

2 Soziale Arbeit auf dem Weg ihrer Theoriebildung

Eine, oder gar „die“ Theorie der Sozialen Arbeit gibt es nicht. Versucht man jedoch Spuren und Vorstufen der Theoriebildung in der Sozialen Arbeit historisch zurückzuverfolgen, so wird man – je nach Standpunkt – auf eine 150- bis 200-jährige Tradition zurückblicken. Hierbei lassen sich womöglich wieder unterschiedliche Zusammenhänge unterscheiden, in denen sich Vorarbeiten und systematische Gedanken zur Sozialen Arbeit entwickelt haben, wobei schon die jeweilige Verwendung der Begriffe Sozialpädagogik, Sozialarbeit und Fürsorge auf die unterschiedlichen Traditionen hinweist.

Theoretische Traditionslinien

In einem ersten Zugang lassen sich ein größerer, aber gleichwohl heterogener erziehungswissenschaftlicher Kontext der Sozialpädagogik (P. Natorp, H. Nohl) und ein eher aus der Nationalökonomie stammender Kontext der Fürsorgewissenschaft (Ch. J. Klumker, H. Scherpner) identifizieren sowie – vielleicht weniger deutlich als eine eigenständige wissenschaftliche Traditionslinie und auch nicht als umfassende Theoriekonstruktion – die systematischen Überlegungen im Rahmen der Ausbildung und Methoden der Sozialarbeit, der „social work“ in der anglo-amerikanischen Tradition (u. a. geprägt durch J. Adams und A. Salomon).

Diese Identifizierung eigener Traditionslinien suggeriert jedoch zugleich mehr innere Einheit und äußere Unterscheidbarkeit als sie sich im Detail zeigt, finden sich zum einen doch auch Querverbindungen – wenn beispielsweise Hans Scherpner in historischer Rekonstruktion Gedanken einer pädagogische Tradition der Jugendfürsorge aufnimmt (vgl. Scherpner 1966) – und zum anderen auch noch ganz andere Einflüsse wie z. B. „Praxisklassiker“ (vgl. Füssenhäuser/Thiersch 2005, S. 1880) oder vergleichbare Rückbezüge an „externe“ Theorien und gemeinsame sozialpolitische Überlegungen, die Einfluss auf die jeweiligen Theorieentwürfe hatten. Vor allem soziologische Gesellschaftstheorien haben die sozialpädagogische Theoriebildung seit den 1970er Jahren immer wieder beeinflusst: So wurden die damals insbesondere im Horizont marxistischer Herrschafts- und Gesellschaftskritik konzipierten Theorien einer Sozialarbeit (vgl. u. a. Dankwerts 1978; Khella 1978; Blanke/Sachße 1978) mit der Zeit durch Anleihen bei anderen soziologischen Gesellschaftstheorien und -diagnosen, etwa auf der Basis der Entwürfe von Jürgen Habermas oder Ulrich Beck, abgelöst (vgl. die Beiträge in Müller/Otto 1986; Rauschenbach 1999). Und in den letzten Jahren hat vor allem die Systemtheorie im Anschluss an Niklas Luhmann eine wachsende Bedeutung als Referenztheorie erlangt (vgl. Bommes/Scherr 2000; Merten 2000; Kleve 1999; Weber/Hillebrandt 1999).

Referenztheorien

Wenn im Folgenden ausgewählte Ansätze einer systematisierenden Begriffsbestimmung und Theoriebildung ins Blickfeld gerückt werden, so ist dies folgerichtig nicht als eine chronologische Genealogie der maßgeblichsten TheoretikerInnen oder als Sammlung von KlassikerInnen gedacht, sondern eher als eine exemplarische Darstellung von Ansätzen, die auf ihre inhaltlichen und wissenschaftssystematischen Beitrag zur Theorieentwicklung in der Sozialen Arbeit befragt werden.

2.1 Traditionslinien der Sozialpädagogik

Christian Niemeyer beginnt in seinem Band zur Theoriegeschichte der Sozialpädagogik (vgl. Niemeyer 1998) mit den Schriften Johann Heinrich Pestalozzis, der für viele als einer der „Urahnen" moderner Sozialpädagogik gilt, ohne dass er das Wort „Sozialpädagogik" selbst in seinen Schriften verwandt hat. Neben vielfältigen Überlegungen zur Pädagogik war eines seiner Anliegen die Beschäftigung der Pädagogik mit den „Armen, Verfolgten und Gestrauchelten". PädagogInnen sollten seiner Ansicht nach „Anwalt für die Benachteiligten der Gesellschaft sein, emanzipatorisch bilden und von wirtschaftlicher Abhängigkeit befreien". Dazu betonte J. H. Pestalozzi die Aufgabe der Erziehung statt bloßer Verwahrung in Anstalten. Ziel und Inhalt dieser Sozialpädagogik war eine Verbesserung des Wissenstandes und der „Einstellungen" der Menschen, die ihnen für ihr weiteres Leben ermöglichen sollte, ihren Lebensunterhalt zu erwerben und abzusichern.

Johann Heinrich Pestalozzi

Auch wenn bei diesem Typ von „sozialpädagogischer" Reflexion nicht unbedingt von wissenschaftlicher Theoriebildung gesprochen werden kann – J. H. Pestalozzi war insoweit auch kein Mitglied des Wissenschaftssystems, in dem Theoriebildung und Forschung sich zu einem eigenen Aufgabenbereich entwickelte –, so finden sich darin dennoch Spuren einer auch schriftlich fixierten Reflexion über den Eigensinn einer Sozialpädagogik. J. H. Pestalozzis zentrale Gedanken waren stark geprägt durch seine moralisch-philosophischen Weltanschauungen und seine eigenen Erfahrungen in und mit der Gesellschaft im Umgang mit dem Aufwachsen von Kindern in Armut und einer wenig kindgerechten Umgebung, was er in den Ideen und in der Zielsetzung seiner Pädagogik verbindet. Insoweit ist – wissenschaftsgeschichtlich – der theoretische Gehalt Pestalozzis eher im Sinne der Erzeugung eines „sozialpädagogischen Blicks", im Sinne einer eigenen, spezifischen Sichtweise auf eine gesellschaftliche Wirklichkeit zu verstehen, der für die weitere Entwicklung der Sozialpädagogik wesentlich werden sollte.

Sucht man nach Spuren der Begriffsbildung der – auch als solche bezeichneten – „Sozialpädagogik", so wird man über K. A. Mager und Adolph Diesterweg (vgl. Kronen 1980) fündig bei Paul Natorp und seinem Verständnis von Sozialpädagogik als eine „Pädagogik des Sozialen". P. Natorps Entwurf zur „Sozialpädagogik" (1899/1974) wird im Kern bestimmt durch das Verhältnis zwischen Gemeinschaft und Individuum bzw. dem Wechselverhältnis zwischen „Erziehung" und „Gemeinschaft". Erziehung, als Bildung des Willens, und Gemeinschaft bedingen sich nach P. Natorp wechselseitig: Erziehung als Idee ist bei ihm immer bezogen auf die Gemeinschaft als Idee. „Der Begriff Sozialpädagogik besagt also die grundsätzliche Anerkennung, dass ebenso die Erziehung des Individuums in jeder wesentlichen Richtung sozial bedingt sei, wie andererseits eine menschliche Gestaltung sozialen Lebens fundamental bedingt ist durch eine ihm gemäße Erziehung der Individuen, die an ihm teilnehmen sollen" (Natorp 1974, S. 98). An dieses Prinzip einer Sozialpädagogik schließen seine Überlegungen zu den von ihm beobachteten gesellschaftlichen Missständen Ende des 19. Jahrhunderts an (Armut, „Verwahr-

Sozialpädagogik als Gemeinschaftserziehung

Paul Natorp

losung“, „Sittenlosigkeit“). Diese führt er auf einen „Verfall der Sitten“ und damit der Gemeinschaft zurück. Durch die Anstrengungen einer Sozialpädagogik als Befähigung und Bildung des Willens des Einzelnen ergebe sich, so P. Natorp, eine Stärkung und Wiederherstellung der Gemeinschaft, die zu einer Verbesserung der gesellschaftlichen Situation beitragen würde.

Sozialphilosophischer Zugang

P. Natorps wissenschaftlicher Ausgangspunkt für eine erstmals ausformulierte „Sozialpädagogik“ war ein pädagogisch-philosophischer, aus dem er seine Erkenntnisse und Folgerungen entwickelte. Sozialpädagogik steht hier eindeutig in pädagogischer Tradition und ist vor allem Erziehungslehre. Dabei entwickelt er seine Sozialpädagogik in Unterscheidung von theoretischen und praktischen Aufgaben: Als Wissenschaft hat Sozialpädagogik mit Theorie die Erforschung und Beschreibung der sozialen Bedingungen der Bildung und der Bildungsbedingungen des sozialen Lebens zum zentralen Gegenstand (vgl. Natorp 1968, S. 9), während es auf der Ebene der Praxis darum geht, Mittel und Wege zu finden, diese Bedingungen so zu gestalten, dass sie zur Hebung der Gemeinschaft dienen, womit auch Grundlagen pädagogischen Handelns zu entwerfen sind.

Geprägt durch philosophische Positionen Immanuel Kants und Platons bezieht er in seinen Entwurf eines Ideals der Bildung des Willens auch ethische Positionen mit ein, zu deren Verwirklichung Sozialpädagogik beitragen soll. So ist P. Natorp von heute aus betrachtet in seinen theoretischen Überlegungen gespalten: Auf der einen Seite verbindet er erziehungswissenschaftliche Fragestellungen mit sozialwissenschaftlichen und entwickelt eine „Theorie“ über die Bedingungen von Bildung und Gemeinschaft, auf der anderen Seite konkretisiert er diese mit philosophisch abgeleiteten ethisch-normativen Zielsetzungen.

Sozialpädagogik als pädagogischer Bereich

Herman Nohl

Gegenüber diesem Begriffsverständnis entwickelte sich in den folgenden Jahren Sozialpädagogik als eine hermeneutisch-pragmatische Wissenschaft, die vor allem mit den Namen Herman Nohl und Gertrud Bäumer verbunden ist und sich als eigenständige Theorie und Wissenschaft mit institutioneller akademischer Rückbindung verstand. Ausgangspunkt der Überlegungen H. Nohls ist das Faktum der „Erziehungswirklichkeit“, die sich als eigener Lebensraum und Kulturbereich etwa neben dem der Medizin, der Biologie und Jurisprudenz etabliert hat. Innerhalb dieser Erziehungswirklichkeit ergeben sich die vielfältigen sozialpädagogischen Aufgaben zwischen Kindergarten, Heimerziehung und Erwachsenenbildung als einem besonderen Ausschnitt: Sozialpädagogik – Jugendwohlfahrt – als, neben Familie und Schule, dritter, eigener Lebensbereich der Bildungs- und Erziehungsaufgaben für alle und der besonderen kompensatorischen Erziehungshilfe in Notlagen. Sozialpädagogik als „die andere Seite der Wohlfahrtsarbeit“, hatte die „persönliche Stützung und den Wiederaufbau des Menschen und seiner geistigen Umwelt“ zum Ziel (Nohl 1949, S. 149).

Hermeneutisch-pragmatischer Zugang

Sozialpädagogik wird in diesen Überlegungen verstanden als „Theorie“ der Praxis der vergesellschafteten, außerschulischen und außerfamilialen pädagogischen Aufgaben. Zu Grunde liegt eine Theorie der Pädagogik, eine „Theorie der Bildung“ (vgl. Nohl 1988) in einem geisteswissenschaftlichen Wissenschaftsverständnis. Für die Sozialpädagogik wird das Ziel in der Ausbildung eines reflektierten Ethos des pädagogischen Handelns gesehen, also eines professionellen Selbstverständnisses, das die Moralität des pädagogischen Han-

delns vorgibt und das die PädagogInnen in den verschiedenen Arbeitsfeldern verbindet. Der zu Grunde liegende erkenntnistheoretische Zugang erfolgt über die hermeneutisch-geisteswissenschaftliche Pädagogik, als „Erleben und Verstehen mit ganzer Seele", als verstehendes Nachvollziehen erfahrbarer Wirklichkeit, gerade auch in Abgrenzung zu empirischen sozialwissenschaftlichen Zugängen. In diesem Sinne sind auch diese Überlegungen möglicherweise gar nicht als eine Theorie der Sozialpädagogik zu verstehen, sondern eher als ein Beitrag zur Begriffsbildung und zur phänomenologischen Verdichtung sozialpädagogischen Handelns.

Klaus Mollenhauer

In der Weiterentwicklung dieser Tradition, dies sei hier nur erwähnt, hat Klaus Mollenhauer mit seinem frühen Werk „Ursprünge der Sozialpädagogik" (vgl. Mollenhauer 1959) diese hermeneutisch-pragmatische Traditionslinie aufgegriffen – im Sinne einer historisch-systematischen Rekonstruktion – und um eine stärkere sozialwissenschaftliche und realgeschichtliche Durchdringung der Thematik erweitert.

2.2 Traditionslinie Fürsorgewissenschaft

Fürsorge als persönliche Hilfe

Als ein erster Entwurf im Feld der Sozialen Arbeit, der sich auch als Theorie versteht und zeitlich in der Nähe zu H. Nohls Entwürfen anzusiedeln ist, entwickelt Hans Scherpner seine „Theorie der Fürsorge". Dabei erwähnt er zwar den Begriff der Sozialen Arbeit, in den Mittelpunkt seiner theoretischen Betrachtungen stellt er jedoch die persönliche Fürsorge als Hilfe (vgl. Scherpner 1974). H. Scherpners Studien sind in einer direkten Linie zu Christian J. Klumkers Arbeiten zum „Fürsorgewesen" zu sehen (vgl. Klumker 1918). Fürsorgerische Hilfe ist für H. Scherpner organisierte Hilfeleistung der Gesellschaft an einzelnen ihrer Glieder, die „den Anforderungen des Gemeinschaftslebens nicht gewachsen sind" bzw. „sich aus eigener Kraft (...) an dem Platz, an dem sie in der Gemeinschaft stehen, nicht halten können" (H. Scherpner 1974, S. 129). Sie ist immer persönliche und auf den Einzelfall bezogene Hilfe mit dem Ziel der Teilnahme des Einzelnen an der Gemeinschaft aus eigener Kraft an der Gemeinschaft. Dabei entsteht Hilfsbedürftigkeit aus zwei Gründen: erstens aus Gründen der Armut und Verarmung, zweitens aus Gründen der „Verwahrlosung", der moralischen Unzulänglichkeit (vgl. Scherpner 1974, S. 138). Aufgabe und Thema der Fürsorge ist nach H. Scherpner somit zunächst die genaue Erforschung der persönlichen Lage als Ansatzpunkt, damit aus dieser Situation heraus Ansätze zur selbstständigen Verbesserung der Situation des Hilfebedürftigen entwickelt werden können. Diese Ansätze werden gestaltet und unterstützt durch Hilfe und Beratung, Gesundheitsfürsorge und Arbeit. Als eine weitere Ebene seiner Theorie analysiert H. Scherpner die moderne institutionelle Fürsorge, die in der Gefahr steht, durch ihren Organisationscharakter die persönliche Hilfe zu verfremden und zu erdrücken (vgl. Scherpner 1974, S. 183).

Hans Scherpner

Historisch-systematischer Zugang

Aus einer geschichtlichen Betrachtung und Analyse der Armen- und Jugendfürsorge heraus (vgl. auch Scherpner 1966) entwickelt H. Scherpner seine Theorie, die er als „Wirklichkeitswissenschaft" verstanden wissen möchte und die er damit von einer normativen Wissenschaft abgrenzt, von „dogmatisch gebundenen Dis-

ziplinen, die Normen aufzeigen wollen“ (H. Scherpner 1974, S. 20). Dabei konzipiert er eine Theorie, die kein normatives Bild entwerfen will, sondern einem deskriptiven Wissenschaftsverständnis folgt, die ihren Bereich – die fürsorgerische Hilfe und deren gesellschaftliche Einbindung – zu beschreiben sucht und ihre Erkenntnisse systematisch einordnen will. H. Scherpner unterscheidet diese als wissenschaftliche Theorie gegenüber Theorien der Caritaswissenschaft oder der Sozialethik, die der „Orientierung des Handelns“ dienen (Scherpner 1974, S. 20). Damit betreibt er, wenn man so will, erste Reflexionen und Unterscheidungen bzw. erste eigene Systematisierungsversuche in Sachen Theorie, die er jedoch nicht weiter ausarbeitet (vgl. Matthes 1973, S. 197). Innerhalb des Wissenschaftssystems entwickelt bzw. führt H. Scherpner damit einen Diskussionsstrang weiter, der Fürsorge nicht aus der pädagogischen Tradition, sondern vielmehr aus dem Blickwinkel der Nationalökonomie in den Blick nahm und bis heute infolgedessen unter dem eigenen Label der „Fürsorgewissenschaft“ firmiert.

„Wirklichkeitswissenschaft“

2.3 Weiterentwicklungen und Synthetisierungsversuche unterschiedlicher Traditionslinien

Gesellschaftliche Funktion der Sozialarbeit/ Sozialpädagogik

In teilweise scharfer Abgrenzung zum Entwurf H. Scherpners und in starker Anlehnung an die marxistische Gesellschaftstheorie wurde in den 1970er Jahren vor allem das Thema der gesellschaftlichen Funktion der Sozialarbeit bzw. ihre Bedeutung in kapitalistischen Gesellschaften thematisiert (vgl. u. a. Khella 1974, 1978; Hollstein/Meinhold 1973; Barabas u. a. 1975, 1977; Blanke/Sachße 1978). In den – in theoretischer Analyse durchaus unterschiedlichen – Ansätzen wird „aufgedeckt“, dass die Soziale Arbeit gesellschaftlich gesehen die Funktion von „sanften Kontrolleuren“ erfülle (vgl. Peters/Cremer-Schäfer 1975), dass sie ein Instrument der bürgerlich-kapitalistisch verfassten Gesellschaft sei, die die (unterdrückte) Arbeiterschaft und die gesellschaftlich Ausgegrenzten – und damit letzten Endes die sozialen Verhältnisse – „befriedet“, diese in ihrem Status quo belässt und insofern Herrschaftsstabilisierung betreibt. Soziale Arbeit wurde in diesen Konzepten nicht mehr, wie noch bei H. Scherpner, als persönliche „Hilfe“ angesehen, sondern genau umgekehrt: als ein obrigkeitsstaatliches soziales Kontrollinstrument für das „problematische“ Klientel.

„Jahrbuch-Autoren“

Diese Ansätze differenzierend und erweiternd konstatierten die so genannten „Jahrbuch-Autoren“ (vgl. Barabas u. a. 1975, 1977) eine neue, erweiterte Funktion der Sozialarbeit (als Teil der Sozialpolitik): die „Vergesellschaftung der Reproduktion“. Der Kerngedanke behandelt dabei die Vergesellschaftung des „Sozialen“ als einem gesteuerten Prozess des staatlichen Systems. Die Expansion beruflicher Leistungen in der und durch die Sozialpolitik ist demzufolge Ausdruck des immer umfassender werdenden Zugriffes des Staates auf die Individuen, welcher wiederum ein Erfordernis des veränderten Produktionsprozesses darstellt. Sozialpolitik, als „integraler Bestandteil der Funktion des bürgerlichen Staates“ (Barabas u. a. 1975, S. 392), erlangt über Hilfe und Absicherung des Einzelnen hinaus den Status eines gesamtgesellschaftlichen Regelmechanismus. Sie umfasst in dieser Definition auch Aufgaben im Bildungssektor wie Teile der Wirtschafts- und Familienpolitik. „Staatliche Politik zur

Vergesellschaftung der Reproduktion

Herstellung optimaler Marktgängigkeit bewegt sich (…) in dem Widerspruch, dass die Herstellung zwischen der möglichst ungehinderten Austauschbarkeit von Arbeitskraft und Kapital nur um den Preis der Einbindung der Arbeitskraft in ein umfassendes System sozialer Sicherungen, Sozialisation und Qualifikation gelingen kann" (Blanke/Sachße 1978, S. 27). Obwohl die zunehmende Vergesellschaftung der Individuen nach D. Dankwerts nicht völlig einseitig gesteuert wird – die Individuen diesen Prozessen mithin nicht ohnmächtig ausgeliefert sind –, wird die strukturelle Überlegenheit des sozialstaatlichen Einflusses betont, der „die These nahe legt, den Umfang der Aktivitäten, die Intensität und Ernsthaftigkeit der Maßnahmen und Absichten vor allem aus den Verwertungserfordernissen des Kapitals zu begründen" (Dankwerts 1978, S. 48).

Mit diesen Überlegungen, vor allem der „Jahrbuch-Autoren", wird erstmalig auch kategorial eine Ausweitung der Aufgaben- und Funktionsbestimmung der Sozialen Arbeit vorgenommen: Der Blick richtet sich hierbei nicht mehr allein und ausschließlich auf Randgruppen, auf Fragen der (alten) sozialen Ungleichheiten, auf abweichendes Verhalten und die Lage der Unterprivilegierten als AdressatInnen der Sozialen Arbeit, sondern auf das gesamte Sozialisationsgeschehen. Spätestens mit dieser erweiterten Blickrichtung werden sozialpädagogische und sozialarbeitsbezogene Positionen wechselseitig anschlussfähig.

Zugang in gesellschaftskritischer Analyse

Erkenntnistheoretische Grundlage dieser Argumentation ist der Tendenz nach ebenfalls eine marxistische Gesellschaftstheorie – z. T. in den Modifikationen und im Verständnis der Kritischen Theorie –, die die Gesellschaft im Sinne der Klassengesellschaft im Kapitalismus analysiert. In Ableitung aus den damit verbundenen theoretischen Prämissen und dem deutenden Beschreiben gesellschaftlicher Prozesse erfolgte eine Art „Theoriebildung", die einerseits Soziale Arbeit in ihrem gesellschaftlichen Zusammenhang analysiert und beschreibt (vgl. etwa Blanke/Sachße 1978; Dankwerts 1978), und die andererseits aus diesem Selbstverständnis heraus eine programmatische Aufgabe für die Soziale Arbeit in einer Ablösung der klassischen, kontrollierenden Sozialarbeit durch Aktivierung und Aufklärung bzw. Mobilisierung der AdressatInnen entwirft (vgl. Khella 1978). Mit Bildung und Aufklärung, mit Aufdeckung der Herrschaftsverhältnisse und ihrer Instrumente verstanden sich die theoretisierenden Überlegungen zur Sozialen Arbeit in dieser Tradition zugleich auch als eine politische Aufgabe. Theoriearbeit war damit als eine Folie für gesellschaftliche Funktionsanalysen und nicht unbedingt als ein Projekt dezidierter Theoriebildung der Sozialen Arbeit mit Reflexion ihrer wissenschaftlichen Kontexte angelegt.

Lutz Rössner

Sozialpädagogik als Verhalten zur „Kontrolle der Sozialität" und „Normalisierung von Individuen"

In den 1970er Jahren veröffentlichte Lutz Rössner neben den in der Zeit vorherrschenden gesellschaftskritischen Analysen eine eigenständige „Theorie der Sozialarbeit" (vgl. Rössner 1973). Darin unterscheidet er systematisch Theorie der Sozialarbeit und Praxis der Sozialarbeit. Der Objektbereich der Theorie der Sozialarbeit sind in seiner Beobachtung die „einer sozialen Diagnose folgenden prophylaktischen und korrigierenden Maßnahmen" (Rössner 1973, S. 185). Daraus leitet L. Rössner einen Vorschlag der Beschreibung der Praxis der Sozialarbeit ab. Sie „ist das von einer Sozialität institutionalisierte soziale Verhalten (...), das der Kontrolle der Sozialität (...) im Hinblick auf auffälliges Verhalten und der Registrierung von auffälligem Verhalten dient, soweit dieses ‚sozial re-

levant' ist (...), das soziale Diagnose stellt und das in der sozialen Diagnose beschriebene und bewertete Zustandsbild zu erklären versucht, um auf diese Weise soziale Therapie zu begründen, einzuleiten und zu kontrollieren, bis die Diagnose ‚normalisiertes Individuum' gerechtfertigt erscheint" (Rössner 1973, S. 204). Zentrales Wesen der korrigierenden als auch prophylaktischen Maßnahmen ist Erziehung als Sozialisationshilfe alias „Lernhilfe" zum Erlernen von „richtigen" Normen. Diese Lernhilfen sollen in ihrer Ausübung durch eine Theorie wissenschaftlich-technologisch angeleitet werden. Dafür versucht L. Rössner in seiner Theoriekonstruktion allgemein gültige Regeln und Sätze aufzustellen.

Zugang des kritischen Rationalismus

Ist die Theorie L. Rössners auch vielfältig mit dem Technologievorwurf konfrontiert worden und hat sie wissenschaftsgeschichtlich nur wenig Rezeption erfahren, so muss ihre umfassende wissenschaftstheoretische Grundlegung und das Bemühen um die Reflexion der Theoriebildung dennoch konstatiert werden. Seine Theorie der Sozialarbeit sieht er als Sub-Theorie der Erziehungswissenschaft und diese wiederum im Kontext der Sozialwissenschaften angesiedelt. Vor dem Hintergrund des Kritischen Rationalismus entwickelt L. Rössner seine Theorie, an die er aus seinem Wissenschaftsverständnis heraus Kriterien anlegt: So ist es nach L. Rössner Aufgabe der Theoriebildung, zur Entwicklung von Hypothesen zu gelangen, die Ereignisse erklären und voraussagen können (vgl. Rössner 1973, S. 26). Dabei hebt er Theorie von Begriffsbeschreibungen und Definitionen ab: „Die Aufstellung eines Begriffsschemas ist zwar unverzichtbarer Teil theoretischer Arbeit, ist jedoch nicht selbst Theorie" (Brezinka 1972, S. 40). L. Rössner weist auf das Ziel eines möglichst widerspruchsfreien Aussagesystems hin, aus dem zur empirischen Überprüfung auch spezielle Hypothesen abgeleitet werden können.

Michael Winkler

In der Zusammenschau verschiedener Entwürfe ist unter theorie-systematischen Fragestellungen auch Michael Winklers Ansatz mit dem Titel „Eine Theorie der Sozialpädagogik" herauszuheben (vgl. Winkler 1988, 1995). Dieser betont in seiner Theorie die Schwierigkeit der Definition des Gegenstandsbereichs der Sozialpädagogik. Da sich sozialpädagogisches Handeln als solches nach M. Winkler nicht beobachten lässt, sondern „Sozialpädagogik als ein sinnhaftes Geschehen [...] nur über den diskursiven Kommunikationszusammenhang identifiziert werden kann, in welchem dieser Sinn zur Verfügung steht" (Winkler 1988, S. 57), macht er die „Grammatik des Diskurses", den Zusammenhang der im Diskurs gegebenen Inhalte, zum Gegenstand seiner Theorie der Sozialpädagogik. In diesem Zugang werden die Themen und Probleme der Sozialpädagogik aus der Kommunikation der SozialarbeiterInnen und SozialpädagogInnen gewonnen.

Sozialpädagogik als diskursives Konstrukt

„Subjektivität" und „Ort" als Schlüsselbegriffe

Als theoretische Grundelemente wird in der Theorie in Anknüpfung an die Pädagogik auf die Begriffe „Subjektivität" und „Ort" zurückgegriffen. Beide bilden nach M. Winkler „die Grundbeziehungen und -bedingungen ab, welche in sozialpädagogischen Handlungen als solche für Sozialpädagogen gegeben sind" (Winkler 1988, S. 270). Dabei verweist der Begriff Subjekt auf vielschichtige Dimensionen der selbsttätigen Inbeziehungsetzung des Individuums zur Gesellschaft und die Differenzierung von Lebenslage in „Reallage" und „Ideallage" (vgl. Winkler 1988, S. 274). In der Kategorie „Ort" wird das sozialpädagogische Handeln in der jeweils konkreten Form erfasst, in der Bereitstellung und

Gestaltung eines Ortes, an dem Lebens- und Bildungsprozesse ermöglicht werden.

Auch M. Winkler setzt sich, aber umfassender als H. Scherpner, in seinem eigenen Entwurf dezidiert mit den zentralen Problemen einer Theoriebildung der Sozialpädagogik auseinander, auch in einer schärferen Markierung der Differenz von Theorie und Praxis. Seinem Theorieentwurf gibt M. Winkler auf, Ordnung und Systematisierung des Wissens zu ermöglichen und einen paradigmatischen Kern zu erarbeiten (vgl. Winkler 1995, S. 107). In seinem erkenntnistheoretischen Bemühen entfaltet er seine Theorieskizze kategorial, während er die weitere Bestimmung des Gegenstandes „der Grammatik des Diskurses" überlässt, der damit nur empirisch gewonnen werden kann.

2.4 Bilanz

Der exemplarische Durchgang durch die Wissenschafts- und Theoriegeschichte macht drei Dinge deutlich:

- Eine breiter gefasste, gleichsam systematische Rekonstruktion zur Frage der theoretischen Entwürfe und Konzepte zur und in der Sozialen Arbeit müsste – erstens – selbstredend weitere Ansätze einbeziehen, etwa in der angesprochenen Tradition der Arbeiten zu Methoden und Ausbildungen der Sozialen Arbeit auf der Basis systemischer oder ökosozialer Paradigmen (vgl. Staub-Bernasconi 1995; Wendt 1990), im Umfeld einer lebensweltorientierten Sozialen Arbeit (vgl. Thiersch 1992; Grunwald/Thiersch 2005) oder – vor allem in jüngerer Zeit – unter systemtheoretischen Prämissen (vgl. Bommes/Scherr 2000; Merten 1997). Wir haben allerdings bereits im ersten Teil darauf hingewiesen, dass die hierfür notwendigen Vorarbeiten im Sinne einer forschungsorientierten, grundlegenden Rezeption der vorhandenen, z. T. völlig unverbundenen Theoriefragmente und -beiträge u. E. hierfür bei weitem nicht hinreichend sind. Insofern haftet den bislang vorgelegten Versuchen eine gewisse Beliebigkeit an. Weitere Ansätze
- Wir haben – zweitens – darauf hingewiesen, dass es u. E. eine bis heute letztlich ungeklärte Frage ist, ob die hier dargestellten Ansätze – es hätten auch andere sein können – Theorien in einem systematischen Sinne sind, oder ob sie eher als Ausdruck einer Wissenschaftsentwicklung gelesen werden müssen, die sich noch auf dem Weg ihrer Theorieentwicklung befindet, die gewissermaßen noch auf der Suche nach der Ideallinie ist. Demzufolge müsste man dann im Rückblick manches eher als Entwürfe, als Fragmente, als Ideen oder als begriffsbildende Beiträge zu einer Theorieentwicklung identifizieren.
- Schließlich hat auch – drittens – der hier vorgenommene Durchgang durch den Korpus von Personen, Werken und vorgelegten Veröffentlichungen deutlich gemacht, dass es bislang nur unbefriedigend gelungen ist, einen engeren Kern von Theorie und Theorien zu identifizieren. Theorien im engeren Sinne wären demgemäß deutlicher zu trennen von KlassikerInnen und wichtigen Kronzeugen auf dem Weg der Sozialen Arbeit zu einer Wissenschaft auf der einen Seite sowie werksgeschichtlichen Interpretationen zweifellos bedeu- Abgrenzung von Theorien

tender WissenschaftlerInnen auf der anderen Seite. Zumindest fällt auf, dass Grenzen und Unterschiede zwischen „theoretischen Beiträgen" und „Theorien" – auch in der Rezeption – vorerst kaum auszumachen sind, obgleich einige der genannten Texte sich ausdrücklich als Theorien verstehen. Diese beanspruchen ungleich dezidierter einen relativ geschlossenen, konsistenten Zugang zu Fragen der Sozialpädagogik, Sozialarbeit oder der Sozialen Arbeit, während bei anderen Ansätzen latente Theorieelemente von InterpretInnen erst im Nachhinein in eine virtuelle Gesamtfigur gegossen wurden.

Diese Überlegungen im Anschluss an den Durchgang durch die „Theoriegeschichte" führen uns zurück zur Frage nach den impliziten Konstruktionsprinzipien und den latenten Ordnungsmöglichkeiten der vorliegenden Theorieansätze in der Sozialen Arbeit.

3 Typisierungen der Theorien Sozialer Arbeit

Beobachtet man jene Textsorten, Begrifflichkeiten, Ansätze und Entwürfe, die sich als Theorien verstehen oder als solche gehandelt werden, so stellt sich erneut die Frage nach den impliziten Unterschieden und Gemeinsamkeiten sprich: die Frage nach den Theoriesorten und -typen, die eine zumindest analytisch erweiterte Sortierung ermöglichen. In aller Vorläufigkeit lassen sich hierzu drei Punkte festhalten.

3.1 Theorieverständnis

Theorien als konzeptionelle Entwürfe

Auf einer theorietypisierenden Ebene können Theorien und theoretische Beiträge zunächst danach unterschieden werden, inwieweit diese in ihrer Zielsetzung eher als konzeptionell-gestaltende Entwürfe in der Differenz von Ist und Soll bzw. von Gegebenem und Aufgegebenem oder aber stärker als empirische bzw. analytische Beobachtungen und Rekonstruktionen des tatsächlichen Geschehens in der Sozialen Arbeit zu verstehen sind. So tragen einige theoretische Beiträge eher zu einer professionellen Selbstverständigung bei oder formulieren Soziale Arbeit mehr im Sinne konzeptioneller Strukturmaximen, wie dies in der Tendenz beispielsweise beim Konzept der lebensweltorientierten Sozialen Arbeit (vgl. Thiersch 1992), in Ansätzen der dienstleistungsorientierten Sozialen Arbeit (vgl. Schaarschuch 1999) oder auch bei vorgelegten Arbeiten im Umfeld der Sozialarbeitswissenschaft – z. B. bei Sylvia Staub-Bernasconi und der Sozialen Arbeit als „Menschenrechtsprofession" (vgl. Staub-Bernasconi 1986, 1995 und in diesem Band) – der Fall sein dürfte. Im Vordergrund steht der Entwurf eines richtigeren, gelingenderen oder besseren Handelns in der Sozialen Arbeit. Nicht zuletzt deshalb erweisen sich derartige Theoriebeiträge auch als ausgesprochen anschlussfähig an Professionalisierungs-Diskussionen und -strategien der Sozialen Arbeit, im Sinne von „Professionstheorien", die einer praktischen Handlungswissenschaft geschuldet sind.

Theorien als Rekonstruktionen des Ist-Zustandes

Davon unterschieden werden können theoretische Betrachtungen, die stärker auf die Versprachlichung und Erhellung eines Ist-Zustandes der Sozialen Arbeit ausgerichtet sind und deren Ziel vor allem in der Beschreibung, Rekonstruktion oder Erklärung gegebener Sachverhalte in der Sozialen Arbeit liegt. Diesem Typus von Theorien entsprechen entweder theoretisch-kategoriale Studien oder aber empirische Untersuchungen, soweit sie versuchen, Soziale Arbeit in der Wirklichkeit erster oder zweiter Ordnung kategorial oder mittels empirischer Forschung einzuholen. Theorien dieser Art würden dem Charakter disziplinärer Theoriebildung insbesondere insoweit nahe kommen, insofern sie einen unmittelbaren Anschluss an den vorliegenden Stand der einschlägigen Forschung oder aber an theoretisch-kategoriale Vorarbeiten suchen und leisten, ohne damit immer schon eine Nützlichkeit für professionelles Handeln zu gewährleisten.

3.2 Referenzpunkte und Zugänge

Drei „materiale" Referenzpunkte vorliegender Theorien

Neben dem Versuch einer Typologisierung von theoretischen Beiträgen mit Blick auf ihre Ausrichtung zwischen Professions- und Disziplintheorien und den damit einhergehenden Instrumenten der Erkenntnisgewinnung lassen sich vorliegende Theorien des Weiteren danach unterscheiden, welche materialen Referenzpunkte und Zugänge ihnen mit Blick auf die Soziale Arbeit zu Grunde liegen. Versucht man die unterschiedlichen Akzentuierungen des jeweiligen sozialpädagogischen Blicks innerhalb der verschiedenen Theorieentwürfe zu sortieren, so lassen sich aus unserer Sicht gegenwärtig vier diskursive Grammatiken identifizieren. Demnach reagiert Soziale Arbeit im Wesentlichen – je nach theoretischem Entwurf in unterschiedlicher Betonung – auf vier soziale Tatbestände: auf die „Erziehungstatsache", auf „soziale Probleme", auf die „Risiken der individuellen Lebensführung und der alltäglichen Lebensbewältigung" und – möglicherweise damit gekoppelt – auf die Frage der „Bildung und Befähigung".

Erziehungstatsache

1. Zum einen wird vielfältig Bezug genommen auf die „Erziehungstatsache", also auf die vielschichtiger werdenden Herausforderungen des Aufwachsens diesseits und jenseits von Familie und Schule. Der dementsprechende Fokus sind die beobachtbaren Tatsachen oder die Kontingenzen der Erziehung, genauer: die Modalitäten der individuellen und gesellschaftlichen Reaktion auf die Entwicklungstatsache. Diesem Zugang entsprechen am ehesten Theorieansätze der hermeneutisch-pragmatischen Erziehungswissenschaft, wie sie seit P. Natorp und H. Nohl mit immer wieder neuen Variationen vorgelegt worden sind, aber auch sozialisationstheoretische Ansätze.

Soziale Probleme

2. Als Begriff für einen zentralen Referenzpunkt für theoretische Arbeiten zur Sozialen Arbeit bietet sich zum anderen das Stichwort „soziale Probleme" an, demzufolge alte und neue soziale Ungleichheiten, Fragen der sozialen Integration und Desintegration, der Inklusion und Exklusion, aber auch der sozialen Kontrolle abweichenden Verhaltens im Mittelpunkt theoretischer Reflexionen stehen. Dieser Zugang zielt auf die Beschreibung und Bearbeitung von gesellschaftlichen Problemen wie Armut, soziale Ungleichheit und soziale „Abweichung" sowie der unbestimmter werdenden gesellschaft-

lichen „Normalisierung“ im Lichte der Sozialen Arbeit (vgl. etwa Hollstein/Meinhold 1973; Bommes/Scherr 2000; Staub-Bernasconi 1995).

Lebensbewältigung/ Lebensführung

3. Drittens werden in theoretischen Beiträgen zur Sozialen Arbeit die „Risiken der individuellen Lebensführung und der alltäglichen Lebensbewältigung“ in den Mittelpunkt sozialpädagogischen Handelns gestellt. Die Blickrichtung wird hier gewendet auf die durchschnittlichen sozialen Risiken, auf die Biografien und Lebensläufe und die damit einher gehende Aufgabe der individuellen Gestaltung und Bewältigung von Lebenslagen (vgl. Böhnisch 1997; Schefold 1993; Rauschenbach 1999). Das Bild der wegbrechenden Geländer der Lebensführung verweist dabei auf die umfassenden Aufgabenstellungen der Sozialen Arbeit im Kontext zeitweiliger oder anhaltender prekärer Lebenslagen und Lebensverläufe.
4. Schließlich werden verstärkt in jüngerer Zeit in theoretischen Beiträgen zur Sozialen Arbeit „Bildung und Befähigung“ zu Grundkategorien in theorierelevanten Betrachtungen zur Sozialen Arbeit (vgl. Otto/Rauschenbach 2004; Rauschenbach 2009). Etwas anders akzentuierte Vorgänger dieser neuen Debatte basieren auf einer kritischen Gesellschaftsanalyse (vgl. Sünker 1989, 1995; Richter 1998). Dabei beruhen die neueren Ansätze auf einem erweiterten Bildungsverständnis, das Bildung nicht allein über Kompetenzgewinne formaler bzw. kognitiver Art definiert, sondern die Bemächtigung und Befähigung der Subjekte vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Ungleichheit und der Verteilung von Ressourcen und Ausstattung ins Blickfeld rückt (vgl. zur Diskussion Winkler 2003). So gewendet lassen sich in dieser Hinsicht hierzu auch die neueren Überlegungen im Rahmen des Capabilities-Ansatzes rechnen (vgl. Otto/Ziegler 2008).

Versucht man vor dem Hintergrund der vier formulierten Blickrichtungen theoretischer Beiträge die gesellschaftliche Bedeutung und fachliche Identität der Sozialen Arbeit zu umreißen, so lässt sich diese in ihrer Summe am ehesten als öffentliche Reaktion auf einen politisch anerkannten sozialen Hilfe- und Befähigungsbedarf von Personen und Personengruppen – gleich welcher Art und welchen Alters – in modernen Gesellschaften kennzeichnen. Bisherige Bestimmungsversuche der Sozialen Arbeit, das wäre unsere Vermutung, tragen der damit einhergehenden Vielfalt an Arbeitsfeldern, Aufgaben, Methoden und Konzepten sowie der kategorialen Ausrichtung der Sozialen Arbeit möglicherweise nicht ausreichend Rechnung, sofern diese lediglich als Antwort auf einen dieser drei sozialen Tatbestände betrachtet wird.

3.3 Reichweite der Theorien

Theorien auf Makro-, Meso- und Mikroebene

Schließlich muss auch konstatiert werden – und diesen Aspekt haben wir in diesem Beitrag völlig außer Acht gelassen, weil ansonsten der Umgang mit den Theorien in der Sozialen Arbeit völlig außer Kontrolle geraten wäre und beliebig zu werden drohte –, dass Theorien eine unterschiedliche Reichweite beanspruchen. Auch in der Sozialen Arbeit muss infolgedessen beachtet werden, dass es theoretische Beiträge auf der Makro-, Meso- und Mikroebene gibt und geben muss, soll die Theoriefrage nicht allein auf den Aspekt der Funktionsbe-

stimmung der Sozialen Arbeit und damit latent auf die Ebene von Gesellschaftstheorie reduziert werden. Mit anderen Worten: Theorien in der Sozialen Arbeit müssen nicht in jedem Fall große gesamterklärende Aussagesysteme produzieren, sondern können auf unterschiedlichen Ebenen ansetzen, etwa als subjektzentrierte Theorien auf der Ebene des Individuums, als Interaktionstheorien auf der Ebene der Intersubjektivität, als institutionsbezogene Theorien auf der Ebene von Organisationen oder eben als Funktionstheorien auf der Ebene der Gesellschaft.

4 Was bleibt?

Theorieentwicklung als offenes Projekt

Der vorliegende Beitrag, dies haben wir eingangs selbstkritisch konstatieren müssen, kann sich einer ganzen Reihe von ungelösten Problemen der Theorierezeption und der Theoriearchitektur nicht entziehen, will er sich nicht vorschnell in den Fallstricken einer eher vortheoretischen Theoriedebatte verfangen. Mit den vorliegenden Ausführungen sollte das „Theoriedilemma" der Sozialen Arbeit durch die Anknüpfung an die im ersten Teil benannten Defizite nachvollziehbar und an einigen Stellen plausibilisiert werden. Damit ist weder ein Theorieprogramm noch eine Theoriegeschichte formuliert. Inhalte, Dimensionen und Wissenschaftsverständnis entwickeln sich in einer Disziplin immer als Ergebnis eines wissenschaftlichen Diskurses – und nicht als ein zu beschließendes „Entwicklungsprogramm". Die Theorieentwicklung in der Sozialen Arbeit muss insoweit mit Blick auf ihre inhaltlichen Ebenen, ihre Gegenstandsbestimmung und ihr Wissenschaftsverständnis nach wie vor ein als offenes Projekt beurteilt werden, bei dem Theorien – wenn sie denn vorliegen – im Sinne eines wissenschaftlichen Diskurses miteinander verbunden oder voneinander abgegrenzt, jedenfalls aufeinander bezogen bzw. in ein Verhältnis zueinander gesetzt werden können (vgl. Kessl/Otto 2004). Hinzu kommt, dass in der Sozialen Arbeit als Wissenschaft an die Seite der Theoriedebatte, die möglicherweise in den 1970er und 1980er Jahren ihre große Zeit hatte, inzwischen nach einer „empirischen Wende" verstärkt die empirische Forschung getreten ist, die heute den Blickwinkel und das Arbeitsprogramm der Sozialen Arbeit deutlich erweitert hat. So wird die Theoriedebatte heute auf der einen Seite vermutlich deshalb weniger leidenschaftlich geführt und die Wissenschaft der Sozialen Arbeit auf der anderen Seite verstärkt auch als empirische Operationalisierung theoretischer Ansätze realisiert.

Für die Soziale Arbeit wäre mit Blick auf ihre Theorieproduktion dennoch eine erhöhte Aufmerksamkeit und verstärkte Auseinandersetzung über ihre wissenschaftlichen und wissenschaftstheoretischen Grundlagen wünschenswert, die nicht zu einer Nivellierung unterschiedlicher Denktraditionen oder sich materialisierender Blickrichtungen führt, sondern eher zu einer weiteren Konturierung im Sinne einer wissenschaftlichen Disziplin der Sozialen Arbeit beiträgt. Spätestens dann allerdings müsste einigermaßen klar sein, was Theorien in der und für die Soziale Arbeit leisten können.

Literatur

Barabas, F. u. a. (1975): Zur Theorie der Sozialarbeit: Sozialisation als öffentliche Aufgabe. In: Barabas, F. u. a. (Hrsg.) (1975): Jahrbuch der Sozialarbeit 1976. Reinbek b. Hamburg, S. 374-442.

Barabas, F. u. a. (1977): Zur Theorie der Sozialarbeit: Sozialisation als gesellschaftliche Praxis. In: Barabas, F. u. a. (Hrsg.) (1978): Jahrbuch der Sozialarbeit 1978. Reinbek b. Hamburg, S. 490-535.

Bäumer, G. (1929): Die historischen und sozialen Voraussetzungen der Sozialpädagogik und ihrer Theorie. In: Nohl, H./Pallat, L. (Hrsg.) (1929): Handbuch der Pädagogik, Band 5. Langensalza, S. 3-17.

Brezinka, W. (1972): Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft. Weinheim u. a.

Blanke, Th./Sachße, Ch. (1978): Theorie der Sozialarbeit. In: Gaertner, A./Sachße, C. (Hrsg.) (1978): Politische Produktivität der Sozialarbeit. Frankfurt a.M., S. 15-57.

Böhnisch, L. (1997): Sozialpädagogik der Lebensalter. Weinheim u. München.

Bommes, M./Scherr, A. (2000): Soziologie der Sozialen Arbeit. Weinheim u. München.

Dankwerts, D. (1978): Grundriss einer Soziologie Sozialer Arbeit und Erziehung. Weinheim u. Basel.

Engelke, E./Borrmann, S./Spatscheck, Ch. ([5]2009): Theorien der Sozialen Arbeit: Eine Einführung. Freiburg.

Engelke, E./Spatscheck, Ch./Borrmann, S. ([3]2009): Die Wissenschaft Soziale Arbeit: Werdegang und Grundlagen. Freiburg.

Füssenhäuser, C./Thiersch, H. (2005): Theorien der Sozialen Arbeit. In: Otto, H-U./Thiersch, H. (Hrsg.) (2005): Handbuch Sozialarbeit/Sozialpädagogik. Neuwied, Kriftel u. Berlin, S. 1876-1900.

Gängler, H. (1995): Die Beobachtung des Beobachters beim Beobachten. In: Thiersch, H./Grunwald, K. (Hrsg.) (1995): Zeitdiagnose Soziale Arbeit. Weinheim u. München, S. 27-42.

Grunwald, K./Thiersch, H. ([3]2005): Lebensweltorientierung. In: Otto, H-U./Thiersch, H. (Hrsg.) ([3]2005): Handbuch Sozialarbeit/Sozialpädagogik. Neuwied, Kriftel u. Berlin, S. 1136-1148.

Hamburger, F. ([2]2008): Einführung in die Sozialpädagogik. Stuttgart.

Hollstein, W./Meinhold, M. (Hrsg.) (1973): Sozialarbeit unter kapitalistischen Produktionsbedingungen. Frankfurt a.M.

Kessl, F./Otto, H.-U. (2004): Soziale Arbeit. In: Krüger, H.-H./Grunert, C. (Hrsg.) (2004): Wörterbuch Erziehungswissenschaft. Wiesbaden, S. 446-452.

Khella, K. (1974): Theorie und Praxis der Sozialarbeit und Sozialpädagogik, Band 1. Hamburg.

Khella, K. (1978): Theorie und Praxis der Sozialarbeit und Sozialpädagogik, Band 2. Hamburg.

Kleve, H. (1999): Postmoderne Sozialarbeit. Aachen.

Klumker, Ch. J. (1918): Fürsorgewesen. Leipzig.

Kronen, H. (1980): Sozialpädagogik. Geschichte und Bedeutung des Begriffs. Frankfurt a.M.

Kuhlmann, C. (2000): Alice Salomon. Weinheim.

Lüders, C. (1998): Sozialpädagogische Forschung – was ist das? In: Rauschenbach, Th./Thole, W. (Hrsg.) (1998): Sozialpädagogische Forschung. Weinheim u. München, S. 113-131.

Matthes, J. (1973): Soziale Stereotype in der Theorie der Fürsorge. In: Otto, H.-U./Schneider, S. (Hrsg.) (1973): Gesellschaftliche Perspektiven der Sozialarbeit 1. Neuwied u. Berlin, S. 193-212.

May, M. (2008): Aktuelle Theoriediskurse Sozialer Arbeit. Eine Einführung. Wiesbaden.

Merten, R. (1997): Autonomie der Sozialen Arbeit. Weinheim u. München.

Merten, R. (Hrsg.) (1998): Sozialarbeit – Sozialpädagogik – Soziale Arbeit. Freiburg i. Br.

Merten, R. (Hrsg.) (2000): Systemtheorie Sozialer Arbeit. Opladen.

Mollenhauer, K. (1959): Die Ursprünge der Sozialpädagogik in der industriellen Gesellschaft. Weinheim.

Mühlum, A. (1994): Zur Notwendigkeit und Programmatik einer Sozialarbeitswissenschaft. In: Wendt, W.-R. (Hrsg.) (1994): Sozial und wissenschaftlich arbeiten. Freiburg i. Br., S. 41-74.

Müller, S./Otto, H.-U. (Hrsg.) ([2]1986): Verstehen oder Kolonialisieren? Bielefeld.

Natorp, P. (1968): Aufgaben und Methoden der Sozialpädagogik. In: Röhrs, H. (Hrsg.) (1968): Die Sozialpädagogik und ihre Theorie. Frankfurt a.M., S. 1-10.

Natorp, P. ([7]1974): Sozialpädagogik. Eine Theorie der Willensbildung auf Grundlage der Gemeinschaft. Paderborn.

Niemeyer, Ch. (1998): Klassiker der Sozialpädagogik. Weinheim u. München.
Niemeyer, Ch. (1999): Theorie und Forschung in der Sozialpädagogik. Münster.
Nohl, H. (1949): Pädagogik aus dreißig Jahren. Frankfurt a.M.
Nohl, H. (1988): Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie. Frankfurt a.M.
Otto, H.-U./Rauschenbach, Th. (Hrsg.) ([2]2008): Die andere Seite der Bildung. Zum Verhältnis von formellen und informellen Bildungsprozessen. Wiesbaden.
Otto, H.-U./Ziegler, H. (2008): Der Capabilities-Ansatz als neue Orientierung in der Erziehungswissenschaft. In: Otto, H.-U./Ziegler, H. (Hrsg.) (2008): Capabilities – Handlungsbefähigung und Verwirklichungschancen in der Erziehungswissenschaft. Wiesbaden, S. 9-15.
Peters, H./Cremer-Schäfer, H. (1975): Die sanften Kontrolleure. Stuttgart.
Rauschenbach, Th. (1999): Das sozialpädagogische Jahrhundert. Weinheim u. München.
Rauschenbach, Th. (1999a): Sozialarbeitswissenschaft – eine neue Wissenschaft oder ein neues Leitbild? In: Theorie und Praxis der Sozialen Arbeit, Heft 4, 50. Jg. (1999), S. 152-158.
Rauschenbach, Th. (2009): Zukunftschance Bildung. Familie, Jugendhilfe und Schule in neuer Allianz. Weinheim u. München.
Richter, H. (1998): Sozialpädagogik – Pädagogik des Sozialen. Frankfurt a.M. u. a.
Rössner, L. (1973): Theorie der Sozialarbeit. Ein Entwurf. München u. Basel.
Schaarschuch, A. (1999): Theoretische Grundelemente Sozialer Arbeit als Dienstleistung. In: neue praxis, Heft 6, 29. Jg. (1999), S. 543-560.
Schefold, W. (1993): Ansätze zu einer Theorie der Jugendhilfe. In: Diskurs, Heft 2, 3. Jg. (1993), S. 20-26.
Scherpner, H. (1966): Geschichte der Jugendfürsorge. Frankfurt a.M.
Scherpner, H. ([2]1974): Theorie der Fürsorge. Göttingen.
Staub-Bernasconi, S. (1986): Soziale Arbeit als eine besondere Form des Umgangs mit Menschen, Ideen und Dingen. In: Sozialarbeit, Heft 10, 18. Jg. (1986), S. 2-71.
Staub-Bernasconi, S. (1995): Systemtheorie, Soziale Probleme und Soziale Arbeit. Bern u. a.
Sünker, H. (1989): Bildung, Alltag und Subjektivität. Weinheim.
Sünker, H. (1995): Theorie, Politik und Praxis sozialer Arbeit. Bielefeld.
Thiersch, H. (1992): Lebensweltorientierte Soziale Arbeit. Weinheim u. München.
Thiersch, H./Rauschenbach, Th. (1984): Sozialpädagogik/Sozialarbeit. Theorie und Entwicklung. In: Eyferth, H./Otto, H.-U./Thiersch, H. (Hrsg.) (1984): Handbuch der Sozialarbeit/Sozialpädagogik. Neuwied, Kriftel u. Berlin, S. 984-1016.
Thole, W. (2005): Soziale Arbeit als Profession und Disziplin. Das sozialpädagogische Projekt in Praxis, Theorie, Forschung und Ausbildung – Versuch zu einer Standortbestimmung. In: Thole, W. (Hrsg.) ([2]2005): Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch. Wiesbaden, S. 15-60.
Thole, W. (2009): Wissenschaftliche Positionen und Konzepte Sozialer Arbeit. Versuch zum „Stand der Dinge“: sozialpädagogische Theoriediskurse in der Bundesrepublik Deutschland. In: Willems, H. u. a. (Hrsg.) (2009): Handbuch der sozialen und erzieherischen Arbeit in Luxemburg. Luxemburg, S. 497-521.
Thole, W./Galuske, M./Gängler, H. (Hrsg.) (1998): KlassikerInnen der Sozialen Arbeit. Neuwied u. Kriftel.
Weber, G./Hillebrandt, F. (1999): Soziale Hilfe – Ein Teilsystem der Gesellschaft? Opladen u. Wiesbaden.
Wendt, W. R. (1990): Ökosozial denken und handeln. Stuttgart.
Winkler, M. (1988): Eine Theorie der Sozialpädagogik. Stuttgart.
Winkler, M. (1993): Hat die Sozialpädagogik Klassiker? In: neue praxis, Heft 3, 23. Jg. (1993), S. 171-185.
Winkler, M. (1995): Bemerkungen zur Theorie der Sozialpädagogik. In: Sünker, H. (Hrsg.) (1995): Theorie, Politik und Praxis Sozialer Arbeit. Bielefeld, S. 102-119.
Winkler, M. (1997): Die Lust am Untergang: Polemische Skizzen zum Umgang der Sozialpädagogik mit ihren eigenen Theorien. In: neue praxis, Heft 1, 27. Jg. (1997), S. 54-67.
Winkler, M. ([4]2000): Theorie der Sozialpädagogik. In: Stimmer, F. (Hrsg.) (2000): Lexikon der Sozialpädagogik und der Sozialarbeit. München u. Wien, S. 755-760.
Winkler, M. (2003): Bildung, Subjektivität und Sozialpädagogik. In: Zeitschrift für Sozialpädagogik, Heft 3, 1. Jg, (2003), S. 271- 295.

Hans Thiersch | Klaus Grunwald | Stefan Köngeter

Lebensweltorientierte Soziale Arbeit

Gegenstand des Beitrags

Lebensweltorientierte Soziale Arbeit soll – weit gefasst – verstanden werden als ein Titel für Konturen der Sozialen Arbeit, wie sie sich in vielfältigen Entwicklungen, in Fachdiskussionen, Konzepten, Modellen und in neu strukturierten Profilen in Arbeitsfeldern im Laufe der letzten 30 Jahre entwickelt haben. Lebensweltorientierung stellt also einen Rahmen für Intentionen der Sozialen Arbeit dar, die eine Verbindung unterschiedlicher theoretischer und praktischer Entwicklungen erlaubt (vgl. Thiersch 1986, 1992). Lebensweltorientierung, so verstanden, hat ihren Niederschlag z. B. im 8. Jugendbericht (BMJFFG 1990) aber auch im KJHG, und hier wiederum besonders in den Erläuterungen (vgl. Münder u. a. 1998), gefunden.

Lebensweltorientierung verbindet die Analyse von gegenwärtig spezifischen Lebensverhältnissen mit pädagogischen Konsequenzen. Sie betont – in der Abkehr von traditionell defizitärem und individualisierendem Blick auf soziale Probleme – das Zusammenspiel von Problemen und Möglichkeiten, von Stärken und Schwächen im sozialen Feld und gewinnt daraus das Handlungsrepertoire zwischen Vertrauen, Niedrigschwelligkeit, Zugangsmöglichkeiten und gemeinsamen Konstruktionen von Hilfsentwürfen, das Handlungsrepertoire liegt auf der Skala zwischen einem Akzeptieren der vorgefundenen Lebensentwürfe auf der einen Seite und auf der anderen Seite einem Sich-Einmischen in Verhältnisse, einem Entwerfen und Unterstützen von Optionen aus der Distanz des professionellen Wissens. Lebensweltorientierung ist – so gesehen – ein Konzept, das auf eine spezifische Sicht von Lebensverhältnissen mit institutionellen und methodischen Konsequenzen antwortet.

Lebensweltorientierte Soziale Arbeit wird jedoch allzu oft nur als Titel genommen, um Veränderungen, Bewegungen und Verschiebungen zu bezeichnen, ohne dass sie mit den Maximen und Intentionen von Lebensweltorientierung wirklich verbunden werden. Lebensweltorientierung erscheint dann als Passepartout für die unterschiedlichsten und beliebigsten Arbeitskonzepte. Demgegenüber kommt es darauf an, das Konzept in den in ihm angelegten theoretischen und praktischen Intentionen – und der in diesen Intentionen angelegten Radikalität – festzuhalten und einzulösen. Lebensweltorientierte Soziale Arbeit ist ein Konzept, dessen Anspruch mitnichten eingelöst ist, und das sehr anstrengende und mühsame Aufgaben und Entwicklungen in Theorie und Praxis verlangt.

Gliederung

Das Konzept Lebensweltorientierung soll im Folgenden zunächst veranschaulicht werden durch eine Fallgeschichte (1), um dann vor dem Hintergrund der Entwicklung des Konzepts in seinen gesellschaftlichen Funktionen verdeutlicht

W. Thole (Hrsg.), *Grundriss Soziale Arbeit,* DOI 10.1007/978-3-531-94311-4_7,
© VS Verlag für Sozialwissenschaften | Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH 2012

zu werden (2). Im Weiteren wird Lebensweltorientierung in den Kontext der Wissenschaftskonzeptionen gestellt, auf die sie Bezug nimmt (3), werden Dimensionen in der Analyse der Lebenswelt aufgezeigt (4) und werden schließlich Konsequenzen für die Praxis einer Lebensweltorientierten Sozialen Arbeit gezogen (5).

1 Fallgeschichte

Lebensweltorientierung als theoretisches Konzept

Lebensweltorientierung ist ein theoretisches Konzept, also eine spezifische Sichtweise, eine Rekonstruktion unter spezifischen Fragen. Dies zu betonen ist gerade für das Konzept Lebensweltorientierung wichtig, weil es – seiner Intention nach – auf unmittelbare Erfahrungen, auf alltägliche, subjektive Deutungen zielt und damit dazu verführen könnte zu meinen, hier hätte man nun den direkten Zugang zur unverstellten Wirklichkeit – dies trifft aber nicht zu. Mit einer Fallerzählung (reinterpretiert nach Woog 1998) wollen wir deswegen die spezifische Sichtweise und das spezifische Interesse einer Lebensweltorientierten Sozialen Arbeit verdeutlichen. Die Fallgeschichte stammt aus der sozialpädagogischen Familienhilfe als einem niedrigschwelligen und alltagsorientierten Hilfeangebot, das sich im Laufe einer sich etablierenden Lebensweltorientierung in der Jugendhilfe entwickelt hat. Familienhilfe als familienunterstützende Jugendhilfemaßnahme versucht, durch eine längerfristige Begleitung bestehende familiäre Ressourcen zu aktivieren und hilfreiche externe Ressourcen zu erschließen (vgl. Hofgesang 2001).

Fallgeschichte ...

Die äußere Situation der hier beschriebenen Familie ist deutlich. Sie ist bestimmt durch das Faktum des Ausländerseins – die weitere Familie lebt in Sizilien, wohin man auch schon zum Urlaub gereist ist –, durch die wohl auch von da aus geprägten Rollenmuster innerhalb der Familie, durch die dominante Rolle des Vaters und die ebenso dominante des Großvaters, also des Schwiegervaters der Frau, und durch die beengten Wohnverhältnisse in einem nicht unproblematischen Stadtteil einer Großstadt. Dies zunächst festzuhalten mag trivial erscheinen; das Wissen um solche sozialen und kulturellen Rahmenbedingungen aber ist unabdingbar als Gegengewicht gegen die Verführung, die Unmittelbarkeit von Erfahrungen aus sich selbst heraus zu sehen und zu deuten.

... Familiensituation

... Familienleben

Der ältere Junge fällt in der Schule auf und soll daher in die Sonderschule überwiesen werden. Dies lehnt die Familie jedoch strikt ab. Der jüngere Bruder hat im Kindergarten Probleme. In einem Gespräch im Jugendamt, bei dem der Vater dominant und die Mutter verstummt scheinen, wird Familienhilfe ausgehandelt. Die Familie ist also damit einverstanden. Die Familienhelferin lernt die Familie kennen, man erwartet sie freundlich, die Kinder vor allem sind zutraulich. Eine Zeitstruktur scheint es in der Familie nicht zu geben, die Essenszeiten sind beliebig, das Essen selbst ist eher lieblos und spärlich. Die munteren Kinder haben keinen erkennbaren Platz für ihre Sachen und für Schularbeiten; die beengte Wohnung wirkt unaufgeräumt chaotisch. Das gesamte Familienleben wird vom laufenden Fernseher begleitet. Die Frau scheint tagsüber die meiste Zeit im

Bett zu liegen, der Vater leidet an ihr und schimpft mit ihr – vom Schwiegervater, wenn er da ist, kräftig unterstützt. Die Welt der Familie ist ganz in sich abgeschirmt, es gibt keine Freunde oder Spielkameraden der Kinder, keinen Besuch. Die Kinder spielen in der Wohnung und erzählen draußen nichts von den häuslichen Verhältnissen. Und trotzdem: Es gibt ganz offensichtlich einen Pragmatismus des Sich-Arrangiert-Habens. Mann und Frau haben sich – gewiss: traurig – zwischen Vorwürfen und Ausweichen aufeinander eingespielt. Die Kinder haben Verstecke für ihre Spielsachen und finden immer etwas zum Essen. Es gibt – dies wird in Erzählungen sehr rasch deutlich – Erklärungsmuster, traurige, vorwurfsvolle, aber zunächst stabile.

... Familienhilfe

In dieser Situation nun agiert Familienhilfe mit dem Ziel – wie in jeder Sozialen Arbeit –, die Gestaltungsräume der Menschen zu vergrößern, damit sie gekonnter mit ihrer Situation zurecht kommen und sie vielleicht verändern können. Solche Hilfe unterstützt die Menschen darin, Zeit und Raum zu strukturieren, soziale Beziehungen zu ordnen und die so problematischen Pragmatismen und Routinen im Denken und Handeln zu verflüssigen. Solche Hilfe vollzieht sich in vielfältigen Einzelschritten. Denn: Hilfe anzunehmen verlangt, dass man sich auf Veränderung einlassen will und sie zulassen kann. Man leidet – gewiss –, aber man hat sich auch arrangiert. Lernen – so schon im Alten Testament – bedeutet leiden. Mit dem Lernen geht der Abschied vom Gewohnten und Eingespielten, gehen Veränderungen und Anstrengungen zur Veränderung einher und das sind notwendig zunächst schmerzvolle Erfahrungen.

... Familienhelferin wird aktiv

Voraussetzung zu solchem Wagnis zum Neuen ist Vertrauen, das nur aus der Erfahrung, dass man respektiert wird, stammen kann – respektiert in dem, was man ist, aber auch, was man könnte. Solches Vertrauen wächst nur sehr allmählich. Es wächst zunächst im Ineinanderspiel von Gewöhnung, von Respekt und vor allem von vorsichtigem Zutrauen in die Attraktivität von Veränderung. Das bedeutet also zunächst: Die Familienhelferin schaut zu, fügt sich in das gegebene Familienleben ein, wartet ab. Dies zu betonen und festzuhalten ist wichtig gegenüber der in der Fachkompetenz allgemein angelegten und im Fall ja relativ offenkundigen Erkenntnis der Situation und gegenüber der im Hilfsauftrag gleichsam natürlich angelegten Ungeduld des Anfangen-Wollens. (In einer anderen Geschichte berichtet Woog (1998), wie sie mit einer ebenfalls hilflos-verstummten Frau wochenlang zusammen saß, erst mit, dann ohne Fernseher, und sie, weil es sonst zu langweilig war, strickten, bis schließlich und aus ganz unerfindlichem Anlass die Frau ihr Schokolade anbot, um dann, wie nach einem rituell vollzogenen Tausch von Brot und Salz, zu erzählen und zu erzählen ...). Abwarten und Dasein gehen also – zum zweiten – einher mit der Anerkennung des anderen in seinem So-Sein. Für die Familienhelferin stellte sich gleich zu Beginn der Arbeit die prekäre Frage, ob sie Tee aus einer ungespülten Tasse trinken sollte, was ihr schwer fiel. Sie tat es, um dann einen gemeinsamen Abwasch vorzuschlagen. Darüber soll hier nicht im Einzelnen diskutiert werden, wichtig aber ist das Prinzip des Respekts in und vor den gegebenen Verhältnissen und eben nicht nur eines Respekts im Hinblick auf Möglichkeiten von Veränderungen. Im Laufe der Arbeit – und dies ist für den Fortgang sehr wichtig – lernt die Familienhelferin Pizzarezepte von der Frau. Abwarten und Respekt müssen dann –

zum dritten – einhergehen mit der Erfahrung, dass die Hilfe nützlich ist. Man gewöhnt sich an die Familienhelferin, an die Gespräche, an die Möglichkeit des Fragens, an die Antworten und Vorschläge. Man gewöhnt sich auch an vorsichtige Absprachen in Bezug auf Zeit und Ordnung.

Hilfe basiert auf Vertrauen

Hilfe zielt auf Veränderung. Auf der Basis des belastbaren Vertrauens knüpft Hilfe an Chancen an, die in den Ressourcen des sozialen Felds angelegt sind und die im Ineinanderspiel von Personen und Situationen gegenseitig genutzt werden können. Hier beschreibt die Geschichte Phantasie und Findigkeit, gleichsam die Fähigkeit eines Wünschelroutengehens im zunächst so verkarsteten Feld. Ressourcen liegen in der Geschichte zunächst bei den Kindern, die von Anfang an zutraulich, offen und aktivitätsbegierig sind. Ihnen schaffte die Familienhelferin einen Eigenraum in der Wohnung. Vor allem ging sie mit ihnen – die Enge der Wohnung sprengend – hinaus zum Spielen und zu kleineren Ausflügen. Die Jungen schlossen sich ihr an und dies wiederum genierte die Mutter. Da die Familienhelferin aber alles tat, um die Kinder von sich weg und auf die Mutter hin zu orientieren, machten diese Aktivitäten indirekt die Mutter wieder mobiler. Sie mochte nicht mehr den ganzen Tag im Bett liegen bleiben. Sie aktivierte mit Hilfe der Familienhelferin ihre Rechengeschicklichkeit, damit sie bei Schularbeiten helfen konnte und sie aktivierte ihre eigene Spiellust. Durch diese Erfahrungen ermutigt, traute sie sich selbst wieder etwas zu. Sie pflegte sich zunehmend und nahm die Ordnung des Familienlebens – vor allem das Kochen – bewusst in die Hand. Schließlich gelang es der Familienhelferin, sie in einer Frauengruppe jenseits der Familie zu engagieren. Das Familienleben wurde nun auch für den Mann attraktiv. Um ihn aber von seinen Schmähungen der Frau abzubringen, brauchte es besondere Anstrengungen und Zeit. Nachdem der Nutzen der Familienhilfe für alle zunehmend offenkundig geworden und die Familienhelferin auch zur Vertrauensperson avanciert war, konnte sie es sich leisten, sich mit ihm anzulegen und auch die Frau lernte es allmählich, sich gegenüber ihm – zaghaft – zur Wehr zu setzen.

Diese kurze Schilderung soll hier genügen. Natürlich wäre vieles genauer zu berichten, v. a. die mühsamen Schritte und Rückschritte mit den Kindern: sie steckten voller Ängste, die, nachdem sie zunehmend weniger nach außen agierten, in den Träumen und Spielen zum Vorschein kamen; sie hatten auch Probleme mit den neuen Freiheiten in der Außenwelt. Wir hoffen aber dennoch, dass hier einige Arbeitsprinzipien deutlich geworden sind.

Ziel: Gelingenderer Alltag

Lebensweltorientierung nutzt die professionellen Kompetenzen zur Reorganisation gegebener Lebensverhältnisse, damit ein gelingenderer Alltag möglich wird. Lebensweltorientierung geht von den alltäglichen Erfahrungen der Menschen in ihrer gesellschaftlichen Situation aus und wie sich diese gesellschaftliche Situation im Alltag der Menschen repräsentiert. Lebensweltorientierung sieht darin zum einen den Alltag in seiner gesellschaftlichen Bedingtheit – hier als Alltag der Ausländer, als Alltag in beengten Verhältnissen – und zum anderen die eigensinnigen Strukturen im Alltag, die praktischen Bewältigungsversuche und das Selbstverständnis der Beteiligten. Lebensweltorientierung sieht den Erfahrungsraum, die Bühne des Alltäglichen, strukturiert in den Regelungen

von Zeit, von Raum, von Beziehungen; sie sieht vor allem die Gemengelage von Ressourcen und Problemen im sozialen Feld.

Lebensweltorientierung ist zugleich beschreibend und normativ. Sie sucht in den gegebenen Verhältnissen Optionen, die auf Gestaltungsräume in gegenseitiger Anerkennung verweisen könnten. Als Handlungskonzept verbindet sie den Respekt vor dem Gegebenen mit dem Vertrauen in Potentiale und Entwicklungsmöglichkeiten im Feld. Sie agiert in den möglichen Verweisungen zwischen Personen, Sachaufgaben und Beziehungen, zwischen hilfreichen Strukturen in Zeit und Raum und Beziehungen. Sie agiert im Zusammenspiel von Zutrauen, Vorschlägen von Alternativen und Konfrontationen – klassisch geredet also im Horizont von Fördern, Behüten und Gegenwirken. – Diese ersten Bestimmungen Lebensweltorientierter Sozialer Arbeit sollen nun im Folgenden zunächst in einen weiteren Kontext gestellt werden.

2 Gesellschaftliche Funktionen der Lebensweltorientierung

Entwicklung der Lebensweltorientierung

Das Konzept Lebensweltorientierung entstand im Zusammenhang des kritischen Neuansatzes der Sozialen Arbeit in den 1960er Jahren, in dem sie sich aus dem Schatten ihrer disziplinierenden und stigmatisierenden Traditionen zu lösen begann. Das Konzept entwickelte und profilierte sich dann in Phasen im Lauf der letzten 30 Jahre als Antwort vor allem auf zwei konträre gesellschaftliche Herausforderungen: Die kritisch-radikale Diskussion der späten 1960er Jahre mit ihrer politisch bestimmten Analyse der Funktionen Sozialer Arbeit hatte Fragen der konkreten Bewältigung von Lebensverhältnissen in ihrem Eigensinn und des sozialpädagogischen Handelns randständig werden lassen; sie wurden – zum zweiten – auch vernachlässigt angesichts des beginnenden Ausbaus der Sozialen Arbeit im Zeichen der Spezialisierung mit ihrer Neigung zur differenzierten Expertenherrschaft. Lebensweltorientierung als Antwort auf politische und fachliche Entfremdung verband die Kritik an traditionell obrigkeitlich bestimmten, disziplinierenden und expertokratisch bestimmten Arbeitsformen mit dem Entwurf neuer Arbeitskonzepte. Dabei suchte Lebensweltorientierung die Intentionen der Kritik aufzunehmen und fortzusetzen. Lebensweltorientierung hielt – gesellschaftspolitisch gesehen – fest am Ziel gerechterer Lebensverhältnisse, an Demokratisierung und Emanzipation: Jeder hat seinen Alltag und darin sein Recht auf Verständnis und Hilfe im Zeichen gerechterer Verhältnisse. Lebensweltorientierung insistiert – professionstheoretisch gesehen – auf den Chancen rechtlich gesicherter, fachlich verantwortbarer Arbeit.

Das Konzept Lebensweltorientierte Soziale Arbeit differenzierte sich in den 1980er Jahren im Zeichen der neuen Unübersichtlichkeit (vgl. Habermas 1985), in der zunehmend deutlicher werdenden Individualisierung und Pluralisierung von Lebensverhältnissen. In der Erosion tradierter Lebensmuster erwies sich Lebenswelt gerade in ihrer Selbstverständlichkeit als problematisch; die Rede

von Lebenswelt wurde und wird zum Indiz ihrer Krise. Die Antwort der Sozialen Arbeit zielt auf die Inszenierung neuer, belastbarer Lebensverhältnisse und auf eine Differenzierung von Hilfsangeboten.

Nachdem sich das Konzept Lebensweltorientierung im Zuge der Etablierung der Sozialen Arbeit (vor allem aber auch im Zusammenhang mit dem neuen Kinder- und Jugendhilfegesetz und dem Achten Jugendbericht) etabliert hatte, rückten die Probleme der praktischen Realisierung in den Vordergrund. Das Konzept verlor in seiner breiten Benutzung oft an Prägnanz und damit einhergehend an kritischer Schärfe. Präzisierende Reformulierungen wurden nötig.

Herausforderungen für das Konzept der Lebensweltorientierung

Sie wurden vor allem nötig angesichts der sich wandelnden und dramatisch verschiebenden gesellschaftlichen Verhältnisse. Nach der Phase des sich konsolidierenden Sozialstaats im Zeichen des Wiederaufbaus werden Tendenzen einer zweiten Moderne und neuer Anomien zunehmend deutlich. Die Individualisierung der Lebensführung und die Pluralisierung und Entgrenzung von Lebenslagen verschärfen sich. Ordnungen und Rahmenbedingungen in Arbeits- und Konsumverhältnissen ebenso wie in den sozialräumlichen und sozialen Bezügen geraten in den Sog einer grundlegenden Offenheit und Flexibilisierung, die wiederum im Widerspruch zu den zunehmenden gesellschaftlichen Strukturierungen im Zeichen von Rationalität und Effektivität stehen. Diese Entwicklungen aber gehen einher mit dem Erstarken eines „nackten" Kapitalismus im Zeichn von Globalisierung und Neoliberalismus; die alten sozialen Ungleichheiten in Bezug auf materielle Ressourcen oder auch auf Zugehörigkeit zu Nation, Generation oder Geschlecht diversifizieren und verschärfen sich. Neue Formen von Randständigkeit und Exklusion bilden sich, die Angst vor dem sozialen Absturz dringt bis in die Mitte der Gesellschaft, es entsteht die Kategorie der überflüssigen Menschen. In einer so unübersichtlichen und gespaltenen Situation gewinnt die Frage nach gerechten Lebensverhältnissen und der Herstellung neuer verlässlicher Bezüge in der Lebenswelt neues Gewicht. Das Konzept Lebensweltorientierung ist herausgefordert in den ökonomischen und globalen Dramatisierungen der Arbeits- und Lebensverhältnisse, als Frage nach den Potentialen – und auch Widerständigkeiten – in der konkreten Lebenswelt und ihren Ressourcen, altmodisch geredet als Frage nach den humanen Nöten und Möglichkeiten in gegenwärtigen gesellschaftlichen Rahmenbedingungen.

Das Konzept Lebensweltorientierung ist außerdem herausgefordert durch die mit der neuen Rationalisierung einhergehenden Fragen der internen Organisation sozialer Dienste und der methodischen Präzisierung des Arbeitens, wie sie auch in betriebs- und verwaltungstechnisch bestimmten Umstrukturierungen die Soziale Arbeit zunehmend bestimmen. Im Konzept Lebensweltorientierung hatte der konsequente Ausgang von den Bedürfnissen und Interessen der AdressatInnen in ihrer Lebenswelt und ihr besonderes Engagement für die Vielschichtigkeit und Komplexität pädagogischer Situationen zu einer gewissen Zurückhaltung geführt in Bezug auf Fragen der Transparenz des Handelns, der methodischen Ausrichtung, der Evaluation als Erfolgskontrolle und der Organisationsgestaltung genauso wie der Fragen des wirtschaftlichen Überlebens. Eine am Konzept der Lebensweltorientierung ausgerichtete Soziale Arbeit bedarf der konsequenten Auseinandersetzung mit diesen bislang eher im Zeichen anderer

Konzepte, also des Managements- und Dienstleistungsdiskurses, verhandelten Fragen und Themen (vgl. Grunwald 2001, 2009; Grunwald/Steinbacher 2007), wobei Lebensweltorientierte Soziale Arbeit als Aufgabenbestimmung und Gegengewicht zu dieser Diskussion auf der Offenheit und Komplexität einer situativ und kommunikativ bestimmten Arbeit insistiert.

Offensive Vertretung und Sozialpolitik

In diesen Anforderungen zeigt sich die Attraktivität des Konzepts: Lebensweltorientierung ist ein Votum gegen die Abstraktion und Generalisierung von Lebensverhältnissen. Sie insistiert darauf, die Realität des gelebten Lebens zu thematisieren, deren Bewältigung angesichts der gesellschaftlichen Zwänge und Verunsicherungen zunehmend anspruchsvoller und schwieriger wird. Das Konzept Lebenswelt und Lebensweltorientierte Soziale Arbeit sind nötig, weil die lebensweltlichen Verhältnisse in der Krise stecken und ihre Bewältigung einen besonderen Aufwand verlangt.

Dem aber entspricht die gegebene gesellschaftliche Lage nur bedingt. Deshalb muss das Konzept Lebensweltorientierung im Zusammenhang der allgemeinen Funktionen der Sozialen Arbeit noch einmal weiter ausholend verortet und offensiv vertreten werden. Lebensweltorientierte Soziale Arbeit ist ein Moment der modernen Sozialpolitik, wie es sich aus den Brüchen des modernen Industriekapitalismus und den damit einhergehenden Verwerfungen in den Lebensmustern als ein Aspekt in dem kühnen neuzeitlichen Projekt, Gerechtigkeit als soziale Gerechtigkeit zu realisieren, entwickelt hat (vgl. Böhnisch/Schröer/Thiersch 2005, S. 225ff.). Nachdem formale soziale Gerechtigkeit in Bezug auf die Stellung des Menschen im Rechtswesen und die Partizipation an der Politik schon früher realisiert worden waren (vgl. Marshall 1992), beansprucht der Sozialstaat, als wesenswidrige Konzession des Kapitalismus im Kapitalismus (vgl. Heimann 1980), soziale Gerechtigkeit als Gerechtigkeit in den realen, materiellen und auch immateriellen Ressourcen zu realisieren. Das Konzept Lebensweltorientierung ist ein Zugang, die sozialpolitischen und sozialstaatlichen neuen Aufgaben der Hilfe in den Lebensverhältnissen, in der Gestaltung von Lebensverhältnissen im Zeichen sozialer Gerechtigkeit und im Ausgang vom Subjekt zu klären und zu strukturieren (vgl. Nohl 1949; vgl. Bäumer 1929). In dieser Grundintention ist das Konzept auf die allgemeinen Menschen- und Kinderrechte verwiesen und korrespondiert es mit dem sie fundierenden Konzept des Capability-Approachs. Menschen brauchen Verhältnisse und Kompetenzen, die es ihnen möglich machen, ihre gesellschaftlichen Rechte der Partizipation wahrzunehmen.

Das Sozialstaatspostulat und die Gestaltungsansprüche der Sozialen Arbeit sind bis heute nicht eingelöst. Die gegeben Tendenzen des Neokapitalismus und Neoliberalismus führen zur Dethematisierung des Sozialen und zur Privatisierung der Bewältigungsaufgaben. Jeder soll zeigen was er kann; die Postulate von Fordern und Fördern werden bestimmend; die Leistungsfähigen werden gefördert und die Anderen versorgt. Soziale Gerechtigkeit als Verteilungs- und Zugangsgerechtigkeit verhindere, so heißt es, die notwendigen Anstrengungen, sich in der Konkurrenz des Marktes zu behaupten. Dagegen insistiert Lebensweltorientierte Soziale Arbeit auf der Realisierung sozialer Gerechtigkeit in den heutigen lebensweltlichen Verhältnissen mit ihrer Dramatik in den Aufgaben der

Lebensbewältigung. Indem diese Verhältnisse immer auch als gesellschaftliche verstanden werden, bleibt Lebensweltorientierung verwiesen auf die Analyse der dahinter liegenden gesellschaftlichen Probleme und ihre Veränderung. Lebensweltorientierte Soziale Arbeit ist – anders formuliert – ein primärer Zugang zu Lebensschwierigkeiten; es bezieht sich aber immer auf andere theoretische Konzeptionen und muss in Kooperation und Koalition mit anderen Politikbereichen realisiert werden.

3 Theoretischer Hintergrund der Lebensweltorientierung

Lebensweltorientierte Soziale Arbeit ist nur im Kontext theoretischer Annahmen und Konzepte zu verstehen, die die spezifische Sicht von Lebenswelt und der darauf bezogenen Sozialen Arbeit bestimmen. Dies eigens zu betonen scheint uns auch deshalb besonders wichtig, weil die Intention des Konzepts, sich auf die Lebenswelt einzulassen, immer wieder dazu verführt anzunehmen, hier würden nur die Selbstverständlichkeiten des Alltagswissens wiederholt und damit die theoretischen Vorraussetzungen dieser Sicht unterschlagen. Lebensweltorientierte Soziale Arbeit greift auf unterschiedliche Wissenschaftskonzepte zurück und verbindet sie im Zeichen ihres spezifischen Arbeitsauftrags miteinander.

3.1 Traditionslinien und Theoriebezüge

Hermeneutisch-pragmatische Tradition

Lebensweltorientierte Soziale Arbeit steht zunächst in der hermeneutisch-pragmatischen Traditionslinie der Erziehungswissenschaft, wie sie insbesondere von Wilhelm Dilthey (1954), Herman Nohl (1949, 1988) und Erich Weniger (1952) begründet und durch Heinrich Roth (1967) und Klaus Mollenhauer (1977) zur sozialwissenschaftlichen und kritischen Pädagogik weiterentwickelt wurde. Für die pädagogische Theorie und Praxis ist die Frage nach dem Alltag und der je individuell interpretierten Welt der Menschen zunächst bestimmend. Die hermeneutisch-pragmatische Pädagogik ist interessiert an der alltäglichen Praxis des Verstehens und dem darauf bezogenen Handeln. Sie rekonstruiert dieses Alltags- und Praxiswissen, um daran anschließend – mit Dilthey gesprochen – Methoden des „höheren Verstehens“ zu entwickeln. Praxis- und Theoriewissen werden jedoch nicht als grundsätzlich von einander getrennt betrachtet, sondern höheres Verstehen wird durch die Entlastung vom alltäglichen Handlungsdruck ermöglicht. Dadurch wird eine kritische Distanz zu der aufzuklärenden Alltagspraxis hergestellt, ohne die Perspektive des Alltags und das Handeln im Alltag abzuwerten. Im Zentrum der hermeneutisch-pragmatischen Tradition steht also die immer bereits vorgefundene und vorinterpretierte, jedoch zugleich veränderbare Lebenswirklichkeit in ihrer historischen, kulturellen und sozialen Dimension.

Phänomenologisch- interaktionistische Tradition

Lebensweltorientierung ist – zum zweiten – durch das phänomenologisch-interaktionistische Paradigma geprägt. In den phänomenologischen und interaktionistischen Analysen von Alltag und Lebenswelt in der Tradition der Chicago-School, wie sie von Alfred Schütz (1971, 1974), Peter L. Berger und Thomas Luckmann (1977) und Erving Goffman (1977) vertreten werden, werden Lebenswirklichkeit und Handlungsmuster vor allem unter dem Gesichtspunkt der Alltäglichkeit rekonstruiert. Alltag ist die ausgezeichnete Wirklichkeit für die Menschen und ist bestimmend für deren Lebenswelt. Die alltägliche Lebenswelt ist strukturiert durch die erlebte Zeit, den erlebten Raum und die erlebten sozialen Bezüge; in ihr wird pragmatisch Relevantes von Nicht-Relevantem unterschieden; Interpretationen und Handlungen gerinnen zu Alltagswissen und Routinen. Die Rekonstruktion der alltäglichen Lebenswelt ermöglicht einen Zugang, der die Menschen nicht primär nur als Repräsentanten gesellschaftlicher Strukturen betrachtet, sondern sie in ihren alltäglichen Verhältnissen sieht, von denen sie gleichzeitig geprägt werden, die sie aber auch aktiv mitbestimmen und mitgestalten können. In dieser Perspektive geraten sowohl Unstimmigkeiten, Brüche und belastende Strukturen im Alltag als auch Handlungsoptionen in den Blick.

Kritische Alltagstheorie als Tradition

Diese Doppelbödigkeit von Gegebenem und Aufgegebenem, von Realität und Möglichkeit tritt vor allem – dies ist der dritte Aspekt – in der kritischen Variante der Alltagstheorie in den Vordergrund. Alltag wird hier dialektisch betrachtet. Er ist gekennzeichnet durch die entlastende Funktion von Routinen, die Sicherheit und Produktivität im Handeln einerseits erst ermöglichen, andererseits Enge, Unbeweglichkeit und Borniertheit erzeugen und menschliches Leben in seiner Entwicklung und seinen Möglichkeiten einschränken und behindern. Die Analysen des kritischen Alltagskonzepts beschreiben dieses Spannungsfeld in dem Doppelsinn der „Pseudokonkretheit“ als „Dämmerlicht von Wahrheit und Täuschung“, von „Wesen“ und „Praxis“ (Kosik 1967, S. 9), von „Doxa“ und „Praxis“ (vgl. Bourdieu 1993). Dabei liegt die Intention der kritischen Alltagstheorie in dieser Doppeldeutigkeit, unentdeckte und verborgene Möglichkeiten aufzuzeigen – Pseudokonkretheit zu „destruieren“ und „Praxis“ zu ermöglichen – und so das Protestpotential und die Möglichkeiten einer glücklicheren Lebensbewältigung in den Gegensätzen und Widersprüchen des Alltags hervorzubringen. Im Namen sozialer Gerechtigkeit und Humanität löst Lebensweltorientierte Soziale Arbeit die Doppelstellung von Respekt vor den Handlungsroutinen und Bewältigungsstrategien der Menschen und der zumindest teilweisen Destruktion dieses Alltags nicht auf, sondern sucht in mäeutischer Manier nach freieren, weiterführenden Optionen für einen gelingenderen Alltag.

Lebenswelt ist – zum vierten und eng mit der kritischen Alltagstheorie verbunden – in ihren Selbstverständlichkeiten und Doppeldeutigkeiten bestimmt durch gesellschaftliche Strukturen. Zu deren Rekonstruktion bezieht sie sich vor allem auch auf Analysen heutiger sozialer Verhältnisse und Lebenswelten, z. B. von Formen des Familienlebens, der Jugend oder des Alters, von Arbeit und Arbeitslosigkeit, von Armut und Exklusion oder von Migrationskonstellationen und auf generalisierende Gesellschaftstheorien von Jürgen Habermas (vgl.

1985), Beck (vgl. 1986, 1994) und Bourdieu (vgl. 1993; vgl. zusammenfassend Böhnisch/Schröer/Thiersch 2005).

Lebensweltorientierung im Kontext neuerer gesellschaftlicher Entwicklungen

Vor dem Hintergrund dieser Traditionslinien kann das Konzept der Lebensweltorientierung in der Sozialen Arbeit also als theoretisches Konzept verstanden werden, das seinen Ausgang nimmt in der Verbindung des interaktionistischen Paradigmas mit der Tradition der hermeneutisch-pragmatischen Erziehungswissenschaft, das diese aber im Kontext der kritischen Alltagstheorie reformuliert und auf heutige Gesellschaftsanalysen bezieht. Seine kritische Schärfe gewinnt das Konzept gerade durch diese Berücksichtigung neuerer Theorien zur gesellschaftlichen Entwicklung (siehe Abschnitt 2).

3.2 Lebenswelt als Bezugspunkt

In der Rekonstruktion von Lebenswelt als Grundlage einer Lebensweltorientierten Sozialen Arbeit lassen sich fünf Zugänge unterscheiden.

Phänomenolgischer Zugang

(1) Lebenswelt ist ein beschreibendes, phänomenologisch-ethnomethodologisch orientiertes Konzept. Der Mensch wird nicht abstrakt als Individuum verstanden, sondern in der Erfahrung einer Wirklichkeit, in der er sich immer schon vorfindet. Die materiellen und immateriellen (symbolischen) Ressourcen dieser in der Erfahrung präsenten Wirklichkeit sind gegliedert in Erfahrungen des Raumes, der Zeit und der sozialen Beziehungen (vgl. Schütz 1974), also in den Mustern des geschlossenen oder offenen Raums, der strukturierten oder chaotischen, der perspektivlosen oder attraktiven Zeit, der selbstverständlichen oder randständigen, der stützenden, herausfordernden oder belasteten und belastenden Beziehungen. Menschen werden gesehen in der pragmatischen Anstrengung, die Vielfältigkeit der in der Lebenswelt ineinander verquickten Aufgaben zu bewältigen; Routinen und Typisierungen entlasten, bestimmen aber in der Selbstverständlichkeit ihrer Pragmatik auch, was gleichsam unhinterfragt selbstverständlich ist oder als verhandlungsfähig und -bedürftig gilt. In dieser Lebenswelt erscheint der Mensch zugleich als bestimmt und fähig, sich anpassend, akzentuierend, verändernd mit den Strukturen auseinander zu setzen und sie zu verändern. Lebenswelt in diesem Zugang als beschreibendes Konzept akzentuiert die pragmatische Großzügigkeit und Geschicklichkeit des Sich-Arrangierens im Überleben – jenseits von Stringenz, Prinzipien oder in sich konsistenter Begründungen. Es akzentuiert ebenso Anstrengungen, sich in diesen Verhältnissen zu behaupten, also die Anstrengungen der Selbstdarstellung und Selbstinszenierung, aber auch der Kompensation, Überanpassung oder des Stigmamanagements (vgl. Goffman 1967). Formen des defizitären, unzulänglichen und abweichenden Verhaltens erscheinen in diesem Kontext immer auch als Ergebnis einer Anstrengung, in den gegebenen Verhältnissen zu Rande zu kommen, und müssen darin zunächst respektiert werden, auch wenn die Ergebnisse für den Einzelnen und seine Umgebung unglücklich sein mögen.

Gliederung in soziale Felder

(2) Lebenswelt ist – dies ist ein weiterer Aspekt – als erfahrene Wirklichkeit gegliedert in unterschiedliche Lebensräume oder Lebensfelder, also in die nach Funktionen und Inhalten unterschiedenen Lebensfelder z. B. der Familie, der Arbeit, der Jugendgruppe oder der Öffentlichkeit. Indem Menschen im Lebens-

lauf durch verschiedene dieser Lebensfelder hindurchgehen, bewegen sie sich im Neben- und Nacheinander unterschiedlich profilierter lebensweltlicher Erfahrungen. Diese kumulieren sich im Lebenslauf, sie steigern und ergänzen sich, können sich aber auch blockieren und in Verletzungen und Traumatisierungen verhärten. Das Konzept Lebenswelt ist ebenso engagiert in der Rekonstruktion der konkreten lebensweltlichen Verhältnisse in unterschiedlichen Lebensfeldern, wie sensibel für die Probleme der Anpassung und Vermittlung zwischen den Lebensfeldern, also der im Lebenslauf erworbenen lebensweltlichen Ressourcen zur Lebensbewältigung.

Normativ-kritische Aspekte

(3) In der Rekonstruktion von Lebenswelt – das ist der dritte Zugang – ist das Konzept Lebenswelt normativ-kritisch. Die Ressourcen, Deutungen und Handlungsmuster der Menschen werden als in sich widersprüchlich erfahren. Sie entlasten, sie bieten soziale Sicherheit und Identität, sie schaffen Voraussetzungen auch für Phantasie und Kreativität. Zugleich aber werden sie als einengend, ausgrenzend, blockierend erfahren und in Protest, Trauer und das Gegebene überschreitenden Träumen erlitten. Lebenswelt, als normativ-kritisches Konzept verstanden, sieht die Menschen im Widerspruch der selbstverständlichen Entlastungen, der oft bornierten Pragmatik, die die gegebenen Zustände auch in ihrem Elend und ihren Macht- und Unterdrückungsstrategien tabuisiert, und der Möglichkeiten und Hoffnungen auf gelingendere Verhältnisse. Das Konzept insistiert auf dieser Ambiguität, diesem Doppelsinn von Pseudokonkretem und Konkretem (vgl. Kosik 1967), also auf der Dialektik des Gelingenden und Verfehlten in der Lebenswelt und der immer wieder notwendigen „Destruktion“ des Gegebenen im Namen der freieren Ansprüche. In diesem Aspekt von Lebenswelt liegt die Pointe im Widerspiel von Respekt und Destruktion, in der Abwehr der Genügsamkeit von Verhältnissen, wie sie sich darstellen, und in der Sensibilität für die Erfahrungen von protestativer Energie, von unterdrückten Hoffnungen, von Trauer und Schmerz.

Schnittstelle von Strukturen und Handlungsmustern

(4) Das Konzept Lebenswelt ist – zum vierten – ein historisch und sozial konkretes Konzept. Erfahrene Wirklichkeit ist immer bestimmt durch gesellschaftliche Strukturen und Ressourcen. Lebenswelt – als Ort des Arrangements in der Erfahrung – ist die Schnittstelle von Objektivem und Subjektivem, von Strukturen und Handlungsmustern. Die Lebenswelt kann – bildlich geredet – gesehen werden als Bühne, auf der Menschen in einem Stück, in Rollen und Bühnenbildern – nach den bühnenspezifischen Regeln – miteinander agieren; die Lebenswelt ist gleichsam der Ort eines Stegreifspiels in gegebenen Mustern. Dieses Doppelspiel von Hinter- und Vordergrund ist konstitutiv für die Rekonstruktion von Lebenswelt gegenüber der Verführung, sich in filigran-subtilen Analysen damit zu begnügen, das vielfältig bunte Bild einer Gesellschaft in ihren Szenen, Milieus, Situationen und Deutungs- und Handlungsmustern zu entwerfen.

Herausforderungen durch neue soziale Ungleichheiten

(5) Wenn in unserer Gegenwart Lebenswelt im Zeichen von Entgrenzung bestimmt ist durch Ungleichheiten in den Ressourcen, Widersprüchlichkeiten, Erosionen und Entgrenzungen, so müssen sich Handlungs- und Deutungsmuster vielfach in der Lebenswelt neu profilieren. Gruppen und Individuen wird zugemutet, ihre Lebensräume bewusst zu inszenieren und den eigenen Lebensplan vor sich und anderen zu entwerfen und zu verantworten. Identität ist der an-

strengende Versuch der Vermittlung unterschiedlicher Erfahrungen und des Entwurfs der eigenen Linie in diesen Erfahrungen. Die sich durchsetzende Rede von der eigenen Aufgabe der Lebensbewältigung akzentuiert, wie anstrengend, Kräfte und Energien okkupierend dieses Geschäft ist (vgl. Böhnisch 1994). Die Aufgaben der Inszenierung von Lebensräumen und der Orientierung des eigenen Lebens sind noch einmal darin dramatisch, dass der Offenheit heutiger gesellschaftlicher Strukturen die Offenheit normativer Orientierungen entspricht. Was Anpassung und was Unterdrückung, was unzumutbar und was gelingend ist, ist offen. Aushandlung ist das Medium, in dem das Profil von Lebensräumen und Bewältigungsmustern bestimmt werden muss. Das Konzept Lebenswelt – in diesem Zugang – ist sensibel vor allem für die Muster, für die neuen Chancen, aber auch für die Belastungen und Überforderungen in den Gestaltungsaufgaben von Erfahrungsräumen und Lebensentwürfen. Diese Vermittlung von Widersprüchen, Offenheiten und notwendiger Verlässlichkeit und Perspektivität muss in der Sozialen Arbeit erfüllt werden.

4 Dimensionen der Lebensweltorientierten Sozialen Arbeit

Strukturen der Lebenswelt ...

Das spezifische Profil der Zugänge Sozialer Arbeit im Kontext des Konzepts der Lebensweltorientierung ergibt sich aus dem Rekurs auf die heutigen Strukturen von Lebenswelt. Als institutionalisierte und professionalisierte Arbeit agiert Lebensweltorientierte Soziale Arbeit in institutionell geregelten Zuständigkeiten, in professionellen Programmen und methodisch transparenten Organisations- und Interventionskonzepten. Sie ist bestimmt durch die kritisch-reflexive Vermittlung von wissenschaftlicher Fundierung und von Aufgaben, die sich in der Praxis stellen. Damit aber befindet sie sich immer auch in der Gefahr, sich in ihrer Selbstbezüglichkeit, ihrer Selbstreferentialität zu verfestigen und den Bezug zur Lebenswelt ihrer Adressaten zu verkürzen, ja zu verlieren. Diese grundlegende Ambivalenz bestimmt das Konzept. Es insistiert auf der Unhintergehbarkeit der Arbeit in den lebensweltlichen Verhältnissen und ist von da aus prinzipiell institutionskritisch. Es wendet diese Kritik aber und nutzt die institutionellen und professionellen Möglichkeiten im Bezug auf die spezifischen, heutigen lebensweltlichen Verhältnisse. Das ergibt das spezifische Profil ihres Arbeitsprogramms.

Lebensweltorientierte Arbeit agiert im Rekurs auf die Erfahrungen in Zeit, Raum, sozialen Bezügen, auf Pragmatik und Lebensbewältigung, wie sie sich in den heutigen gesellschaftlichen Konstellationen in der Spannung von Ressourcen und Optionen, Gegebenem und Aufgegebenem zeigen. In der Profilierung in diesen alltäglichen Zugängen, in der Betonung ihrer besonderen Bedeutung und in ihrer Konkretisierung in institutionellen und methodischen Arrangements liegt der spezifische Beitrag des Konzepts und sein Unterschied zu anderen ebenfalls theoretisch verorteten und methodisch ausgewiesenen Ansätzen, wie etwa dem psychoanalytischen, systemischen oder dienstleistungstheoretischen.

(1) Lebensweltorientierte Soziale Arbeit agiert in der Dimension der erfahrenen Zeit, in der die Bezüge zwischen den Lebensphasen im Lebenslauf ebenso brüchig sind wie die Perspektiven auf Zukunft: Bezüge in Übergängen und Abschieden werden in Situationen gesellschaftlichen Wandels zunehmend schwierig, die Gegenwart gewinnt angesichts der Offenheiten von Vergangenheit und Zukunft ein eigenständiges Gewicht, für die Zukunft braucht es Kompetenzen und Mut, sich ins Offene hinein zu riskieren. Lebensweltorientierte Soziale Arbeit bezieht sich auf Bewältigungsaufgaben in der jeweiligen Gegenwart und in der Gleichaltrigenkultur, in der Heranwachsende sich ihres Lebensstils und ihrer Möglichkeiten vergewissern.

... erfahrene Zeit

(2) Lebensweltorientierte Soziale Arbeit agiert in der Dimension des Raumes. Sie sieht die Menschen eingebettet in ihren je erfahrenen Raum, so wie er sich sehr unterschiedlich z. B. für Heranwachsende, für Frauen – besonders für Frauen mit kleinen Kindern – oder für alte Menschen darstellt. Sie arbeitet im Zeichen von Aneignung und Milieubildung und sucht bornierte, unattraktive und depravierende Strukturen eines verengten Lebensraums für neue Optionen zu öffnen, indem gegebene Ressourcen zugänglich gemacht und neue inszeniert werden. Die Arbeit an der sozialen Infrastruktur eines Sozialraums wird neben der Arbeit am Fall und seinen sozialen Bezügen ein eigenständiger Aufgabenbereich (vgl. Koch/Lenz 1999; Thiersch/Thiersch 2001).

... erfahrener Raum

(3) Lebensweltorientierte Soziale Arbeit agiert in den Ressourcen und Spannungen der sozialen Bezüge. Sie sieht z. B. Kinder und Heranwachsende im Kontext des sozialen Geflechts von Familien und Freundschaften. Elternarbeit z. B. in der Kindertagesbetreuung ist ein konstitutives Moment des gemeinsamen Projekts Kindererziehung zwischen Eltern und Kindereinrichtungen; Elternarbeit ist ebenso ausdrücklich Gegenstand der Erziehungshilfen – als Kooperation mit Eltern, aber auch als Bearbeitung von Problemen, von Schwierigkeiten, die Heranwachsende mit ihren Eltern haben (vgl. Köngeter 2009).

... soziale Beziehungen

(4) Lebensweltorientierte Soziale Arbeit agiert in Bezug auf Zeit, Raum und soziale Beziehungen im besonderen Respekt vor den alltäglichen, eher unauffälligen Bewältigungsaufgaben: Hilfe bedeutet z. B. in der Familienhilfe, Überschaubarkeit und Ordnung in oft „verwahrlosten" räumlichen und zeitlichen Strukturen zu finden und auch in den kleinen Aufgaben das „Nebenher" für Beziehungsklärungen zu nutzen. In Wohngemeinschaften oder Wohngruppen geht es ebenso wie z. B. im sozialpsychiatrischen Dienst (vgl. Obert 1999) um die Transparenz und Klarheit in den Alltagsvollzügen, z. B. beim Aufstehen, Essen und in der Freizeit, also um die pädagogische Strukturierung elementarer Regeln im Umgang mit Raum, Zeit, mit anderen und mit sich.

... alltägliche Bewältigungsaufgaben

(5) Lebensweltorientierte Soziale Arbeit richtet ihre Unterstützungen – in Bezug auf Zeit, Raum, soziale Bezüge und pragmatische Erledigung – an den hilfsbedürftigen Menschen so aus, dass diese sich dennoch als Subjekte ihrer Verhältnisse erfahren können: Sie zielt auf Hilfe zur Selbsthilfe, Empowerment und Identitätsarbeit. Lebensweltorientierte Soziale Arbeit sieht Menschen darin in ihren Stärken, die aus der Zumutung von Bewältigungsaufgaben resultieren, genauso wie auch in ihrer Aversion gegen Zwänge und Zumutungen, sich auf Lebensentwürfe einzulassen, die nur äußerlich sind und keine Bedeutung für die

... Hilfe zur Selbsthilfe

eigene Lebensgestaltung haben, sie sieht sie in Auseinandersetzungen um politische Partizipation oder um die ehrenamtliche oder bürgerschaftliche Übernahme von Aufgaben. Lebensweltorientierte Soziale Arbeit sieht Menschen ebenso in den neu entwickelten, selbstverständlichen Formen von Sozialität. Identitätsarbeit als Kompetenz zur Lebensbewältigung zielt – in allen Belastungen und Überforderungen der heutigen Situation – darauf, in den Widersprüchen und Offenheiten der heutigen Verhältnisse zu einer Sicherheit im Lebenskonzept zu finden, die sich behaupten kann gegen Ressentiment, Verzweiflung oder Ausbrüche in Gewalt und Sucht.

... Gesellschaftliche Bedingungen

(6) Lebensverhältnisse sind gesellschaftlich geprägt. Lebensweltorientierung bleibt verwiesen auf die Analyse der die Lebenswelt bestimmenden gesellschaftlichen Probleme und auf politisches Agieren. Es braucht Kooperationen und Koalitionen mit anderen Politikbereichen; die unterschiedlichen Facetten einer weit verstandenen Sozialpolitik wie Jugend-, Familien-, Alten- und Behindertenpolitik, aber auch vor allem Arbeitsmarkt-, Bildungs- und Wohnbaupolitik sind gefordert. Im Prinzip Einmischung macht Lebensweltorientierte Soziale Arbeit ihre Expertise in der politischen und öffentlichen Auseinandersetzung – nicht zuletzt in der regionalen Szene – geltend und tritt ein für gute und gerechte Lebensverhältnisse ihrer Adressaten wie auch für einen angemessenen Gestaltungsraum für die Arbeitsbedingungen in der sozialen Arbeit, die ihrem gesellschaftlichen Auftrag entsprechen kann. Gerade hier sind die Defizite einer argumentativ (und wissenschaftlich empirisch) gestützten Arbeit (vor allem auch Öffentlichkeitsarbeit), wie sie von Verbänden aber auch von Kommunen zu leisten wäre, groß.

5 Das institutionelle und professionelle Gefüge Lebensweltorientierter Sozialer Arbeit

5.1 Struktur- und Handlungsmaximen

Die Dimensionen der Lebensweltorientierten Sozialen Arbeit konkretisieren sich in Struktur- und Handlungsmaximen, in allgemeinen Prinzipien der Prävention, der Alltagsnähe, der Dezentralisierung und Regionalisierung, der Integration und Partizipation (vgl. Thiersch 1992; BMJFFG 1990).

Prävention

Prävention – als allgemeine Prävention – zielt auf die Stabilisierung und Inszenierung belastbarer und unterstützender Infrastrukturen und auf die Bildung und Stabilisierung allgemeiner Kompetenzen zur Lebensbewältigung; sie zielt auf gerechte Lebensverhältnisse und die Möglichkeiten eines guten Lebens. Prävention – als spezielle Prävention – sucht nicht erst zu helfen, wenn Schwierigkeiten sich dramatisieren und verhärten, sondern im Zeichen von Achtsamkeit rechtzeitig und vorausschauend bereits dann zu agieren, wenn Überforderungen zu erwarten sind, also in Situationen besonderer Belastung und in sich abzeichnenden Krisen. So konstitutiv aber Prävention für alle Soziale Arbeit (und alle Pädagogik) ist, so prekär ist sie. Ihre Intention muss abgesichert sein gegen die

in ihr angelegte Verführung, Verhältnisse nur vom worst-case aus zu sehen, sie nur als Bündel von Risikosymptomen wahrzunehmen und im Zeichen möglicher, drohender Gefahren eng zu kanalisieren. Abgesichert werden muss sie aber vor allem gegen den Ausbau immer neuer Kontrollsysteme und die damit einhergehende Einschränkung von Freiheiten des Handelns, von Freiheitsräumen und -rechten, wie sie in unserer in ihrer Entgrenzung verunsicherten Gesellschaft im Zeichen von Sicherheitsbestrebungen zunehmend gefordert und rasch realisiert werden.

Alltagsnähe

Alltagsnähe meint – zunächst – die Präsenz von Hilfen in der Lebenswelt der AdressatInnen, also die Erreichbarkeit und Niedrigschwelligkeit von Angeboten. Alltagsnähe meint – zum zweiten – eine ganzheitliche Orientierung in den Hilfen, die den ineinander verwobenen Lebenserfahrungen und -deutungen in der Lebenswelt gerecht wird. Offene Zugänge – wie sie in der allgemeinen Beratung oder in Konzepten der Alltagsbegleitung praktiziert werden – müssen gegenüber speziellen Hilfsangeboten gestärkt werden; dies aber wäre wiederum missverstanden, wenn sie gegen die Notwendigkeit auch spezieller Hilfen (bspw. von Fachdiensten) ausgespielt würden, wie sich am Beispiel der Erziehungshilfen, aber auch der Behindertenhilfe zeigen lässt.

Dezentralisierung

Dezentralisierung/Regionalisierung und Vernetzung betonen die auch in der Alltagsnähe intendierte Präsenz von Hilfen vor Ort, damit diese in die konkreten lokalen und regionalen Angebote eingepasst werden können. Da die Hilfen in diesem Prinzip abhängig sind auch von unterschiedlich verfügbaren kommunalen Ressourcen und Politiken, muss das Prinzip Regionalisierung im Anspruch sozialer Gerechtigkeit vermittelt sein mit der Sicherung allgemeiner Leistungsstandards und einer entsprechenden Gewährleistung von Angeboten vor Ort.

Integration

Integration zielt auf eine Lebenswelt ohne Ausgrenzung, Unterdrückung und Gleichgültigkeit, wie sie sich in unserer arbeitsteilig organisierten Gesellschaft zunehmend ausbilden. Integration wäre falsch verstanden, wenn sie als Egalisierung oder – wie weithin praktiziert – als Egalisierung im Namen hegemonialer Standards praktiziert würde: Integration ist vor allem auch eine Herausforderung der Selbstverständlichkeiten der Mehrheitsgesellschaft. Integration meint die Anerkennung von Unterschiedlichkeiten auf der Basis elementarer Gleichheit, also Respekt und Offenheit für Unterschiedlichkeiten, die gegenseitige Kenntnis solcher Unterschiedlichkeiten und für Räume des Miteinanders. Diese aber müssen verbunden werden mit der Sicherung von Ressourcen und Rechten, die elementare Gleichheit erst ermöglichen.

Partizipation

Partizipation zielt auf die Vielfältigkeit von Beteiligungs- und Mitbestimmungsmöglichkeiten, wie sie konstitutiv für die Praxis heutiger Sozialer Arbeit sind und sich z. B. in den Instrumenten des unter allen Beteiligten auszuhandelnden Hilfeplans und der kommunikativen, kommunalen Sozialplanung repräsentieren. Beteiligung und Mitbestimmung aber lassen sich nur dann einlösen, wenn Gleichheit in der Praxis gegeben ist. Diese ist in den unvermeidlich gegebenen Unterschiedlichkeiten zwischen denen, die auf Hilfe angewiesen sind und denen, die sie gewähren – zwischen Heranwachsenden und Erwachsenen, zwischen Nichtprofessionellen und Professionellen – herzustellen. Ressourcen und

Artikulationsmöglichkeiten zur Verhandlung zu organisieren, ist also Voraussetzung für Partizipation. Mitbestimmung ist ein konstitutives Moment Sozialer Arbeit; sie allein reicht aber nicht, solange sie nicht einhergeht mit der Institutionalisierung von Einspruchs- und Beschwerderechten, wie sie dem Status des Bürgers in einer Demokratie entsprechen.

Konkretisierung in Bezug auf Arbeitsfelder

Diese Strukturmaximen können nur im Zusammenhang gesehen und praktiziert werden. Sie werden darüber hinaus unterschiedlich konkretisiert und profiliert in verschiedenen Aufgaben und Arbeitsfeldern der Sozialen Arbeit. Im Spiel zwischen ihnen und ihren spezifischen Funktionen und Arbeitserfahrungen sowie den darauf bezogenen Diskursen ergeben sich die lebensweltbezogenen Arrangements z. B. im Setting von institutionalisierter Beratung, in der Kooperation und Koordination zwischen dem öffentlichen und den freien Trägern sowie in der Gestaltung des Verhältnisses von ambulanten, teilstationären oder stationären Angeboten. Hier ergeben sich sehr verschiedene Profile je nach Arbeitsfeld und Hilfeformen, also beispielsweise in den Hilfen zur Erziehung, der offenen Arbeit mit schwierigen Jugendgruppen auf der Strasse, der Wohnungslosenarbeit, der Alten- und Behindertenarbeit, der Sozialpsychiatrie oder in den vielfältigen Feldern einer gemeinwesenbezogenen, sozialräumlich orientierten Sozialen Arbeit (vgl. Grunwald/Thiersch 2008).[1]

Wir können diese Differenzierungen hier nicht weiter verfolgen und müssen uns in den folgenden Abschnitten auf wenige allgemeinere Arrangements beschränken, auf Aufgaben der Diagnose sowie der institutionellen Gestaltung sozialpädagogischer Hilfen, wie sie im Kontext der Integration und Flexibilisierung von Hilfen in verschiedenen Arbeitsfeldern diskutiert werden und auf Probleme des Sozialraums. Entscheidend ist hier immer das Zusammenspiel von methodischen Maximen und situativer Sensibilität im Sinne einer strukturierten Offenheit. Nur so kann eine gravierende Gefahr methodischer Erörterungen unterlaufen werden, nur nach verallgemeinerungsfähigen Regeln und Rezepten zu suchen und damit die für alles sozialpädagogische Handeln gerade aus der Perspektive der Lebensweltorientierung konstitutiven Momente von Offenheit und Risiko zu unterschlagen.

5.2 Diagnose

Hilfeplanung

Diagnose – im allgemeinen Sinn genommen als Klärung des Problems und der Interventionsmöglichkeiten – gewinnt aus der Perspektive einer Lebensweltorientierten Sozialen Arbeit in den heutigen widersprüchlichen und individualisierten Verhältnissen besonderes Gewicht (vgl. Heiner 2004); die Hilfeplanung für individuelle Interventionen und Settings sowie die Sozialplanung (Jugendhilfe-

1 In diesem Sammelband werden Fragen der unterschiedlichen Arbeitsprofile weiter und detaillierter verfolgt. Arbeitsfelder (Erziehungshilfen, Jugendberufshilfe, Migrations- oder Gesundheitsarbeit, Sozialpsychiatrisches Handeln, Arbeit mit Mädchen, mit älteren Menschen, Frühförderung und Arbeit mit Menschen mit Behinderungen) werden ebenso diskutiert wie methodische Aufgaben (Kasuistische Arbeit, Beratung, Planung) oder Querschnittsaufgaben als Handlungsprinzipien, die arbeitsfeldbezogenes und methodisches Handeln zugleich prägen (geschlechtsspezifische Fragestellungen, Fragen der Milieubildung, der Organisationsgestaltung und Qualitätssicherung).

planung, Teilhabepläne, Altenhilfepläne) sind zentrale Instrumente Lebensweltorientierter Sozialer Arbeit zur Neugestaltung einer sozialen Infrastruktur. Diagnose verbindet zwei Aufgaben. Zunächst gilt es, die Situation der Menschen in ihrer Lebenswelt zu rekonstruieren, also ihre Auseinandersetzung mit der Lebenswelt in der Spannung von Bewältigungskompetenz, Ressourcen und Belastungen, von Unzulänglichkeiten, Defiziten und Optionen. In einem zweiten Schritt gilt es vor diesem Hintergrund die spezifischen Möglichkeiten der Sozialen Arbeit in Bezug auf Optionen für einen gelingenderen Alltag zu entwerfen – in gemeinsamer Verhandlung und als stufenweise gegliederter, aber offener Prozess, in dem Analyse und Handeln sich ineinander verschränken.

Rekonstruktion der Lebenswelt

Die Rekonstruktion der Lebenswelt muss gestützt sein durch biografische und ethnografische Zugänge und verbindet die Frage nach den typischen Erfahrungs- und Bewältigungsmustern mit der nach den je individuellen Gestaltungen. Solche Rekonstruktion bricht sich noch immer an einem engen, individualisierenden Zugang zu Problemen. Zwar erweitert sich inzwischen vielfach der Blick auf den familialen Kontext, nur mühsam aber bezieht er darüber hinausgehende soziale Bezüge mit ein. Die Rekonstruktion der Lebenswelt bricht sich ebenso an der in der Struktur der Sozialen Arbeit gegebenen Notwendigkeit, Defizite zur Begründung von Hilfsmaßnahmen herauszustellen und dabei Stärken tendenziell zu unterschlagen.

Solche Rekonstruktion der Lebensverhältnisse geht nicht bruchlos in der Entwicklung eines Hilfe-, Unterstützungs- oder Betreuungsplans auf. Der Widerspruch zwischen Rekonstruktion und Plan darf nicht einfach eingeebnet werden, sondern muss für die Klärung des Hilfeplans genutzt werden, indem die Möglichkeiten der Sozialen Arbeit und die gegenseitigen Erwartungen miteinander abgeglichen und neue Entwicklungen für das Arrangement von Hilfen provoziert werden. Für solche Prozesse müssen Ressourcen, Zeit und erprobte Instrumente zur Verfügung stehen.

Planung und Aushandeln

Planung kann nur praktiziert werden im Modus des Aushandelns; die Beteiligung aller Betroffenen ist hierbei konstitutiv. Dieses Postulat aber bleibt bedeutungslos, wenn es nicht gelingt, die Positionen der beteiligten Akteure verhandlungsfähig zu machen. Es gilt also, individuelle Ressourcen zu erschließen und organisationelle Vorkehrungen zu treffen, damit eine gleichberechtigte Verhandlung möglich wird. Sozialpädagogische Organisationen müssen sich hier gegenüber den je individuellen lebensweltlichen Konstellationen öffnen und Vorkehrungen treffen, damit Verhandlungen überhaupt möglich werden.

5.3 Integration und Flexibilisierung von Hilfen

Die Ausgestaltung differenzierter Hilfsangebote führt dazu, dass die einzelnen Maßnahmen sich eher auf sich selbst beziehen, indem sie sich durch spezifische Diskurse und Handlungsmuster stabilisieren; sie kapseln sich – gestützt durch die für unsere Gesellschaft generell so bestimmenden Trends zur Spezialisierung und Sicherung – durch spezielles Können und spezielle Zuständigkeit in sich ein. Die Neugestaltung der Sozialen Arbeit – auch im Kontext des Konzepts der Lebensweltorientierung – führt immer wieder auch zu einer neuen Versäu-

lung der Angebote. Gesetzestechnisch gelesen überwachsen die Bestimmungen der Einzelmaßnahmen die beispielsweise im SGB VIII gegebene, generelle Orientierung auf die Angemessenheit der Hilfen für die konkrete Situation. Vom Konzept Lebensweltorientierung her gesehen wird damit der institutionenkritische Impuls und die prinzipielle Offenheit zu den Lebensverhältnissen verspielt; sie aber ist Vorraussetzung dafür, dass Soziale Arbeit in den heutigen unübersichtlich brüchigen Verhältnissen sinn- und wirkungsvoll praktiziert werden kann.

Konstruktion situationsangemessener Hilfen

Auf diese Verkürzungen in der Sozialen Arbeit antwortet – bezogen auf die Kinder- und Jugendhilfe – das Konzept der flexiblen und integrierten Erziehungshilfen (vgl. Peters u. a. 1998; Thiersch 1999; Hamberger 2008). Hilfen können nicht als radikaler Neuansatz verstanden werden, als würden sie gleichsam aus dem Nichts noch einmal erschaffen, sondern müssen sich vielmehr beziehen auf das gegebene Gefüge heutiger differenzierter und sich fortlaufend entwickelnder Angebotsstrukturen. Das verfügbare System muss verstanden werden als Ansatz zur Typisierung von Problemlagen und Hilfsangeboten. Typisierungen aber gelten nicht an sich; Hilfe im Zeichen von Flexibilisierung und Integration meint, dass gegebene Typisierungen von der konkreten Situation und Konstellation aus befragt werden müssen, ob in ihnen angemessene Hilfe möglich ist, ob sie, damit in ihnen angemessene Hilfe möglich ist, sich erweitern, öffnen und umstrukturieren müssen, ob andere und über das Bisherige hinausgehende, freie Kombinationen von Hilfen sinnvoll sind, und ob – schließlich und vor allem – die gegebenen Angebote ergänzt oder außer Kraft gesetzt und ersetzt werden müssen durch andere, neue Arrangements. Integrierte, flexible Hilfen, so verstanden, meinen also einen differenzierten, je nach Lage und Notwendigkeit unterschiedenen Umgang mit den Prinzipien von Flexibilisierung und Integration.

Flexibilisierung der Hilfe

Eine solche Integration und Flexibilisierung von Hilfsangeboten ist aber auch in anderen Feldern der Sozialen Arbeit jenseits der Jugendhilfe zu finden. So gibt es beispielsweise in der Behindertenhilfe deutliche Bemühungen, die einrichtungszentrierten Hilfen teils zu ersetzen, teils zu ergänzen durch personenorientierte und flexible Angebote, die – unterstützt durch die Möglichkeit des Persönlichen Budgets – Integration und darüber hinaus gehend Inklusion für Menschen mit Behinderungen selbstverständlich machen. Eine diesem Paradigmenwechsel vergleichbare Entwicklung gibt es auch in der Altenhilfe, wenn Wohnformen für ältere Menschen flexibilisiert und ausdifferenziert werden und Integration beispielsweise in der Form von Betreutem Wohnen, Wohngemeinschaften und auf das Gemeinwesen bezogenen Kleinstheimen zumindest ansatzweise verwirklicht wird. Problematisch ist hier allerdings, dass in der sozialpolitischen Auseinandersetzung auch durchaus fortschrittliche Prinzipien wie beispielsweise „Von der Einrichtungs- zur Personzentrierung“ politisch oft so instrumentalisiert werden, dass progressive Rhetorik und eher auf eine sparsame Verwendung öffentlicher Gelder ausgerichtete Strategien die aus fachlicher Sicht durchaus zu begrüßenden Intentionen teils unterlaufen, teils konterkarieren.

Darüber hinaus ist zu berücksichtigen, dass gerade eine Realisierung der Integration und Flexibilisierung von Hilfsangeboten für die einzelnen Einrichtungen

gravierende Anforderungen mit sich bringt, die eine Verflüssigung organisationaler Strukturen und Kulturen verlangen, wie sie beispielsweise in den Konzepten der Lernenden Organisation und der Gestaltung von Organisationskulturen diskutiert werden (vgl. Grunwald 2009, S. 104ff.).

5.4 Sozialraumorientierung und Zivilgesellschaft

Integration und Regionalisierung werden zunehmend mit einander verbunden und in der Maxime der Sozialraumorientierung neu pointiert.

Lebenswelt als Sozialraum

Lebenswelt als Sozialraum meint – zum ersten – das Zusammenspiel der Institutionen, die im Sozialraum tätig sind, also die Verbindung zwischen den unterschiedlichen Angebote der Sozialen Arbeit aber ebenso die Kooperation z. B. mit der Schule, der Polizei, den Gesundheitsdiensten oder den Kirchen. Eine solche Kooperation bliebe unter den in ihr angelegten Möglichkeiten, wenn sich die unterschiedlichen Zugänge nicht in ihrem Ansätzen und methodischen Konkretisierungen füreinander öffneten und gegenseitig ergänzten. Neuere Diskussionen zur Zusammenarbeit z. B. mit der Justiz oder der Medizin weisen in diese Richtung, ebenso wie die zur Zeit so breit diskutierten Fragen zur Veränderung der Strukturen und Kultur(en) von Schule als „Haus des Lernens", also zu Formen der Schulsozialarbeit, der Ganztagsschule oder – weiter gefasst – der Ganztagsbildung. Gerade hier ergeben sich besondere Chancen in der Kooperation für eine Lebensweltorientierte Soziale Arbeit, die natürlich in anderen Feldern ebenso praktiziert wird: Mit ihrem Insistieren auf lebensweltlichen Erfahrungen und Ressourcen, auf dem individuellen Hilfeplan und den seinen Erfordernissen entsprechenden flexiblen Hilfsangeboten kann sie Einseitigkeiten einer schulischen Bildung auffangen und gleichsam als Mittlerin zwischen den lebensweltlichen Erfahrungen und den schulischen Aufgaben agieren – Sozialraumorientierung meint zum zweiten den Bezug der institutionellen Angebote auf den erfahrenen Raum der AdressatInnen mit seinen Ressourcen, seinen fehlenden Ressourcen, aber auch den Spannungen zwischen Gruppen und Individuen in unterschiedlichen Situationen und Lebensphasen mit ihren unterschiedlichen sozialräumlichen Bedürfnissen. Sie meint schließlich und nicht zuletzt den Bezug auf die vielfältigen zivilgesellschaftlichen Aktivitäten von Vereinen, Selbsthilfeinitiativen oder Bürgerinitiativen.

Diese vitalisieren sich im Kontext der Moderne mit den neuen Chancen und Zumutungen der eigenen Lebensgestaltung wieder neu und agieren oft in Zonen, die die etablierten sozialen Dienste nicht erreichen. Sie verstehen sich aber nicht nur als Ergänzung, sondern vor allem auch als Protest gegen die Definitionsmacht professioneller und institutioneller Dienstleistungen. Alte Formen des Ehrenamts und neue des sozialen Engagements ergeben neue Formen einer kräftigen, gleichsam basisdemokratischen Aktivität. Es bilden sich neue Kooperationen und Netze; dieses Zusammenspiel zwischen professionellen und bürgerschaftlichen Aktivitäten verweist auf eine neue soziale Infrastruktur, auf eine neue Kultur des Sozialen.

Selbsthilfe

In diesem Zusammenhang stellt sich für die Soziale Arbeit die Frage, wie sie ihre spezifischen Aufgaben angesichts der zunehmenden Bedeutung von Selbst-

hilfe und bürgerschaftlichem Engagement präzisieren kann und welche neuen Formen des Miteinanders zwischen „Laien" – also betroffenen und engagierten Bürgern in ihrer Selbstzuständigkeit für ihre Verhältnisse – und Professionellen zu entwickeln sind (vgl. Steinbacher 2004; Roß 2009). Dass es manchen Orts so scheint, als gäbe es nebeneinander zwei Kulturen des Sozialen, eine professionelle und eine der Zivilgesellschaft, beide lebenswelt- und ressourcenorientiert, beide auf Selbsttätigkeit und Empowerment zielend, zeigt die Notwendigkeit neue Formen einer Koordination und Kooperation zu entwickeln. Tief verwurzelte Voreingenommenheiten und Hierarchien müssen abgebaut und in eine freie Kooperation unterschiedlicher, aber gleichgewichtiger Kompetenzen überführt werden, damit ein gelingenderer Alltag im Sozialraum im Zeichen sozialer Gerechtigkeit angestrebt und gelebt werden kann.

6 Schlussbemerkung

Soziale Arbeit und Nachhaltigkeit

Lebensweltorientierte Soziale Arbeit könnte man in Analogie zur ökologischen Diskussion als nachhaltige Soziale Arbeit verstehen – so prekär eine solche Analogie auch ist. Nachhaltige Soziale Arbeit steht im Spagat zwischen Ressourcen, die es zu respektieren und solchen, die es neu zu schaffen gilt, zwischen den Risiken und Blockaden in lebensweltlichen Verhältnissen und den Möglichkeiten eines kritischen und gekonnten professionellen und institutionellen Handelns. Nachhaltige Soziale Arbeit agiert also in der Perspektive gegen die häufig auch subtilen Zwänge einer Konkurrenzgesellschaft und technologische Verkürzungen und für die Zukunftsvision von Lebensräumen und Lebensmustern, in denen die Menschen sich anerkannt und als Subjekte in gerechten Verhältnissen erfahren können.

Ein solches Konzept Lebensweltorientierter Sozialer Arbeit hat sich – so haben wir es dargestellt – in den allgemeinen Konstellationen der Moderne unter den besonderen Bedingungen der zweiten Hälfte des vorigen Jahrhunderts im wesenswidrigen Kompromiss des Kapitalismus im Kapitalismus zwischen differierenden gesellschaftlichen Interessen entwickelt. Angesichts der die Gegenwart bestimmenden gesellschaftlichen Veränderungen des wieder erstarkenden Kapitalismus, der Globalisierung, der neuen Technologien und der Entbettung und Entgrenzung der Lebenswelten wird es neu konkretisiert (vgl. Böhnisch/Schröer/Thiersch 2005). Es muss vor allem davor geschützt werden, in den neuen Interessenlagen instrumentalisiert und damit seiner eigenen Intentionen enteignet zu werden. Sein Ansatz in der Eigensinnigkeit der lebensweltlichen Ressourcen wird entpolitisiert (vgl. Bitzan 2000) und dem Einzelnen wird im moralischen Appell die Verantwortung für sich in seinen Verhältnissen zugesprochen, die so gleichsam ausgeblendet werden. Lebensweltliche Selbstzuständigkeiten werden in Anspruch genommen, die vorhandenen selbstverständlichen und hilfreichen nachbarschaftlichen und familialen Netze; Selbsthilfeinitiativen und „sozialräumliche" Aktivitäten sowie die Aktivitäten des „social sponsoring" werden breit „gefördert". Alles dies wird vorgeschoben, um die sozialstaatli-

chen Rechtsansprüche und Dienstleistungen zu schwächen, zu denunzieren und damit zugleich das allseits praktizierte Sparen sozialethisch zu legitimieren. Diese Strategien gehen dann einher mit der öffentlichen Erwartung, dass mit denen, die in der Gesellschaft nicht zurechtkommen, im Zeichen von Sicherheit und Disziplinierung endlich wieder strenger und an Anpassung orientiert umgegangen werden soll; es wird über dichtere Kontrollen, über geschlossene Unterbringung und härtere Strafen diskutiert. Dem gegenüber muss das die Soziale Arbeit fundierende Recht auf Erziehung und Bildung und ein Leben in Würde, wie es sich auch in den Prinzipien und Praxen der Lebensweltorientierten Sozialen Arbeit repräsentiert, offensiv vertreten werden.

Literatur

Bäumer, G. (1929): Die historischen und sozialen Vorraussetzungen der Sozialpädagogik und die Entwicklung ihrer Theorie. In: Nohl, H./Pallat, L. (Hrsg.) (1929): Handbuch der Pädagogik, Band 5. Langensalza, S. 3-26.

Beck, U. (1986): Risikogesellschaft. Frankfurt a.M.

Beck, U. (1994): Vom Verschwinden der Solidarität. Individualisierung der Gesellschaft heißt Verschärfung sozialer Ungleichheit. In: Dettling, W. (Hrsg.) (1994): Perspektiven für Deutschland. München, S. 185-202.

Berger, P./Luckmann, T. ([5]1977): Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Frankfurt a.M.

Bitzan, M. (2000): Geschlechterhierarchischer Verdeckungszusammenhang. In: Lemmermöhle, D. u. a. (Hrsg.) (2000): Lesarten des Geschlechts. Opladen.

Böhnisch, L. (1994): Gespaltene Normalität. Weinheim.

Böhnisch, L./Schröer, W./Thiersch, H. (2005): Sozialpädagogisches Denken. Wege zu einer Neubestimmung. Weinheim.

Bourdieu, P. (1993): Sozialer Sinn. Frankfurt a.M.

Bundesministerium für Jugend, Familie, Frauen und Gesundheit (BMJFFG) (Hrsg.) (1990): Achter Jugendbericht. Bonn.

Dilthey, W. (1954): Gesammelte Schriften, Band 5 und 7. Stuttgart.

Goffman, E. (1967): Stigma. Frankfurt a.M.

Goffman, E. (1977): Rahmen-Analyse. Frankfurt a.M.

Grunwald, K. (2001): Neugestaltung der freien Wohlfahrtspflege. Weinheim.

Grunwald, K. (2009): Zum Management von Einrichtungen der Sozialen Arbeit unter organisationssoziologischer Perspektive. In: Grunwald, K. (Hrsg.) (2009): Vom Sozialmanagement zum Management des Sozialen? Eine Bestandsaufnahme. Hohengehren, S. 85-138.

Grunwald, K./Steinbacher, E. (2007): Organisationsgestaltung und Personalführung in den Erziehungshilfen. Grundlagen und Praxismethoden. Weinheim.

Grunwald, K./Thiersch, H. (Hrsg.) ([2]2008): Praxis Lebensweltorientierter Sozialer Arbeit. Handlungszugänge und Methoden in unterschiedlichen Arbeitsfeldern. Weinheim.

Habermas, J. (1985): Die neue Unübersichtlichkeit. Frankfurt a.M.

Hamberger, M. (2008): Erziehungshilfekarrieren. Belastete Lebensgeschichte und professionelle Weichenstellungen. Frankfurt a.M.

Heimann, E. (1980): Soziale Theorie des Kapitalismus. Frankfurt a.M.

Heiner, M. (Hrsg.) (2004): Diagnostik und Diagnosen in der Sozialen Arbeit. Ein Handbuch. Berlin.

Heller, A. (1978): Das Alltagsleben. Frankfurt a.M.

Hofgesang, B. ([2]2001): Sozialpädagogische Familienhilfe. In: Otto, H.-U./Thiersch, H. (Hrsg.) (2001): Handbuch der Sozialarbeit/Sozialpädagogik. Neuwied.

Koch, J./Lenz, S. (Hrsg.) (1999): Auf dem Weg zu einer integrierten und sozialräumlichen Kinder- und Jugendhilfe. Frankfurt a.M.
Köngeter, S. (2009): Relationale Professionalität. Eine empirische Studie zu Arbeitsbeziehungen in den Erziehungshilfen. Baldmannsweiler.
Kosik, K. (1967): Die Dialektik des Konkreten. Frankfurt a.M.
Lefèbvre, H. (1977): Kritik des Alltagslebens, Kronberg 1977
Marshall, T. H. (1992): Bürgerrecht und soziale Klasse. Frankfurt a.M.
Mollenhauer, K. ([3]1977): Erziehung und Emanzipation. Weinheim.
Münder, J. u. a. ([3]1998): Frankfurter Lehr- und Praxiskommentar zum Kinder- und Jugendhilfegesetz. Münster.
Nohl, H. (1949): Pädagogik aus dreißig Jahren. Frankfurt a.M.
Nohl, H. ([10]1988): Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie. Frankfurt a.M.
Obert, K. (1999): Alltags- und Lebensweltorientierte Ansätze als Grundlage sozialpsychiatrischen Handelns. Bonn.
Peters, F./Trede, W./Winkler, M. (Hrsg.) (1998): Integrierte Erziehungshilfen. Frankfurt a.M.
Rauschenbach, T. (1999): Das sozialpädagogische Jahrhundert. Weinheim.
Roß, P.-St. (2009): Förderung bürgerschaftlichen Engagements in der Bürgerkommune. Sozialarbeitswissenschaftliche Reflexion der baden-württembergischen Engagementförderung (Manuskript: Dissertation Universität Tübingen). Tübingen.
Roth, H. (1967): Die realistische Wendung in der pädagogischen Forschung (1962). In: Roth, H. (Hrsg.) (1967): Erziehungswissenschaft, Erziehungsfeld und Lehrerbildung. Gesammelte Abhandlungen 1957-1967. Hannover, S. 113-126.
Schütz, A. (1971): Gesammelte Aufsätze, Band 1. Den Haag.
Schütz, A. (1974): Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt. Frankfurt a.M.
Steinbacher, E. (2004): Bürgerschaftliches Engagement in Wohlfahrtsverbänden. Professionelle und organisationale Herausforderungen in der Sozialen Arbeit. Wiesbaden.
Thiersch, H. ([2]2007): Die Erfahrung der Wirklichkeit. Weinheim.
Thiersch, H. ([7]2008): Lebensweltorientierte Soziale Arbeit. Weinheim.
Thiersch, H. (1999): Integrierte und flexible Hilfen. In: Koch, J./Lenz, S. (Hrsg.) (1999): Auf dem Weg zu einer integrierten und sozialräumlichen Kinder- und Jugendhilfe. Frankfurt a.M., S. 15-33.
Thiersch, H. (2009): Schwierige Balance. Grenzen, Gefühle und berufsbiographische Erfahrungen. Weinheim.
Thiersch, H./Thiersch, R. (2001): Dimensionen der Sozialraumorientierung – Entwicklungsperspektiven für Kindereinrichtungen. In: Konrrad, F. M. (Hrsg.) (2001): Kindheit und Familie. Münster, S.139-160.
Weniger, E. (1952): Die Eigenständigkeit der Erziehung in Theorie und Praxis. Weinheim.
Woog, A. (1998): Soziale Arbeit in Familien. Weinheim.

Bernd Dewe | Hans-Uwe Otto

Reflexive Sozialpädagogik

Grundstrukturen eines neuen Typs dienstleistungsorientierten Professionshandelns

Zusammenfassung

Die Entwicklung der reflexiven Sozialpädagogik[1] geht von Fragen einer neuen Fachlichkeit über die systematische Rekonstruktion der Professionalisierungstheorie im Kontext wissenstheoretischer Überlegungen aus und reicht bis zur neueren Dienstleistungsdiskussion, wobei sie die damit verbundenen professionstheoretischen sowie berufspolitischen Herausforderungen aufgreift. Das zentrale Interesse richtet sich dabei auf die Relationierung differenter Wissensstrukturen mit den Strukturmerkmalen professioneller Interaktionsprozesse. Eine so geartete Theorie Sozialer Arbeit stellt mithin die Analyse der objektiven Bedingungen und Folgen des Handelns von professionell Tätigen sowie die Frage in den Mittelpunkt der Betrachtung, inwieweit eine spezifische Professionalisierung der Sozialen Arbeit wissenschaftlich und politisch durchgesetzt und praktisch umgesetzt werden kann. (vgl. u. a. Kessl/Otto 2004; Dewe 2009).

1 Neue Herausforderungen für die Rekonstruktion sozialpädagogischen Wissens

Aufklärung und Reflexion

Professionalisiertes Handeln in der Sozialen Arbeit dient der Aufklärung über soziale Probleme und Entwicklungen sowie deren Reflexion (vgl. Dewe/Otto 1984, S. 806f.; 2001, S. 1399ff.). Die konventionelle Professionalisierung erscheint aus dieser Sicht weder denkbar noch sinnvoll. Einem damit verbundenen expertokratischen zweckrationalen Wissen (vgl. Bosch/Kraetsch/Renn 2001) wird im Folgenden ein diskursives Wissen entgegengesetzt, das nicht nur wissenschaftlich, sondern immer auch sozialkulturell und lebenspraktisch rückzubinden ist an die situativen Bedingungen der sozialen Handlungsvollzüge und Handlungsprobleme. Professionelles Handeln ist in dieser Perspektive als stellvertretendes Handeln (vgl. Somm 2001), d. h. als die stellvertretende Interpretation von Handlungsproblemen, zu begreifen, die aber, so wie ihre Lösungen, in der Verantwortung der AdressatInnen Sozialer Arbeit bleiben (Brunkhorst 1992; Dewe u. a. 2001, S. 12). Im Zentrum professionellen Handelns steht also nicht „Expertise“ oder „Autorität“, sondern die Fähigkeit der Relationierung und

1 Sozialpädagogik wird im Folgenden als Synonym für die Doppelbezeichnung Sozialarbeit/Sozialpädagogik verwendet, da sachlich beide Bereiche in Rede stehen.

W. Thole (Hrsg.), *Grundriss Soziale Arbeit,* DOI 10.1007/978-3-531-94311-4_8,
© VS Verlag für Sozialwissenschaften | Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH 2012

Deutung von lebensweltlichen Schwierigkeiten in Einzelfällen mit dem Ziel der Perspektiveneröffnung bzw. einer Entscheidungsbegründung unter Ungewissheitsbedingungen. Reflexive Sozialpädagogik richtet mithin ihren Blick auf die Relationierung unterschiedlicher Wissens- und Handlungsformen im Bereich beruflicher Praxis angesichts situativer Handlungspragmatiken sowie auf Inhalt und Struktur des professionellen Handelns (vgl. White 1997). Die Diskussion dieser Frage lässt sich durch die handlungstheoretische Zuspitzung und wissenssoziologische Rekonstruktion der Struktur der Wissensbestände Sozialer Arbeit einerseits und durch einen analytischen Wechsel auf die Ebene der konkreten professionellen Handlungsinteraktion andererseits verdeutlichen. Die Analyse der Institutionen der Sozialen Arbeit ist um die Analyse der logischen Struktur des professionellen Wissens und Handelns selbst zu vervollständigen.

Wissenschafts- und Handlungswissen

Aus unterschiedlichen Relevanzstrukturen von Wissensbeständen und sozialen Deutungsmustern (vgl. grundlegend Dewe/Otto 1996) ergeben sich strukturelle Schwierigkeiten und Besonderheiten, die eine Analyse der Merkmale und Differenzen von Wissenschaftswissen und Handlungswissen in den jeweiligen Feldern und Institutionen der Sozialen Arbeit notwendig erscheinen lassen (vgl. Dewe 2008; Dewe/Otto 2001, S. 1966). Daraus resultiert zwingend eine veränderte Betrachtung des Theorie-Praxis-Problems, da sich wissenschaftliches Wissen einerseits nicht unmittelbar in die Praxis der Sozialen Arbeit umsetzen lässt, andererseits bewahrt die Anerkennung der Eigenrationalität und Begrenztheit der Wissensbestände vor der Überbetonung der professionellen wie auch der disziplinären Seite und zwingt zum bewussten Umgang mit Wissen und Nicht-Wissen (vgl. Sheppard 1998; Wehling 2009).

Aus den genannten strukturellen Besonderheiten ergeben sich nunmehr auch unterschiedliche Themen. Diese sind einerseits die Betrachtung und Analyse der Interaktion zwischen Professionellen und AdressatInnen Sozialer Arbeit hinsichtlich ihrer immanenten und differenten Deutungsmuster, andererseits die Betrachtung und Analyse der Verarbeitung der Interventionen und Deutungsangebote durch die AdressatInnen selbst sowie Überlegungen zu auftretenden Veränderungen der Handlungsorientierungen bei beiden Akteuren (Dewe/Otto 1991, S. 101 ff.).

Theorie und Praxis

Als professionsbezogene Reflexionswissenschaft besteht Soziale Arbeit damit aus zwei Seiten: der Konstitution bzw. Konstruktion von Theorie gleichermaßen wie auch der professionellen Praxis, wobei beiden Seiten je eigene Relevanzstrukturen zu Grunde liegen. Die Bestimmung des Gegenstandes in der Wissenschaft und die Entwicklung weiterführender Fragestellungen wird vor dem Hintergrund eines derartigen theoretischen Verständnisses Sozialer Arbeit erst möglich.

Soziale Arbeit als Dienstleistungsprofession

Die moderne Dienstleistungsdebatte ist hierbei als notwendige Intensivierung der Frage der Professionalisierung der Sozialen Arbeit anzusehen. Dabei geht es um die Verknüpfung organisatorischer und professioneller Standards (vgl. Klatetzki/Tacke 2005) mit den Kriterien einer sozialen Dienstleistung. Ein so geartetes Konzept ermöglicht die Überwindung einer organisationellen Rationalität, die dazu neigt, lebensweltliche Erfahrungen der AdressatInnen unter professionelle (bzw. gelegentlich rechtliche) Vorgaben zu subsumieren oder

als gering zu schätzen. Formen der Bedürfnis- und Interessenartikulation sowie Möglichkeiten der AdressatInnenpartizipation gewinnen im Rahmen reflexiver Sozialpädagogik an systematischer Bedeutung. Soll dieses Ziel erreicht werden, so werden im Kontext Sozialer Arbeit die Entwicklung neuer Arbeitsformen und Handlungsmuster benötigt, die über die Behebung innerorganisatorischer Defizite konstitutiv hinausgehen. Vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Bedingungen und Veränderungen in den heutigen Lebensverhältnissen, die immer stärker auf Unterstützung und Begleitung durch gesellschaftlich verfügbare Hilfen wie die der Sozialen Arbeit angewiesen sind, wird eine Flexibilisierung der Organisationsformen, gestützt durch die Qualifikation professionellen Handelns, dringend notwendig (vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 1994, S. 583, S. 586).

Verwaltungsrationalitäten hinterfragen

Fragen der Bürgernähe, AdressatInnenorientierung und Selbsthilfe deuten auf eine Kritik an der zunehmenden Bürokratisierung und Verrechtlichung des Lebens hin. Eine „wohlfahrtsökologische“ Soziale Arbeit, die sich zwischen den beiden Polen der sozialstaatlichen Auftragserfüllung und der Bearbeitung individueller Problemlagen in Richtung der sozialen Problembewältigung orientiert, muss aus unserer Sicht die Planung und Entwicklung umfassender Dienstleistungsangebote in den Fokus der Betrachtung rücken. Sie hat das Angebot an sozialen Dienstleistungen zu koordinieren, zu modernisieren und entsprechende Institutionen und Arbeitsformen zu entwickeln. Eine so geartete reflexive Dienstleistungskompetenz setzt voraus, dass professionelles Handeln die ihm zugrunde liegenden verwaltungsrationalen Voraussetzungen rekonstruiert und systematisch hinterfragt (vgl. Marquard 2005). Notwendig wird mithin ein Perspektivenwechsel von der Hypostasierung der behördlichen Organisation hin zu einer innovativen Dienstleistungsqualität sowie die Erweiterung des auf einen direkten Personenbezug orientierten Selbstkonzepts der Profession um „strategisch-funktionale Kompetenzen professionellen Handelns“ (vgl. Otto 1991, S. 188), die darauf abzielen, unbeabsichtigte Nebenfolgen des Einsatzes professioneller Dienstleistungsangebote unter Bedingungen zunehmender Unsicherheit in der Lebensführung und des unvermeidlichen Umgangs mit gesellschaftlichen Risiken reflexiv zu antizipieren. Der Begriff einer kommunalen Sozialarbeitspolitik zielt auf das Gesamtsystem der personenbezogenen sozialen Dienstleistungen und stellt die grundsätzliche Frage nach neuartigen Formen der Institutionalisierung sozialer Hilfen im Kontext von aktiver AdressatInnenbeteiligung (vgl. Flösser/Otto 1992, S. 15). Unserem Verständnis Sozialer Arbeit liegt eine gesellschaftstheoretische Position zugrunde, die Soziale Arbeit über das „Erziehungstheorem“ hinaus sowie über die „funktionale Selbstdefinition der Jugendhilfe“ (der Sozialen Arbeit) in den wohlfahrtsstaatlichen Rechten junger Bürger und ihrer Familien sichert und sich als Sozialisationsleistung für alle Kinder und Jugendlichen versteht (Flösser/Otto 1996, S. 187).

Gesellschaftstheoretische Positionierung

2 Sozialpädagogische Theorieangebote zwischen Praxisobsession und Reflexionsanalytik

Wissenschaftswissen hat eine eigene Praxisbedeutung

Der Nutzen wissenschaftlicher Theorie für die Praxis kann nicht darin gesehen werden, dass sie Aussagen über die situative Angemessenheit von beruflichem Handeln macht. Derartige Erwartungen müssen Forschung und Theorie enttäuschen. Vielmehr sagen wissenschaftliche Theorien etwas aus über die möglichen Invarianzen und Teildynamiken des Handelns. Verkannt wird allzu häufig, dass das wissenschaftliche Wissen seine eigene Praxisrelevanz und Bedeutsamkeit gar nicht in der Hand hat. Diesen Sachverhalt zu übersehen, führt zu einem gravierenden Kategorienfehler hinsichtlich des Verhältnisses von Profession und Disziplin. Erst die Aufhebung der Differenz zwischen Wissen und Können, also zwischen dem von Praxisbezug, von Handlungs- und Entscheidungszwang entlasteten Theoretisieren und Forschen einerseits und dem stets situationsbezogenen, fallorientierten und unter hohem Handlungs- und Entscheidungsdruck stehenden professionellen Tun andererseits, hat zur Konsequenz, der disziplinären Sozialpädagogik die Verpflichtung aufzuerlegen, stets praxisnahes, anwendbares Wissen zu produzieren. In der Folge wird die Wissenschaft nicht selten noch für die „richtige" Verwendung ihrer Erkenntnisse verantwortlich gemacht. Das prinzipiell rekonstruktive Erkenntnismodell der Erziehungs- und Sozialwissenschaften kann aber die häufig ersehnte Funktion der „Handlungsanleitung der Praktiker" wohl nur um den Preis sozialtechnologischer Praxisbevormundung ihrer AdressatInnen für sich beanspruchen.

Provokation der Praxis

So zeigt sich bei genauer Betrachtung, dass auf den ersten Blick „praktikerfreundliche" Positionen – ob in der Variante der „Praxisforschung" oder der „Theorie in Praxisnähe" – bemüht sind, den professionell Handelnden vor den Produkten der „blutleeren" Theoretiker gleichsam anwaltschaftlich in Schutz zu nehmen – tatsächlich die Berufspraktiker aber gering zu schätzen (vgl. aktuell Altrichter u. a. 2005). Ihnen wird nämlich keineswegs zugetraut, mit den „Provokationen" der Wissenschaft angemessen umgehen zu können, geschweige denn, dass man ihnen einen professionell mitunter hochselektiven Umgang mit dem angebotenen Theoriewissen sowie eigene Nutzen-Vorstellungen, situative Adaptionsfähigkeiten etc. zutrauen würde.

Reflexionsblockaden aufbrechen

Bestritten wird von derartigen Positionen, dass die disziplinäre Sozialpädagogik ausschließlich für die theoretische Konstitution ihres Gegenstandes zuständig ist, was ihr aber nur aus einer handlungsentlasteten, distanzierten Perspektive gegenüber der Berufspraxis gelingen kann. Wird eine berufsorientierte Ausbildung gefordert, deren Inhalte aus Referenzwissenschaften und aus der Erfahrung der Praktiker gewonnen werden und deren Passung gewissermaßen aus „praxisrelevanten Strategien" (Dräger 2000) geformt wird, ist es nicht verwunderlich, dass das Selektionsmuster der Beziehung die jeweilige Praxisproblematik des beruflich Handelnden ist. Ein derartiger Ausbildungsmodus ist nicht professionell orientiert. Es geht stattdessen um die Herausforderung des berufspraktischen Alltags durch fremde, ungewohnte Perspektiven. Ob und wie theoretische Konstruktionen „sachgerecht" sind bzw. werden, ist das Ergebnis

professioneller Praxis. Wie die dort benötigte Reflexionskompetenz durch geeignete Lern- und Handlungsformen wie z.B. Supervision- und Fortbildungskonzepte für die beruflich Handelnden (vgl. Dewe 2007) steigerbar oder gar qualitativ zu verbessern ist, eröffnet ein Thema, das im Kontext von reflexiver Professionalisierungstheorie auf der Tagesordnung steht. Zweifellos ist in diesem Zusammenhang die weit verbreitete Haltung zu kritisieren, die Qualität theoretischer Wissensbestände und Befunde danach zu beurteilen, inwieweit sie rezeptionsfreudig organisiert sind.

3 Wissenschaftstheoretische Grundannahmen reflexiver Sozialpädagogik

Herausforderungen durch die Sozialwissenschaften

Die wissenschaftstheoretische Diskussion hat gezeigt, dass sich die kognitive Identität der Sozialpädagogik nicht mittels eines der Disziplin „zufallenden Gegenstandsbereiches“ bestimmen lässt, sondern nur über spezifische Fragestellungen, mithin über eine theoretische Konstitution des Gegenstandes. Sie wäre von angrenzenden Sozialwissenschaften lediglich dem Inhalt nach unterscheidbar, nicht aber der Form nach. Wenn kognitive Identität die „Einzigartigkeit und Kohärenz von Orientierungen, Paradigmen, Problemstellungen und Forschungswerkzeugen“ (vgl. wegweisend Lepenies 1981, S. 211), in Abhebung und Konkurrenz zu anderen Disziplinen und deren Programmen, meint, dann wird deutlich, dass substantialistische oder essentialistische „Gegenstandsbestimmungen“ Sozialer Arbeit nicht weiterhelfen.

Status der Sozialen Arbeit unsicher

Gegen Ende der 1960er und Anfang der 1970er Jahre wurde die Soziale Arbeit von innovativen, aber auch revidierbaren und sich gegenseitig rasch ablösenden Wissensbeständen der Sozialwissenschaften herausgefordert und auch inspiriert. Doch schon bald sah sie sich vor das Problem gestellt, dass das bevorzugte Modell der quasi-technischen Verwendung wissenschaftlichen Wissens im Bereich sinnvermittelnden bzw. kommunikativen Handelns ebenso wenig funktionierte, wie die einfache Verteilung von Wissensbeständen zuverlässig zur Aufklärung und Veränderung von alltagspraktischen und/oder berufspraktischen Handlungsweisen beizutragen in der Lage war. Tatsächlich liegt dem ein zentrales Problem zugrunde: Die Schwierigkeit der Etablierung der Sozialpädagogik als Disziplin liegt nicht zuletzt in der vermeintlich zwingenden Verwiesenheit auf vorgängige berufliche Praxis samt den sich daraus ergebenden institutionalisierten Kanälen zur sogenannten sozialpädagogischen Bezugswissenschaft begründet, die eine systematische Auseinandersetzung der Sozialpädagogik mit sich selbst und die Entwicklung eigener und zugleich geeigneter Theorien und Methoden begrenzt hat.

Was der Sozialen Arbeit lange Zeit als Defizit deutlich entgegentrat, ist das Fehlen der von der Berufspraxis entlasteten freien Form des systematischen Nachdenkens über das eigene Selbstverständnis im Kontext der sukzessiven Disziplinbildung. Derartige Analysen sind aber für die Herausbildung einer

kognitiven Identität als Wissenschaft unverzichtbar. Zwar haben das Theorie-Praxis-Problem, die Handlungskompetenz-Debatte, die in ihren forschungsmethodologischen Konsequenzen unpräzise bleibende Alltagsorientierung etc. Dauerkonjunktur, doch sollte darüber hinaus die Frage aufgeworfen werden, ob die permanente, in legitimatorischer Absicht geführte Rede von der Praxisrelevanz wissenschaftlicher Theorien nicht auch darauf hinweist, dass die Soziale Arbeit im Spannungsfeld von Hochschule und Praxisbereichen die angemessenen Diskursformen und Forschungsstrategien für die Produktion und Vermittlung von „starken" Theorien und „wirksamem" Wissen erst noch finden muss.

Übernahme „fremder" Entscheidungen

Es muss gefragt werden, wie die (sozial-)politisch geschaffenen institutionellen Strukturen auf die kognitiven Strukturen der sozialpädagogischen Disziplin wirken. Man kann den Eindruck gewinnen, dass die Einbindung der Sozialen Arbeit in das politische System auch dazu geführt hat, dass sie über weite Strecken politische – welcher Couleur auch immer –, d. h. in diesem Sinne wissenschaftsfremde Entscheidungen übernommen hat. Damit wurde die Soziale Arbeit mit dem Wandel eines nun überwiegend von den Konstellationen der Außenwelt gesteuerten Begriffs ihres Gegenstandes konfrontiert, dem die innerwissenschaftlichen Erkenntnismodelle letztlich nicht mehr gefolgt sind. Dieses „Nachhinken" einem mangelnden Potenzial der Disziplin anzutasten, wäre zum jetzigen Zeitpunkt zumindest voreilig; denn das Tempo und der häufige Wechsel der öffentlich vorgenommenen Bestimmung der Funktion und des Kerns sozialpädagogischen Wissens musste die Fähigkeit unserer Disziplin, ihre Erkenntnismodelle zu spezifizieren, überlasten.

Kognitive Identität unklar

Für die Sozialpädagogik kann die Annahme gelten, dass gegenwärtig die Bedingungen der Möglichkeit einer kognitiven Identität noch unklar erscheinen und keine eindeutigen Kriterien dafür bestehen, wie Antworten auf die Frage nach der disziplinären Identität lauten können. In grundsätzlicher Weise können die Selbstbeschreibungen und Problemdeutungen der Sozialen Arbeit aufgefasst werden als Beiträge zu einer sozialwissenschaftlich inspirierten Gesellschafts- und Handlungstheorie, deren Aufgaben, Inhalte und Perspektiven sich im Kontext der Entwicklung der sozialpädagogischen Praxis, im Zusammenhang sozialstaatlicher Prävention und Versorgung als Antwort auf historisch-gesellschaftliche Strukturen und Entwicklungen von Normalisierungs- und Stigmatisierungsprozessen herausbilden im Kontext eines „offenen" Projekts.

4 Professionstheorie als Basis reflexiver Sozialpädagogik

Normative Perspektive bremst

Die Soziale Arbeit hat es in den hier nur ansatzweise dargestellten Theorievarianten und Beobachtungsformen bislang versäumt, über den Status differenter Wissensformen systematisch nachzudenken. Sie hat in der Vergangenheit vielmehr über die Reformierbarkeit der Lage ihrer Praxis sowie über gesellschaftliche und soziale Bedingungen nachgedacht. Der Grund hierfür dürfte darin

liegen, dass die Soziale Arbeit bislang keinen theoretischen und wissenschaftslogischen Fokus entwickeln konnte, nicht zuletzt, weil das Anknüpfen an historisch ältere hermeneutische Traditionslinien nicht umstandslos möglich erscheint. Hinzu kommt, dass sie in der Vergangenheit – oftmals sehr beliebig – Fragestellungen aus der Psychologie, Soziologie, Sozialpsychologie, Kriminologie und der Sozialpolitik in ihre – nur ungenügend entwickelte – disziplinäre Matrix häufig linear übernommen hat. Externe Wissensbestände wurden adaptiert und dabei die wissenschaftlichen Erkenntnisse der Referenzwissenschaften auf ihre (vermutete) potenzielle Technologie hin befragt und in der Folge der Praxis zugeführt, wenn auch mit geringem Erfolg.

Dialektik von Disziplin und Profession

Solange sozialpädagogische Theorieangebote sich als normative Theorien einer Praxis bzw. für eine Praxis verstehen, können sie sich ihrem Untersuchungsfeld nicht in analytischer und reflexiver Perspektive nähern bzw. die Begründungsprobleme des praktisch Handelnden in sozialpädagogischen Feldern bspw. nur ideologiekritisch destruieren oder aber die Praxis technologisch als Anwendungsfall von Theorien verstehen. Die doppelte Orientierung an wissenschaftlich-analytischen Standards einerseits und den normativen Handlungsnotwendigkeiten in der Praxis andererseits führt oftmals dazu, dass theoretische Probleme nur noch im Kontext aktueller zeitdiagnostischer Fragestellungen und wissenschaftlich weitgehend unsystematisch verarbeitet werden. Umgekehrt werden praktisch normativ aufgeladene Fragestellungen nach dem Muster abstrahierender akademischer Argumentationen häufig ohne systematischen Bezug auf die Praxiskonstellationen entwickelt, wobei die erwähnte Differenz von Forschung und Praxis missachtet wird (vgl. Dewe 2008). Es fehlen in diesem Zusammenhang Analysen, die dazu beitragen können, das im gegebenen Mögliche zu rekonstruieren sowie das systematisch zu respektieren, was in der vielerorts zu beobachtenden Forderung bezüglich der Autonomie der Lebenspraxis zwar angedeutet, aber nicht hinreichend durchdacht wird.

Die Sozialpädagogik ist mehr als andere (Teil-)Disziplinen der Erziehungswissenschaft in den Rahmen gesellschaftlicher Entwicklungsprozesse eingebunden, und sie wird auch stärker – nicht zuletzt angesichts ihrer noch nicht ausgeprägten disziplinären Identität – unmittelbar von verschiedenen Seiten aus instrumentalisiert.

Kognitive Reorganisation

Dies ist spätestens der Punkt, wo die akademische Sozialpädagogik über sich als Disziplin nachsinnen müsste, um zu einer kognitiven Reorganisation ihres Beobachterstandpunktes gegenüber der Profession und in der Folge zu weiterführenden Selbstbeschreibungen zu gelangen.

Reflexive Sozialpädagogik thematisiert in diesem Zusammenhang exakt die Binnenstrukturen bzw. die Strukturlogiken sozialpädagogischen Handelns. Unser Interesse gilt der Aufgabenstellung, eine angemessene Form der Professionalisierung der Sozialen Arbeit, ausgehend von einer Analyse der Strukturbedingungen und im Rahmen der Suche nach der Wissensbasis und der differenten Wissensformen, zu rekonstruieren. Die Dialektik von Disziplin- und Professionsaufgaben ist hier von zentraler Bedeutung.

Seit einigen Jahren zeichnet sich eine neue, handlungslogisch angelegte Professionalisierungsdiskussion ab, die eben nicht mehr die sozialen Schwierig-

Gefahr der Ökonomisierung

keiten der Verberuflichung, sondern die Strukturprobleme sozialpädagogischen Handelns ins Zentrum der Aufmerksamkeit rückt. Das zentrale Thema ist nun die Qualität der Zuständigkeit und keineswegs die vermeintliche oder tatsächliche Exklusivität der Zuständigkeit, wie es die essentialistische Denkart wollte. Die neue Professionalisierungsdiskussion lässt die legitimations- und standespolitische Debatte – Soziale Arbeit als „Aufstiegsprojekt" – hinter sich und überwindet auch die technologische Perspektive der Effektivierung und Rationalisierung sozialpädagogischer Prozesse, obgleich seit Ende der 1990er Jahre sozialpolitisch die Tendenz zu einer ökonomistischen Reduktion der erreichten Standards professioneller Praxis in den sozialen Berufen auf ausschließlich an Wirtschaftlichkeitskriterien orientiertem Vorgehen nach der Logik des Marktes zu beobachten ist. Die im Kern technokratische, vornehmlich effizienz- und leistungsorientierte Debatte um „Qualität" bzw. „Qualitätssicherung" (vgl. die Kritik bei Dewe/Galiläer 2000) droht die Systematisierungsbestrebung in der Diskussion um reflexive Professionalisierung der Sozialen Arbeit zu überlagern und damit die Möglichkeiten einer entsprechenden Dienstleistungsorientierung zu verkennen.

Annäherung an die Logik praktischen Handelns

Steigerung der Partizipationsmöglichkeiten

Die Diskussion um die reflexive Professionalisierung in der Sozialen Arbeit basiert auf der Einsicht, dass die hergebrachten statischen Macht- und Zuständigkeitskonzepte beruflichen Handelns sich als unbrauchbar erweisen und die Handlungschancen der Individuen als AdressatInnen der sozialen Dienstleistungen nur dann als steigerbar erscheinen, wenn Professionalität dazu führt, den Bürgern erweiterte Handlungsmöglichkeiten zu bieten. Sie zielt folglich auf die Rekonstruktion eines reflexiven Handlungstypus im Kontext professioneller Aktion. So nähert sich die Analyse und Theoriebildung den Binnenstrukturen und der Logik sozialpädagogischen Handelns im Spannungsfeld von allgemeiner Wissensapplikation und Fallverstehen unter Ungewissheitsbedingungen. Der moderne Professionsbegriff liegt bildlich gesprochen quer zu den tradierten Typologien. Indem er die Potenzialität der professionellen Handlungsqualitäten in der Sozialen Arbeit in den Mittelpunkt der Analyse rückt, beruht seine Stärke in einem neuen Bezugspunkt: Professionalität materialisiert sich gewissermaßen in einer spezifischen Qualität sozialpädagogischer Handlungspraxis, die eine Erhöhung von Handlungsoptionen, Chancenvervielfältigung und die Steigerung von Partizipations- und Zugangsmöglichkeiten auf Seiten der AdressatInnen zur Folge hat. Reflexive Professionalität findet ihren Ausdruck sowohl in analytischen als auch in prozesssteuernden Kapazitäten. Das Handlungspotenzial in diesem Sinne lagert auf notwendigen basalen beruflichen Aktivitäten wie Planungs- und Verwaltungsfunktionen. Mithin auf Aktivitäten, die aus einer modernen Verberuflichung nicht wegzudenken sind. Sie haben allerdings professionsstützenden und nicht konstitutiven Anteil an der sozialpädagogischen Handlungskompetenz. Vor diesem Hintergrund verlieren die tradierten Begrifflichkeiten wie Sozial- und Gemeinwohlorientierung, die aus der klassischen Professionalisierungsdebatte um die „old-established professions" stammen, ihre hergebrachte Bedeutung (vgl. Freidson 1994; Pfadenhauer 2005). Ebenso erscheinen aus dieser Sicht die vielfältigen, bloß metaphorischen Label zur De-

Analytische und prozesssteuernde Kapazitäten

skription der Handlungspraxis Sozialer Arbeit wie „Allzuständigkeit", „Aschenputtelprofession", „bescheidene Profession" etc. entbehrlich.

Reflexive Kompetenz implizit verstehen

Der erwähnte Professionalisierungsmodus dringt in den Mikrobereich sozialpädagogischen Handelns vor, in dem es darum geht, die Wissensbasis einer spezifisch reflexiven Kompetenz zu ermitteln. Ihr eröffnet sich damit die Möglichkeit, jenseits von Sozialtechnologie und Aufklärungspathos, die faktischen Strukturprobleme sozialpädagogischen Handelns zu thematisieren. Zudem werden damit Fragen nach der Professionalisierungsbedürftigkeit bestimmter Tätigkeiten im sozialen Dienstleistungsbereich sowie nach der Professionalisierbarkeit solcher Tätigkeiten unter den gegebenen institutionellen Rahmenbedingungen empirisch überprüft (vgl. u. a. Otto 1991).

Im Hinblick auf eine kritische Auseinandersetzung mit den gesellschaftlichen Bedingungen der Modernisierung der Moderne, lassen sich die Diskrepanzen zwischen Anspruch und Wirklichkeit professioneller Sozialer Arbeit verdeutlichen. So ist es plausibel, wenn die auf tatsächliche Professionalisierungsmöglichkeiten der Sozialen Arbeit gerichtete gesellschaftstheoretische Analyse darauf abzielt, das institutionalisierte und formalisierte Arbeitskraftmuster (vgl. Stock 2005) theoretisch und empirisch konkret zu bestimmen. Gegenwärtig erscheint die Antwort auf die erwähnte Frage für viele Felder der Sozialen Arbeit noch offen und die systematische Klärung der Problematik sozialarbeiterischer/sozialpädagogischer Interventionspraxis als organisierte Hilfe im Sozialstaat noch nicht abgeschlossen. Dennoch zeigen Forschung und Theoriebildung im Kontext reflexiver Sozialpädagogik, dass für professionalisiertes Handeln nicht wissenschaftsbasierte Kompetenz als solche konstitutiv ist, sondern vielmehr die jeweils situativ aufzubringende reflexive Fähigkeit, einen lebenspraktischen Problemfall kommunikativ auszulegen, indem soziale Verursachungen rekonstruiert werden, um den AdressatInnen aufgeklärte Begründungen für selbst zu verantwortende lebenspraktische Entscheidungen anzubieten und subjektive Handlungsmöglichkeiten zu steigern. Diese reflexive Kompetenz des Professionellen impliziert mithin ein deutendes Verstehen, welches im krassen Gegensatz steht zu technisch inspirierten Vorstellungen eines Transfers von erprobten Lösungen sowie zu Konzepten unmittelbarer Übersetzung von Alltagskompetenz in Expertise. Reflexiv orientierte Professionalisierungstheorie hebt die Aufgabe hervor, die Notempfindungen und Hilfestellungen der AdressatInnen im Rahmen von deren Plausibilitäten zu interpretieren und aufgrund solcher Relationierung in Kommunikation mit ihnen „richtige", d. h. stets auch situativ und emotional tragbare Begründungen für praktische Bewältigungsstrategien zu entwickeln. Dies erfordert eine situative Öffnung der Sozialen Arbeit, nicht um den Alltag ihrer AdressatInnen zu reproduzieren, sondern vielmehr um die Blockierungszusammenhänge in der Lebensführung als solche zu erkennen und Handlungsalternativen aufzuzeigen.

Arbeitskraftmuster

Subjektive Handlungsmöglichkeiten steigern

Fallbegriff

Im Gegensatz zu Konzeptionen, die den Fallbegriff im Sinne einer klinischen Einzelfallorientierung verstehen, wird im Kontext reflexiver Sozialpädagogik der Fallbegriff im Sinne einer rekonstruktiven sozialwissenschaftlichen Kategorie benutzt. Insofern werden Falldarstellung, -geschichte, -bericht und -rekonstruktion nicht auf die jeweilige Person in ihrer individuellen Existenz, also

nicht personalistisch auf den Einzelfall bezogen, sondern orientieren sich im Gegensatz zur klassischen casework an den sozialen Kontexten und Konstellationen, unter denen Individuen leben und nehmen in dieser Perspektive Familien, sonstige Primärgruppen, Organisationen wie Schulen, Betriebe, Kliniken etc. in den Blick.

Was ist der Fall?

Die Beantwortung der Fragen „Was ist der Fall?“ und „Was steckt dahinter?“ (vgl. Luhmann 1993, S. 245) in der Handlungspraxis Sozialer Arbeit ist stets auf die Verpflichtung zur Kontextualisierung verwiesen. Insofern geht reflexive Sozialpädagogik in ihren Falldeutungen über die intrapersonalen, individualspezifischen und partikularen Orientierungen der einzelnen AdressatInnen hinaus. Die Betonung des Fallbezugs in der professionellen Arbeit impliziert nicht die oft unterstellte methodologische und methodische Engführung derart, dass die Interventionspraxis auf die Gestaltung der individuellen Lebenspraxis beschränkt bliebe. Das Einsatzfeld erstreckt sich weit über die personalen Interaktionsbeziehungen mit einzelnen AdressatInnen hinaus auf soziale Milieus, „kleine Lebenswelten“ (Luckmann 1970), Institutionen etc. Auf solche sozialen Phänomene rekurriert der strikte Fallbezug, der im Zusammenhang der erwähnten reflexiven Wissenschaftsverpflichtung die Professionalität des Handelns in der Sozialen Arbeit erst ermöglicht.

Situative Wissenserzeugung und -anwendung

Jenseits schematischer Vorstellungen von der Verwendung sozialwissenschaftlichen (Ausbildungs-)wissens in der Berufspraxis vollzieht sich die „Wissenserzeugung“ und die „Wissensverwendung“ tatsächlich situativ und unter Ungewissheitsbedingungen, auf den jeweiligen Fall bezogen, gleichsam uno actu. Dabei zeigt sich, dass prinzipiell zu unterscheiden ist zwischen dem Wissen einerseits und dem Kontext der Wissensnutzung andererseits. Die hier relevante Unterscheidung zwischen „Experte“ und „Laie“ liegt im Kern darin, dass es sich in der Kommunikation zwischen beiden stets um Handlungssituationen dreht, in denen die zugemutete Handlungskompetenz nicht identisch ist mit der routinisierten Wissenskomponente. Professionelles Handeln beinhaltet systematisch stets Kompetenzanteile, die über die Wissenskomponente hinausgehen.

AdressatInnenanspruch und „reale“ Praxis

Der Fallbezug reflexiver Sozialpädagogik umfasst nur solche Fälle, die vorgefallen sind. Mit anderen Worten: Der Fallbezug reflexiver Sozialpädagogik verweigert sich spekulativer oder prospektiver Verfahren, weil sie die Gefahr ungewollter Normativität in sich bergen. Nur so öffnet sich der Fallbezug einer professionellen Rekonstruktion und Kontextualisierung im gesellschaftlichen Zusammenhang.

5 Reflexive Sozialpädagogik im Spannungsfeld von Wissen und Können

Demokratische Rationalität

Es ist deutlich geworden, dass besonders in den unmittelbar personenbezogenen sozialen Dienstleistungsberufen die hergebrachten Professionalisierungskonzepte keineswegs einen linearen Weg zur Sicherung von Rationali-

tätsstandards im berufspraktischen Handeln verbürgen, wie ihn konventionelle Professionalisierungsprotagonisten vor Augen haben. Die Kluft zwischen dem prinzipiellen Anspruch professionellen Wissens auf rationale Problemlösungen im sozialen Dienstleistungsbereich und dem faktischen, in die situativen Aushandlungsprozesse zwischen SozialarbeiterInnen/SozialpädagogInnen und ihren AdressatInnen eingelassenen Arbeitswissen sowie die Differenz zwischen den generalisierten Problemlösungsangeboten der helfenden Berufe und den lebenspraktischen Perspektiven der Betroffenen, die häufig Unzufriedenheit mit den angebotenen Leistungen offenbaren, ist allenthalben bekannt. Es ist zukünftig die Frage zu beantworten, wie im unmittelbar personenbezogenen Dienstleistungsbereich des vom Abbau bedrohten Sozialstaats die soziale Organisation psychosozialer Dienstleistungen bessere, und d. h. angemessenere Bedingungen für jene autonome Kreativität sicherstellen kann, die eine zukunftsorientierte, reflexive Sozialpädagogik erfordert.

Demokratische Rationalität

Kernelement einer Professionalität ist es, was wir demokratische Rationalität, im Gegensatz zur bloß ökonomisch/wirtschaftlichen oder rein fachlichwissenschaftlichen, nennen. Die gegenwärtige steuerungstheoretische Debatte über Organisationen im „Dritten Sektor" zwischen Markt und Staat und eine damit verbundene an bürokratischer Effizienz, Kosten-Nutzen-Relationen und marktförmiger Nachfrage orientierte Verwaltungsreform im sozialen Dienstleistungssektor ist besonders wegen des Verzichts auf die Thematisierung der Relevanz des professionellen Selbstverständnisses der hier beruflich Handelnden zu kritisieren (vgl. Haupert 2000).

Eine optimale Mischung der Handlungsanforderungen scheint darin zu liegen, dass neben der AdressatInnenorientierung und der Notwendigkeit zur politischen Partizipation der AdressatInnen die systematische Analyse über das eigene Handeln der BerufspraktikerInnen treten muss. Eine relative Autonomie der professionellen Tätigkeit und die Sicherstellung einer professionellen Mindeststruktur im demokratisch-rationalitätstheoretischen Verständnis erfordert deshalb – eben um relational zu wirken – eine immer wieder stattfindende Rückbindung professioneller Praxis an die Rechte und Interessen der AdressatInnen der Dienstleistungsangebote und an die gesellschaftlichen Prozesse, auf die sich ihre Intervention bezieht.

Verlust des „ExpertInnenstatus"

In der Professionsforschung wird dieser Zusammenhang seit einigen Jahren unter den Stichworten „Verlust der Glaubwürdigkeit und Überzeugungskraft des Experten" diskutiert (vgl. etwa Hitzler/Honer/Maeder 1994) und veranlasste zu einer Kritik an dem bisherigen Konzept kognitiv-bürokratischer Rationalität der Professionen mit seiner Vorstellung von einer „funktionalen Autorität". In der Folge scheint eine zwingende aber nicht hinreichende Notwendigkeit darin zu bestehen, die Adaption von wissenschaftlich strukturierten Problemdeutungen im professionellen Handeln über gezieltes und effektiveres „Anknüpfen" an den Erfahrungen, Meinungen und Wünschen der AdressatInnen künftig in sozial akzeptierter Weise möglich werden zu lassen. Der angesprochene Zusammenhang findet jedoch erst einen angemessenen Ausdruck in der Bemühung, wissenschaftlich basierte Deutungen der Professionellen in den sozialen unmittelbar personenbezogenen Dienstleistungsberufen jenseits rein betriebswirtschaft-

licher Kosten-Nutzen-Vorstellungen gezielt mit dem Problem der demokratisch-partizipatorischen Rückbeziehung professionellen Wissens auf das Handlungswissen der KlientInnen zu konfrontieren.

Aus unserer Sicht geht es zukünftig um die Entwicklung eines partizipatorisch-demokratisch korrigierten Professionsverständnisses (z.B. öffentliche Kontrolle als soziales Bürgerrecht) angesichts der gegenwärtig immer lauter werdenden Forderungen nach bloßer Effektivierung ökonomischer Nutzenkalküle des beruflichen Handelns im sozialen Dienstleistungssektor.

Partizipation

Der professionell Handelnde versteht sich demgegenüber als jemand der konsultiert wird, ohne im technischen Sinne Verwendungs- bzw. Nützlichkeitsgarantien für seine Intervention angeben zu können (vgl. Hitzler 1998). Die strukturelle Förderung von (sozial)politischen Partizipationsmöglichkeiten für die AdressatInnen und die Angebote in der Perspektive der Gewinnung eines höheren Maßes an Autonomie und Eigengestaltung in ihrer Lebenspraxis treten hier in den Vordergrund. Diese Entwicklung kann man als eine notwendige Etappe auf dem Weg zu lebbaren Formen demokratischer Rationalität betrachten.

Zweifel

Unter dem Gesichtspunkt, dass sich Professionalisierung historisch notwendig universalistisch begründete und dass in der aufkommenden Wissensgesellschaft für professionelle Praktiker nur die Reflexion auf ihren Rechtfertigungshorizont und nicht die kurzschlüssige Befreiung von ihm weiterführen kann, kommen berechtigte Zweifel an der Angemessenheit und Zukunftsorientiertheit hergebrachter Professionalisierungspositionen aus.

Professionelle als „reflexive Modernisierer"

Forderungen nach radikaler „Entprofessionalität" zugunsten einer „klassischen" Kommerzialisierungsstrategie für den Dienstleistungssektor sind nicht zuletzt deshalb nicht unterstützungswürdig, weil sie die Gefahr des Verlustes erreichter Vernunft in sich tragen. Die Aufnahme professionskritischer und demokratietheoretischer Argumente in die gegenwärtige Diskussion eröffnet demgegenüber eine Fülle von Perspektiven. Angezielt wird in diesem Zusammenhang eine demokratisch legitimierte, reflexive Professionalität als relevante Voraussetzung auch für mehr Effektivität und Qualität der personenbezogenen sozialen Dienstleistung. Eine damit gemeinte, vom traditionellen Ballast freigesetzte Professionalität müsste sich dadurch auszeichnen, dass sie neben und im Zweifelsfall quer zu den professionell verwalteten Beständen an instrumentellem Wissen und Methoden reflexive Wissensbestände, welche die situativen Lebensumstände, die Interessenlage der AdressatInnen, Existenz oder gar Verlust kommunikativer Bindungen, soziale Vernetzungen und die Politikfähigkeit ihrer Aktionen thematisieren, aktiviert, anerkennt und einbindet. Es geht dabei um die Etablierung struktureller Teilhaberechte der AdressatInnen, um zukünftig die qualitative Entwicklung der Leistungen und Angebote in den sozialen bzw. psychosozialen Dienstleistungsberufen zu gewährleisten.

Reflexion und soziale Ungleichheiten

So verstanden zwingt die demokratische Rationalität zur Balance zwischen den wirtschaftlichen, politischen und lebenspraktischen Interessen und der in der kognitiven Systematik enthaltenen Ahnung von einem übergreifenden „Allgemeinen", das sich als konsensfähiges Transformationsprogramm der Gesellschaft auf lange Sicht zu verkörpern hätte. Folglich ist eine Parteilichkeit des

professionellen Handelns im Sinne einer situations- und adressatInnenbezogenen Kompetenz unverzichtbar, basierend auf der Fähigkeit des reflexiven Umgangs mit wissenschaftlich gewonnenen Einsichten in strukturell bedingte soziale Ungleichheiten (vgl. Dewe 1991).

Wissen und Praxis

Mit Blick auf die sich hier stellende Wissensproblematik können solche Ansätze besondere Relevanz beanspruchen, die in der Tradition Th. Marshalls (1939) die subjektiven Kompetenzen, die Arbeitsaufgaben, das Professionswissen und die Logik professionellen Handelns zu rekonstruieren suchen. Aber in diesen Theorien wird noch durchgängig die Figur des handlungsleitenden Wissens gepflegt. „The knowledge base question" (Elzinga 1990) ist besonders im Kontext von Ausbildungsreformen thematisiert worden (vgl. Schön 1987). Die in verschiedenen Konzeptionierungen von Professionalität vorliegenden Überlegungen zur Wissensbasis professionellen Handelns lassen sich auch lesen als Versuche, das Verhältnis der Wissenskomponenten zu bestimmen, von denen angenommen wird, dass sie die Praxis der Professionellen fundieren. So gesehen kann moderne Professionstheorie aufgefasst werden als Abkehr von dem Versuch, verschiedene Wissensbestandteile lediglich erkenntnislogisch zusammenzubringen und stattdessen die empirische Wirklichkeit einer kontextspezifischen Praxis der Wissensverwendung zu beobachten (vgl. Bonß u.a. 1993).

Forschung

Die bisher zu dem Thema Professionswissen in der Sozialen Arbeit vorliegende Forschung hat im Wesentlichen zwei Wege beschritten: Einerseits wurden vor dem Hintergrund älterer pädagogischer Theorieströmungen Versuche gemacht, auf normative Weise Erziehungssituationen mit Hilfe idealer Konstrukte wie etwa dem des „pädagogischen Taktes", des „pädagogischen Bezugs" oder des „pädagogischen Ethos" zu qualifizieren. Andererseits liegt eine Fülle von Studien vor, in denen auf dem Wege der Klassifizierung typischer Handlungsverrichtungen durch akribische Systematisierung des Berufsfeldes Soziale Arbeit Elemente des Professionswissens als Handlungsanforderungen zusammengetragen worden sind. Während die letztgenannte Position das Problem der inhaltlichen Bestimmung von Professionswissen einem uferlosen Empirismus ausliefert, dem bei der Produktion von Taxonomien und Merkmalskatalogen schon einmal Beurteilungs- und Relevanzmaßstäbe abhanden kommen können, löst die erstgenannte Position das in Rede stehende Problem statt durch empirische Analyse sozialpädagogischen Handelns mit bloßer pädagogischer Semantik (vgl. Dewe/Radtke 1991).

Wissen und Entscheidungsdruck

Ein dritter Weg besteht darin, „Professionswissen" auf dem Wege der Rekonstruktion der spezifischen Strukturlogik professionellen Handelns einer genaueren Bestimmung zuzuführen. Professionelles Wissen wird hier aufgefasst als ein eigenständiger Bereich zwischen praktischem Handlungswissen, mit dem es den permanenten Entscheidungsdruck teilt, und dem systematischen Wissenschaftswissen, mit dem es einem gesteigerten Begründungszwang unterliegt. Im professionellen Handeln begegnen sich wissenschaftliches und praktisches Handlungswissen und machen die Professionalität zu einem Bezugspunkt, an dem die Kontrastierung und Relationierung beider Wissenstypen stattfindet.

Aus dieser Kennzeichnung professionalisierten Handelns ergibt sich zwingend, dass sich seine Realisierung nur außerhalb des Bereichs deduktiver The-

orieanwendung und Technologisierung, aber auch nur jenseits bürokratischer Handlungsmaximen vollziehen kann.

Differenz der Wissensformen

Reflexive Professionalisierung betont zudem – im Gegensatz zu Vermittlungstheoremen, wie sie in unterschiedlicher Nuancierung U. Oevermann (2000) und R. Stichweh (1992) vertreten –, dass die Logik professionellen Handelns nicht in der „Vermittlung", sondern in der systematischen Relationierung von Urteilsformen besteht. Konstitutiv für die Handlungslogik des professionellen Praktikers ist die gleichzeitige Verpflichtung auf beide Urteilsformen (reflexives Wissenschaftsverständnis und situative/sozialkontextbezogene Angemessenheit), ohne eine zu präferieren, nicht aber das Zusammenzwingen zweier Wissenskomponenten unter einem Einheitspostulat. Professionen bilden eine Institutionalisierungsform der Relationierung von Theorie und Praxis, in der wissenschaftliche Wissensbestände praktisch-kommunikativ in den Prozess der alltäglichen Organisation des Handelns und der Lösung hier auftretender Probleme fallbezogen kontextualisiert werden. Wenn man die Figur einer „Vermittlung" nicht in Anspruch nimmt und statt mit Einheit mit Differenz von Wissensformen operiert, lässt sich eine Position beziehen, von der aus das Verhältnis von wissenschaftlichem Wissen und beruflichem Können neu konzipiert werden kann. Die diskrepanten Wissensformen, von denen behauptet wird, dass sie für die Bewältigung der komplexen Handlungssituation erforderlich seien, werden in dieser Vorstellung nicht vermittelt, sondern relationiert. Zu suchen wäre also nicht der Strukturort der Vermittlung von Theorie und Praxis, wie U. Oevermann zu entnehmen war. Der Professionelle befindet sich auch nicht in einer intermediären Position, die eine „Dreistelligkeit der Beziehung zwischen Sache, Klient und Professionellen" implizieren würde, wie R. Stichweh nahe legt, sondern der im institutionellen Kontext Handelnde nimmt an der professionellen Organisation einer bereits organisierten Praxis teil; durch Retention, d. h. die Überführung bewährter Praxen in Routinen auf der Basis von Reflexion, d.h. das Überdenken problematisch gewordener Lösungsstrategien (Dewe/Redtke 1991).

Fallbezogene Kontextualisierung

Relationierung

Professionswissen

Liegt der Professionalisierungstheorie U. Oevermanns und R. Stichwehs noch das Bild von relativ unabhängig nebeneinander existierenden Wissensformen (wissenschaftliches Wissen in Gestalt von Erklärungs-, Deutungs- und Problemlösungswissen, berufliches Erfahrungs-, Methoden und Regelwissen und auf Kommunikation bezogenes Alltagswissen) zugrunde, die bei additiver Zusammenfügung oder „Vermittlung" gleichsam automatisch den Kern dessen ergeben, was man als Professionswissen bezeichnen könnte, so betrachtet reflexive Sozialpädagogik das Professionswissen als nicht unmittelbar vom Wissenschaftswissen abgeleitetes Wissen, kategorial als Bestandteil des praktischen Handlungswissens im Sinne einer spezifischen Kompetenz bzw. als Können. Wissenschaftswissen kann also ein professionelles Wissen und Können, das Handlungen anleitet, Orientierungen ermöglicht und durch Routinisierung entlastend wirkt, nicht ersetzen. Das Handlungswissen der sozialpädagogischen Profession behauptet seinen Eigensinn. Wenn das Professionswissen kategorial als praktische Kompetenz und Reflexionsebene aufgefasst werden muss, stellt sich jedoch die Frage nach dem praxisinternen Verhältnis von Entscheidungs- und Begründungswissen (vgl. Dewe/Radtke 1991).

Können und Wissen

Angesichts des impliziten Charakters des situativ zu verausgabenden Wissens wird deutlich, dass auch das in einem beruflichen Habitus gefasste Professionswissen stets eine Kompetenz einschließt, die sich nicht in Gestalt von wissenschaftlichen Aussagen objektivieren und situationsunabhängig mitteilen lässt. G. Ryle (1969) hat die Unterscheidung von „knowing how" und „knowing that" eingeführt, mit der das Wissen und das Können als differente Formen des Handelns benannt werden. Zieht man die praktische Form ins Kalkül, so darf nicht übersehen werden, dass das Professionswissen stets etwas von einer Fähigkeit, einer Fertigkeit und von einem „knowing how" an sich hat, für das ausschließlich gilt, dass man es hat oder nicht hat. Fähigkeiten oder Fertigkeiten dieser Art können im wissenschaftlichen Sinne nicht falsch sein, da sie nicht der Wahrheitsdifferenz, sondern dem Angemessenheitskriterium unterliegen. Man bewährt sie dadurch, dass man in stets neuen Situationen sachgerecht agiert und reagiert (Dewe/Radtke 1989).

Die Differenz von Können und Wissen ist gerade der Sozialpädagogik nicht unbekannt. Professionswissen steht dabei an der Seite der Praxis, die einerseits zu Entscheidungen zwingt und andererseits erst durch Reflexion zu richtigen Maßnahmen verhilft. Jeder kühle Objektivismus oder Psychologismus der Theorie wird an dieser Stelle überwunden. Das Professionswissen ist von dem gleichen Ethos geprägt, das auch die Praxis bestimmt. Bloßem Pragmatismus entgeht es dadurch aber, dass es vor jeder praktischen Entscheidung das jeweilige Spannungsgefüge im Ganzen deutlich macht, mit allen zugehörigen theoretisch unauflöslichen Antinomien und mit seiner gesamten Mehrseitigkeit und Mehrdeutigkeit seiner Möglichkeiten. So erfolgt schließlich die praktische Entscheidung jeweils im vollen Bewusstsein der Ungewissheit und des Transitorischen angesichts der erwähnten Dialektik von Wissen und Nicht-Wissen als Kennzeichnung typischer Modernisierungsprozesse. Handlungstheoretisch betrachtet hat das wissenschaftliche Regelwissen für den Professionellen den Status, Inbegriff von Vorkenntnissen zu sein. Zwar ist jeder Professionelle auf den Besitz derartiger „Vorkenntnisse" angewiesen; solche Kenntnisse alleine garantieren aber noch keine Aussicht auf gelingende Handlungspraxis. Professionswissen erwirbt man allererst auf dem Wege des berufsförmigen Vollzugs dieser Tätigkeiten im Sinne der Routinisierung und Habitualisierung, d. h. durch Eintritt in ein kollektiv gültig gemachtes Verfahren (Dewe/Otto 2001).

Jeder Fall ist anders

Das heißt, dass jeder professionell zu bearbeitende Fall anders bzw. neu zu kontextualisieren ist, das zugrunde liegende Verfahren – als Reflexionszusammenhang – aber immer das gleiche ist. Mittels Fallrekonstruktion und wissenschaftlich angemessener Analyse wird der Alltag bzw. ein Problemzusammenhang gewissermaßen dekomponiert, wobei im Prozess der Relationierung von Wissens- und Urteilsformen das „Neue" in Gestalt einer handhabbaren und lebbaren Problembearbeitung/-lösung gemeinsam mit dem/der AdressatIn der Dienstleistung hervorgebracht wird. Darin besteht das „Konstruktionsprinzip" reflexiver Professionalität. Genau hier liegen die Grenzen unmittelbaren Wissenstransfers, der der Logik der tradierten substantialistischen Professionalisierungsvorstellungen folgt. Die angesprochene Prozesskompetenz im professio-

Relationierung

nellen Handeln zielt demgegenüber auf eine Wissensverwendung qua Verfahren (vgl. Dewe/ Radtke 1991).

Routinisierung

Die Vorstellung von der Routinisierung als bestimmend zur Formung des Professionswissens lässt nicht den Schluss zu, dieses Wissen gehöre dem Bereich des Nicht-Bestimmbaren an, das sich der Möglichkeit entziehe, zum Gegenstand vernünftiger Erörterung zu werden. Das Professionswissen lässt sich – wie gezeigt wurde – nur begrenzt in der Gestalt wissenschaftlicher Sätze präsentieren. Es kann nicht durch bloße Beobachtung von außen, sondern nur durch Selbst-Reflexion zur Sprache gebracht werden. Sofern Professionalität in der Relationierung zweier differenter Wissens- und Handlungssphären aufgeht, wozu wiederum Distanz vonnöten ist, bezeichnet (Selbst-)Reflexivität im Sinne der Steigerung des „knowing that" zum jederzeit verfügbaren Wissen darüber, was man tut, die zentrale Komponente im beruflichen Handeln der Sozialen Arbeit. Die hier vorgestellte reflexive Sozialpädagogik zeigt mithin die Grundstrukturen eines neuen Typs dienstleistungsorientierten Professionshandelns auf.

Relationierung

6 Reflexive Sozialpädagogik als professionstheoretische und berufspolitische Strategie

Neuer Typ dienstleistungsorientierten Handelns

Unserem Plädoyer für die Rekonstruktion und handlungslogische Entfaltung reflexiver Professionalität geht die systematische Kritik am Konzept der Subsumtion der Sozialen Arbeit unter betriebswirtschaftlichen Steuerungsimperativen voraus. Die schlichte Ökonomisierung der Sozialen Arbeit stellt weder berufspolitisch noch professionstheoretisch eine Alternative dar.

Folglich ist Professionalität keineswegs als vermeintlich zeitlich nicht mehr opportunes, deshalb auszumusterndes Prestigeprojekt zu rekonstruieren, sondern vielmehr liegt reflexiver Professionalität ein unverzichtbares wissenschaftlich und politisch einzuklagendes Strukturmodell beruflichen Handelns im personenzentrierten sozialen Dienstleistungssektor moderner Gesellschaften zugrunde. Es geht vor dem Hintergrund aktueller gesellschaftlicher Polarisierungstendenzen zwingend mit der wissenschaftlich-methodisch geleiteten Aufforderung einher, typisierte Problemdeutungen der AdressatInnen Sozialer Arbeit besonders unter den Bedingungen des Abbaus des Wohlfahrtstaates sozialstrukturell sowie milieuspezifisch rekursiv aufzuarbeiten durch ein behutsames, zugleich politisch motiviertes Einlassen auf die weiter oben bereits angesprochene „Fallsystematik" und die besonderen sozio-biografischen Ausprägungen alltagsweltlicher Lebensbedingungen der AdressatInnen.

Einlassen

Diese „neue Praxis" bedarf der Konkretisierung: Die These lautet, dass in der rekursiven Verpflichtung und der relationierenden, kooperativen Praxis zwischen SozialpädagogInnen/SozialarbeiterInnen und ihren AdressatInnen zugleich das erwähnte Prinzip demokratischer Rationalität unverstellt zur Geltung kommt – und zwar als Gegengift zwecks Verhinderung resignativer Rückzugsgefechte gegenüber bereits wissenschaftlich und politisch erreichter Rationalitätsstandards.

Die Widersprüchlichkeit zwischen Beachtung und Nichtbeachtung der politischen, der sozio-ökonomischen, der milieubedingten und der kulturellen Differenz als zentrale Anforderung an eine reflexive Professionalität verschafft sich in demokratischer Handlungsrationalität erst ihre praktische Geltung.

Es geht dabei um die Fähigkeit und Möglichkeit von SozialarbeiterInnen, die Geltungsbereiche unterschiedlicher „Diskurse", aber auch „Politikformen" zu erkennen sowie ihre zeitlichen und sachlogischen Kontexte zu verstehen. Die Kompetenz im Umgang mit der „Dialektik der Differenz" ist als grundlegendes Element der reflexiven Professionalität im sozialen Raum aktueller gesellschaftlicher Entwicklungen anzusehen. Wir setzen folglich auf ein Strukturkonzept von Professionalität Sozialer Arbeit, das sich zwar unverzichtbar an theoretischen oder methodischen Wissensbeständen orientiert, diese Orientierung aber um die Fähigkeit zur politischen Reflexion von gesellschaftlicher und akteursbezogener Praxis erweitert. Darin besteht ihre neue Qualität.

Dialektik der Differenz

Gesellschaftliche Praxis wird dabei verstanden als durchsetzt von Widerspruchs-, d. h. von Begrenzungs- und Freiheitsmomenten, wobei sich die lebenspraktische Handlungssituation konkreter AdressatInnen zugleich durch Einzigartigkeit auszeichnet (vgl. auch Weber 2004). Während etwa evidenzbasiertes, positives Wissen lediglich generalisierbare Phänomene in den Blick nehmen kann, braucht ein reflexives Wissen, das mit der Handlungspraxis sozialarbeiterischer AdressatInnen wissenschafts- und vernunftbezogen und zugleich politisch „partei-ergreifend" in dialektischer Beziehung stehen will, einen wertschätzenden Umgang mit der Einzigartigkeit praktischer sozialer Phänomene.

Im Zentrum professionellen Handelns steht also nicht das wissenschaftliche Wissen als solches, sondern die Fähigkeit der diskursiven Auslegung und Deutung von lebensweltlichen Schwierigkeiten und Einzelfällen mit dem Ziel der Perspektiveneröffnung bzw. einer Entscheidungsbegründung unter Ungewissheitsbedingungen. Für unser Verständnis von wissenschaftlicher Theorie bedeutet dieses, dass Theorie nicht in der Praxis zur Anwendung kommt, sondern unterschiedliche Handlungs- und Wissensstrukturen relationiert werden durch den reflexiven Professionellen: Dieser reflektiert situativ seine Berufserfahrungen und die zu bearbeitenden Problemlagen und Unsicherheiten in der Kommunikation mit seinen AdressatInnen unter Nutzung einer multiplen Wissensbasis.

Professionelles Handeln

Vor dem Hintergrund unserer empirischer Studien im Kontext der Wissensverwendungsforschung (vgl. u. a. Böhm/Mühlbach/Otto 1989; Dewe/Radtke 1989; Bommes/Dewe/Radtke 1996) zeigt sich, dass im beruflichen Handeln der Sozialen Arbeit zwischen Wissenschaftswissen und beruflichem Handlungswissen eine kategoriale Differenz besteht. Sachlich falsch ist die Vorstellung, dass Wissenschaftswissen in der beruflichen Praxissituation „angewendet" oder in sie „transferiert" wird. Metaphern wie etwa die von der Verzahnung von Theorie und Praxis lenken von den tatsächlichen Aufgaben der jeweils getrennten Bereiche Wissenschaft und Praxis ab.

Empirische Befunde

Auf die unterschiedlichen Funktionen des Wissenschaftswissens und des Praxiswissens und die Notwendigkeit der Relationierung hinzuweisen, ist der entscheidende Differenzpunkt reflexiver Professionalität gegenüber technizistischen und expertokratischen Professionsvorstellungen.

Fortschreitende Professionalität zeigt sich einerseits darin, dass dieser Umgang zu einem fallbezogen organisierten Wissensrepertoire („etwas sehen als") führt, anderseits immer mehr ein ‚political reflection-in-action', also ein politisch wie wissenschaftlich reflexives Handeln in der Situation ermöglicht. Professionstheoretisch wie auch berufspolitisch betrachtet, gibt es nicht bloß eine Form richtigen Handelns, sondern es geht um die situativ angemessene Partizipation an gesellschaftlich-historisch je verfügbaren bzw. durchsetzbaren Handlungsmöglichkeiten (vgl. auch Weber 2004).

„Evidence Based Practice"

Dabei spielt die Frage, wie reflexives und d. h. der Sache nach auch wie tatsächlich „qualitätsvolles" Handeln in komplexen Situationen zustande kommt, eine bedeutsame Rolle. Die Antwort der konventionellen Professionstheorie sowie der Vertreter evidenzbasierter Praxis darauf lautet: Um die Probleme professioneller Praxis zu lösen, wenden BerufspraktikerInnen systematisches, (quantitativ) forschungsgeneriertes Wissen an. Daher erlernen Studierende in ihrer Ausbildung allgemeines, durch Forschung produziertes Wissen. Dieses Modell technischer Handlungsrationalität setzt – wie erwähnt – allerdings eindeutige Ziele und feststehende Arbeitsbedingungen voraus und ist zudem durch einen apolitischen technokratischen Wissenschaftszentrismus geprägt. Diese Anforderungen dürften bei einfachen und durch Routine gekennzeichneten Aufgaben unter Umständen noch gegeben sein. Demgegenüber ist in komplexen, ungewissen, mehrdeutigen sowie von Wert- und politischen Interessenkonflikten geprägten Situationen, wie es für die berufliche Situation eher typisch sein dürfte, eine reflexive Professionalität, die auf demokratischer Rationalität ruht, alternativlos – auch wenn dieser Sachverhalt gegenwärtig aus Sicht des Konzeptes einer evidenzbasierten Sozialarbeitspraxis bestritten wird (vgl. Otto/Polutta/Ziegler 2009).

Formal betrachtet lassen sich „Evidence Based Practice" und „reflexive Professionalität" in der Professionalisierungsdebatte zwar als konkurrierende Strategien zur Steigerung der Rationalität von Sozialer Arbeit verstehen, weil in bei den Strategien „Wissen" als eine entscheidende und unverzichtbare Ressource aufgefasst wird. In der Bestimmung der Rolle von Wissen und Forschung für die Soziale Arbeit und in der Konzeptualisierung der Verwendung von Wissen und Forschungsergebnissen in der professionellen Handlungspraxis weichen sie jedoch voneinander ab.

Bedeutung von Wissen und Forschung

Geht man davon aus, dass das Handeln der BerufspraktikerInnen in der Sozialen Arbeit dazu beizutragen hat, lebenspraktische Krisen zu lösen und von Krisen betroffenen Personen in je besonderen Problemkonstellationen neue Handlungsmöglichkeiten zu eröffnen, dann scheint es fraglich, ob sich durch ein vorgängiges positives Wissen über die relative Wirksamkeit bestimmter Interventionen die besten Entscheidungen treffen und die besten Interventionen in optimal effizienter Weise umsetzen (lassen). Das handlungsorientierte Potential, das gesicherte Ergebnisse empirischer Wirkungsforschung möglicherweise besitzt, wird von zwei Seiten her systematisch begrenzt: zum einen durch die Grenzen des positiven Wissens selbst, mithin durch das Phänomen professionellen „Nicht-Wissens" (vgl. Nörenberg 2007); zum anderen durch die Grenzen der Verfügbarkeit des Subjekts selbst (vgl. auch Wehling 2009).

Nicht-Wissen

Erfolgreiches professionelles Handeln

In der Sozialen Arbeit ist erfolgreiches professionelles Handeln an das Vermögen gebunden, Wissen fallspezifisch und in je besonderen Kontexten zu mobilisieren, zu generieren und differente Wissensinhalte und Wissensformen reflexiv aufeinander zu beziehen. Es ist weiter an das Vermögen gebunden, in Interaktionen mit den AdressatInnen eine Verständigung darüber herbeizuführen, was die je individuelle Problemkonstellation auszeichnet und was aus der Sicht der AdressatInnen Sozialer Arbeit eine angemessene Bearbeitung und Lösung der Problemkonstellation sein könnte.

Im Hinblick auf die Herausbildung und performative Realisierung dieses Vermögens (vgl. Wirth 2002), das weder in der Alltagskommunikation von nichtprofessionellen Akteuren, also den AdressatInnen, naturwüchsig gegeben ist, noch durch empirische quantitative Forschung und Forschungsrezeption, wie es die Konzepte der evidenzbasierten Praxis nahe legen, allein bereits abrufbar und quasi einsatzfähig bereitgestellt werden kann, verdeutlicht die Rekonstruktion und Entfaltung einer theoriegeleiteten und berufspolitisch eingebundenen Strategie reflexiver Professionalität Einsichten, auf die institutionalisierte Soziale Arbeit nicht verzichten kann.

Pluralität der Rationalitätstypen

Fazit: Wir schreiben dem professionellen Handeln an der Pluralität von Rationalitätstypen eine spezifische Verantwortung für den Typus demokratischer Rationalität zu. Üblicherweise fällt Rationalität in den Kompetenzbereich des Ökonomischen. Selbst wenn Max Webers Abhebung sinngebundener Wertrationalität vom technisch fokussierten Typ der Zweckrationalität ins Kalkül gezogen wird und darüber hinaus Parsons Vorschlag, einen weiteren Typus von Rationalität zu differenzieren, den er als kognitive Rationalität bezeichnet und von ihm im akademischen Handeln festgemacht wird, Berücksichtigung findet (vgl. u. a. Siegenthaler 2005), zielt demgegenüber die von uns im professionellen Handeln priorisierte demokratische Rationalität auf die erwähnte Reflexivität in der Interaktion mit den AdressatInnen Sozialer Arbeit. Die der professionellen Handlungslogik somit zugrunde liegende demokratische Rationalität, verbunden mit dem Konzept der Relationierung von „Urteilsformen", impliziert ein spezifisches Professionswissen, indem soziale, d. h. zugleich auch immer politische Phänomene multiperspektivisch in den Blick kommen und damit ein reflexives Verstehen und Handeln gewährleistet wird, ohne Situationsbezug und Einzigartigkeit aufzuheben. Diese Kompetenz, die sich darin Geltung verschafft, die berufliche Handlungsvollzüge im empirischen Sinne von eigenen „Nichtwissen" her zu reflektieren, nennen wir reflexive Professionalität.

Literatur

Altrichter, H. u. a. (2005): Das Theorie-Praxis-Verhältnis in den Sozialwissenschaften. In: Heid, H./Harteis, Ch. (Hrsg.) (2005): Verwertbarkeit. Wiesbaden, S. 119-141.

Bosch, A./Kraetsch, C./Renn, J. (2001): Paradoxien des Wissenstransfers. Die „neue Liaison" zwischen sozialwissenschaftlichen Wissen und sozialer Praxis durch pragmatische Öffnung und Grenzerhaltung. In: Soziale Welt, Heft 2, 52. Jg. (2001), S. 199-218.

Böhm, W./Mühlbach, M./Otto, H.-U. (1989): Zur Rationalität der Wissensverwendung im Kontext behördlicher Sozialarbeit. In: Beck, U./Bonß, W. (Hrsg.) (1989): Weder Sozialtechnologie noch Aufklärung? Analysen zur Verwendung sozialwissenschaftlichen Wissens. Frankfurt a.M., S. 226-247.

Bommes, M./Dewe, B./Radtke, F.-O. (1996): Sozialwissenschaften und Lehramt: der Umgang mit sozialwissenschaftlichen Theorieangeboten in der Lehrerausbildung. Opladen.

Bonß, W./Hohlfeld, R./Kollek, R. (1993): Kontextualität – ein neues Paradigma der Wissenschaftsanalyse. In: diess. (Hrsg.): Wissenschaft als Kontext – Kontexte der Wissenschaft. Hamburg. S. 171-191.

Brunkhorst, H. (1992): Professionalität, Kollektivitätsorientierung und formale Wertrationalität – Zum Strukturproblem professionellen Handelns aus kommunikationstheoretischer Perspektive. In: Dewe, B. u. a. (Hrsg.) (1992): Erziehen als Profession – Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern. Opladen.

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (1994): Neunter Jugendbericht. Bericht über die Situation der Kinder und Jugendlichen und die Entwicklung der Jugendhilfe in den neuen Bundesländern. Bonn.

Dewe, B. (1991): Beratende Wissenschaft: Unmittelbare Kommunikation zwischen Sozialwissenschaftlern und Praktikern. Göttingen.

Dewe, B. (2007): Reflexive Professionalität als Perspektive moderner Sozialarbeit. In: Sozialarbeit in Österreich, Zeitschrift für Soziale Arbeit, Bildung und Politik, Heft 2, 41. Jg. (2007), S. 22-27.

Dewe, B. (2008): Wissenschaftstheorie und Empirie – Ein Situationsbild. Reflexive Wissenschaftstheorie, kognitive Identität und Forschung in der Sozialpädagogik. In: Bielefelder Arbeitsgruppe 8 (Hrsg.) (2008): Soziale Arbeit in Gesellschaft. Wiesbaden, S. 107-120.

Dewe, B. (2009): Reflexive Professionalität: Maßgabe für Wissenschaftstransfer und Theorie-Praxis-Relationierung im Studium der Sozialarbeit. In: Riegler, A./Hojnik, S./Posch, K. (Hrsg.) (2009): Soziale Arbeit zwischen Profession und Wissenschaft. Wiesbaden, S. 47-64.

Dewe, B./Ferchhoff, W./Scherr, A./Stüwe, G. (^{3}2001): Professionelles soziales Handeln. Soziale Arbeit im Spannungsfeld zwischen Theorie und Praxis. Weinheim.

Dewe, B./Galiläer, L. (2000): Qualitätsentwicklung in den pädagogischen Feldern. In: Otto, H.-U./Rauschenbach, Th./Vogel, P. (Hrsg.) (2000): Erziehungswissenschaft – Profession – Praxis, Band 3. Opladen.

Dewe, B./Otto, H.-U. (1984): Professionalisierung. In: Eyferth, H./Otto, H.-U./Thiersch, H. (Hrsg.) (1984): Handbuch zur Sozialarbeit. Neuwied u. Darmstadt, S. 775-811.

Dewe, B./Otto, H.-U. (1991): Research on the Use of Knowledge and an Prevention in Social Work: In: Albrecht, G./Otto, H.-U. (Hrsg.) (1991): Social Prevention in Social Sciences. Berlin, S. 101-118.

Dewe, B./Otto, H.-U. (1996): Zugänge zur Sozialpädagogik. Reflexive Wissenschaftstheorie und kognitive Identität. Weinheim u. München.

Dewe, B./Otto, H.-U. (²2001): Profession. In: Otto, H.-U./ Thiersch, H. (Hrsg.) (2001): Hand- buch Sozialarbeit/Sozialpädagogik. Neuwied u. Kriftel, S. 1399-1423.

Dewe, B./Radtke, F.-O. (1989): Klinische Soziologie – eine Leitfigur der Verwendung sozialwissenschaftlichen Wissens. Dargestellt am Falle der Fortbildung von Lehrern. In: Beck, U./Bonß, W. (Hrsg.) (1989): Weder Sozialtechnologie noch Aufklärung? Analysen zur Verwendung sozialwissenschaftlichen Wissens. Frankfurt a.M., S.46-71.

Dewe, B./Radtke, F.-O. (1991): Was wissen Pädagogen über ihr Können? Professionstheoretische Überlegungen zum Theorie-Praxis-Problem in der Pädagogik. In: Oelkers, J./Tenorth, H.-E. (Hrsg.) (1991): Pädagogisches Wissen. Weinheim u. Basel, S.143-162.

Dräger, A. (2000): Kritik der Stagflation der Pädagogik und eine Anregung zu einem disziplinstiftenden erziehungswissenschaftlichen Forschungsansatz. In: Dewe, B./Kurtz, Th. (Hrsg.) (2000): Reflexionsbedarf und Forschungsperspektiven moderner Pädagogik. Opladen, S. 71-94.

Elzinga, A. (1990): The Knowledge Aspect of Professionalization. In: Torstendahl, R./Burrage, M. (Hrsg.) (1990): The Formation of Professions, Knowledge, State and Strategy. London.

Flösser, G./Otto, H.-U. (1992): Fürsorgewissenschaft. In: Bauer, R. (Hrsg.) (1992): Lexikon des Sozial- und Gesundheitswesens. München, Wien u. Oldenburg, S. 720-723.

Flösser, G./Otto, H.-U. (1996): Professionelle Perspektiven der Sozialen Arbeit. In: Grunwald, K. u. a. (Hrsg.) (1996): Alltag, Nichtalltägliches und die Lebensweit. Weinheim u. München. S. 179-188.
Freidson, E. (1994): Professionalism reborn: Theory, Prophecy and Policy. Cambridge.
Haupert, B. (2000): Wider die neoliberale Invasion der Sozialarbeit. Theoretische Neuorientierung zwischen Dienstleistung und Profession. In: neue praxis, Heft 6, 30. Jg. (2000), S. 544-568.
Hitzler, R./Honer, A./Maeder, Ch. (Hrsg.) (1994): Expertenwissen: Die institutionalisierte Kompetenz zur Konstruktion der Wirklichkeit. Leverkusen u. Opladen.
Kessl, F./Otto, H.-U. (2004): Soziale Arbeit. In: Krüger, H.-H./Grunert, C. (Hrsg.) (2004): Wörterbuch Erziehungswissenschaft. Wiesbaden, S. 446-452.
Klatetzki, Th. (1994): Mehr Kommunikation statt Organisation. In: SOCIALmanagement. Magazin für Organisation und Innovation, Heft 3, 4. Jg. (1994), S. 25 ff.
Klatetzki, Th./Tacke, V. (Hrsg.) (2005): Organisation und Profession. Wiesbaden.
Lepenies, W. (1981): Geschichte der Soziologie. Frankfurt a.M.
Luckmann, B. (1970): The Small Life-Worlds of Modern Man. In: Social Research, Heft 37, 4. Jg. (1970), S. 580-596.
Luhmann, N. (1990): Die Wissenschaft der Gesellschaft. Frankfurt a.M.
Luhmann, N. (1993): „Was ist der Fall?“ und „Was steckt dahinter?“ Die zwei Soziologien und die Gesellschaftstheorie. In: Zeitschrift für Soziologie, Heft 4, 22. Jg. (1993), S. 245-260.
Marquard, P. (2005): Reflexivität und demokratische Rationalität als Schlüsselqualifikationen für Handlungskompetenz in der Sozialen Arbeit. In: Zentralblatt für Jugendrecht, Heft 1, 2005, S. 5-9.
Marshall, T. H. (1939): The Recent History of Professionalism in Relation to Social Stucture and Social Policy. In: Canadian Journal of Economics and Political Science 1939, Vol. 5, S. 325-340.
Nörenberg, M. (2007): Professionelles Nicht-Wissen. Sokratische Einredungen zur Reflexionskompetenz in der Sozialen Arbeit. Heidelberg.
Otto, H.-U. (1991): Sozialarbeit zwischen Routine und Innovation: Professionelles Handeln in Sozialadministrationen. Berlin u. New York.
Otto, H.U./Polutta, A./Ziegler, H. (Hrsg.) (2009): What Works – Welches Wissen braucht die Soziale Arbeit? Zum Konzept evidenzbasierter Praxis. Leverkusen.
Oevermann, U. (2000): Dienstleistungen der Sozialbürokratie aus professionalisierungstheoretischer Sicht. In: Harrach, E.-M./Loer, T./Schmidtke, O. (Hrsg.) (2000): Verwaltung des Sozialen. Formen der subjektiven Bewältigung eines Strukturkonflikts. Konstanz.
Pfadenhauer, M. (2005): Professionelles Handeln. Wiesbaden.
Ryle, G. (1969): Der Begriff des Geistes. Stuttgart.
Schön, D. A. (1987): Educating the Reflective Practioner. Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions. San Francisco u. London.
Siegenthaler, H. (Hrsg.) (2005): Rationalität im Prozess kultureller Evolution. Tübingen.
Sheppard, M. (1998): Practice Validity, Reflexivity and knowledge for Social work. In: British Journal of Social work, Heft 5, 28. Jg. (1998), S. 763-781.
Somm, I. (2001): Eine machtanalytische Revision von Oevermanns Professionalisierungstheorie aus sozialpädagogischer Perspektive. In: Zeitschrift für Pädagogik, Heft 5, 47 Jg. (2001), S. 675-691.
Stichweh, R. (1992): Professionalisierung, Ausdifferenzierung, Inklusion. In: Dewe, B./ Ferchhoff, W./Radtke, F.-O. (Hrsg.) (1992): Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern. Opladen, S. 37-48.
Stock, M. (2005): Arbeiter, Unternehmer, Professioneller: Zur sozialen Konstruktion von Beschäftigung in der Moderne. Wiesbaden.
Weber, J. (2004): Reflexive Professionalität. Kollegiale Praxisreflexion als zentrales Moment sozialpädagogischer Professionalität. In: Zeitschrift für Sozialpädagogik, Heft 2, 2. Jg. (2004), S. 143-158.
Wehling, P. (2009): Nichtwissen – Bestimmungen, Abgrenzungen, Bewertungen. In: EWE, 19. Jg. S. 138-149.
White, S. (1997): Beyond reproduction? Hermeneutics, Reflexivity and Social Work practise. In: British Journal of Social Work, Heft 5, 27. Jg. (1997), S. 739-754.
Wirth, U. (Hrsg.) (2002a): Performanz. Zwischen Sprachphilosophie und Kulturwissenschaften. Frankfurt a.M.
Wirth, U. (2002b): Der Performanzbegriff im Spannungsfeld von Illokution, Iteration und Indexikalität. In: Wirth, U. (Hrsg.) (2002): Performanz. Frankfurt a.M., S. 9-62.

Lothar Böhnisch

Lebensbewältigung

Ein sozialpolitisch inspiriertes Paradigma für die Soziale Arbeit

Aus sozialstrukturell-sozialpolitischer Sicht lässt sich die disziplinäre Eigenart der Sozialpädagogik/Sozialarbeit als institutionelles Ergebnis der industriellen Moderne rekonstruieren. Siegfried Bernfeld (1925, S. 49) hat Erziehung als „die Summe der Reaktionen auf die Entwicklungstatsache" definiert. In Analogie dazu könnte man die Sozialpädagogik/Sozialarbeit durchaus als gesellschaftliche Reaktion auf die Bewältigungstatsache verstehen. Das heißt, Sozialpädagogik und Sozialarbeit sind historisch unterschiedlich gewordene, aber gleichermaßen gesellschaftlich institutionalisierte Reaktionen auf typische psychosoziale Bewältigungsprobleme in der Folge gesellschaftlich bedingter sozialer Desintegration. Zu dieser institutionellen Reaktion war und ist die moderne Industriegesellschaft strukturell gezwungen: Sowohl aufgrund ihrer latenten sozialstrukturellen Dauerkrise – die Spannung von Integration und Desintegration ist dem Wesen moderner Arbeitsteilung immanent – als auch wegen der strukturellen Notwendigkeit, die ökonomisch-technische Arbeitsteilung sozial reproduzieren und ausbalancieren zu müssen. Der sozialpädagogisch-sozialarbeiterische Interventionsmodus ist hierfür das strukturlogische Mittel. Da die Dauerkrise aufgrund ihrer strukturellen Bedingtheit gesellschaftlich nicht aufhebbar ist, muss sie in ihren Folgen für den und am Einzelnen behandelt, also pädagogisch transformiert werden. Das andere Mittel der Wahl wäre die ordnungsstaatliche Repression. Diese war noch charakteristisch für das Sozialwesen zu Ausgang des 19. Jahrhunderts. Mit der zunehmenden Komplexität der industriegesellschaftlichen Integrationsprobleme und der Demokratisierung der Gesellschaft im 20. Jahrhundert ging das Repressive zurück und das Pädagogische trat in den Vordergrund. Bis heute ist aber diese historisch rückbindbare Spannung zwischen dem Repressiven und dem Pädagogischen in der für die Sozialpädagogik/Sozialarbeit typischen Ambivalenz von Hilfe und Kontrolle enthalten.

Soziale Arbeit als Reaktion auf die Bewältigungstatsache

Insgesamt gilt: Da die Problematik sozialer Desintegration dem arbeitsteiligen Industriekapitalismus strukturell immanent ist und sich in ihren Folgen am Einzelnen auswirkt, enthalten die psychosozialen Folgeprobleme selbst einen pädagogischen Aufforderungscharakter, d. h. sie folgen nicht der Rationalität der ökonomischen Arbeitsteilung, sondern dem sozialtechnisch nur bedingt kalkulierbaren Eigensinn der Menschen. Die am Menschen orientierte sozialpädagogische und sozialarbeiterische Intervention, die sich im Eingehen auf die sozial beschädigte Individualität des Menschen und die Neuformierung seiner

Soziale Arbeit ist keine Ablegerin der Pädagogik

W. Thole (Hrsg.), *Grundriss Soziale Arbeit,* DOI 10.1007/978-3-531-94311-4_9,
© VS Verlag für Sozialwissenschaften | Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH 2012

sozialen Bezüge aus seiner Betroffenheit heraus entwickelt, macht auch die Eigenständigkeit der Sozialpädagogik/Sozialarbeit gegenüber der Sozialpolitik aus. Vor diesem historisch-gesellschaftlichen Hintergrund wird auch deutlich, dass die moderne Sozialpädagogik/Sozialarbeit nicht Ablegerin der Pädagogik oder Fürsorge ist, sondern aus der Hintergrundkonstellation gesellschaftlicher Arbeitsteilung ihre moderne Eigenständigkeit herleitet. Der Sozialpädagoge Carl Mennicke, der dem Wissenschaftskreis des Sozialprotestantismus angehörte, lässt in diesem Sinne die moderne professionelle Sozialarbeit auch erst mit der Entwicklung der Sozialpolitik entstehen (vgl. Mennicke 1930). Dass die Sozialpädagogik – als pädagogisches Pendant der Sozialen Arbeit in Deutschland – sich zuerst mit der Jugend befasste und damit dem Definitionskreis der Pädagogik zugeordnet wurde, hing vor allem damit zusammen, dass die industrielle Arbeitsteilung vor allem die (proletarischen) Jugendlichen aus den familialen Milieus freisetzte und sie in ihrer – daraus abgeleiteten – „Entwicklungsgefährdung" früh zur gesellschaftlichen Problemgruppe machte. So weit war und ist sie Pädagogik, als dadurch die Entwicklungsprobleme des Jugendalters mehr in den Vordergrund rückten als die gesellschaftliche Bedingtheit der Freisetzung dieser Jugend. Ebenso entwickelte sich die Sozialarbeit in dem Maße aus der Fürsorge heraus, in dem die industriegesellschaftliche Entwicklung soziale Risiken bis in die Mitte der Gesellschaft hinein freisetzte.

1 Freisetzung und Bewältigung

Vom Zufall zur Notwendigkeit

„Psychosoziale Probleme" und „Lebensrisiken" waren und sind also keine pädagogischen oder fürsorgerischen Sonderprobleme, sondern lebensalter- und sozialstrukturtypische Bewältigungskonstellationen in der industriellen Risikogesellschaft. In diesem Sinne hat sich auch die Wissenschaftsgeschichte der Sozialpädagogik „vom Zufall zur Notwendigkeit" (Gängler 1998) entwickelt. Der diesen Zusammenhang m. E. wohl als Erster systematisch formulierte – und für mich deshalb als theoretischer „Stammvater" der modernen Sozialpädagogik/Sozialarbeit anzusehen ist –, war Carl Mennicke. Er versuchte, das Wesen und die Funktion der Sozialpädagogik (systemisch) im Rückbezug auf die Desintegrationsprobleme moderner Arbeitsteilung und (lebensweltlich) in der Bewältigungsperspektive („Bewältigungslast") zu formulieren. Die Notwendigkeit einer eigenständigen Sozialpädagogik – so hatte es C. Mennicke (1926) formuliert – ergibt sich aus der „sozialpädagogischen Verlegenheit der Moderne". Diese besteht darin, so C. Mennickes Argumentation in der Zusammenfassung von Wolfgang Schröer, „dass die modernen Gesellschaften den Einzelnen einerseits freisetzen und andererseits nicht vermitteln, wozu sie frei sind, den freigesetzten Menschen keine sozialen Orte bieten (…), wo sie in ihren Freiheiten Halt und Sicherheit finden könnten. Der Mensch wäre aus einer Welt mit autoritären Lebensformen, die ihn eingliederten, in eine moderne Welt freigesetzt, in der Arbeitsverhältnisse regieren, die sich gegen alle sozialpädagogischen Schwierigkeiten und Notwendigkeiten gleichgültig verhalten" (Schröer 1999, S. 40 f.).

Vergesellschaftung und Desintegration

Schon Emile Durkheim hatte in seinem Frühwerk „Über soziale Arbeitsteilung“ (1893/1988) diese als epochales Vergesellschaftungsmuster der industriellen Moderne erkannt. Er nahm an, dass die Arbeitsteilung auf der einen Seite zu fortschreitender Individualisierung, gleichzeitig aber zu neuen Formen sozialer Integration führen musste, da die Menschen mit steigender Individualisierung und Spezialisierung stärker aufeinander angewiesen waren, um sozial existieren zu können. Er sah aber auch die für ihn pathologischen Erscheinungsformen sozialer Desintegration (Anomien), welche mit der beschleunigten Arbeitsteilung verbunden waren, und forderte deshalb die gesellschaftliche Entwicklung einer „kollektiven Moral“, um solche soziale Regellosigkeiten einzudämmen. Als Soziologe verstand er darunter weniger ein idealistisches Programm, sondern Regeln und Verfahren – im heutigen Sinne sozialstaatliche –, um diese soziale Gegenseitigkeit zu stützen. Auch in Deutschland, wo der Grundwiderspruch von Arbeit und Kapital den sozialpolitischen – und, angeführt von Paul Natorp (1894, 1899), den sozialpädagogischen – Diskurs zentral prägte und die Problematik sozialer Desintegration entsprechend im Focus der „Sozialen Frage“ gebündelt war, wurden die Probleme arbeitsteilig bedingter sozialer Desintegration, sowie die Erosion und Spaltung der menschlichen Lebenswelten als strukturelle Phänomene erkannt. C. Mennicke hat diese Bezüge dann sozialpädagogisch transformiert, indem er sie vom Menschen her und in ihrer Wirkung auf den Menschen strukturierte: Der Mensch wird in ein ungewisses, doppelbödiges Soziales freigesetzt und muss damit zurechtkommen.

Risikogesellschaft und sozialpädagogische Orte

Das – erst viel später so diskutierte – Bild der „Risikogesellschaft“ (vgl. Beck 1986) taucht mit einem – wie wir heute formulieren – „Sozialisationsmodus“ auf, in dem gesellschaftliche Offenheit und Verfügbarkeit gleichermaßen verlangt werden wie (strukturell) vorausgesetzt wird, dass der Mensch zu sich selbst kommt, sozialemotionalen Rückhalt findet und eine auf sich als Mensch bezogene Individualität ausbildet, weil er sonst an der gesellschaftlichen Offenheit, an ihrem Optionsdruck und ihrer riskanten Unübersichtlichkeit scheitert. Diese Grundkonstellation janusköpfiger Sozialisation in der Moderne enthält bis heute einen typischen sozialpädagogischen Aufforderungscharakter: Sozialpädagogische Orte werden gebraucht – Räume, personale Bezüge –, in denen dieser notwendige Halt in der unvermeidbaren gesellschaftlichen Offenheit gefunden und darin der selbstbestimmte Zugang zum Sozialen neu organisiert und gestaltet werden kann. Zwei bis heute gültige sozialpädagogische Grundprobleme werden also über die arbeitsteilige Konstellation der Moderne virulent: Die für Identität und Biografie bedrohlichen Brüche in den Lebensbereichen und die sozial riskante Individualisierung. Beide generieren die „neuen sozialen Risiken“, für deren Bearbeitung die Gesellschaft die personenbezogenen Dienste der Sozialpädagogik/Sozialarbeit – mit fortschreitender Arbeitsteilung immer differenzierter – benötigt.

Interventionsverständnis Sozialer Arbeit

Es ist kein Zufall, dass mit dem Ausklang des 20. Jahrhunderts E. Durkheims Anomietheorie (1973) im sozialwissenschaftlichen Diskurs wieder neu ins Spiel kam, ihre epochale Bedeutung als Strukturtheorie sozialer Integration und Desintegration im Verhältnis von Individuum und Gesellschaft auch heute erkannt wird (vgl. Heitmeyer 1997; Imbusch/Heitmeyer 2008). Die Brüche zwi-

schen gesellschaftlichen Erwartungen, Verheißungen und sozialstrukturell vermittelten biografischen Entwicklungschancen – als anomische Struktur – und die daraus entstehenden Bewältigungsprobleme bilden immer noch und immer wieder den Hintergrund eines modernen Interventionsverständnisses der Sozialen Arbeit. Das Paradigma Freisetzung und Bewältigung kann die komplexe Vermittlung zwischen lebensweltlichen Prozessen und gesellschaftlichen Strukturen im Wirkungs- und Folgekreis sozialer Probleme und individueller Lebensschwierigkeiten nicht nur aufschließen. Es versetzt die Sozialpädagogik auch in die Lage, die Prozesshaftigkeit sozialer Übergänge – hier vom sozialintegrativ begrenzten zum digitalen, sozial entbetteten Kapitalismus (vgl. dazu Böhnisch/Schröer 2001) – bezogen auf das Verhältnis von Subjekt und Gesellschaft zu begreifen. „Es geht weniger darum, die Individuen in (…) ‚Zonen' zu verorten, als vielmehr die Prozesse aufzuklären, die ihren Übergang von der einen in die andere bewirken, etwa des Hinüberwechseln von der Zone der Integration in die der Verwundbarkeit oder den Absturz aus dieser Zone in die gesellschaftliche Nichtexistenz" (Castel 2000, S. 14). Dieses „Hinüberwechseln in die Zone der Verwundbarkeit" lässt sich im Freisetzungs-/Bewältigungsparadigma als schwelende Spannung zwischen technologisch-ökonomisch getriebener sozialer Entbettung und Biografisierung der Verwundbarkeit aufdecken. Diese Biografisierung äußert sich in Formen der Suche nach Handlungsfähigkeit, die nicht mehr mit den herkömmlichen Identitätskonzepten, welche die selbstverständliche soziale und sozialstaatliche Integration des Menschen voraussetzten, erfassbar sind (vgl. Böhnisch/Lenz/Schröer 2009). Gleichzeitig spiegeln sich diese ambivalenten Suchen nach Handlungsfähigkeit im Integrationsdilemma der postmodernen Industriegesellschaften wieder. Das Problem der Anomie hat sich verkompliziert. Es geht nicht mehr, wie in der einfachen Moderne Durkheims, nur um die Frage, ob und wie ich das gesellschaftlich Erreichbare auch erreichen kann, sondern immer mehr darum, wie ich mich so verorte, dass ich irgendwie handlungsfähig bleibe, mich sozial behaupten kann. Die neue Anomie ist die der Entgrenzung, der Auflösung bisheriger sozialer Grenzen und Verlässlichkeiten (vgl. Beck/Lau 2004). Sie setzt Bewältigungsaufforderungen frei, die oft so offen und unkalkulierbar sind, dass sie bei den Individuen nur noch als Signale des „Mithaltens", der „Handlungsfähigkeit um jeden Preis" ankommen.

„Entbettung" und Biografisierung

Für die Soziale Arbeit erschließt sich im Paradigma Freisetzung/Bewältigung zweierlei Grundlegendes. Zum einen nimmt sie wahr, dass soziale Probleme nicht auf Dauer sozialstaatlich befriedet und für sie „abrufbar" sind und damit eine eigene sozialpolitische Reflexivität dringlicher denn je entwickelt werden muss. Zum anderen ist sie in der Lage, die Botschaften, die hinter prekären Bewältigungsformen – bis hin zum Abweichenden Verhalten (vgl. Böhnisch 2009) – stehen, so aufzuschließen, dass sie über das traditionelle Fallverstehen hinaus einer auch sozial rekonstruktiven Systematisierung zugänglich sind. Dies allerdings fordert der Sozialen Arbeit eine interdisziplinäre Kompetenz ab.

Freisetzung und Bewältigung

2 Das Bewältigungsparadigma in der Handlungsdimension der Sozialen Arbeit

Kritische Lebensereignisse

Während in der gesellschaftlichen Perspektive der Bewältigung also das sozialstrukturelle Problem der Freisetzung – im Sinne der sozialen Entbettung und des sozialen Ausgesetztseins – hervorgehoben ist, tritt aus der Sicht und dem Erleben der Subjekte die Frage nach der Handlungsfähigkeit des Menschen in solchen ambivalenten Konstellationen in den Vordergrund. Sozialstrukturelle Probleme sozialer Desintegration vermitteln sich in biografischen Integrations- und Integritätsproblemen und darauf bezogenen kritischen Lebensereignissen. Lebensbewältigung meint also in diesem Zusammenhang das Streben nach subjektiver Handlungsfähigkeit in kritischen Lebenssituationen, in denen das psychosoziale Gleichgewicht – Selbstwertgefühle und soziale Anerkennung – gefährdet ist. Lebenskonstellationen werden von den Subjekten dann als kritisch erlebt, wenn die bislang verfügbaren personalen und sozialen Ressourcen für die Bewältigung nicht mehr ausreichen (vgl. Filipp 1981). Deshalb ist dieses Streben nach Handlungsfähigkeit in der Regel nicht vornehmlich kognitiv-rational, sondern genauso emotional und triebdynamisch strukturiert. Darin zeigt es Gesetzmäßigkeiten, die sich in Anlehnung an das aus der Stressforschung entstammende Coping-Konzept (vgl. Oerter 1985; Brüderl 1988; Stark 1996) herausarbeiten lassen. Die Coping-Theorie geht von dem Befund aus, dass die Bewältigung von Stresszuständen bei Problembelastungen und kritischen Lebensereignissen so strukturiert ist, dass der Mensch aus somatisch aktivierten Antrieben heraus nach der Wiedererlangung eines homöostatischen (Gleichgewichts-)Zustandes um jeden Preis strebt. An diese Logik wird im sozialpädagogischen Bewältigungskonzept im Sinne des Strebens nach unbedingter sozialer Handlungsfähigkeit angeknüpft. Dabei wird – um die physiologische bzw. psychologische Begrenztheit des Stresskonzepts (vgl. Kohli 1982) überwinden zu können – ein Bezugsrahmen entwickelt, in dem das Zusammenwirken von sozialstrukturellen und psychosozialen Einflussfaktoren thematisiert und strukturiert werden kann. Vier Grunddimensionen können herausgearbeitet werden, um an diesen entlang die Bewältigungsproblematik in ihrer Komplexität aufzuschließen und der sozialpädagogischen Analyse zuzuführen: Die tiefenpsychisch eingelagerte Erfahrung des Selbstwertverlustes, die Erfahrung sozialer Orientierungslosigkeit, die Erfahrung fehlenden sozialen Rückhalts und sozialer Anerkennung und die handlungsorientierte Suche nach erreichbaren Formen sozialer Integration, in die das Bewältigungshandeln sozial eingebettet und in diesem Sinne normalisiert werden kann. In diesem Mehrebenen-Modell können unterschiedliche theoretische Konzepte – beispielsweise Theorien des Selbst, die Anomietheorie, Interaktions- und Alltagsparadigmen, Konzepte sozialer Unterstützung, sozialisationstheoretische Integritätskonzepte – interdisziplinär aufeinander bezogen und miteinander verschränkt werden (vgl. Böhnisch 2001a).

Soziale Anerkennung

Im Hinblick auf seine Anwendungsmöglichkeiten in den Bereichen von sozialpädagogischer Diagnostik und Intervention hat das Bewältigungsparadigma den Vorzug, dass es eine Verbindung zwischen gesellschaftsbezogenem So-

zialverhalten und dem Selbst als triebbewegter psychischer Instanz herzustellen vermag. So erst wird das Verstehen von „Betroffenheiten" der KlientInnen möglich. Dabei ist der Begriff des „Triebes" nicht biologisch verengt zu sehen, sondern im Sinne sozial gerichteter Triebansprüche, die – beginnend in der frühen Kindheit – im Prozess der Sozialisation ihre psychosoziale Formung erfahren. Im Mittelpunkt des sozialpädagogischen Interesses steht dabei die misslungene Balance zwischen psychischem Selbst und sozialer Umwelt, aus der heraus das „verwehrte Selbst" soziale Aufmerksamkeit auch in antisozialen bis hin zu sozial- oder selbstdestruktiven Handlungen sucht (vgl. Winnicott 1992). Selbstwertstabilisierende Handlungsfähigkeit wird also gerade auch um den Preis der Normverletzung gesucht und steht dann – entsprechend der Logik des Bewältigungsverhaltens – vor der Norm. Überall dort, wo es Soziale Arbeit mit antisozialem (dissozialem) Verhalten zu tun hat, stößt sie auf diesen verdeckten Bewältigungszusammenhang. Daraus folgt für die sozialpädagogische Interventionen – von der Krisenintervention bis hin zu den verschiedensten Formen der Lebensberatung und Beziehungsarbeit überhaupt –, dass ein verstehender Zugang zu den KlientInnen nur möglich ist, wenn die Person und ihr Verhalten voneinander getrennt und dem Selbst Räume und vertrauensstiftende Beziehungen angeboten werden, indem es sich öffnen und ein auf sich einlassende Resonanz finden kann.

Bewältigungskonzept

Verbindung zwischen Sozialverhalten und Selbst

Auch in der sozialpolitischen und soziokulturellen Anwendungsperspektive erweist das Konzept Lebensbewältigung seine integrierende Qualität, indem es personale Betroffenheiten und sozialstrukturelle Gegebenheiten – wobei die je eigensinnigen Subjektanteile sichtbar werden – aufeinander beziehen kann. Lebensbewältigung ist nicht nur strukturiert in psychosozialen Settings, sondern auch durch die soziale Lebenslage der Einzelnen maßgeblich beeinflusst. Das Konstrukt Lebenslage (vgl. grundlegend Nahnsen 1975) verweist auf die sozialökonomisch bestimmten Lebensverhältnisse als Ressourcen individueller Lebensgestaltung. Mit ihm können die jeweiligen Vergesellschaftungsformen auf die je individuell verfügbaren Muster der Bewältigung strukturell bezogen und so individuelle Lebensbewältigung an die gesellschaftliche Entwicklung rückgebunden werden. So haben in hochindividualisierten Gesellschaften die Einzelnen die Chance, aus den vorgegebenen anomischen und sozialen Settings ihrer Herkunft „etwas zu machen", sind aber auch dem Risiko ausgesetzt, zu scheitern. Die modernen Menschen haben sich aus den früher starren, klassengebundenen Lebenszusammenhängen gelöst. Sie bleiben dennoch an ihre Herkunft rückgebunden, können aber in ihren individualisierten Lebensumständen Spielräume aufschließen und sie in ihrem Subjekthandeln für sich verändern. Dabei ist es aber wichtig, ob und wie kritische Lebensumstände (z. B. Armut und Arbeitslosigkeit) als soziale Probleme sozialstaatlich so anerkannt werden und dass damit Ansprüche auf sozialpolitische Leistungen, mit deren Hilfe Spielräume erweitert und genutzt werden können, ableitbar sind. In den gleichzeitig subjekt- wie sozialstrukturbezogenen Konzepten der Sozialberichterstattung findet das bewältigungsorientierte Lebenslagenkonzept eine für die Sozialpädagogik/Sozialarbeit aufschlussreiche sozialpolitische Anwendung (vgl. Hauser/Neumann 1992; Huster u. a. 2008).

Lebenslage

Soziale Probleme

Sozialpädagogische Leistungen beziehen sich aber nicht nur auf Bewältigungsprobleme in kritischen Lebenssituationen, sondern sind auch in Angeboten der Jugend- und Erwachsenenbildung enthalten. Vom Bewältigungskonzept ausgehend bietet sich die Möglichkeit, einen eigenen sozialpädagogischen Bildungsansatz zu entwickeln. Bislang fallen Bildungs- und Bewältigungsdimension im pädagogischen Diskurs meist auseinander und werden auch institutionell – Kinder- und Jugendhilfe respektive Sozialarbeit auf der einen, Schule auf der anderen Seite – unterschiedlich verortet. Angesichts des Strukturwandels der Arbeitsgesellschaft und der damit verbundenen Prozess- und Wechselhaftigkeit von biografischen Übergängen und Umbrucherfahrungen wird deutlich, dass Bewältigungserfahrungen in soziale Schlüsselkompetenzen (vgl. Klafki 1998) münden müssen, soll das Gebot lebenslanges Lernen überhaupt biografisch umgesetzt werden können (vgl. Walther/Stauber 1999). Damit gehen Bildung und Bewältigung zunehmend ineinander über, wird der Beitrag der Sozialen Arbeit – als seismografischer Ort der Bewältigungsproblematik – zum Bildungsdiskurs wichtig.

Bildung und Bewältigung

3 Bewältigung und Bildung – der bildungstheoretische Beitrag der Sozialen Arbeit

Der Begriff der Bildung entstammt den bildungsbürgerlichen Diskursen des späten 18. bis zum frühen 20. Jahrhundert und stellte die Entfaltung des Subjekts, im Einklang mit der jeweils herrschenden gesellschaftlichen Kultur, in den Vordergrund. Mit den Modernisierungsschüben des 20. Jahrhunderts wurde dieses bildungsbürgerliche Denken von der Pädagogik institutionell reformiert. Dennoch stand die Bildungsperspektive immer noch im Vordergrund der pädagogischen Programme, während die Bewältigungsdimension meist sekundär blieb und sich entsprechende paradigmatische und programmatische Ansätze – siehe nochmals C. Mennicke – nicht durchsetzen konnten. Erst im letzten Drittel des 20. Jahrhunderts, mit der Herausbildung der Sozialisationstheorie und Sozialisationsforschung, konnte die Bewältigungsthematik auch bildungstheoretisch in den pädagogischen Blick geraten.

Bildung

Das Ausweichen über die Sozialisationstheorie war jedoch lediglich so lange möglich, wie die pädagogischen Institutionen ihren funktional gesicherten und so legitimierten Platz in der Gesellschaft hatten. Als diese institutionelle Sicherheit und Selbstverständlichkeit mit dem Strukturwandel der Arbeitsgesellschaft gefährdet war, musste auch die Frage akzeptiert werden, wie und ob unter den gesellschaftlichen Umständen die Pädagogik überhaupt noch glauben könne, erzieherische Persönlichkeitsideale und die Idee vom aufgeklärten Subjekt durchsetzen zu können, wenn sich die gesellschaftliche Entwicklung diesen pädagogischen Forderungen gegenüber – um den Begriff C. Mennickes zu gebrauchen – „gleichgültig“ verhalte. Gleichzeitig – so die andere Seite der Argumentation – sei

Sozialisation

sie keine Pädagogik mehr, wenn sie sich nur als empirische Sozialisationswissenschaft verstünde.

Gesellschaft als Ort der Pädagogik

Damit rückte und rückt die Frage in den Mittelpunkt, ob und wie sich die Pädagogik dem Menschen angesichts der Anforderungen und Bewältigungsprobleme, welche die Gesellschaft ihm zumutet, zuwenden kann. Können überhaupt noch Erziehungsideale und Subjektbegriffe, die so eng an eine aus der Vorstellung der pädagogischen Autonomie hervorgegangene Bildungs- und Erziehungsdiskussion gebunden sind, die pädagogischen Herausforderungen erfassen? Die Pädagogik des 20. Jahrhunderts war ja dadurch gekennzeichnet, dass sie sich von der pädagogischen Provinz abwenden und ihren Ort in der Gesellschaft suchen musste. Darauf hatten Siegfried Bernfeld und Carl Mennicke schon in den 1920er Jahren hingewiesen. Schließlich waren es – in diesem Zeitraum – die Jugendlichen selbst, welche ihre Lebens- und Bewältigungsprobleme, die sich vom „reinen Jugendleben" der reformpädagogischen Idee gnadenlos unterschieden, der Pädagogik immer wieder vorhielten. Viele Reformpädagogen hatten sich in ihrem autonomen pädagogischen Denken an der Institution Schule festgebissen und übersehen, dass der Erziehungscharakter der Schule deshalb in den Hintergrund getreten war, weil die Schule in der modernen arbeitsteiligen Massengesellschaft zunehmend zu einer gesellschaftlichen Organisation geworden war.

„Sein" bestimmt Lebensgestaltung

Hier setzte schließlich die Sozialpädagogik ein (vgl. Niemeyer 1999), indem sie in ihrer Schulkritik bezweifelte, dass die Schule aus sich heraus Persönlichkeiten bilden kann, die sich dann auch entsprechend autonom gegenüber der Gesellschaft verhalten können. Natorp und Mennicke hatten damals schon dementsprechend die Aufforderung an die Pädagogik ausgesprochen, in die Lebensverhältnisse der Arbeiter und Jugendlichen hineinzugehen, nach den Widersprüchen zu schauen, die sich dort entfalten, und zu fragen, welche Bildungsbewegungen sich aus den dortigen Bewältigungsaufgaben heraus ergeben. C. Mennicke (1930, S. 311) hielt grundsätzlich fest, „dass überhaupt die wenigsten Menschen vom persönlichen Bewusstsein her ihr Leben gestalten, sondern dass die erdrückende Mehrzahl in durchgängiger Abhängigkeit von dem Zustand ihrer Umgebung steht".

Pädagogik als Vergesellschaftungsform

Diese Kritik einer bildungsautonomen Pädagogik ist durch E. Durkheims Erkenntnis, dass von der modernen arbeitsteiligen Gesellschaft selbst pädagogische Wirkungen strukturell ausgehen, zu ergänzen. Vielleicht würde E. Durkheim heute sagen: Die Pädagogik hat nicht oder nur unzureichend erkannt, dass die Gesellschaft in ihrer arbeitsteiligen Dynamik selbst Strukturen von Entwicklung und Integration freisetzt, die – obwohl die Pädagogik diese Begriffe für sich reklamiert – erst einmal sozial erklärt werden müssen, und nicht so einfach pädagogisch beansprucht werden können. Dies macht bis heute die soziale Verlegenheit der Pädagogik aus, dass in der modernen Arbeitsgesellschaft ein pädagogisches Modell steckt, das man erst einmal sozial begreifen muss. Will also die heutige Pädagogik aus dieser Verlegenheit heraus kommen, muss sie sich an einem dialektischen Modell orientieren: Das Pädagogische als Vergesellschaftungsform und lebensweltliche Beziehung gleichermaßen entwickelt sich in der Dialektik von personaler Integrität (als biografische Handlungsfähigkeit) und sozialer Integration. Der Mensch soll sich so entwickeln können, dass er auf sich

selbst aufbauen und so mit sich eins sein kann. Die Gesellschaft aber verlangt von ihm permanente Offenheit und Flexibilität, ist somit seinem Selbst gegenüber prinzipiell gleichgültig. Das dialektische Zusammenspiel ergibt sich daraus, dass der moderne Mensch in seiner persönlichen Entwicklung und Entfaltung auf gesellschaftliche Integration angewiesen ist, die arbeitsteilige Gesellschaft wiederum aber nur dann auf einen flexiblen, optionsoffenen und damit integrationsfähigen Menschen rechnen kann, wenn sie Räume zulässt, in denen er zu sich kommen und bei sich selbst sein kann.

Gesellschaftliche Integrations- und Integritätsprobleme

Dieses pädagogische Prinzip der industriekapitalistischen Moderne ist in dem Maße brüchig geworden, in dem die globalisierte und rationalisierte Arbeitsgesellschaft nicht mehr massenhaft auf menschliche Arbeitskraft und damit Integrationsbereitschaft zurückgreifen muss und gleichzeitig – im Modell des flexibilisierten „abstract worker" (vgl. Wimbauer 2000; Höhne 2003) – eine eigene Kultur abstrakter Integrität schafft und inszeniert. Die aktuellen Integrations- und Integritätsprobleme tangieren deshalb nur noch bedingt den digitalen Kapitalismus. Da heute aber die Prosperität einer globalistisch orientierten Ökonomie mit der Krise des Sozialstaats einhergeht, ist das Pädagogische als Vergesellschaftungsform – vor dem Hintergrund dieser angelegten Dialektik – doppelt verunsichert. Aus diesen Überlegungen wird aber auch deutlich, wie eng die Pädagogik in ihrer gesellschaftlichen Wirksamkeit, aber auch in der Legitimationsfähigkeit (gegenüber den Menschen) an den Sozialstaat gebunden ist. Daraus folgt ebenfalls, dass die Pädagogik sich nicht nur zum Strukturwandel der Arbeitsgesellschaft, sondern genauso zur Zukunft und zum Umbau des Sozialstaates zu verhalten hat.

Schule als pädagogische Provinz – Kritik

In der Schule und vor allem in der Lehrerschaft ist bis heute die Illusion verbreitet, die Gesellschaft stelle aktuell immer noch – in institutioneller Analogie zu einem Jugendmoratorium – einen Raum bereit, in dem junge Menschen zur Persönlichkeit erzogen werden könnten. Diese modernisierte Vorstellung von der pädagogischen Provinz setzt damit weiter so etwas wie eine gesellschaftliche Unbefangenheit der Jugend voraus. Das Zusammenspiel von pädagogischem Autonomie- und Moratoriumsdenken ist seit dem dritten Drittel des 20. Jahrhunderts gestört (vgl. Jugendwerk der Deutschen Shell 1997/2000). Das Jugendmoratorium als sozialisatorische Voraussetzung einer gesellschaftlich abgeschirmten Schule löst sich zunehmend auf, je stärker soziale Bewältigungsprobleme in das Schulalter hineinreichen und sich die Unbekümmertheit jugendlichen Experimentierens mit sozialen Bewältigungsproblemen zu frühen biografischen Risiken vermischt. Die Diskussion um Gewalt in der Schule, wie sie seit den 1990er Jahren geführt wurde, in der Gewalt als extremes Medium der Bewältigung aufscheint, ist symptomatisch für die Betroffenheit und Verlegenheit, die die Schulpädagogen heimsuchte (vgl. Melzer u. a. 2000; Popp 2002). Spätestens hier wurde deutlich, dass die Pädagogik, auch wenn sie es ungern zugeben will, auf den bewältigungstheoretischen Fundus der Sozialen Arbeit angewiesen ist.

Man kann den Versuch der Pädagogik, im letzten Drittel des 20. Jahrhunderts den Bildungsbegriff in die Dimension von Identität und Mündigkeit einzufädeln, als eigenen disziplinären Balanceversuch werten: Die Autonomie der Pädagogik

zu halten und gleichzeitig Anschluss an die Gesellschaft zu finden. Der „ganze Mensch“ konnte nicht mehr einfach der Gesellschaft entgegengesetzt werden, sondern musste sich in der kritischen Identitätsbalance erst herausbilden. Mündigkeit galt dabei als in die Person eingelassenes, kritisches Verhältnis zur Gesellschaft, der sich der Mensch ja nicht entziehen kann. Diese Form der Identitätsbalance war schon in den Bildungsvorstellungen jener Reformpädagogen zu Anfang des 20. Jahrhunderts angelegt, die für ihre Reformschulen Standorte suchten, die außerhalb der industriellen Welt in der Natur lagen, aber wiederum so nahe an der Großstadt, dass diese jederzeit erreichbar war. Hierin manifestierte sich schon der Versuch einer Balance zwischen pädagogisch autonomem Bildungssubjekt und der Notwendigkeit gesellschaftlicher Integration. Die Sozialisationstheorie hat später diesem Bemühen eine paradigmatische Grundlage gegeben, die im modernen Sozialisationsbegriff ihren entsprechenden Ausdruck findet: „Sozialisation“ bedeutet das Aufwachsen des Individuums in der Auseinandersetzung mit der dinglichen und sozialen Umwelt und mit sich selbst.

Autonomie der Pädagogik und Anschluss an die Gesellschaft

Indem der Bewältigungsbegriff zur Kritik des pädagogischen Identitätsbegriffs wird, ist damit unterstellt, dass die impliziten Voraussetzungen für diese Balance nicht mehr gegeben sind. Denn das Identitätsparadigma setzt eine übersichtliche gesellschaftliche Welt voraus. Der Begriff der „Identität“, wie er in Anlehnung an das Rollenmodell von Georg H. Mead (1991) in der modernen Bildungsdiskussion gebraucht wurde, ist kognitiv strukturiert und reicht nicht an die Triebstrukturen der Persönlichkeit heran. Gleichzeitig ist in ihm, wenn man ihn gesellschaftlich angeht, die Vorstellung enthalten, dass lebensweltliche und systemische Prozesse miteinander vermittelbar seien. Mit der Tendenz zur Entkoppelung von System- und Sozialintegration (vgl. dazu Böhnisch 2009) ist auch diese Voraussetzung brüchig geworden. Indem sich das Systemische verselbstständigt und dennoch auf den Menschen so zurückwirkt, dass er es nicht kognitiv begreifen aber triebbedrängt und somatisch spüren kann, ist das Gesellschaftliche unübersichtlich und sind seine Wirkungen ins Selbst irrational geworden. Das Bewältigungsparadigma kann diesen Zusammenhang aufschließen, da über diesen Zugang pädagogische Zugänge herausgearbeitet werden können, die aus dem strukturellen Zusammenwirken von gesellschaftlicher Freisetzung mit tiefenstrukturellen Befindlichkeiten der Menschen selbst entstehen.

System- und Sozialintegration

Während der klassische Bildungsbegriff die Diagnose um die Entfremdung mit dem Weg aus ihr herauszukommen zu vereinen versucht, ist im Bewältigungsbegriff dieser Anspruch von Befreiung und Heilung nicht mehr gegeben. Vielmehr geht es – nun auf einer anderen Ebene – darum zu fragen, wie sich der Mensch überhaupt noch behaupten und sozial handeln kann, wenn er längst in diesen Entfremdungsapparat so eingebunden ist, dass er Entfremdung nicht mehr sozial erlebt, weil sie gleichsam von der sozialen Oberfläche weg in die tiefenpsychischen Bezirke abgeglitten ist. Die identitäts- und mündigkeitsorientierte Pädagogik ging durchaus noch davon aus, dass die entsprechende pädagogische Intervention von außen erfolgen muss. Mit dem Bewältigungsbegriff aber kann der Bildungsdiskurs (vgl. Sting 2002; Mack 2000) neu belebt werden, indem pädagogische Interventionsvorstellungen sich auflösen und päda-

Entfremdung

Sozialpädagogik und Bildung

gogischen Kommunikationen weichen, in der das Selbst sich aufschließen kann und dadurch – in der entsprechenden Resonanz pädagogischer Arrangements – soziale Handlungsfähigkeit findet, aus der heraus es seine biografischen Entwicklungs- und Bildungsperspektiven auch an sich selbst zu gestalten in der Lage ist. Damit ist auch der Sozialpädagogik/Sozialarbeit ein wesentlicher Part in der Mitgestaltung des zukünftigen Bildungsdiskurses zugedacht.

4 Sozialpolitik als Bewältigungspolitik

Soziale Zähmung des Kapitalismus

In dem Maße, in dem der digitale und internationalisierte – dem Nationalstaat entzogene – Kapitalismus nicht mehr auf Massenarbeit wie bisher angewiesen ist, verkürzt sich die Dialektik von Arbeit und Kapital und damit auch die Wirkung jenes epochalen sozialpolitischen Prinzips, wie es Eduard Heimann (1980/1929) in seiner „Sozialen Theorie des Kapitalismus“ für den modernen sozialstaatlich regulierten Industriekapitalismus aufgeschlossen hat: Der Kapitalismus ist, will er sich nach seiner ökonomischen Wachstumslogik entfalten und entsprechend modernisieren, auf die entsprechende Entwicklung des Humankapitals und damit auf sozialstaatliche, sozial- und bildungspolitische Gestaltungsräume angewiesen. Diese wiederum schränken seinen Durchsetzungsraum ein, bewirken seine soziale Zähmung. Heute – angesichts der technologisch induzierten Verselbstständigung des Kapitals gegenüber der Massenarbeit – führt die Modernisierung des Kapitalismus nicht mehr strukturlogisch zur sozialen Emanzipation und Autonomie tendenziell aller Menschen einer Gesellschaft, sondern – nach dem postmodernen Prinzip der segmentierten Arbeitsteilung – zur sozial erweiterten Freisetzung eines Teils und zur sozial regressiven Freisetzung des anderen Teils, nämlich der „nichtproduktiven“ Gruppen der Bevölkerung. Die Interdependenz von Modernisierung und Sozialintegration ist zunehmend aufgelöst. Das bedeutet aber auch, dass ökonomische Flexibilisierungsprozesse nicht mehr zwangsläufig die Spielräume der Menschen erhöhen. Bei denen, die nicht mithalten können, werden die Spielräume der Lebenslage eingeengt, übersteigen die Belastungen die Ressourcen und treiben sie in kritische Lebenskonstellationen. Aber auch bei jenen, die in den qualifizierten Arbeitsmarktsegmenten agieren, stellt sich nicht automatisch der beschworene Freiheitsraum ein, denn sie werden einseitig an den digitalen Arbeitstypus des „abstract worker“ gebunden, gehen in der Sachlogik der digitalen Modernisierung auf und geraten in Gefahr, die Orientierung an der Integrität des anderen (vgl. Honneth 1992) zu verlieren und in einer sozial entbetteten Lebensführung (nach dem Sozialtyp des „Share-holders“) aufzugehen. Einseitig ökonomisch gesteuerte soziale Flexibilisierung, so hat Dietrich Lange (1999) dargelegt, verträgt sich nicht mit der Perspektive der Solidarität. Diese ist im sozial entbetteten, digitalen Kapitalismus zum Fremdkörper und gleichzeitig zum „sachzwangsläufigen“ Anachronismus geworden. Zur Schwächung der sozialen Integration kommt die der Aushöhlung der kollektiven Moral hinzu.

Einengung der Handlungsräume

Mithalten

Die zunehmende Entkoppelung von Systemintegration und Sozialintegration im digitalisierten Kapitalismus hat zwar dazu geführt, dass viele Menschen sich freier von gesellschaftlichen Zwängen fühlen, aber – vor dem Hintergrund der Biografisierung – wenig überindividuelle Ressourcen haben, eigene sozialintegrative Aktivitäten zu entwickeln. Denn sie sind ja nicht so frei, wie vielerorts unterstellt: Das ökonomische System ist zwar den Lebenswelten entrückt, für die meisten Menschen nicht mehr überblickbar, aber es wirkt massiv in diese hinein. Auch in der Gesellschaft der „Ichlinge" (Keupp 2000) braucht jeder bezahlte Arbeit, um sein Projekt des „eigenen Lebens" voranzubringen. Das aber verlangt wiederum Mithalten irgendwie und um jeden Preis, auch wenn man nicht sieht, wohin dieses Mithalten führt. Freiheit und Bedrohung werden so gleichermaßen gespürt, sind aber nicht mehr durch rationale Verfahren einfach auszubalancieren. Das sind typische emotionale Konstellationen, die in ihrer Ambivalenz Stress erzeugen. Stress erzeugt immer wieder und immer neue Suche nach Handlungsfähigkeit, und dieser Bewältigungsdruck durchzieht die Lebenslage aller Menschen, seien sie nun auf der Gewinner- oder der Verliererseite des digitalen Kapitalismus. Deshalb ist das Bewältigungsparadigma signifikant für die Kennzeichnung der Lebenslagen heute, die sich ja in Korrespondenz mit der gesellschaftlich-ökonomischen Entwicklung strukturieren und auf die sich moderne Sozialpolitik bezieht. Ihre Bewältigung kann auch – je nach segmentierter Lebenslage – auf die Dimension des Gestaltungsspielraums hin differenziert werden: Man kann zwischen regressiven (soziale Belastung überwiegt), einfachen (Reproduktion der Lebensverhältnisse ohne sozialintegrativem Surplus) und erweiterten Bewältigungslagen (mit sozialintegrativem Surplus und damit Ressourcen sozialer Gestaltung) unterscheiden. Von da aus öffnet sich auch der Blick auf die soziale Sicherungspolitik, dem Kernbereich sozialstaatlicher Sozialpolitik. Der digitale Kapitalismus setzt mehr denn je Menschen in anomische Bewältigungskonstellationen frei. Sozialpolitik wiederum hat sich – aus der Logik ihrer Vergesellschaftung heraus – entwickelt, um diesen Bewältigungsdruck von den Einzelnen zu nehmen. Eine so verstandene sozialpolitische Sicherung für alle (vgl. Böhnisch/Arnold/Schröer 1999) ist die Voraussetzung für die Entwicklung kollektiver und damit sozialintegrativer Gestaltungsmotivation bei den Individuen, vor allem bei denen, die in sozial benachteiligenden Gesellschaftssegmenten leben. Aus diesem Verständnis der Hintergrundsicherung kann eine Sozialpolitik erwachsen, welche die Rahmenbedingungen für sozial aktivierende und sozialökonomisch innovative Aktivitäten („neue Arbeit") zu schaffen in der Lage ist.

Sozialpolitik

Politik der Bewältigung

Im Konzept einer „Politik der Bewältigung" lassen sich dann auch – das hat die Analyse der Verschränkung von Bildung und Bewältigung gezeigt – Bildungspolitik und Pädagogik nicht nur appellativ, sondern auch systemlogisch in Beziehung zur Sozialpolitik setzen und sozialpolitisch transformieren.

Lebenslage

Der sozialpolitische Begriff der Lebenslage ist dabei der zentrale gemeinsame Bezugspunkt von Sozialpolitik und Bildungspolitik, der kategoriale Kern sozialpolitischer Reflexivität der Pädagogik. Wie andere gesellschaftliche Begriffe, hat auch dieser Begriff seine Bedeutung als gesellschaftlich-historisches Paradigma mit der Verfestigung eines linearen Modernisierungsdenkens, in dem auch andere gesellschaftliche Begriffe nivelliert wurden, eingebüßt. Der dialek-

tische Gehalt ist weitgehend vergessen, und so wurde in den 1980er und 90er Jahren „Lebenslage“ formal-deskriptiv nur noch als „Set“ von Ressourcen und Belastungen des Individuums im gesellschaftlich kontextualisierten Lebenszusammenhang definiert. Damit war dem Begriff seine historisch-prozesshafte Logik genommen. Denn im Paradigma Lebenslage steckt die These vom signifikanten Zusammenhang zwischen industriekapitalistischer Modernisierung und Entwicklung der individuellen Lebensbedingungen in der Spannung von ökonomischer Zurichtung und emanzipatorischer Eigenentwicklung des Menschen. Lebenslagen umfassen materielle, kulturelle und soziale Spielräume, in denen sich – so schon der Begründer des sozialpolitischen Lebenslagenbegriffs Gerhard Weisser (1956) – subjektiver Sinn auf der Grundlage relativer Handlungssicherheit entfalten kann. Ob der subjektiv-biografische Gestaltungssinn sich sozial regressiv oder sozial öffnend entwickelt, entscheidet sich nicht zuletzt daran, ob die Handlungssicherheit eingeengt oder erweitert ist. Dabei ist – eine These die im sozialpolitischen Paradigma Lebenslage enthalten ist – für die Frage des eigenen biografischen Gestaltungsspielraumes nicht nur die ökonomische, sondern auch die sozialstaatliche Relation ausschlaggebend. Die Art der sozialpolitischen Akzeptanz entscheidet genauso darüber, wie ich in meiner Lebenslage Probleme bewältigen und Lebensperspektiven gestalten kann. Jugendliche, die früh soziale Probleme bewältigen müssen (beispielsweise Arbeitslosigkeit), werden aber vom Sozialstaat nur als Adressaten erzieherischer und berufsbildender Maßnahmen anerkannt und in sie eingepasst, nicht aber als vollgültige Gesellschaftsmitglieder, die soziale Rechte und Ansprüche haben, nach ihren biografischen Möglichkeiten Ausbildungsinitiativen zu entfalten. Sozialhilfeempfängern werden per hoheitlicher Definition eines Existenzminimums der Lebensführung Spielräume verwehrt, Migranten der soziale Rechtsstatus als Grundlage eigenverantwortlicher Lebensgestaltung verweigert. Der Grad der sozialstaatlichen Akzeptanz sozialer Probleme und damit der Gestaltungsspielraum der Lebenslagen hängen so mittelbar mit dem Gestaltungsspielraum zusammen, den der Sozialstaat selbst hat. Die historische Erfahrung lehrt, dass, wenn der Sozialstaat in eine fiskalische Krise gerät, er fast nur noch ordnungspolitisch agiert und die Sozialinvestitionen entsprechend einschränkt. Die letzten hundert Jahre in Deutschland zeigen aber auch, dass der Sozialstaat dann gestaltungsfähig ist, wenn wirtschaftliche Prosperität, soziale Modernisierung und Demokratisierung in einer dynamischen Interdependenz stehen. Das war auch nach dem Ersten Weltkrieg so, als im Zuge der zweiten industriellen Modernisierung und der Demokratisierung der Staatsverfassung das Bildungssystem differenziert und in der Perspektive sozialer Chancengleichheit erweitert wurde. Gleiches war in den 1970er Jahren in der Bundesrepublik in einem ähnlichen Zusammenspiel – nun aber auf höherem Modernisierungsniveau – zu beobachten. Beide Modernisierungsphasen ermöglichten also eigene Gestaltungsspielräume des Sozialstaates und entsprechend sozial und pädagogisch eigensinnige Bildungs- und Erziehungsmodelle, die nicht nur dem ökonomischen Kalkül folgen mussten.

Gestaltungssinn

Probleme bewältigen, Perspektiven gestalten

In der jetzigen Phase des technologisch sich verselbstständigenden digitalen Kapitalismus ist der Sozialstaat wieder in eine Krise geraten. Diese ist aber von ihrer Struktur und Logik her nicht mehr mit den vorangegangen vergleichbar.

Krise des Sozialstaates

Denn sie grassiert trotz eines ökonomisch-technologischen Modernisierungsschubes. Die ökonomische Prosperität „verweigert" sich nicht nur fiskalisch dem Sozialstaat (Internationalisierung des Kapitaleinsatzes, Auslagern von Arbeit, Steuerflucht), sie belastet ihn auch zusätzlich (Freisetzung von Arbeit und damit strukturelle Massenarbeitslosigkeit durch Rationalisierung). So ist der Staat in eine Globalisierungs- und Nationalisierungsfalle geraten: Er muss der nationalen Ökonomie die Standortvorteile für den globalisierten Wettbewerb subventionieren und bekommt dafür von dieser weniger Steuern und immer mehr Arbeitslose zurück. Die Wirtschaft ist nicht mehr angewiesen auf Massenarbeit, der Staat hat aber als demokratischer Verfassungsstaat für alle BürgerInnen zu sorgen.

Bildungsinvestitionen

Die Wirkung auf die Bildungsinvestitionen ist entsprechend gespalten. Die wettbewerbs- und standortfixierte Wirtschaft verlangt ökonomisch verwertbare Qualifikation zu Lasten der pädagogischen Balance und sozialen Chancengleichheit. Aber auch in den Lebenslagen der Individuen spiegelt sich diese Spaltung wider: Die eigengestaltbaren Spielräume werden enger, der Druck zur utilitaristischen Lebens- und konkurrenten Sozialorientierung steigt, die sozialstaatliche Akzeptanz gegenüber der Notwendigkeit von Sozialinvestitionen für ökonomisch nicht verwertbare, potenziell „unproduktive" Risiko- und Bewältigungskonstellationen sinkt. Angesichts dieser Ökonomisierung und Instrumentalisierung der Lebenslagen – unter Einschränkung des nichtökonomisch geprägten menschlichen Eigensinns – ist es nicht verwunderlich, dass Schüler – so die Klage vieler Lehrer und der Tenor entsprechender Untersuchungen – eine geringere Bildungsmotivation, dafür aber ein Mehr an strategische Durchkommens- und Überlebensenergien, eben Bewältigungsverhalten, an den Tag legen (vgl. dazu auch Tenorth 2001). Wegen dieser deutlichen strukturellen Verquickung von Sozialpolitik und Bildungsbereich kann es sich die Pädagogik nicht länger leisten, die Sozialpolitik in selbstreferentieller Borniertheit als „fachfremd" zu sehen und zu übersehen. Vielmehr zeigt die lebenslagenorientierte Analyse, dass nicht nur im Bereich der individuellen Lebensverhältnisse die Bildungs- und Erziehungsprobleme an die gesamte soziale Lebenslage rückgebunden sind, sondern dass auch in der gesellschaftlichen Sphäre die Bildungspolitik spezifisch mit der sozialstaatlichen Sozialpolitik verknüpft ist.

Bildung mit Sozialpolitik verknüpfen

Literatur

Beck, U. (1986): Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt a.M.
Bernfeld, S. (1925): Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung. Leipzig, Wien u. Zürich.
Böhnisch, L. (^{5}2008): Sozialpädagogik der Lebensalter. Weinheim u. München.
Böhnisch, L. (2009): Abweichendes Verhalten. Weinheim u. München.
Böhnisch, L./Arnold, H./Schröer, W. (1999): Sozialpolitik. Eine sozialwissenschaftliche Einführung. Weinheim u. München.
Böhnisch, L./Schröer, W. (2001): Pädagogik und Arbeitsgesellschaft. Weinheim u. München.
Böhnisch, L./Lenz, K./Schröer, W. (2009): Sozialisation und Bewältigung. Weinheim u. München.
Brüderl, L. (Hrsg.) (1988): Theorien und Methoden der Bewältigungsforschung. Weinheim.
Castel, M. (2000): Die Metamorphosen der sozialen Frage. Konstanz.

Durkheim, E. (1973): Der Selbstmord. Neuwied.
Durkheim, E. (1988): Über soziale Arbeitsteilung. Frankfurt a.M.
Filipp, S. H. (Hrsg.) (1981): Kritische Lebensereignisse. München.
Gängler, H. (1998): Vom Zufall zur Notwendigkeit? Materialien zur Wissenschaftsgeschichte der Sozialen Arbeit. In: Wöhrle, A. (Hrsg.) (1998): Profession und Wissenschaft Sozialer Arbeit. Pfaffenweiler, S. 289-302.
Gruen, A. (41993): Der Verrat am Selbst. München.
Hauser, R./Neumann, U. (1992): Armut in der Bundesrepublik. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. Sonderheft 32, 1992, S. 237-271.
Heimann, E. (1980/1929): Soziale Theorie des Kapitalismus. Frankfurt a.M.
Heitmeyer, W. (1997): Bundesrepublik Deutschland. Eine zerrissene Gesellschaft und die Suche nach Zusammenhalt. Bd. 1 u. 2. Frankfurt a.M.
Höhne, T. (2003): Pädagogik der Wissensgesellschaft. Bielefeld.
Honneth, A. (1992): Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte. Frankfurt a.M.
Huster, E.-U. u. a. (Hrsg.) (2008): Handbuch Armut und soziale Ausgrenzung. Wiesbaden.
Jugendwerk der Deutschen Shell (Hrsg.) (1997): Jugend '97. Opladen.
Jugendwerk der Deutschen Shell (Hrsg.) (2000): Jugend 2000. Opladen.
Keupp, H. (2000): Eine Gesellschaft der Ichlinge? (Hrsg.: Sozialpädagogisches Institut im SOS-Kinderdorf e. V.). München.
Klafki, W. (1998): Schlüsselqualifikationen/Allgemeinbildung – Konsequenzen für Schulstrukturen. In: Braun, K.-H. u. a. (Hrsg.) (1998): Schule mit Zukunft. Opladen, S. 145-208.
Kohli, M. (1982): Antizipation, Bilanzierung, Irreversibilität. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie, Heft 2, 2. Jg. (1982), S. 39-52.
Lange, D. (1999): Solidarität – Am Ende – Solidarität? Unveröffentlichtes Manuskript. Reutlingen.
Mack, W. (2000): Bildung und Bewältigung. Weinheim.
Mead, G. H. (1991): Geist, Identität und Gesellschaft. Franfurt a.M.
Melzer, W. u. a. (2000): Forschungen zu Schule und Gewalt. Weinheim u. München.
Mennicke, C. (1926): Das sozialpädagogische Problem in der gegenwärtigen Gesellschaft. In: Tillich, P. (Hrsg.) (1926): Kairos. Zur Geisteslage und Geisteswendung. Darmstadt, S. 311-344.
Mennicke, C. (1930): Soziale Berufe. In: Gablentz, O. v. d./Mennicke, C. (Hrsg.) (1930): Deutsche Berufskunde. Leipzig, S. 311-330.
Nahnsen, I. (1975): Bemerkungen zum Begriff und zur Geschichte des Arbeitsschutzes. In: Osterland, M. (Hrsg.) (1975): Arbeitssituation, Lebenslage und Konfliktpotenzial. Frankfurt a.M., S. 145-166.
Natorp, P. (1894): Pestalozzis Ideen über Arbeiterbildung und Soziale Frage. Heilbronn.
Natorp, P. (1899): Sozialpädagogik. Stuttgart.
Niemeyer, Ch. (1999): Theorie und Praxis der Sozialpädagogik. Münster.
Oerter, R. (1985): Lebensbewältigung im Jugendalter. Weinheim u. München.
Popp, U. (2002): Geschlechtersozialisation und schulische Gewalt. Weinheim u. München.
Schröer, W. (1999): Sozialpädagogik und die soziale Frage. Weinheim.
Stark, W. (1996): Empowerment. Freiburg i.Br.
Sting, S. (2002): Bildung. In: Schröer, W./Wolff, M./Struck, N. (Hrsg.) (2002): Handbuch Kinder- und Jugendhilfe. Weinheim u. München, S. 377-392.
Tenorth, H. E. (2001): Kann Schule leisten was sie leisten soll? In: Melzer, W./Sandfuchs, U. (Hrsg.) (2001): Was Schule leistet. Weinheim u. München, S. 255-270.
Walther, A./Stauber, B. (Hrsg.) (1999): Lebenslanges Lernen – Life long learning, Bd. 1. Tübingen.
Weisser, G. (1956): Sozialpolitik. In: Aufgaben Deutscher Forschung, Bd. 1. Köln u. Opladen, S. 410-426.
Wimbauer, C. (2000): Organisation, Geschlecht, Karriere. Opladen.
Winnicott, D. W. (21992): Aggression. Versagen der Umwelt und antisoziale Tendenz. Stuttgart.

Frank Hillebrandt

Hilfe als Funktionssystem für Soziale Arbeit

Soziologie der Sozialarbeit und Systemtheorie

Soziale Arbeit geschieht in der Moderne nicht lautlos. Sie wird seit ihrer Entstehung als Beruf Anfang des 20. Jahrhunderts von programmatischen Diskussionen begleitet, deren Spektrum von der Frage nach der Notwendigkeit Sozialer Arbeit an sich über die Erörterung der Professionalisierbarkeit des Berufes bis hin zur kontroversen Diskussion fachspezifischer Methoden reicht. Eine derartige Entwicklung der Wissenssysteme über Soziale Arbeit zeigt zum einen, dass in der Gegenwartsgesellschaft mit professioneller Hilfe offenbar ein gesellschaftliches Problem bearbeitet wird, das an Bedeutung zunimmt. Zum anderen entsteht mit dieser Zunahme der Wissensproduktion eine soziologische Analyse Sozialer Arbeit, die nach den Formen und Funktionen professioneller sozialer Hilfe in der modernen Gesellschaft fragt. Diese soziologische Wissensproduktion über helfendes Handeln entwickelt sich zu einem festen Bestandteil des Sozialarbeitsdiskurses (vgl. hierzu übersichtlich Gildemeister 1993). Die Soziologie der Sozialarbeit rekurriert in den 1990er Jahren verstärkt auf die soziologische Systemtheorie Luhmannscher Provenienz (kritisch hierzu Hillebrandt 2004), um die genuin soziologische und gesellschaftstheoretische Problemstellung zu erörtern, wie professionelle soziale Hilfe (Soziale Arbeit) in der modernen Gesellschaft möglich wird und welche Funktion sie für die moderne Gesellschaft bedient (vgl. Baecker 1994; Bommes/Scherr 1996, 2000; Merten 1997; Weber/Hillebrandt 1999 und die Beiträge in Merten 2000). Diese inzwischen etwas leiser gewordene Diskussion kreist unter anderem um die Frage, ob Soziale Arbeit bzw. soziale Hilfe als operativ geschlossenes Funktionssystem der modernen Gesellschaft angesehen werden kann.[1]

Soziale Arbeit als professionelle soziale Hilfe

Im Kontext dieser Fragestellung, die auch für die heutige Soziologie professioneller sozialer Hilfe aktuell ist, bietet es sich an, Soziale Arbeit über einen soziologisch und gesellschaftstheoretisch fundierten Begriff der Hilfe zu bestimmen.[2] Ein soziologischer Beobachter, der gesellschaftstheoretisch orientiert ist, wird dabei fragen müssen, wie Hilfe unter den Bedingungen der modernen Gesellschaft möglich wird, da ihre Realisierung eher unwahrscheinlich als wahrscheinlich ist.

1 Gegenwärtig kreist die Diskussion um die Soziologie der Sozialarbeit vorrangig um die Frage, wie die Praxis sozialer Arbeit soziologisch als Vollzugswirklichkeit bestimmt werden kann und folgt dabei aktuellen Entwicklungen der soziologischen Theorie (vgl. hierzu auch Hillebrandt 2004)

2 Vgl. dagegen Michael Bommes und Albert Scherr (1996, 2000), die ausschließlich von Sozialer Arbeit sprechen und deshalb konsistent nachweisen, dass Soziale Arbeit nicht als Funktionssystem beschrieben werden kann. Geht man jedoch, wie hier vorgeschlagen, vom übergreifenden Begriff der Hilfe aus, kommt man zu anderen Ergebnissen, weil sich mit dem Hilfebegriff ein typisch modernes Bezugsproblem der Gesellschaft eingrenzen lässt, das im Kontext eines Funktionssystems bearbeitet wird.

W. Thole (Hrsg.), *Grundriss Soziale Arbeit,* DOI 10.1007/978-3-531-94311-4_10,
© VS Verlag für Sozialwissenschaften | Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH 2012

Erst wenn geklärt ist, wie und warum professionelle soziale Hilfe nur in der modernen Gesellschaft möglich ist, kann geklärt werden, wozu die moderne Gesellschaft ein expandierendes Hilfesystem benötigt.

Um diese Fragen zu diskutieren, die als wichtige Grundlagen der sozialarbeiterischen Theorieproduktion angesehen werden müssen, gehe ich in drei Schritten vor. Am Anfang steht eine historisch empirische Spurensuche, wie über Hilfe in der Semantik, also dem Wissensvorrat der Gesellschaft, disponiert worden ist. Dies ist zur Klärung der Frage, wie Hilfe in der Moderne möglich ist, deshalb wichtig, weil sich nur über eine Analyse des Wandels der Hilfesemantik eruieren lässt, auf welche Probleme die Hilfesemantik in welcher Weise reagiert. Dazu werde ich einige wichtige Wendepunkte der Evolution der Wissenssysteme nachzeichnen, die auf Hilfe bezogen sind (1). Dieser wissenssoziologische Zugang schafft die Basis zur Beantwortung der gesellschaftstheoretischen Frage, ob soziale Hilfe als Funktionssystem der Gesellschaft angesehen werden kann. Dabei ist zu klären, ob sich soziale Hilfe in der Moderne über eine höchst eigenständige Problemlösungsperspektive selbst wahrscheinlich macht, oder ob sie als Programm in anderen Funktionssystemen (Religion, Politik, Recht, Erziehung) beobachtet werden muss. Bezüglich der operativen Geschlossenheit sozialer Hilfe stellt sich die Frage nach dem Code der Hilfe. Will man soziale Hilfe als Funktionssystem beschreiben, muss zudem geklärt werden, welches exklusive Bezugsproblem zur Ausdifferenzierung einer hochgradig professionalisierten, standardisierten und bürokratisierten Hilfepraxis führt. Dies ist die Frage danach, ob und wie soziale Hilfe über das Bedienen einer exklusiven Funktion in Beziehung zum Gesellschaftssystem tritt. Die Beantwortung dieser Fragen klärt über die Stellung des Hilfesystems in der modernen, primär funktional differenzierten Gesellschaft auf (2). Am Ende der Ausführungen steht ein kurzes Resümee, in dem einige Folgen der hier vorgestellten theoretischen Konzeption für die Theoriebildung über soziale Hilfe angedeutet werden (3).

Ist soziale Hilfe ein Funktionssystem der modernen Gesellschaft?

Dass bei soziologischen Überlegungen zu den gesellschaftsstrukturellen Bedingungen für soziale Hilfe die Programmebene der Disziplin lediglich beobachtet wird, ohne eigene Programme und Methoden zu entwickeln, ergibt sich aus der Anlage der nachfolgenden Überlegungen und bedeutet keine Abwertung der diesbezüglichen theoretischen Bemühungen. Möglicherweise erlaubt der von mir verfolgte spezifisch soziologische Zugang Erkenntnisse, die die Programm- und Methodendiskussion bereichern. Dies wäre eine durchaus wünschenswerte Nebenfolge meiner Argumentation. Die wichtigste Frage im Kontext sozialer Hilfe „ist letztlich natürlich: was man tun kann. Aber eine dafür unerlässliche Vorfrage ist: wie man angemessen beobachten und beschreiben kann“ (Luhmann 1993, S. 32).

Systemtheoretische Beobachtung sozialer Hilfe

1 Evolution der Hilfe

Wie bereits angedeutet, ist Hilfe vor allem in der Moderne ein wichtiges Thema der Wissensproduktion, die einen Wissensvorrat, systemtheoretisch gesprochen,

eine Semantik erzeugt. Diese auf den Begriff Hilfe spezialisierte Semantik bezieht sich auf den Sinn, die Möglichkeiten und die Grenzen von Hilfeleistungen. Eine Beobachtung der Evolution dieser Semantik zeigt, dass sich die Hilfepraxis an der Epochenschwelle zur Neuzeit strukturell verändert. In der frühen Neuzeit wird erstmals problematisiert, wer als Bedürftiger angesehen werden kann, wer also Hilfe benötigt, während Hilfe in der mittelalterlichen Ständegesellschaft fast ausschließlich als religiös begründetes Almosen verstanden wird, das zum Seelenheil des Gebenden gewährt wird, ohne zu prüfen, ob der Empfänger der Hilfe, also der Bettler, tatsächlich bedürftig ist. Voraussetzungen für diesen Wandel waren unter anderem eine Neubestimmung des Armutsbegriffs und eine Relativierung einer göttlich determiniert geglaubten, stabilen Ordnung.

Wissenssoziologische Beobachtung der Hilfesemantik

In dieser historischen Konstellation entstehen zwei signifikante und strukturbildende Traditionen der Hilfesemantik: Zum einen wird im Übergang zur Neuzeit eine Semantik anschlussfähig, die formale, ordnungspolitische und materielle Aspekte des Bedarfsausgleichs in den Mittelpunkt rückt und letztlich im Sozialstaatsprinzip mündet. Zum anderen entsteht in der frühen Neuzeit eine Semantik, die die Veränderbarkeit, Pflege und Erziehung des Bedürftigen als zentrale Aufgabe begreift, um Bedarfssituationen grundlegend zu transformieren. Dieser letztgenannte Wissensstrang der Hilfesemantik mündet im theoretischen Konstrukt einer sozialen Pädagogik (vgl. dazu ausführlich Weber/Hillebrandt 1999, S. 103 ff. und 150 ff.)

Zwei strukturbildende Traditionen der Hilfesemantik

Das Sozialstaatsprinzip ebnet im Gefolge eines durch industrielle Freisetzungsprozesse erzeugten Problemdrucks den Weg für die Verrechtlichung und staatliche Sicherung sozialer Hilfe. Die Pädagogisierung der Hilfe bewirkt zudem eine methodische Legitimation und Ausgestaltung der jetzt staatlich garantierten Hilfeleistungen, wodurch wiederum die Verfachlichung, Verberuflichung und später Professionalisierung sozialer Hilfe vorbereitet wird. Die in der frühen Neuzeit beginnende Pädagogisierung der Hilfe, über die die Veränderbarkeit der Bedürftigen in den Mittelpunkt rückt, bereitet nicht nur den Boden für die Ausdifferenzierung einer spezifischen Fachlichkeit sozialer Hilfe, sondern generiert zusätzlich Hilfeorganisationen, die sich über eine wertorientierte, oft christlich geprägte Semantik programmatisch gegen die monetarisierte und bürokratisierte staatliche Hilfepraxis wenden. Als ein markantes Beispiel könnte man an Wicherns Werk denken (vgl. exemplarisch Wichern 1889). Dies führt zu einer ersten fachlichen Differenzierung der Hilfepraxis. Gleichzeitig mit dieser Kontingenzsteigerung an Möglichkeiten zur helfenden Intervention entstehen breit angelegte Sozialtheorien, die Erziehung als Möglichkeit begreifen, um soziale Problemlagen zu lösen bzw. zu vermeiden. Die Natorpsche „Sozialpädagogik“, die in der Tradition Pestalozzis steht, ist hierfür das wichtigste Beispiel (vgl. Natorp 1920). Sie stellt mit der Systematisierung des Begriffs Sozialpädagogik der Hilfesemantik eine Programmformel bereit, die über ihre spätere Adaption in Theorien sozialer Hilfe zu einer weiteren Systematisierung der Hilfesemantik entscheidend beiträgt. Diese Systematisierung beginnt jedoch erst in der Weimarer Republik. Bis zur vorletzten Jahrhundertwende erreicht die Hilfesemantik noch keine Eigenständigkeit. Sie kann sich noch nicht von den Bereichen Politik, Religion, Recht und Erziehung emanzipieren, trotz einzelner An-

Sozialstaatsprinzip

Sozialpädagogik als Programmformel der Hilfe

sätze und Versuche, eine exklusive Fachlichkeit sozialer Hilfe einzugrenzen (vgl. etwa Flesch 1901).

Verselbstständigung der Hilfesemantik

Das „wahlverwandtschaftliche" Zusammentreffen des ordnungspolitischen Sozialstaatsprinzips mit einer pädagogisch formulierten Hilfesemantik, die über das Postulat der Personenveränderung eine spezifische Fachlichkeit für sich reklamiert, führt erst nach und nach zu einer Verselbstständigung der Hilfesemantik. Dieser Prozess wird nach dem ersten Weltkrieg auf der Phänomenebene durch eine quantitative und qualitative Veränderung der Produktion sachlicher, sozialer und zeitlicher Sinngehalte in Bezug auf die Möglichkeiten des Helfens in der modernen Gesellschaft eingeleitet. Über den Begriff Theoriesubstitution kann man sehen, dass sich jetzt nicht nur quantitativ, sondern auch qualitativ etwas ändert. Der gesamte sozialpolitische und sozialverwalterische Hintergrund der Hilfesemantik wird in der ersten Phase des 20. Jahrhunderts durch einen pädagogischen und hermeneutischen Hintergrund substituiert. Um die Programmformel Sozialpädagogik lagert sich in der Hilfesemantik ein erziehungswissenschaftlicher Wissensvorrat ab, auf den zur Theoriebildung immer deutlicher zurückgegriffen wird. Dies führt zu einer nachhaltigen Substitution des ordnungspolitischen und sozialverwalterischen Theoriefundaments durch eine den einzelnen Bedürftigen in den Mittelpunkt der Theoriebildung rückende Theoriegrundlage. Die Bedürfnisse und Eigenarten Bedürftiger avancieren über die Pädagogisierung der Hilfesemantik zum entscheidenden Bezugspunkt zur Reflexion der Hilfepraxis. Diese Entwicklung führt zu einer Spezialisierung und Verfachlichung der Hilfesemantik. Dadurch differenziert sich die Programmebene der Hilfepraxis erstmals eindeutig aus. Über die Programmformel Sozialpädagogik, die neben anderen Programmformeln wie Fürsorglichkeit und Wohlfahrtspflege zur Ausweisung der spezifischen Fachlichkeit sozialer Hilfe dient, wird die Hilfepraxis mit Reflexionstheorien ausgestattet, die eine Spezialisierung der Hilfesemantik vorantreiben und die professionelle Hilfe als reflexive Praxis etablieren. Die Hilfesemantik koppelt sich dabei vor allem von der Sozialpolitik und der schulischen Erziehung programmatisch ab, um eine eigenständige Fachlichkeit für sich in Anspruch zu nehmen. Gleichzeitig führt die Theoriesubstitution zu einer Vervielfältigung der Sinngehalte, die auf soziale Hilfe bezogen werden. Dies lässt die Hilfepraxis als differenzierten und komplexen Bereich der Gesellschaft erscheinen.

Verberuflichung der Hilfepraxis

Die damit eng verbundene Verberuflichung der Hilfepraxis zeigt (vgl. auch B. Müller in diesem Band), dass der Hilfe in ihren Reflexionstheorien eine besondere Rolle zur Reproduktion der Gesellschaft zugeschrieben wird, die nur von besonders geeigneten BerufsarbeiterInnnen adäquat ausgestaltet werden kann. Mit sozialer Hilfe werden über die neu entstehenden Ausbildungsgänge zudem neue fachliche Sinngehalte verbunden, die eine weitere Spezialisierung und Verdichtung der Hilfesemantik mit sich bringen. Zum einen wird die Ansammlung und Vermittlung von Wissensbeständen als Ausbildungsziel formuliert, um eine den Bedürftigen gerecht werdende Hilfepraxis zu ermöglichen. Zum anderen etabliert sich die Vermittlung und das Training einer inneren Einstellung zum sozialen Beruf als Ausbildungsziel der frühen Sozialarbeit, wie man die berufliche Hilfepraxis jetzt nennen kann. Dadurch erscheint soziale Hilfe erstmals eindeutig als Berufsarbeit,

Hilfepraxis als Sozialarbeit

die nicht mehr nur unentgeltlich als religiöse oder anders begründetete Mildtätigkeit mit einer „Gotteslohnmentalität“ beschrieben wird. Gleichsam zwingt diese Festschreibung zur fachlichen Ausgestaltung des sozialen Berufes, da Sozialarbeit sich über fachliche Kompetenzen als Berufsarbeit legitimieren muss. Nur eine fachlich legitimierte berufliche Sozialarbeit kann plausibel als notwendige Ergänzung zu Laienaktivitäten, zu sozialverwalterischen und anderen der Hilfepraxis fachfremden Aktivitäten erscheinen. Die Eingrenzung einer Fachkompetenz führt dazu, dass soziale Hilfe sich auf ihrer Reflexionsebene als eigenständiger Bereich von den Bereichen abgrenzt, die soziale Hilfe nicht über fachliche Hilfestandards gewährleisten.

Professionalisierung der Hilfepraxis und explizite Fachlichkeit

Im Zug der Professionalisierung der Sozialarbeit wird diese mit einer spezifischen Fachlichkeit ausgestattet, die das für soziale Hilfe relevante Wissen exklusiv verwaltet und in praxi anwendet. Die Professionalisierung Sozialer Arbeit ist in der funktional differenzierten Gesellschaft also primär mit einer Verfachlichung und Verdichtung der Berufskompetenz verbunden. Diese Entwicklung, die nach dem zweiten Weltkrieg, spätestens in den siebziger Jahren des 20. Jahrhunderts in Deutschland zu einem vorläufigen Abschluss kommt, führt zu einer endgültigen Spezialisierung der Hilfesemantik, die sich spätestens jetzt nur noch dem Bereich sozialer Hilfe zurechnen lässt. Die Hilfesemantik verselbstständigt sich somit über die Ausdifferenzierung einer spezifischen Fachlichkeit, die die Soziale Arbeit exklusiv für sich in Anspruch nimmt.

Fokussierung der Hilfesemantik auf ein exklusives Problem der modernen Gesellschaft

Dies lässt meines Erachtens nur einen Schluss zu: Die Hilfesemantik ist in der funktional differenzierten Gesellschaft auf ein exklusives Problem spezialisiert. Sie ist ausschließlich darauf ausgerichtet, wie individuelle Bedürftigkeit bearbeitet werden kann. Professionelle Hilfe etabliert sich dadurch endgültig als rechtlich verfasstes Leistungsangebot mit fachlicher Kompetenz, auf das ein Anspruch besteht, sobald individuelle Bedürftigkeit nachgewiesen werden kann. Die Hilfesemantik ist über diese Entwicklung eindeutig spezialisiert und so weit verdichtet, dass sie nur noch dem Bereich sozialer Hilfe zurechenbar ist.

2 Code und Funktion der Hilfe

Das zentrale Ergebnis einer sozialhistorischen Untersuchung der Hilfeevolution, dass sich die Hilfesemantik inzwischen irreversibel verselbstständigt hat, ist gesellschaftstheoretisch von zentraler Bedeutung: Es belegt, dass soziale Hilfe zu ihrem operativen Vollzug auf eine hochspezialisierte, nur ihr zurechenbare Semantik selektiv zugreifen kann. Die Beobachtung der Evolution der Hilfesemantik zeigt zudem, auf welches inhaltliche Problem sich die Hilfepraxis in der Moderne fokussiert, was für die gesellschaftstheoretische Bestimmung sozialer Hilfe nicht weniger wichtig ist als die Verselbstständigung der Hilfesemantik: Diese Spezialsemantik ist eindeutig auf die Bedürftigkeit des Menschen fokussiert, indem sie den Menschen als hilfs- und schutzbedürftig sozial konstruiert. Im Hilfekontext beziehen sich alle theoretischen Bemühungen in der Sozialdimension darauf, wer als bedürftig angesehen werden kann und wer diese Bedürftigkeit transformieren

Bedürftigkeit als Problem der Hilfe

kann. In der Sachdimension ist die Hilfesemantik darauf fokussiert, was zur Beseitigung der Bedürftigkeit notwendig ist und welche Methoden dazu angewendet werden müssen. In der Zeitdimension schließlich ist die Hilfesemantik darauf bezogen, wann Bedürftigkeit transformiert werden muss und wie lange die Hilfe andauern soll.

Nach einer wissenssoziologischen Beobachtung der Hilfesemantik kann demnach die These aufgestellt werden, dass sich soziale Hilfe über den binären Code bedürftig/nicht bedürftig selbst wahrscheinlich macht. Alle Programme eines sich auf diese Weise ausdifferenzierenden Hilfesystems, also praxisrelevante Vorgaben, die den Hilfeorganisationen und ihren MitarbeiterInnen als Richtlinien ihrer Praxis dienen, entstehen im Kontingenzbereich dieses binären Codes und legen auf sozialer, sachlicher und zeitlicher Dimension fest, ob und wie soziale Hilfe zur Transformation von Bedürftigkeit geleistet wird. Alle Operationen des Hilfesystems werden demnach nur durch die Zuordnung der Codewerte bedürftig und nicht-bedürftig möglich, sodass der Bereich sozialer Hilfe als operativ geschlossenes System angesehen werden kann.

Frage nach der Funktion der Hilfe

Die Frage, die sich anschließt, ist, welche Funktion dieses System in der funktional differenzierten Gesellschaft hat. Auch zur Klärung dieser Frage können wichtige Hinweise aus der Hilfesemantik abgeleitet werden. Offenbar bezieht sich diese Semantik, wie bereits gesagt, auf die menschliche Umwelt des Gesellschaftssystems, indem in ihr die Hilfsbedürftigkeit des Menschen mit Blick auf die Möglichkeiten zu ihrer Transformation zum zentralen Bezugspunkt avanciert. Meine Schlussfolgerung ist, dass das gesellschaftliche Bezugsproblem, also die Funktion sozialer Hilfe, eng mit dem typisch modernen Verhältnis von Mensch und Gesellschaft zusammenhängt, welches im Vergleich zu vormodernen Gesellschaften kompliziert und vielschichtig geworden ist.

Funktionale Differenzierung und personale Inklusion

Die moderne, primär funktional differenzierte Gesellschaft zeichnet sich vor allen anderen aus der Geschichte bekannten Gesellschaftsformen dadurch aus, dass sie den Menschen keine festen Plätze in ihr mehr zuweist. Weil funktionale Differenzierung keine soziale, also an Personen orientierte, sondern eine an Sachthemen ausgerichtete Differenzierungsform ist, teilt sie nicht Personen, sondern Sachthemen bestimmten Teilsystemen der Gesellschaft zu. Funktionssysteme sind also alles andere als besondere Arten von Personenverbänden. Deshalb kann der Mensch unter den Bedingungen primär funktionaler Differenzierung „nur außerhalb der Gesellschaft leben, nur als System eigener Art in der Umwelt des Gesellschaftssystems sich reproduzieren, wobei für ihn die Gesellschaft eine dazu notwendige Umwelt ist“ (Luhmann 1989, S. 158). In der Moderne gibt es demnach keinen Ort in der Gesellschaft mehr, von dem aus die sozialen Möglichkeiten des Einzelnen umfassend erkannt und bestimmt werden könnten. Mit dem Übergang von der primär stratifikatorischen zur primär funktionalen Differenzierungsform des Gesellschaftssystems geht nämlich eine Entwicklung von der Inklusionsindividualität zur Exklusionsindividualität einher (vgl. hierzu ausführlich Hillebrandt 1999, S. 240 ff.). Während in vormodernen Gesellschaften die Individualität des Einzelnen durch die soziale Verortung in ein Segment bzw. einen Stand umfassend bestimmt war, ist diese soziale Einordnung des ganzen, unteilbaren Menschen im Kontext der modernen Gesellschaft obsolet geworden. Hier

Unteilbarkeit des Menschen

tritt der einzelne Mensch zu den unterschiedlichen Teilsystemen der Gesellschaft in Beziehung und kann sich daher keinem dieser Teilsysteme exklusiv – also als ganze Person – zuordnen. Der Mensch lässt sich jedoch auch in der Moderne nicht teilen. Er ist in diesem Sinne individuell. Genau diese wörtlich verstandene Individualität wird unter den Bedingungen primär funktionaler Differenzierung aus der Gesellschaft exkludiert, weil sie keinen unverrückbaren Platz in der Gesellschaftsstruktur mehr finden kann. In diesem Sinne erzeugt die moderne Gesellschaft eine egalisierende Exklusion der Individuen.

Exklusionsindividualität als Problem der modernen Gesellschaft

Diese Exklusion der Individualität des Menschen führt nicht nur zu einem radikalen Wandel im Selbstverständnis der Einzelnen, sondern hat auch Folgen für die Formen personaler Inklusion, also für die Formen der Berücksichtigung von Personen, die das Gesellschaftssystem realisiert. Auch die moderne Gesellschaft ist nicht ohne Menschen denkbar. Die zunächst exkludierten Individuen sind für sie nicht generell entbehrlich geworden, denn sie ist, wie alle anderen Gesellschaftssysteme, darauf angewiesen, Personen Positionen zuzuweisen, in deren Rahmen sie erwartungskomplementär handeln können. Sie muss demnach dafür sorgen, dass Menschen in spezifischer Weise personal inkludiert werden.

Kontingente gesellschaftliche Konstruktion des Menschen als Person

In der Moderne wird die gesellschaftliche Konstruktion des Menschen als Person kontingent. Während in der vormodernen Ständegesellschaft die Einzelnen einem Subsystem der Gesellschaft als ganze Personen zugeordnet werden, ist diese, bereits durch die Geburt relativ unproblematisch erreichte personale Inklusion in der Moderne obsolet geworden. Die die moderne Gesellschaftsstruktur immer deutlicher prägenden Funktionssysteme sind an sachlichen Funktionen orientierte Teilsysteme der Gesellschaft, die sich kommunikativ in einer Umwelt reproduzieren. Ihr „Bezug auf Personen wird damit eine Variable“ (Stichweh 1991, S. 37), die sie selbst handhaben müssen. Die soziale Berücksichtigung von Personen durch das Gesellschaftssystem ist m. a. W. nicht mehr selbstverständlich, sondern wird von hochdifferenzierten Kommunikationschancen der Einzelnen abhängig, die in der Gesellschaft entstehen, von dieser jedoch nicht mehr sicher und zeitbeständig koordiniert werden können.

Selektive Inklusion durch die Funktionssysteme

Obwohl in den Selbstbeschreibungen der Funktionssysteme regelmäßig postuliert wird, alle Exklusionsindividuen seien gleichberechtigt inkludiert, zwingt die Logik dieser Funktionssysteme zur selektiven Inklusion, da nur so ihre selbstreferentiellen Operationen kontinuieren können. Die Inklusionsverhältnisse werden in der Moderne somit nicht nur deswegen kompliziert, weil die Inklusion ganzer Personen in ein gesellschaftliches Teilsystem auf Grund der primär sachlichen, an Funktionen orientierten Differenzierungsform des Gesellschaftssystems strukturell nicht mehr möglich ist, sondern auch weil alle Funktionssysteme zur partiellen funktionalen Inklusion von Personen in ihre Leistungs- und Publikumspositionen auf die Fähigkeiten der Menschen selektiv zugreifen. Die Individualität der Einzelnen wird von ihnen demnach auf die Inklusionsfähigkeit hin beobachtet, so dass die einzelnen für sie nur in funktionaler Hinsicht relevant werden. Im Kontext der Funktionssysteme erreicht Inklusion nur der oder die, der bzw. die kommunizieren kann. Autorität und Reputation in den Funktionssystemen sowie sozialer Status und soziale Anerkennung

des Einzelnen im Allgemeinen werden von systeminternen Erfolgsbedingungen abhängig (vgl. Luhmann 1990, S. 346). Vor allem das Wirtschafts- und Bildungssystem entfalten in diesem Zusammenhang eine gnadenlose und nicht selten menschenverachtende Selektivität: Sie verteilen Chancen auf personale Inklusion und damit Lebenschancen, indem sie kleine und „feine" Unterschiede etwa der Arbeitsfähigkeit, Kreditwürdigkeit, Begabung, Lebensführung, Qualität des Wohnortes und Disziplniertheit von Personen mit Hilfe von Programmen sozial konstruieren und dazu nutzen, „sie im Sinne einer Abweichungsverstärkung auszubauen" (Luhmann 1997, S. 774), was zwangsläufig mit einer Verringerung der Chancen auf personale Inklusion durch die anderen Funktionssysteme einhergeht. Wer einmal seine mangelnde Begabung durch ein Zeugnis des Bildungssystems attestiert bekommen hat, wird dieses sozial konstruierte Manko nie mehr ablegen können. Wessen Kreditwürdigkeit einmal angezweifelt wird, dem wird es schwer fallen, eine Bank von seiner Kreditwürdigkeit zu überzeugen oder eine Wohnung anzumieten.

Ausschluss von sozialer Teilhabe

Die modernen Inklusionsverhältnisse bringen daher nicht nur Karrieren hervor, die durch die Formen der personalen Inklusion des Gesellschaftssystems geprägt sind, sondern auch solche, die sich gerade durch die Formen der sozialen Missachtung des Gesellschaftssystems charakterisieren lassen. Zu beachten ist nämlich: Über den Arbeitsmarkt in das Wirtschaftssystem inkludiert zu bleiben bzw. zu werden, ist in der modernen Gesellschaft eine Existenzfrage, da nur diese Inklusion die notwendigen Bedingungen dafür schafft, ein materiell gesichertes Leben führen zu können. Dadurch, dass die Funktionssysteme jedoch ihre Inklusionsstrukturen im Kontext ihrer systemspezifischen Logik aus sich selbst heraus oder wie es in der Systemtheorie etwas hochtrabend heißt: autopoietisch erzeugen, kann nicht davon ausgegangen werden, dass sie ihr Angebot von Leistungspositionen, also von Arbeitsplätzen, den Ansprüchen der Gesamtbevölkerung auf personale Inklusion in die Funktionssysteme anpassen. Zudem unterliegen die Leistungspositionen der einzelnen Funktionssysteme nicht nur im ökonomischen, sondern auch im soziokulturellen Wertsystem einer ungleichen Bewertung, sodass sie selbst soziale Ungleichheit befördern. Die Arbeit des Gelegenheitsarbeiters wird z. B. nicht so hoch bewertet wie die eines Chefarztes. Zu beachten ist dabei, dass die sozial zugeschriebenen personalen Eigenschaften, mit Parsons (vgl. 1964, S. 187 ff.) etwa Macht, Eigentum und Autorität, die in hohem Maße die Position im hierarchischen Klassifikationssystem der Sozialstruktur bestimmen, in der Moderne immer mehr von den Leistungen des Einzelnen abhängig werden. Andererseits sind Macht, Autorität und Eigentum – mit Bourdieu (vgl. 1987, S. 193 ff.; 1992) gesprochen kulturelles, soziales und ökonomisches Kapital – wichtige Voraussetzungen zur Inklusion in eine Leistungsrolle der Funktionssysteme, die es wiederum erst ermöglicht, dass hoch bewertete Leistungen dem Einzelnen personal zugeschrieben werden.

Die moderne Gesellschaft muss, allgemein gesprochen, dafür sorgen, dass den Funktionssystemen ständig geeignetes Personal zur Verfügung steht, ist jedoch nicht in der Lage, alle Individuen in gleichem Maße zu berücksichtigen. Die Erreichbarkeit des Menschen wird dadurch einerseits zu einem funktionalen Humanproblem der Gesellschaft. Sie ist gezwungen, sich in spezifischer Weise

fremdreferentiell auf ihre menschliche Umwelt zu beziehen, um funktionsspezifische personale Inklusion zu ermöglichen. Andererseits erzeugen die modernen Inklusionsverhältnisse humane Folgeprobleme, weil sie bestimmte Individuen von personaler Inklusion nahezu gänzlich ausschließen und ihnen dadurch keine angemessene Lebensführung ermöglichen (vgl. hierzu ausführlich Hillebrandt 2001, 2004).

Hilfesystem als Form der Entschärfung von Humanproblemen

Die moderne Gesellschaft kann selbstverständlich keine Instanz bereitstellen, die die Inklusionsregelungen der einzelnen Funktionssysteme beaufsichtigt und dadurch vollständig reguliert. Sie ist jedoch mit dem Problem konfrontiert, dass die Inklusionsformen der Funktionssysteme sich nur dann einstellen, wenn die Exklusionsindividuen generell bestimmte Voraussetzungen für die personale Inklusion durch die Funktionssysteme erfüllen. Genau deshalb greift die Gesellschaft in historisch einzigartiger Weise fremdreferentiell auf die kontingente Exklusionsindividualität der Einzelnen in ihrer Umwelt zu, indem sie über eine Semantik der Sorge um den Menschen strukturelle Kopplungen zwischen Mensch und Gesellschaft quasi pauschal realisiert. Neben dem Bildungs- und dem Gesundheitssystem entsteht auch das Hilfesystem zur Entschärfung von Humanproblemen, die die modernen Inklusionsverhältnisse hervorbringen. Das gemeinsame Bezugsproblem dieser drei Systeme ist die Exklusionsindividualität, also die menschliche Umwelt des Gesellschaftssystems, weil sich innerhalb der gesellschaftlichen Subsysteme Bildung, Gesundheit und Hilfe in Bezug auf die Ontogenese des menschlichen Lebens ständig spezifische Problemlösungen ausdifferenzieren. Die Funktionen dieser Problemlösungen für das Gesellschaftssystem lassen sich bestimmen, wenn beobachtet wird, inwiefern diese systeminternen Problemlösungen auf die Humanprobleme der gesellschaftlichen Umwelt der entsprechenden Systeme bezogen sind (vgl. zum Folgenden auch Hillebrandt 1999, S. 286ff.).

Daseinsnachsorge

Die gesellschaftliche Funktion des Hilfesystems ist die allgemeine stellvertretende Inklusion derjenigen Exklusionsindividuen, die durch die anderen Funktionssysteme nicht mehr hinreichend personal inkludiert werden. Diejenigen, die für die Funktionssysteme an Relevanz für personale Inklusion verlieren, werden für das Hilfesystem relevant (vgl. Bommes/Scherr 1996, S. 114). Das Hilfesystem ist also primär auf die humanen Folgeprobleme der modernen Inklusionsverhältnisse bezogen, weil es über eine Intervention in den Lebenslauf der Exklusionsindividuen dort Daseinsnachsorge betreibt, wo die Daseinsvorsorge des Wirtschaftssystems nicht greift (vgl. Luhmann 1973, S. 135; Baecker 1994, S. 98). Deshalb entsteht es erst deutlich später als das Bildungs- und Gesundheitssystem, nämlich in einer historischen Situation, in der die humanen Folgeprobleme funktionaler Differenzierung in der Gesellschaft nicht mehr ignoriert werden können. Die semantische Konzentration auf die soziale Frage um die vorletzte Jahrhundertwende ist ein Indiz dafür, dass humane Folgeprobleme Irritationen in der Gesellschaft auslösen, die zur Bildung menschenzentrierter Strukturen im Hilfesystem führen, damit die Funktion der Daseinsnachsorge, also die Entschärfung der sozialen Frage, durch das Hilfesystem bedient werden kann. Diese Funktion ist jedoch erst dann erfüllt, wenn das Hilfesystem die stellvertretende Inklusion, die es zur Daseinsnachsor-

ge bewerkstelligt, in eine Inklusion überführen kann, die gerade nicht von ihm, sondern von den anderen Funktionssystemen der Gesellschaft geleistet werden muss. Die stellvertretende personale Inklusion, also die Verwaltung des Ausschlusses von den Inklusionsverhältnissen durch das Hilfesystem, geschieht daher, um allgemeine Inklusionsfähigkeit zu erzeugen bzw. wiederherzustellen. Das Hilfesystem muss vermeiden, lediglich den Ausschluss von den Inklusionsmöglichkeiten zu verwalten und dadurch dauerhaft zu festigen. Das ist der wichtigste Grund dafür, dass es seine Funktion für die Gesellschaft inzwischen nicht mehr nur über materielle Transferleistungen wie Arbeitslosengeld und Sozialhilfe, sondern auch über die Formung des Lebenslaufs der Exklusionsindividuen mit Hilfe sozialarbeiterischer und therapeutischer Methoden erfüllt.

Inklusion zur Wiederherstellung bzw. Erzeugung von Inklusionsfähigkeit

3 Soziale Hilfe als System – Resümee

Den vorgestellten Überlegungen folgend können schlussfolgernd vier Punkte herausgestellt werden:

Autonome Stellung der Sozialen Hilfe in der modernen Gesellschaft

1. Soziale Hilfe erreicht über ihre operative Geschlossenheit eine autonome Stellung in der funktional differenzierten Gesellschaft, obwohl sie nur zusammen mit anderen Funktionssystemen möglich ist. Sie beschäftigt sich dadurch vorrangig mit ihrer eigenen Autopoiesis und erreicht Offenheit nur durch ihre operative Geschlossenheit. Ihre Autopoiesis erlaubt es ihr, auf eine systemspezifische Umwelt – für soziale Hilfe ist dies vorrangig die menschliche Umwelt des Gesellschaftssystems – zur Aufrechterhaltung ihrer Operationsfähigkeit selektiv zuzugreifen. Soziale Hilfe erreicht somit Schließung durch Einschließung funktionssystemspezifischer Kommunikation.

Anspruch auf universelle Kompetenz für Daseinsnachsorge

2. Soziale Hilfe beansprucht auf Grund ihrer operativen Geschlossenheit universelle Kompetenz für die Funktion, humane Folgeprobleme funktionaler Differenzierung zu entschärfen, indem sie über stellvertretende allgemeine Inklusion Daseinsnachsorge betreibt und Inklusionsfähigkeit erzeugt bzw. wieder herstellt.

Komplexitätszuwachs der Hilfe in der Moderne

3. Die Funktionsspezifik sozialer Hilfe steigert das Auflöse- und Rekombinationsvermögen von Sinngehalten durch das Hilfesystem. Dies führt zu einem immensen Komplexitätszuwachs sozialer Hilfe, da die Möglichkeiten, soziale Hilfe zu leisten, sich vervielfältigen. Es werden nicht nur deutlich mehr Bedarfslagen als Bedürftigkeit definiert. Zeitgleich mit dieser Kontingenzsteigerung ereignet sich eine Multiplikation der Möglichkeiten, Bedürftigkeit abhängig von der Art der Bedürftigkeit zu transformieren. Diesen Komplexitätszuwachs sozialer Hilfe strukturiert das Hilfesystem über multiple Programmierung, die sich durch Beobachtung der vielschichtigen Methodendiskussion in der Sozialen Arbeit nachzeichnen lässt. Erst in der modernen Gesellschaft wird in vielschichtiger und komplexer Form professionelle Hilfe geleistet. Es wird deutlich mehr geholfen als in vormodernen Gesellschaften. Gleichermaßen

verändern sich die Formen der Hilfe grundlegend, da Hilfe sich in der funktional differenzierten Gesellschaft über einen binären Code standardisiert und professionalisiert. Hilfe wird dadurch zu einer erwartbaren Leistung, die, um zu gelingen, strukturell nicht mehr mit moralischen Werten verbunden sein muss.

4. Die Strukturmerkmale moderner sozialer Hilfe führen zur Unterminierung von Vorstellungen, soziale Hilfe könne über Wissenschaft, Persönlichkeiten, Organisationen oder über Funktionsbereiche wie Politik kausal von außen über eine weltuniversale Rationalität gesteuert werden. Soziale Hilfe ist zwar auf Leistungen aus einer Umwelt angewiesen, um sich selbstreferentiell zu reproduzieren, sie greift jedoch auf ihre Umwelt nur über strukturelle Koppelungsprozesse im Kontingenzbereich ihres strikt zweiwertigen Codes zu. Das Hilfesystem bildet Strukturen, die ihm eine geordnete Irritation durch die anderen Funktionssysteme ermöglichen. Diese Irritationen sind aber Operationen des Hilfesystems, die nicht in kausaler Form aus der Umwelt des Systems in das System hineinkopiert werden können.

Soziale Arbeit als professionelle Rollenstruktur

Der theoretische Versuch, soziale Hilfe als Funktionssystem zu beschreiben, erweist sich, wie diese Ergebnisse zeigen, vorrangig als nützlich zur Eingrenzung der gesellschaftlichen Bedingungen für professionelle Hilfe. Ein Ergebnis dieser Analyse ist nach meiner Einschätzung zur Reflexion der Operationen des Hilfesystems besonders wichtig: Soziale Arbeit als professionelle Rollenstruktur des Hilfesystems lässt sich nur professionell denken. Sie ist konstitutiv Berufsarbeit und kann keine Hilfeleistungen ersetzen, die im sozioemotionalen Umfeld eines Bedürftigen aktiviert werden können. Professionelle Hilfe ist dadurch in keiner Weise solidaritätsstiftend. Sie behandelt Bedürftige als Fälle und dringt trotzdem in den Intimbereich Bedürftiger ein. Dies birgt vor allem dann besondere Schwierigkeiten, wenn Bedürftigkeit vom Hilfesystem diagnostiziert wird, während der als bedürftig definierte Klient diese Definition nicht teilt. In systemtheotretischer Perspektive kann gesehen werden, dass diese Folgeprobleme der Ausdifferenzierung eines Funktionssystems sozialer Hilfe, die in der Theorie als Klientifizierung und Disziplinierung von Personen oder Kolonialisierung von vertrauten Lebenswelten bezeichnet werden, in erster Linie Systemprobleme eines Funktionssystems sozialer Hilfe sind.

Folgeprobleme der Ausdifferenzierung

Eine funktionale Analyse sozialer Hilfe zeigt neben den Folgeproblemen professioneller Hilfe in der funktional differenzierten Gesellschaft gleichsam ebenso unmissverständlich auf, dass auf soziale Hilfe als fachlich fundierte und professionelle Hilfe in der modernen Gesellschaft nicht verzichtet werden kann. Alle Versuche, verstärkt an Hilfepotenziale im sozialen Umfeld von Bedürftigen zu appellieren, müssen in soziologischer Sicht als Ideologie einer neokonservativen Sicht der Gesellschaft bezeichnet werden, da sie den gesellschaftlichen Bedingungen sozialer Hilfe nicht gerecht werden.

Gesellschaftliche Notwendigkeit eines Hilfesystems

Zum Abschluss sei nochmals daran erinnert, dass es sich bei der hier vorgenommenen Analyse sozialer Hilfe um eine Fremdbeschreibung sozialer Hilfe aus soziologischer Sicht handelt. Über die Systemtheorie wird dabei deutlich, dass sozialromantische Idealisierungen sozialer Hilfe durch ihre Reflexions-

theorien aus soziologischer Sicht schlicht unangebracht sind, da soziale Hilfe über den binären Code bedürftig/nicht-bedürftig strukturell nicht als Sache des Herzens oder der Freiwilligkeit operiert, sondern in ihrem operativen Vollzug systemischen Strukturen gehorcht, die mit der Systemtheorie aufgezeigt werden können. Auch soziale Hilfe ist den Zwängen und Möglichkeiten der funktional differenzierten Gesellschaft nicht enthoben, ja sie bedingt sie vielmehr in nicht unbedeutender Weise selbst, da sie immer Mitvollzug der Gesellschaft ist und erst in der modernen Gesellschaft in beschriebener Weise möglich wird.

Zum Problem der Anschlussfähigkeit einer soziologischen Analyse der Hilfe an den sozialpädagogischen Diskurs

Dies alles lässt sich über soziologische Aufklärung erkennen, ist aber im System sozialer Hilfe, wo es darum geht, Hilfe über die sozialarbeiterische Berufsrolle ständig zu realisieren, möglicherweise aus guten Gründen nur bedingt anschlussfähig. Für praktische Soziale Arbeit ist es nützlich, wenn sozialarbeiterische Berufsmotivationen durch soziologische Analysen nicht vollständig desillusioniert werden, sondern zumindest einen Rest von idealisierend utopischer Ausrichtung wie Emanzipation von sozial schwachen Bevölkerungsgruppen, Anwaltschaft für Randgruppen etc. erkennen lassen. Zu denken ist z. B. an die Frauen- oder Jugendarbeit, wo Parteilichkeit mit der Klientel sich häufig nicht vermeiden lässt. Wenn in praktischer Sozialer Arbeit „die utopischen Oasen austrocknen, breitet sich eine Wüste der Banalität und Ratlosigkeit aus“ (Habermas 1985, S. 161). Wenn die utopischen Quellen der Habermas‘schen Oasen allerdings übersprudeln, überschwemmen sie eine realistische Sicht auf die Veränderungsmöglichkeiten, die Sozialarbeiter in der modernen Gesellschaft in Ausübung ihres Berufes haben.

Literatur

Baecker, D. (1994): Soziale Hilfe als Funktionssystem der Gesellschaft. In: Zeitschrift für Soziologie, Heft 1, 23. Jg. (1994), S. 93-110.

Bommes, M./Scherr, A. (1996): Exklusionsvermeidung, Inklusionsvermittlung und/oder Exklusionsverwaltung. Zur gesellschaftstheoretischen Bestimmung Sozialer Arbeit. In: neue praxis, Heft 2, 26. Jg. (1996), S. 107-123.

Bommes, M./Scherr, A. (2000): Soziologie der Sozialen Arbeit. Eine Einführung in Formen und Funktionen organisierter Hilfe, Weinheim u. München.

Bourdieu, P. (1987): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt a.M.

Bourdieu, P. (1992): Ökonomisches Kapital – Kulturelles Kapital – Soziales Kapital. In: Bourdieu, P. (1992): Die verborgenen Mechanismen der Macht, Schriften zu Politik und Kultur 1. Hamburg, S. 49-79.

Flesch, K. (1901): Sociale Ausgestaltung der Armenpflege. In: Schriften des deutschen Vereins für Armenpflege und Wohltätigkeit, Heft 54, Leipzig.

Gildemeister, R. (1993): Soziologie der Sozialarbeit. In: Korte, H./Schäfers, B. (Hrsg.) (1993): Einführung in spezielle Soziologien. Opladen, S. 57-74.

Habermas, J. (1985): Die Krise des Wohlfahrtsstaates und die Erschöpfung utopischer Energien. In: Habermas, J. (1985): Die neue Unübersichtlichkeit. Frankfurt a.M., S. 141-163.

Hillebrandt, F. (1999): Exklusionsindividualität. Moderne Gesellschaftsstruktur und die soziale Konstruktion des Menschen. Opladen.

Hillebrandt, F. (2001): Klasse der Entbehrlichen. Grenzen funktionalistischer Gesellschaftstheorie. In: Rademacher, C./Wiechens, P. (Hrsg.) (2001): Geschlecht – Ethnizität – Klasse. Zur sozialen Konstruktion von Hierarchie und Differenz. Opladen, S. 201-217.

Hillebrandt, F. (2004): Soziale Ungleichheit oder Exklusion? In: Merten, R./Scherr, A. (Hrsg.) (2004): Inklusion und Exklusion in der Sozialen Arbeit, Wiesbaden. S. 119-142.
Luhmann, N. (1973): Formen des Helfens im Wandel gesellschaftlicher Bedingungen. In: Otto, H.-U./Schneider, S. (Hrsg.) (1973): Gesellschaftliche Perspektiven der Sozialarbeit, Bd. 1. Neuwied u. Darmstadt, S. 21-43.
Luhmann, N. (1989): Individuum, Individualität, Individualismus. In: Luhmann, N. (1989): Gesellschaftsstruktur und Semantik. Studien zur Wissenssoziologie der modernen Gesellschaft, Bd. 3. Frankfurt a.M., S. 149-258.
Luhmann, N. (1990): Die Wissenschaft der Gesellschaft. Frankfurt a.M.
Luhmann, N. (1993): Gibt es in unserer Gesellschaft noch unverzichtbare Normen? Heidelberg.
Luhmann, N. (1997): Die Gesellschaft der Gesellschaft. Frankfurt a.M.
Merten, R. (1997): Autonomie der Sozialen Arbeit. Zur Funktionsbestimmung als Disziplin und Profession. Weinheim u. München.
Merten, R. (Hrsg.) (2000): Systemtheorie Sozialer Arbeit. Neue Ansätze und veränderte Perspektiven. Opladen.
Natorp, P. (^{4}1920): Sozialpädagogik. Theorie der Willenserziehung auf der Grundlage der Gemeinschaft. Stuttgart.
Parsons, T. (1964): Ansatz zu einer analytischen Theorie der sozialen Schichtung (1940). In: Parsons, T. (1964): Beiträge zur soziologischen Theorie, herausgegeben und eingeleitet von Dietrich Rüschemeyer. Neuwied u. Berlin, S. 180-205.
Stichweh, R. (1991): Der frühmoderne Staat und die europäische Universität. Zur Interaktion von Politik und Erziehungssystem im Prozess ihrer Ausdifferenzierung (16-18. Jahrhundert). Frankfurt a.M.
Weber, G./Hillebrandt, F. (1999): Soziale Hilfe – Ein Teilsystem der Gesellschaft? Wissenssoziologische und systemtheoretische Überlegungen. Opladen u. Wiesbaden.
Wichern, J. H. (^{3}1889): Die innere Mission der deutschen evangelischen Kirche. Eine Denkschrift an die deutsche Nation im Auftrage des Zentralausschusses für die innere Mission. Hamburg.

Heinz Sünker

Soziale Arbeit und Bildung

„Men at some times are masters of their fate:
The fault, dear Brutus, is not in our stars,
But in ourselves."
(W. Shakespeare: Julius Caesar)

1 Einleitung

Bildungstheorie und Sozialpädagogik

Seit ihren Anfängen in der frühbürgerlichen Gesellschaftslehre – etwa bei I. Kant, G. W. F. Hegel und W. v. Humboldt – thematisiert eine implizit oder explizit kritische Bildungstheorie das spannungsvolle Verhältnis zwischen Individuum und Gesellschaft aus einer Perspektive, innerhalb derer die Frage nach den Konstitutionsbedingungen von Subjektivität den einen Pol verkörpert und die nach der Beziehung von Staat und Gesellschaft, Öffentlichkeit und Privatheit den anderen. In diese Problemstellung eingelassen sind die heute angesichts des neoliberalen Scheiterns besonders heftig und kontrovers diskutierten Fragen von Macht und Markt (vgl. Polanyi 1978; Sünker 2003: Kap. II, 2007). Denn innerhalb der „Dialektik von institutionalisierter Bildung und menschlicher Befreiung" (Heydorn II, S. 13)[1] verbirgt sich in Konzepten von Sozialer Arbeit – hier als übergreifende Bestimmung für das genommen, was traditionell in der deutschen Diskussion als Sozialarbeit und Sozialpädagogik gedoppelt bzw. getrennt wurde – eine zweifache Antwort auf die Frage nach möglichen Verhältnisbestimmungen von Individuum und Gesellschaft: Gesellschaftlich konstituiert und Folge eines Vergesellschaftungsmusters, in das der Übergang von der Armenpflege zur heutigen Sozialen Arbeit eingelassen ist, hat Soziale Arbeit es mit diesem Verhältnis in besonderer Weise zu tun, ist sie doch spezifisch mit den gesellschaftlich vermittelten Gestalten von komplexen Lebenslagen, Normalität, Unsicherheit und Abweichungen innerhalb klassenstrukturierter Konstellationen befasst.[2] Dieses Muster ist als Radikalisierung allgemeiner, d. h. mit der bürgerlich-kapitalistischen Gesellschaft immer schon mitgesetzter allgemeiner

1 H.-J. Heydorns Werke werden zitiert nach der Ausgabe des Topos Verlages.

2 Diese Klassenstruktur ist sowohl im Weltmaßstab als auch nationalstaatlich im Hinblick auf Strukturen wie Lebensweisen und -chancen relevant. Mit Bezug auf den Human Development Report (1996) schreibt D. Singer (1999; S. 5 f.): „Looking at the global picture one gets a striking view of inequality. The fact that the combined wealth of the 225 richest people in the world nearly equals the annual income of the poorer half of the earth's population, that is to say more than 2.5 billion human beings, is more arresting than volumes of social criticism" (vgl. auch Vester u. a. 2001).

W. Thole (Hrsg.), *Grundriss Soziale Arbeit,* DOI 10.1007/978-3-531-94311-4_11,
© VS Verlag für Sozialwissenschaften | Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH 2012

sowie pädagogischer und sozialer Probleme zu verstehen (vgl. Sünker 1995).[3] Es endet, gesellschaftspolitisch systematisiert gesehen, als Sozialkontrolle oder als Beitrag zur Emanzipation der Individuen. Es geht mithin immer auch um die Spannung zwischen Freiheit und Gleichheit sowie Ordnung.

Individuum und Gesellschaft

Auf diese allgemeine gesellschaftstheoretische wie gesellschaftspolitische Grundlegung verweisen Überlegungen von A. Siemsen, die sie angesichts ihrer Erfahrungen mit Faschismus und Stalinismus, den Konsequenzen für Existenzbedingungen und Lebensweisen, vorgestellt hat: „Ich sehe die Ursache vielmehr darin, dass unser Bewusstsein ausschließlich technisch orientiert wurde, auf dem Gebiete der Naturbeherrschung und materiellen Technologie gewaltige Erfolge erzielte und dafür das Gebiet der gesellschaftlichen Beziehungen völlig vernachlässigte. Die objektive Folge davon ist der Zerfall und die chaotische Verwirrung unserer sozialen Verhältnisse gewesen, welche den Menschen zwar politisch emanzipierte, dafür aber sozial isolierte und einer Unsicherheit aussetzte, welche schwere Einsamkeits-, Angst- und Hasskomplexe entstehen ließ. Subjektiv aber erzeugte die völlige Unwissenheit, in welcher normalerweise die Menschen über soziale Zusammenhänge gelassen wurden, zusammen mit dem ständigen Unsicherheitsgefühl, in dem die Mehrzahl lebt, eine Verwirrung auch und gerade auf dem Gebiet des sittlichen Erkennens und Verhaltens. Der Einzelne sieht sich der Gesellschaft gegenüber isoliert. Er sieht, wie diese ihn nur als Mittel gebraucht oder missbraucht, so empfindet er sich mit ihr im Gegensatz. Der ‚Kampf ums Dasein' wird für ihn der Konkurrenzkampf mit Seinesgleichen, in welchem schließlich jedes Mittel recht ist. Bis endlich die Unerträglichkeit dieses Zustandes und dieser Bewusstseinshaltung zur Flucht verführt in irgend eine gesellschaftliche Bindung, sei es auch die der blinden Unterwerfung unter eine Staatsleitung, eine Partei oder einen Führer" (Siemsen 1948, S. 5; vgl. Sonnemann 1969; Heinemann/Schmied-Kowarzik 1982).[4]

Soziale Arbeit im Spannungsfeld zwischen Individuum und Gesellschaft

Da Soziale Arbeit es seit ihren Anfängen immer schon mit diesem widersprüchlichen oder spannungsvollen Verhältnis von Individuum und Gesellschaft, der darin eingelassenen Aufgabe der Gestaltung gesellschaftlicher Beziehungen wie der Sicherung der Möglichkeit der Konstitution von Subjekthaftigkeit zu tun hat, ist sie von dieser gesellschaftlichen Verfasstheit durchgängig betroffen. Allerdings, und darauf hat bereits K. Mollenhauer (1959) in seiner Studie „Die Ursprünge der Sozialpädagogik in der industriellen Gesellschaft" aufmerksam gemacht, bestimmt sich für die Sozialpädagogik in ihren Anfängen die eigene Entstehung und Perspektive dadurch, dass die Situation der bürgerlichen Gesellschaft als „Kulturverfall" interpretiert wird. Daraus folgt für sie die berufliche Aufgabe „einer umfassenden sozialen Regeneration", die „das Volksganze zum

3 Zur Grundlegung pädagogischen Denkens und Handelns vgl. D. Benner (2001), zu „Bildung und Gesellschaft" vgl. H.-E. Tenorth (1994, 1997) und zur Kritik des Bildungsbürgertums vgl. G. Bollenbeck (1994, 1999).

4 Dass diese Einschätzung, die mit wesentlichen Leitmotiven der Kritischen Theorie übereinstimmt, bis in die Gegenwart hinein weder überholt noch historisch obsolet ist, darauf verweist die gegenwärtig weit reichendste Analyse zur Einschätzung der Restrukturierung des Kapitalismus – in der Folge des Globalisierungsprozesses –, wie sie von M. Castells vorgelegt worden ist; den Ausgangspunkt bildet seine Einschätzung: „Yet there is an extraordinary gap between our technological overdevelopment and our social underdevelopment" (1988, S. 359).

Gegenstand der Erziehung“ macht (Mollenhauer 1959, S. 121 f.). Soziale Arbeit verfehlt also von Anbeginn an ihren Gegenstand, d. h. das Verhältnis von Individuum und Gesellschaft als Vergesellschaftungsproblem, in dem sie sich auf vermeintliche vormoderne Vergemeinschaftungsformen, innerhalb derer mit der Zuweisung des ‚Standes‘ das gesellschaftliche Vermittlungsproblem (noch) zu lösen war (vgl. Duby 1986), und die „Erneuerung des Volkslebens“ (Mollenhauer 1959, S. 122) bezieht, während in Wirklichkeit die bürgerliche Gesellschaft infolge der strukturellen kapitalistischen Entwicklungslogik stetig ihre eigenen Widersprüche produziert (s. Hegel 1955: §§ 244/245), die eben nicht kulturalistisch verkürzt werden können.[5]

Gegen kulturalistische Verkürzung

Indem die Sozialpädagogik „das exponierteste pädagogische Experiment der Gesellschaft“ (Mollenhauer 1964, S. 27) verkörpern soll, könnten im Kontext einer gesellschaftsanalytischen Grundlegung, die nicht länger auf dem Fehler, Gesellschafts- und Kulturkritik miteinander zu verwechseln, beruht, die Restriktionen der kulturalistischen Verkürzung produktiv gewendet und gesellschafts- wie bildungstheoretisch weiterentwickelt werden. Vorstellungen dazu bewegen sich ausgehend von der These von der Sozialen Arbeit „als Bildung des Sozialen und Bildung am Sozialen“ (Kunstreich/May 1999; vgl. auch Hornstein 1995) bis hin zur Vorstellung einer gesellschaftlichen Arbeit an der bzw. als Herstellung von Zusammenhängen (vgl. Negt/Kluge 1993, S. 16):

Bildung als Selbstbildung

- Im ersten Fall handelt es sich um einen Ansatz, mit dem die Möglichkeiten der Gestaltung gesellschaftlicher Beziehungen zusammengedacht werden mit der Vorstellung einer Existenz Einzelner, die nicht als Einzelne, sondern in transversalen Kommunikations- und Kooperationsgeflechten leben (vgl. Kunstreich 1998, S. 405), eine Vorstellung, in deren Kontext die Mitgliedschaft in „Sozialitäten“ (Kunstreich 1997, S. 16 f.) Vorrang vor der Vereinzelung genießt und die Grundlage zum Aufbau von dem darstellt, was heute „Sozialkapital“ (vgl. Flacks 2000), dies auch jenseits kommunitaristischer Ansätze, die auf „Gemeinschaftsstiftung“ mithilfe der Durchsetzung starker Werte setzen (Sünker 1998), genannt wird. So kommen T. Kunstreich und M. May zu der Schlussfolgerung, es ließen sich diese in den Sozialitäten erfahrenen Vermittlungen, „deren kreative Veränderung und Erweiterung, aber auch die fantasievolle Neubildung von Vermittlungen als Praxis von ‘Selbstbildung’ verstehen. Selbstbildung wird damit zu einem anderen Ausdruck von Bildung am Sozialen. Nicht nur Selbstbildung als Bildung des Sozialen, sondern auch Selbstbildung als Bildung am Sozialen verwirklicht“ (Kunstreich/May 1999, S. 41 f.) sich in den sozialen Milieus.
- Auch im zweiten Fall bestimmt sich die Perspektive aus der Frage nach den Bedingungen der Möglichkeit von „Gesellschaftlichkeit“, damit auch deren Gestaltung als Regulierung gesellschaftlicher Beziehungen durch bewusste

Individuelle Bedürfnisse und gesellschaftlicher Ausdruck

5 Die Pädagogisierung gesellschaftlicher Probleme begleitet – oder besser: fundiert – die Geschichte von Disziplin und Profession in immer wieder neuen Wendungen bei identischem Gehalt; so heißt es etwa bei F. W. Foerster (1908, S. 6): „Je mehr unsere Kultur vom Abstrakten zum Konkreten, von der Gesellschaft zum Menschen zurückkehren wird, um so mehr wird man erkennen, in wie hohem Grade alle Fragen der sozialen Genesung letzten Endes Fragen der Erziehung sind.“

> Gesellschaftsmitglieder. Es handelt sich für O. Negt und A. Kluge (1993) daher um die Frage „nach den Bedingungen und Maßverhältnissen, unter denen der politische Rohstoff (Interessen, Gefühle, Proteste usf.) folgende Parameter erfolgreich produziert: Notwendige Dauer, Eigenwillen und subjektive Autonomie, die sich zu einem Gemeinwesen verbinden, Ausdrucks- und Unterscheidungsvermögen, das die wesentliche Lebenserfahrung öffentlich erkennbar hält (d. h. Ausgrenzung vermeidet), die Produktion von Freiheit (z. B. freies, nicht dirigistisch unterbrochenes Spiel der Intensitätsgrade alltäglicher Gefühle). Dort, wo die individuelle Freiheit, sei es Gewerbefreiheit, Umzugsfreiheit, Freiheit der Wahl des Arbeitsplatzes, sexuelle Freiheit, in sich eine Befriedigung erfährt, sodass tatsächlich die assoziativen gesellschaftlichen Kräfte freigesetzt werden können, entsteht Zwanglosigkeit in den Beziehungen zwischen individuellen Bedürfnissen und gesellschaftlichem Ausdruck dieser Bedürfnisse. Das Gesellschaftliche in diesem Falle wäre nicht etwas von außen aufgesetztes, sondern vom Individuum selber herausgefordert und in Anspruch genommen.“ (Negt/Kluge 1993, S. 47 f.) Die Bedürfnisse verfügten so über ein gemeinsames Ausdrucksvermögen, sozusagen Namen, das Gemeinwesen gründe sich nicht auf Administration, sondern auf einen reichen, gemeinsamen Ausdruck. Das Element des Allgemeinen im Politischen verneine nicht das Recht des Besonderen, sondern verschaffe ihm seinen spezifischen schützenden Umkreis. Die Konstruktion leitet sich nicht von der Zentrale, sondern vom dezentralen, subjektiven Recht der Einzelnen ab.[6]

Soziale Arbeit und Bildungstheorie verhalten sich angesichts dieser Konstellation nicht nur in ihren Orientierungen komplementär zueinander, indem sie potenzielle Subjekte verteidigen, vielmehr ist eine Theorie der Bildung fundierend, wenn es sich in der Sozialpädagogik nicht länger um „Normalisierungsarbeit“ (vgl. Schaarschuch 1990) handelt, sondern um die Initiierung und Beförderung von Bildungsprozessen, die in die Professionellen-Klienten Beziehung übergreifen (vgl. Winkler 1988, 2001; Sünker 1989, 2000; Schaarschuch 1995; Graf 1996).

---

6 Zur negativen Perspektive schreiben O. Negt und A. Kluge (1983, S. 49): „Ist die Souveränität der Individuen nicht durch freie reiche Assoziationen befestigt, die sich dem Staat gegenüberstellen, also durch Vereinigung, so verbleibt sie auf der Seite der Einzelnen; damit unterliegt sie dem unberechenbaren Bewegungsgesetz der Intensitätsgrade der Gefühle, die nur die Wahl zwischen der Unterordnung unter das Politische im institutionellen Sinne oder der Äußerung in den Formen plebiszitärer Schwankungen kennen.“

2 Bildungsforschung – Bildung, Gesellschaft und Politik

2.1 Bildung und Erziehung als Projekt der Aufklärung

Zwischen Affirmation und Emanzipation

Bildung ist – infolge der Besonderheit der deutschen Sprache, in der die Differenz zwischen Erziehung und Bildung entfaltet werden kann – in ihrer Semantik, ihren Konzepten umkämpft: Es verknüpfen sich mit den jeweiligen Ansätzen (Sünker 2001) Traditionen wie Positionen, die mit gesellschaftlichen Interessen, klassenmäßigen Vorteilen und Vorurteilen, politischen Perspektiven vermittelt sind. Im Kern handelt es sich um Beiträge zur Individuum-Gesellschaft-Problematik, die affirmativ – Erhaltung der herrschenden Verhältnisse – oder emanzipatorisch – Demokratisierung und Förderung von Selbstbestimmung – ausgerichtet sind (Adorno 1972; Sünker/Timmermann/Kolbe 1994).

Gesellschaftskritische Bildungstheorie

Bezug genommen wird hier auf die avancierteste Position, die im 20. Jahrhundert in Bildungstheorie und Bildungsforschung entfaltet worden ist, die von Heinz-Joachim Heydorn (vgl. Sünker 2003). Sie ist der hier vorgetragenen Lesart zufolge für die Soziale Arbeit von eminenter Bedeutung. Dabei bildet die Frage nach der allgemeinen Bildung, ihre gesellschaftspolitischen wie individuellen Bedeutungen (Heydorn I, S. 41 ff.), die Klammer aller historischen und systematischen Beiträge H.-J. Heydorns; so verweist sie auf die Bedeutung einer gesellschaftsanalytisch operierenden Bildungstheorie, die Darstellung und Kritik zugleich ist. Gesetzt ist damit die Aufgabe, Vermittlungen zwischen gesellschaftlichen Strukturen, den Strukturierungen gesellschaftlicher Beziehungen zwischen den Mitgliedern einer Gesellschaft und den Konstitutionsbedingungen von Subjektivität zu bestimmen und zu erforschen, wie dies H. J. Heydorn bereits in seinen frühen Schriften tut, wenn er auf Zusammenhänge zwischen der Priorität kapitalistischer Verwertungslogik, der Marktförmigkeit gesellschaftlicher Beziehungen und einer Reduktion gesellschaftlicher Existenz auf „bare Funktionsfähigkeit“ (Heydorn I, S. 232) hinweist. Der in dieser Gesellschaftsverfassung enthaltene Funktionalismus führt zur „Frage nach einer Bildung, die die maximale Effizienz des Menschen in einer technologischen Gesellschaft sicherstellt, einer Gesellschaft, die auf Anpassung, Wechsel und Mobilität in weithin determinierten sozialen Grenzen beruht“ (Heydorn I, S. 284). Dabei, so heißt es bei ihm, „soll Bildung, wie stets in der Geschichte, Ideologie und Macht einer bestehenden Gesellschaft absichern; sie muss diejenige Reflexion aussparen, über die sich die Entmythologisierung der Macht vollzieht. Damit gerät sie in einen erkennbaren Widerspruch“ (Heydorn I, S. 285; vgl. Sünker 2003: Kap. VII). Grundlegend steht dabei jenseits allen Gestaltwandels, wie H. J. Heydorn dies bereits vor knapp 40 Jahren herausdestilliert hat (Heydorn I, S. 291) – und wie es sich in den neuesten Beiträgen kritischer Bildungsanalyse, speziell zum Thema „Bildung und Produktion wie Reproduktion sozialer Ungleichheit“, auch für die Gegenwart immer wieder konstatieren lässt (vgl. Bourdieu 1973, 2004; Wexler 1987,1999; Apple 1992; McLaren 1999; Whitty 2002; Ball 2003, 2008; Sünker 2003: Kap. I, X) –‚das Interesse an der Anpassung an den Produktionsprozess einerseits sowie die Entwicklung eines gesellschafts-

konformen Weltbildes andererseits im Zentrum herrschaftssichernder Strategien und Ideologien. Insbesondere das dreigliedrige bundesdeutsche System von Bildungsapartheid mit seiner „Einteilung" von Kindern und Jugendlichen gemäß einer selbst für kapitalistische Verhältnisse veralteten „Begabungsideologie" vermag diese klassenspezifische Ungleichheit abzusichern. [7]Daran haben auch – auch Jahre nach PISA – vielfältige Debatten und Auseiandersetzungen nichts geändert; dies allen – alle Gerechtigkeitsvorstellungen verletzenden und Demokratie gefährdenden – Realitäten zum Trotz. Daher ist es entscheidend zu erkennen, so Bourdieu bereits vor vierzig Jahren, dass „unter all den Lösungen, die im Laufe der Geschichte für das Problem der Übermittlung der Macht und der Privilegien" gefunden wurden, keine besser „verschleiert" sei als die mit dem „Unterrichtssystem" verbundene, die „hinter dem Mantel der Neutralität" diese Reproduktionsfunktion verberge (Bourdieu 1973, S. 93, vl. 2004, S. 17f.).

Historisch konkret fasst Heydorn dieses Problem anschaulich in seiner Einschätzung des Verhältnisses von Aufklärungspädagogik und Produktionsbildung: „Ein Bildungskonzept ist nur soweit progressiv, als die Kräfte, die es vertreten, zugleich einen direkten politischen Kampf um die Veränderung der Gesellschaft führen. Nur damit werden die Möglichkeiten der Bildung aktualisiert, wird Bildung zu einem bedeutsamen Moment in der Auseinandersetzung. Bildung für sich selbst vermag wenig, sie ist keine List der Vernunft. Der Entwurf der Produktionsbildung erhielt seine befreiende Möglichkeit durch eine selbstbewusste, revolutionsbereite bürgerliche Klasse, die sich zeitweilig dem anhebenden Proletariat verbinden konnte. In dem Augenblick, in dem diese Voraussetzung entfiel, schlug die Produktionsbildung in ihr Gegenteil um, sie stabilisiert die bestehende Herrschaft. Ohne transzendierende Kategorien, ohne die formale, abstrakte Klammer um das Materiale, ein Koordinatensystem der Erkenntnis, ohne den direkten Kampf wurde die Produktionsbildung zu einem Mittel, die Nase des Menschen wie die eines Schweines an der Erde zu halten." (Heydorn IV, S. 74)

Spontaneität und Reflexion

Gilt es, den ursprünglichen Ansatz des Bildungsgedankens als Verständigung des Menschen über seine eigenen Freiheit zu erkennen, „als Versuch, seine Auslieferung an die Gewalt zu beenden" (Heydorn III, S. 27), so ist, um Freiheit, die in der Idee der Selbstverfügung ihr Zentrum hat, zu befördern, nicht allein eine Kritik herrschender gesellschaftlicher Verhältnisse erforderlich, vielmehr nötigt diese Aufgabe auch zu einer Auseinandersetzung mit defizitären Bewusstseins-formen, die ihren Fokus – häufig auch im Bildungsdenken – in einer Hypertrophie des Spontaneitätsprinzips haben. Daher gilt: „Spontaneität bedarf des stetigen Rückbezugs auf die kontrollierende Reflexion, um Gestalt zu werden; aber die Gestalt nährt sich aus ihr, aus ihrem Hinweis auf künftiges, auf freies, erlöstes, versöhntes Schaffen, auf einen Menschen, der von seiner Geschichte unbedroht ist" (Heydorn IV, S. 301). Entscheidend für die Bestimmung dieses Verhältnisses ist Heydorns Einsicht: „Bildung ist rational vermittelte Sponta-

7 Dass dies auch für andere Systeme gilt, darauf verweist das Ergebnis einer US-amerikanischen Analyse: „The sorting practises of the school constitute the very identities of the students they touch. It is not that dumb kids are placed in slow groups or low tracks; it is that kids are made dumb by being placed into slow groups or low tracks" (Mehan u. a. 1996, S. 230).

neität“ (Heydorn III, S. 19). Von dieser Position aus ist es für ihn bedeutsam, Entwicklungen innerhalb des Bildungsdenkens mit äußerster Schärfe zu kritisieren, die glauben, eine bislang vorherrschende Determination des Menschen, damit Bestimmungen menschlicher Möglichkeit, mit Hilfe reiner Spontaneität überwinden zu können – so den Gegenpol zum Beispiel der Produktionsbildung verkörpern –, und in Wirklichkeit nur einer Ausweitung der Beschädigung menschlicher Existenz dienen. So setzt er sich inbesondere – in der Verteidigung von Aufklärung und Moderne – mit den Positionen der Reformpädagogik ob ihrer präfaschistischen Elemente auseinander, zeigt, wie aus deren Glauben an einen gesellschaftsfreien Raum – zentriert um den „Natur“-Begriff – ihre gesellschaftliche Vermitteltheit und Funktionalität für den Status Quo erwächst: „So befreit sich der antiindividualistische volksorganische Affe unter Überspringung der Geschichte durch seinen eigenen Trieb; er zieht sich am Zopf aus dem Sumpf. (…) Das Spontaneitätsprinzip nährt sich aus der Spontaneität eines Urwalds, der ohne Ausgänge ist; die über Jahrhunderte entwickelte geistige Form ist zerbrochen, doch zeugt der Verfall keinen Schöpfungsmorgen, es ist eine Frankensteinsche Natur, die aus der Selbstzersetzung hervorkriecht. Die Reformbewegung bietet nun eine Variationsbreite von naturalistisch-antizivilisatorischen Ansätzen an, offener und verdeckter, deren Vergleichbarkeit auf der irrationalen, das Bewusstsein letztlich außer Kraft setztenden Prämisse beruht.“ (Heydorn III, S. 223)

Bewusstseinsbildung

Auch mit Bezug auf die gesellschaftliche Situation der damaligen Gegenwart werden die Folgen von Naturalismus und Voluntarismus drastisch vor Augen geführt: „Der Schritt (von der Utopie zur Wirklichkeit, HS) will durchdacht, abgesichert, strenger Bewusstseinsbildung unterworfen sein; der naturalistische Rebell von heute ist der Ministerialrat mit Selbsthass von morgen. Mehr denn je werden die umgedrehten Rebellen zur Gefahr, weil sie gegen sich selber wüten; sie haben das Herrschaftswissen ausreichend studiert, sie haben moralisch versagt, sie erst wenden die Herrschaftswissenschaft vollends gegen den Menschen. Sie werden Zyniker. Die Desperados sind ihr Pendant, die den Guerilla-Krieg in die empfindlichen Städte der Zivilisation tragen, mit unabsehbarer Konsequenz, weil auch sie ohne Hoffnung sind. Zyniker und Desperados werden zunehmen; es kommt darauf an, zwischen ihnen glaubwürdig zu bleiben und mit geschichtlicher Aussicht; eine unvorstellbare, nihilistische Destruktion ist nicht ausgeschlossen“ (Heydorn III, S. 317).

2.2 Bildungstheorie

Einheit von Theorie und Praxis

Eine widerspruchstheoretisch begründete Systematik und eine emanzipatorische Perspektive zu Bildungs- und Gesellschaftsgeschichte entfaltet H.-J. Heydorn in seinem Hauptwerk „Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft“. Ausgerichtet auf die Analyse der Gesellschaft, deren historisch je besonderer Formation, kann die „Frage nach einer dialektischen Möglichkeit der Bildung gestellt werden, nach ihrer Möglichkeit, die ihr zugedachte Determination zu transzendieren“ (Heydorn III, S. 306). Eine organisierende Mitte findet die analytische Orientierung in der das Selbstverständnis Heydorns zum Ausdruck bringenden

Einschätzung: „Die Bildungsphilosophie versteht sich als Einheit von Theorie und Praxis; das isolierte Bewusstsein bleibt machtlos, die isolierte Praxis verfällt dem Untergang“ (Heydorn III, S. 147). Den Ausgangspunkt der Analyse, mit dem das Werk anhebt, bildet die Erkenntnis: „Ohne die Anstrengung des Begriffs lässt uns das Handeln allein, findet es keinen Ausgang. Es bleibt auf dem Jahrmarkt und wird dort ausgeboten. Um den gegenwärtigen Ort zu bestimmen, muss die ganze Geschichte eingeholt werden; es gibt keine Entlassung aus der Mühsal (…). Dem geschichtslosen industriekapitalistischen Positivismus entspricht die geschichtslose, anarchische Rebellion; sie endet im Mülleimer der Verwertungsprozesse. Nur wer um seine Herkunft weiß, kann die Grenze der Gegenwart zur menschlicheren Zukunft hin überschreiten.“ (Heydorn III, S. 3)

Verhältnis zur Wirklichkeit

Die Aneignung von Realität hat ein bewusstes, prozessuales Verhältnis zur Geschichte zur Voraussetzung. Handeln gewinnt erst dann Richtung und Perspektive, soll es über den Augenblick des „hier und jetzt“ hinausweisen, wenn es sich mit einer Theorie verbindet, in der diese Aneignungsaufgabe von Geschichte und Gesellschaft eingelassen ist. Ist – H.-J. Heydorns Analysen zufolge – die Geschichte des Verhältnisses von Bildung und Gesellschaft über weite Strecken eine, die zeigt, dass die Idee der Bildung, damit die der Mündigkeit und Bildung aller, noch immer unabgegolten ist, so ergibt sich daraus die Aufgabe, die Wirklichkeit immer neu darzustellen und damit zu kritisieren. Bestimmt sich die geschichtliche Entwicklung bis zur Gegenwart für die Menschen als Situation von „Verhängtsein“ und „Determination“ (Heydorn III, S. 27), so steht die Frage nach den freiheitsverbürgenden Möglichkeiten menschlicher Geschichte auf der Tagesordnung. Wird Bildung verstanden als „Aktualisierung der Potenzialität“, sodass der Mensch Mensch werden kann, „sein eigener Täter“ (Heydorn IV, S. 138), wird sie verstanden „als entbundene Selbsttätigkeit, als schon vollzogene Emanzipation“ (Heydorn III, S. 5), so wird Erziehung zu ihrer antithetischen Voraussetzung: „Erziehung ist das uralte Geschäft des Menschen, Vorbereitung auf das, was die Gesellschaft für ihn bestimmt hat, fensterloser Gang. (…) Die Geschichte der Erziehung hält an, die Gesellschaft hat ihren vorrationalen Charakter nicht überwunden, sondern ihn nur den veränderten Bedingungen gemäß modifiziert. Mit der Erziehung geht der Mensch seinen Weg durch das Zuchthaus der Geschichte. Er kann ihm nicht erlassen werden.“ (Heydorn III, S. 4)

Emanzipation

Bildung als Selbsthilfe

Dabei gibt die Einsicht, „dass Bildung Selbsthilfe ist, Akt gegen das Verhängtsein, eine Hilfe, die der Mensch dem Menschen als Gegenüber leistet“ (Heydorn III, S. 311), für H. J. Heydorn die Perspektive und Richtung zur Entfaltung des Bildungsbegriffs ab, kennzeichnet die personale und die dialogisch bestimmte Struktur von Bildungsprozessen – ein Ansatz, der dann auch für Bestimmungen der „Arbeit“ von LehrerInnen und Intellektuellen bedeutsam wird. Seine Analyse beginnt historisch und semantisch an den Anfängen des Bildungsdenkens mit der griechischen Aufklärung. Ihrem Begriff nach ist die Aufklärung dazu bestimmt, „die dem Menschen innewohnende Vernunft an das Licht zu bringen, sie in die Mächtigkeit des Lebens zu versetzen“ (Heydorn III, S. 311). Vermittelt über das Problem der Naturbeherrschung im Übergang vom Mythos zum Logos findet Bildung ihren Grund in dem gesellschaftlichen Bedürfnis nach rationaler Welterkenntnis, einer Welterkenntnis allerdings in der Form einer verwertbaren

Abstraktionsleistung im Interesse von Herrschaft. Daher muss Bildung, zielt sie auf Mündigkeit, von Anfang an und gegen ihren herrschaftlich-instrumentellen Bezug sich dieser bloßen Instrumentalität als Element von Herrschaftswissen entheben: „Als Instrument gedacht, mittels dessen die Gesellschaft ihren Interessen wirksamer dienen kann, sich zu verewigen glaubt, gewinnt sie über diese ihre Determination ihre Freiheit. Die Selbstbestimmung gewinnt sich über die Unterwerfung. Die Dialektik dauert an; die Instrumentalisierung dauert und der Versuch, das Instrument gegen die Hersteller zu richten. Das Instrument wird schließlich umfassend, gewinnt seine größte Möglichkeit." (Heydorn III, S. 7 f.)

Selbstbestimmung

Das im Hegelschen Sinne „spekulative Moment" von Bildung liegt in der hiermit einsetzenden und sich vollziehenden „Dialektik von institutionalisierter Bildung und menschlicher Befreiung", mit der Bildung „als Aufgrabung des Menschen und damit als Herausforderung der Wirklichkeit" (Heydorn III, S. 13) erkennbar wird. Die Möglichkeit von Selbstverfügung und Selbstbestimmung des Menschen ist, unter der Voraussetzung, dass „Bildung kein selbstständiges revolutionäres Movens" sein kann (vgl. Heydorn IV, S. 62), bezogen auf die gelungene „Vermittlung von Mündigkeit und Bedingung" (Heydorn III, S. 317). Doch ist dieses eben nicht garantiert, ein befreiter Zustand nicht unabdingbar, eine menschliche Zukunft nicht sicher. In den Geschichtsprozess gehen herrschaftliche Interessen ein, die gerade auf eine Paralysierung des möglich gewordenen Bewusstseins über Geschichte und Gesellschaft abzielen. Auch wenn in Bezug auf den heute erreichten Gesellschaftszustand zu bestimmen ist, dass Institution und Mündigkeit in einen unüberbrückbaren Gegensatz geraten (vgl. Heydorn III, S. 311), auch wenn festzustellen ist, Bildung als Institution sei reif, „sich gegen sich selbst zu wenden, den Auflösungsprozess der Herrschaft unter dem Zeichen bewusst gewordener Menschen zu signalisieren" (Heydorn III, S. 318), so bleibt die Aufgabe bestehen, sich der Dialektik des Fortschritts – gerade auch angesichts der Geschichte des 20. Jahrhunderts bewusst zu bleiben. Den unterschiedlichen Ausformungen der Dialektik von Bildung und Herrschaft, von Institutionalisierung und Befreiung geht H. J. Heydorn in detailierten Analysen zur Bildungsgeschichte nach. Deren verschiedene Stufen und Stadien werden dabei im Kontext der jeweiligen Gesellschaftsformation als ein möglicher Weg der Befreiung des Menschen zu sich selbst genommen. Die griechische Aufklärung als Ursprung, das Stadium der Etablierung der bürgerlichen Gesellschaft, der Deutsche Idealismus und die Marxsche Theorie, finden H. J. Heydorns besonderes Interesse, lassen sich doch in diesen Ansätzen Spuren der Befreiungssuche der Menschheit auffinden.

Wissen und Herrschaft

Da Herrschaft in der bürgerlich-kapitalistischen Gesellschaft wesentlich auf versachlichten Zusammenhängen und abstrakten Beziehungen beruht, stellt Wissen einen entscheidenden Ansatz zum Kampf gegen Herrschaft und eine Voraussetzung für deren Überwindung dar. Bildung als „Revolution des Bewusstseins" (Heydorn III, S. 331) bedeutet, an der Unabdingbarkeit der Arbeit des Bewusstseins festzuhalten, damit an dessen Fähigkeit, sich vom Faktischen zu distanzieren und Widerstandspoteniale zu gestalten. Wenn H. J. Heydorn seinen letzten Text „Überleben durch Bildung" mit dem Satz schließt: „Bewusstsein ist alles" (Heydorn IV, S 304), so folgt diese scheinbar idealistische Formulierung

einer materialistischen Bedingungsanalyse, in deren Folge er konstatiert, dass die Zeit der „Bildung als Herrschaftsverfassung“ (Heydorn III, S. 331) abläuft. Dies, dabei die Mitglieder der bürgerlichen Gesellschaft als potenzielle Subjekte betrachtend, weil der Gattungsfortschritt sich aller kapitalistischen Formbestimmtheit zum Trotz in der Form von Allgemeinbildung in empirischen Individuen verkörpern muss, um die Geschichtsbewegung zu realisieren. Daraus folgt für Heydorn, dass Bildung Allgemeinheit gewonnen habe und darauf verweise, „dass die Momente der Bildung ihre klassengeschichtliche Zerrissenheit überwinden, in einer befreiten Gattung universell werden können“ (Heydorn IV, S. 293). Damit geraten Vorstellungen über radikale Änderungen im Verhältnis von Kultur und Ökonomie, einer Revolutionierung der Arbeit, der Freizeit und der Bedürfnisse in einen analytischen Zusammenhang (vgl. Sünker 2003: Kap. VIII). Das Ziel besteht in der Entwicklung einer radikalen Demokratie, die auf Selbstverwaltung und Beteiligung aller aufruht (vgl. Sünker/Farnen/Széll 2003).

Radikale Demokratie

Möglichkeit und Bedingung werden von H. J. Heydorn als Konstellation gefasst, die die Grundlegung für individuelle und gesellschaftliche Praxis abgibt: „Die Dialektik der Bildung ist Teil der gesamten Dialektik der Geschichte. Als Institution, die einen bisher nicht bekannten Umfang erreicht hat, ist Bildung wachsendes Potenzial, das sich jedoch nicht durch sich selber aktualisiert. Es bedarf der Menschen, der Lehrer, vor allem aber des organisierten politischen Willens, um das Potenzial zu nutzen (vgl. Heydorn IV, S. 168 f.).

InitiatorInnen von Bildung

3 Gesellschaft, Alltag und Subjektivität

Im Kontext der Überlegungen von H. J. Heydorn zu den Vermittlungen zwischen Bildung und Geschichte sowie Bildung und Politik gilt es, weitere sozialwissenschaftlich orientierte Beiträge zu nutzen, die aus ihrer Perspektive den Vermittlungen von Individuum und Gesellschaft nachspüren. In einer klassischen Formulierung stellt Theodor W. Adorno in seiner „Einleitung in die Soziologie“ heraus, „dass der Begriff der Gesellschaft eigentlich ein Begriff ist, der ein Verhältnis zwischen Menschen bezeichnet“ (Adorno 1993, S. 68). Und er führt weiter aus: „Es gibt also genauso wenig im gesellschaftlichen Sinn Individuen, nämlich Menschen, die als Personen mit eigenem Anspruch und vor allem als Arbeit verrichtende existieren können und existierten, es sei denn mit Rücksicht auf die Gesellschaft, in der sie leben und die sie bis ins Innerste hinein formt, wie es auf der andern Seite auch nicht Gesellschaft gibt, ohne dass ihr eigener Begriff vermittelt wäre durch die Individuen; denn der Prozess, durch den sie sich erhält, ist ja schließlich der Lebensprozess, der Arbeitsprozess, der Produktions- und Reproduktionsprozess, der durch die einzelnen, in der Gesellschaft vergesellschafteten Individuen in Gang gehalten wird“ (Adorno 1993, S. 69 f.). Eingeholt wird mit dieser Rahmung eine Einschätzung Henri Lefebvres (1989, S. 604), die Kritik des Alltagslebens schließe die Kritik der Politischen Ökonomie im Sinne von Marx ein und übergreife diese, sei darauf ausgerichtet, den gesellschaftlichen Menschen, der auf seinen ökonomischen Aktivitäten,

Kritik des Alltagslebens

aber eben auch darüber hinaus beruhe, zu erforschen (vgl. auch Berman 1988, S. 90-98).

Subjektivität entwickeln

Gegen jeden Ökonomismus hält dabei eine kritische Theorie der Gesellschaft daran fest, dass im Alltagsleben die Menschen sich ihrer Subjektivität bewusst werden müssen bzw. darin ihre Subjektivität zu entwickeln haben. In diesem Rahmen ist bedeutsam, dass materialistische Ansätze von Alltagstheorien, die den Anspruch einer erkenntniskritischen Darstellung der Vermittlung von Makro-, Meso- und Mikroprozessen im Bereich der Konstitution gesellschaftlicher Formen und deren Auswirkungen auf die Verfasstheiten individueller Existenz erheben, zu einer Präzisierung von Problemstellungen wie zu einer Perspektivenerweiterung sowohl in Bezug auf die „Vergesellschaftungsfrage" als auch auf die „Bildungsfrage" führen. So argumentiert H. Lefebvre um der Subjektperspektive Willen für eine kulturrevolutionär begründete Änderung der gegenwärtigen Gesellschaft, d. h. für eine Auflösung der verdinglichten und verdinglichenden Strukturen des Alltagslebens. Verbunden wird so die den westlichen Marxismus auszeichnende praxisphilosophische Position (vgl. exemplarisch Schmied-Kowarzik 1981; Sünker 1989) mit der These von der historisch-gesellschaftlichen Notwendigkeit einer Entfaltung emanzipatorischer Bedürfnisse und Fähigkeiten, um des Überlebens der Gattung und der konkreten Einzelnen Willen (vgl. Heller 1976; Castells 1998, S. 336-360).

Gesellschaft verändern

Alltag und Bildung

In einem die Vermittlungsnotwendigkeit wie die Vermittlungsmöglichkeit von Alltagstheorie und Bildungstheorie aufweisenden und den Anschluss an die philosophische Tradition herstellenden Vorgehen, dabei die sokratische Mäeutik als Fokus benutzend, beinhaltet dies für Lefebvre, „der Alltäglichkeit zu helfen, eine in ihr anwesende-abwesende Fülle zu erzeugen" (Lefebvre 1972, S. 31). Mit dieser Überlegung ist zugleich der Ausgangspunkt für seine Analysen benannt, da er sich durchgängig von der Einsicht in die Notwendigkeit einer Rehabilitierung des Alltagslebens leiten lässt (vgl. Lefebvre 1977, Bd. I, 134 f.). Die Forderung nach einer Umwandlung des Alltagslebens lebt vom Aufweis des verborgenen Reichtums der Welt der Trivialitäten und führt zu der Feststellung, das Alltagsleben stehe in wesentlicher Beziehung zu allen Tätigkeiten und umfasse sie mitsamt ihren Konflikten und Differenzen: „Es ist ihr Schnittpunkt, ihr Verbindungsglied und ihr gemeinsames Gebiet. Im Alltagsleben formt und bildet sich die Gesamtheit von Verhältnissen aus, die aus dem Menschlichen – und aus jedem menschlichen Wesen – ein Ganzes macht" (Lefebvre 1977, Bd. I 104; vgl. auch Lefebvre 1977, Bd. II, S. 52 f.).

Historischer Charakter des Alltagslebens

Liegt im täglichen Leben der „rationelle Kern, das wirkliche Zentrum der Praxis" (Lefebvre 1972, S. 49), findet somit die Produktion und Reproduktion gesellschaftlicher Beziehungen im Alltagsleben ihre Grundlegung, dann wird auch die elementare Bedeutung des Nachweises vom geschichtlichen Charakter des Alltagslebens einsichtig. Lefebvre fundiert diesen Charakter durch eine Rekonstruktion und Aufschlüsselung der historisch-strukturellen Genese differenzierter und differierender Ausformungen des Alltagslebens im Zusammenhang gesellschaftlich, also praktisch, vermittelter Bedingungen. Dies leitet ihn bis zu der weit greifenden Einschätzung, die Erforschung des Alltagslebens als „Leit-

faden bei der Erkenntnis der Moderne“ zu verstehen (vgl. Lefebvre 1977, Bd. II, S. 110).

H. Lefebvres Vorgangsweise, die seine Theorieentwicklung an die Entwicklung des Gegenstandes, des Alltagslebens also, bindet, führt zur Einsicht in den mehrdeutigen und mehrwertigen Charakter des Alltagslebens, was er mit immer neuen Bestimmungen und Annäherungen, den changierenden Gestaltungen seines Gegenstandes entsprechend, zu präzisieren bzw. einzufangen sucht. Der Oberbegriff für die Beschreibung und Analyse des Alltagslebens ist der der „Ambiguität“ (Lefebvre 1975, S. 14). So lässt sich das Alltagsleben beschreiben als „Ort der Begegnung und des Zusammenpralls von Repetition und Kreation“ (Lefebvre 1977, Bd. III, S. 70), als Widerspruchsverhältnis „zwischen produktiver Aktivität und passivem Konsum, zwischen Alltäglichkeit und Kreativität“ (Lefebvre 1974, S. 207), es kann illustriert werden durch „Armut und Reichtum“ (Lefebvre 1975, S. 331) sowie „Verkommenheit und Fruchtbarkeit“ (Lefebvre 1972, S. 24).

Vergesellschaftung des Alltags

Die umfassende Frage einer Einschätzung des Alltagslebens innerhalb der historisch-gesellschaftlichen Entwicklungsprozesse bleibt die nach befreienden Perspektiven innerhalb dieser Polarität und Mehrdeutigkeit. H. Lefebvre macht in seinen konkretisierenden Darstellungen von historisch-gesellschaftlichen Ent-wicklungsverläufen deutlich, dass sich diese dem Alltagsleben inhärente Ambi-guität nicht überall und immer zu Gunsten des Pols „Befreiung“, des „Projektes des Menschen“ ausrichtet. Den Inhalt dieser die Vergesellschaftungsproblematik beinhaltenden Entwicklungen im Spätkapitalismus, den er als „bürokratische Gesellschaft des gelenkten Konsums“ (Lefebvre 1972, S. 99-154) definiert, fasst er kategorial mit dem Begriff der „Alltäglichkeit“ – in qualitativer Differenz zu „Alltagsleben“ –, deren Bestimmung es ist, sich in sich selber und eine sie verschleiernde Modernität zu verdoppeln (Lefebvre 1972, S. 39 f., 164 f.). Die Konsolidierung dieser Alltäglichkeit als defizienter Form von Alltagsleben ist ein Charakteristikum moderner Gesellschaften, die zu ihrer Etablierung der Unterstützung durch eine dreifache Bewegung bedarf: Diese stellt erstens eine Vergesellschaftung in der Form einer „Totalisierung der Gesellschaft“ dar; sie beinhaltet zweitens auf der Seite von Subjektentwicklung die Form einer „extremen Individualisierung“ sowie die einer „Partikularisierung“ (vgl. u. a. Lefebvre 1977).[8]

Kolonialisierung

Gesellschaftstheoretisch und gesellschaftspolitisch, aber auch mit Bezug auf die Frage nach Struktur und Inhalten von Bildungsprozessen entscheidend ist, dass diese Etablierung der „Alltäglichkeit als verallgemeinerter Lebensweise“ (Lefebvre 1975, S. 225) mit einem Prozess der inneren Kolonisierung einhergeht (vgl. Lefebvre 1972, S. 86, 1975, S. 242; Sünker 1989, S. 83-132), der seine Basis in Zugriffen auf Körper und Sinne, Raum und Zeit wie in Prozessen der Parzellierung, der Zerschneidung von Lebenszusammenhängen findet, sodass diese Lebensweise insgesamt durch eine Tendenz zu Passivität und Nicht-Partizipation gekennzeichnet ist (Lefebvre 1975, S. 120 f., vgl. auch 1974, S. 207).

8 In diesem Zusammenhang scheint es mir nicht uninteressant zu sein, dass U. Beck (1986, S. 210) von einer „Gleichzeitigkeit von Individualisierung, Institutionalisierung und Standardisierung“ im Lebenslauf als gegenwärtige Entwicklung spricht.

Kommt es auf der gesellschaftlichen Ebene zu Prozessen der Vereinheitlichung und damit der Unterdrückung [9], so korrespondieren dem auf der Ebene individueller Existenz, damit die Konstitutionsbedingungen von Subjektivität betreffend, eine Steigerung von Entfremdung, die bis zu der Gefahr der Entfremdung zweiten Grades (Lefebvre 1975, S. 347) wie zu der eines Verschwindens des Bewusstseins von Entfremdung überhaupt führt (Lefebvre 1972, S. 83). Dabei korreliert das Schwinden der Potenziale von Subjektwerdung mit dem Aufstieg eines Individualismus, der nicht mit der Verwirklichung des Individuums, also Subjekthaftigkeit, zu verwechseln ist, sondern im Atomismus und Privatismus bürgerlicher Existenz endet (Lefebvre 1972, S. 62; vgl. Horkheimer 1968).

Projekt der Befreiung

Vor dem Hintergrund dieser Gefährdungen des Menschen und der Welt stellt sich die Frage nach Alternativen. Es geht um ein Erkennen der Alltäglichkeit wie deren Veränderbarkeit, sodass Rekonstruktionsarbeit als handelndes Erkennen (Lefebvre 1975, S. 122) ein Erfassen der Alltäglichkeit ist, das dem Leben in der Alltäglichkeit wie der kritischen Distanz zu dieser entspricht (Lefebvre 1972, S. 105) und selbst die Basis für die Bildung von Widerständigem verkörpert. Wesentlich dabei ist allerdings die neue qualitative Dimension: „Der Akt, der Erkenntnis und Praxis inauguriert, ist poietisch“ (Lefebvre 1975, S. 123). Poiesis als erkennendes Handeln und als schöpferisches Erkennen verweist auf Dimensionen eines kreativen Vermögens, das auf die – auch ästhetische – Bedeutung von „Spontaneität“ als „neu, wiedergewonnene Spontaneität“ oder – so die Heydorn’sche Lesart – als „rational vermittelte Spontaneität“ zu beziehen ist. Um die Virtualitäten des Alltags freizulegen, bedarf es einer Kreativität, die auch in diesen angedeuteten Formen von Spontaneität wurzelt (Lefebvre 1975, S. 337 f.; vgl. Adorno 1966, S. 226 f.). Die Perspektive Lefebvres, die er mit „Kulturrevolution“ benennt (Lefebvre 1972, S. 263), findet in der mäeutisch geförderten Kreativität die eine wesentliche Bedingung, eine weitere in einer gesellschaftlichen Situation, in der die Alltäglichkeit nicht mehr gelebt werden kann (vgl. Lefebvre 1972, S. 51). Auch wenn die Bezeichnungen seiner Perspektive variieren, so bleibt doch der Gehalt identisch: Es geht um ein „revolutionäres Projekt einer Befreiung“ (Lefebvre 1972, S. 24), um eine „Transformation des Alltagslebens“ (vgl. u. a. Lefebvre 1977).

9 In diesem Kontext stellt Th. W. Adorno (1993, S. 79) die Frage, „ob nicht überhaupt mit der sich steigernden Integration der Gesellschaft, als einem sichtbaren Phänomen, zusammengehende Tendenzen zu einer Desintegration der Gesellschaft in gewissen Tiefenschichten, also zu einer Desintegration in dem Sinn, dass die verschiedenen gesellschaftlichen Prozesse, die zusammengeschweißt sind, aber weitgehend aus divergenten oder einander widersprechenden Interessenlagen erwachsen, immer mehr einander widerstreben, anstatt jenes Moment von Neutralität, von relativer Gleichgültigkeit gegeneinander zu behalten, das sie in früheren Phasen der gesellschaftlichen Entwicklung einmal gehabt haben.“

4 Perspektiven

Perspektive für die Soziale Arbeit

Unter den Bedingungen einer kapitalistischen Gesellschaftsformation mit einer Klassenstruktur [10], die auf der Reproduktion sozialer Ungleichheit in unterschiedlichen Dimensionen aufruht, stellt sich die Frage nach den Möglichkeiten, über die eine sich emanzipatorisch verstehende Soziale Arbeit verfügt, wenn sie denn an diesen Verhältnissen im Sinne einer Demokratisierungsperspektive zu arbeiten beabsichtigt. Soziale Arbeit, die an einer Überwindung von Routine und dem Kurieren an Symptomen in unterschiedlichen Feldern interessiert ist – von Sozialadministration, Jugendhilfe bis Jugendarbeit (vgl. Otto 1991; Winkler 2000; Peter/Sünker/Willigmann 1982) – muss sich unter den gegenwärtigen Bedingungen der Frage nach Begründungen und Arbeitsansätzen erneut und erneuert stellen. Insbesondere unter den Bedingungen der „Krise des Wohlfahrtsstaates", den sich realiter dahinter verbergenden Attacken von neoliberaler Seite auf wohlfahrtsstaatliche Regelungen, gilt es den Bedingungen und Chancen, Kontexten und Handlungsräumen nachzuspüren und sich zu widersetzen (vgl. Langan/Lee 1989; Fabricant/Burghardt 1992; Sünker 2000), um sowohl zu einer Begründung emanzipatorischer, d. h. bildungstheoretisch fundierter Ansätze als auch zu weiterreichenden gesellschaftlichen Alternativen, orientiert an Konzepten sozialer Gerechtigkeit, in toto zu gelangen.

Soziale Gerechtigkeit

Bestimmt sich also die gegenwärtige Situation in Deutschland durch eine Auseinandersetzung um wohlfahrtsstaatliche Leistungen, was eine wesentliche Basis für Reichweite wie Grenzen von Sozialpolitik und Profession abgibt, dann scheint es sinnvoll zu sein, sich die Bestimmungen über Soziale Arbeit, Jugendhilfe und Soziale Dienste zu vergegenwärtigen, wie sie im §1 des Sozialgesetzbuches (SGB) I gesellschaftspolitisch tief greifend und für die Profession herausfordernd formuliert sind. Dort heißt es: „Das Recht des Sozialgesetzbuchs soll zur Verwirklichung sozialer Gerechtigkeit und sozialer Sicherheit Sozialleistungen einschließlich sozialer und erzieherischer Hilfen gestalten. Es soll dazu beitragen, ein menschenwürdiges Dasein zu sichern, gleiche Voraussetzungen für die freie Entfaltung der Persönlichkeit, insbesondere auch für junge Menschen zu schaffen". Als eine Voraussetzung wird gleichzeitig festgehalten, „dass die zur Erfüllung der in Abs. 1 genannten Aufgaben erforderlichen sozialen Dienste und Einrichtungen rechtzeitig und ausreichend zur Verfügung stehen". Im §17 SGB I werden die Leistungsträger weiterhin verpflichtet, darauf hinzuwirken, dass a) jeder Berechtigte die ihm zustehenden Sozialleistungen in zeitgemäßer Weise, umfassend und schnell erhält, dass b) die zur Ausführung von Sozialleistungen erforderlichen sozialen Dienste und Einrichtungen rechtzeitig und ausreichend zur Verfügung stehen und dass c) der Zugang zu den So-

Sozialrecht

10 Zu Klassenanalyse und Klassen-Begriff haben M. Vester u. a. (2001, Kap. 4 u. 5) Analysen vorgelegt: „Entgegen den Annahmen von Anthony Giddens und Ulrich Beck sind es nicht die Milieus, die heute zerfallen. Die Klassenkulturen des Alltags sind vielmehr, gerade wegen ihrer Umstellungs- und Differenzierungsfähigkeit, außerordentlich stabil. Was erodiert, sind die Hegemonien bestimmter Parteien (und Fraktionen der Intellektuellen) in den gesellschaftspolitischen Lagern. Daher haben wir auch heute keine Krise der Milieus (als Folge des Wertwandels), sondern eine Krise der politischen Repräsentation (als Folge einer zunehmenden Distanz zwischen Eliten und Milieus)" (Vester u. a. 2001, S. 13).

zialleistungen möglichst einfach gestaltet wird. Mit dieser sozialrechtlich-gesellschaftspolitischen Rahmung werden höchst relevante Anschlusspunkte für eine wohlfahrtsstaatlich orientierte Soziale Arbeit benannt; dies schließt Folgerungen für das politisch-professionelle Selbstverständnis sowie Aufgabenstellungen und Bearbeitungsstrategien ein. Da Bildungspolitik Gesellschaftspolitik ist, hat Soziale Arbeit sich bewusst zu sein bzw. zu werden, dass sie in mehrfacher Hinsicht mit „Bildungsfragen" – u. a. in der Folge der strukturellen Benachteiligung ihres Klientels – befasst ist.[11] Vor diesem Hintergrund wird nochmals deutlich, dass Vergesellschaftungsprozesse in ihren Konsequenzen für einzelne Mitglieder wie Klassen der bürgerlich-kapitalistischen Gesellschaft den Ausgangspunkt für Theorie und Praxis der Sozialen Arbeit bilden.

Soziale Arbeit und Bildung

Geht es, wie O. Negt und A. Kluge (1993, S. 289) schreiben, darum, dass entscheidungsrelevant in der Gestalt demokratischer Prozesse über Angelegenheiten dann entschieden werden kann, wenn für diese „ein ausreichendes Ausdrucks- und Unterscheidungsvermögen bei den Beteiligten vorliegt", so ist damit ein Ziel Sozialer Arbeit benannt, das es als Bildungsarbeit, als Initiierung und Beförderung von Bildungsprozessen zu entwickeln gilt. Auf diese Perspektive, eben die Entwicklung eines Ausdrucks- und Unterscheidungsvermögens zur Beförderung von Demokratie, verweisen auch Überlegungen von U. Steinvorth, die dieser zu Fragen von Gerechtigkeit, sozialen Rechten und Partizipation vorgetragen hat. Und das impliziert den Zugang aller zu den gesellschaftlich verfügbaren Ressourcen (vgl. u. a. Steinvorth 1999, S. 276). Hierüber ergeben sich grundlegende Konsequenzen für das Verhältnis von Staat, Gesellschaft und Individuum. Diese Bedingungen zwingen den Staat, gerade wenn er sich auf die Aufgabe konzentriert, Gerechtigkeit durchzusetzen, zu Entscheidungen darüber, nach welchem Maßstab der Gebrauch dieser Ressourcen oder das allgemeine Interesse, dem er dienen soll, positiv zu bestimmen sei.

Gerechte Ressourcenverteilung

Für U. Steinvorth (1999) ergibt sich aus dieser Herausforderung das „Prinzip des demokratischen Mindestmaßes", dem die Aufgabe der Kriterienentwicklung zukommt und mit dem eine Ressourcenzuteilung unterhalb des Standards, der zur Sicherung der Fähigkeit notwendig ist, an der Kultur und Politik der eigenen Gesellschaft teilzunehmen, verboten werden muss. Dabei gilt: „Wieviele Ressourcen eine Gesellschaft genau zur Sicherung der Ausbildung eines jeden ausgeben muss, lässt sich zwar nicht philosophisch, wohl aber unabhängig von einer direkten demokratischen Mehrheitsentscheidung festlegen, etwa von einem

11 Einen Ausdruck hat dies in Initiativen wie „Bildung ist mehr als Schule" des Bundesjugendkuratoriums (vgl. Münchmeier/Otto/Rabe-Kleberg 2002) und Konzeptdebatten zu „Partizipation und Bildung" (vgl. Sünker/Swiderek/Richter 2005) gefunden. Zu erinnern ist in diesem Zusammenhang daran, dass bereits der Fünfte Jugendbericht vor 30 Jahren argumentierte, die Jugendhilfe könne mit ihren Mitteln die Schulprobleme nicht lösen, aber als Aufgabe formulierte: Die Jugendhilfe müsse „mit aller Deutlichkeit und Eindringlichkeit in der Öffentlichkeit auf diese Probleme aufmerksam machen und diese in ihren Erfahrungen und den ihr zugewiesenen Folgeerscheinungen her skandalisieren" (1980, S. 60). Dies verbindet sich mit Erkenntnissen der zeitgenössischen Schulforschung: „Nach unseren Forschungsergebnissen führt die derzeitige Organisation des Bildungswesens bei fast einem Drittel aller Schüler zu einer stabilen Lernabneigung bis hin zu einer Lernneurose. Für etwa 20% der Schüler impliziert der Schulbesuch eine langandauernde Leidensgeschichte mit Insuffizienzgefühlen und einer langen Kette von Bedrohungserlebnissen" (Fend 1980, S. 374f.).

Gericht, das den Inhalt des Rechts auf eine elementare Erziehung zu konkretisieren hätte, von einem vom Parlament eingesetzten Sachverständigenausschuss oder von einer eigens zur Festlegung des demokratischen Mindestmaßes geschaffenen parlament- und regierungsunabhängigen Institution. Philosophisch lässt sich immerhin sagen, dass die Erziehung nicht beliebige Fähigkeiten und nicht in beliebiger Rangfolge vermitteln sollte, sondern zuerst solche, die jedem die Fähigkeit zu politischer Mitbestimmung sichern; denn ohne diese Fähigkeit bleibt der Mensch von allen Entscheidungen ausgeschlossen, die ihn selbst betreffen und den Rahmen seiner Selbstbestimmung bilden; sodann die Fähigkeit zur Teilnahme am Produktionsprozess, in dem er sich die materiellen Bedingungen seiner Existenz verschaffen kann“ (Steinvorth 1999, S. 277; vgl. Sünker 1995, S. 83 ff.).

Gesellschaftliche Ungleichheit überwinden

Die Frage nach den Bedingungen der Möglichkeit einer Teilnahme an der Kultur und Politik sowie die Entwicklung eines Ausdrucks- und Unterscheidungsvermögens, wie sie aus den Texten von O. Negt und A. Kluge sowie U. Steinvorth entwickelt wurden, sind nicht nur regulative Ideen, sondern praxisorientierende Prinzipien einer Sozialen Arbeit, die in entscheidender Weise als Bildungsarbeit an gesellschaftlichen Strukturen und mit Individuen arbeitet, um eine Beförderung der Demokratie, eine Überwindung gesellschaftlicher Ungleichheit sowie eine Unterstützung individueller Handlungs- und Bewusstseinsfähig-keit zu erreichen (vgl. Sünker 1989, S. 133-159).

Literatur

Adorno Th. W. (1972): Theorie der Halbbildung. In: Adorno Th. W. (1972): Soziologische Schriften I. Frankfurt a.M., S. 93-121.

Adorno, Th. W. (1966): Negative Dialektik. Frankfurt a.M.

Adorno, Th. W. (1993): Einleitung in die Soziologie. Frankfurt a.M.

Apple, M. (1992): Education and Power. Boston.

Ball, St. (2003): Class Strategies and the Education Market. The middle-classes and social advantage. London u. New York.

Ball, St. (2008): The education debate. Bristol.

Beck, U. (1986): Risikogesellschaft. Frankfurt a.M.

Benner, D. (2001): Allgemeine Pädagogik. Weinheim u. München.

Berman, M. (1988): All That Is Solid Melts Into Air. The Experience of Modernity. New York.

Bollenbeck, G. (1994): Bildung und Kultur. Frankfurt a.M.

Bollenbeck, G. (1999): Tradition, Avantgarde, Reaktion. Deutsche Kontroversen um die kulturelle Moderne 1880-1945. Frankfurt a.M.

Bourdieu, P. (1973): Kulturelle Reproduktion und soziale Reproduktion. In: Bourdieu, P./J.-C. Passeron (1973): Grundlagen einer Theorie der symbolischen Gewalt. Frankfurt a.M., S. 88-139.

Bourdieu, P. (2004): Der Staatsadel. Konstanz.

Castells, M. (1998): The Information Age: Economy, Society and Culture: Vol. III: End of Millennium. Oxford u. Malden.

Duby, G. (1986): Die drei Ordnungen. Das Weltbild des Feudalismus. Frankfurt a.M.

Fabricant, M./Burghardt, S. (1992): The Welfare State Crisis and the Transformation of Social Service Work. Armonk.

Fend, H. (1980): Theorie der Schule. München.

Flacks, D. (2000): Community and Democracy. In: Sozialwissenschaftliche Literatur Rundschau, Heft 41, 23. Jg. (2000), S. 12-16.

Foerster, F. W. (1908): Christentum und Klassenkampf. Sozialethische und sozialpädagogische Betrachtungen. Zürich.
Fünfter Jugendbericht (1980): Bericht über Bestrebungen und Leistungen der Jugendhilfe. Bonn.
Graf, M. A. (1996): Mündigkeit und soziale Anerkennung. Weinheim.
Hegel, G.W.F. (1955): Philosophie des Rechts. Hamburg.
Heinemann, G./Schmied-Kowarzik, W.-D. (1982): Sabotage des Schicksals. Für Ulrich Sonnemann. Tübingen.
Heller, A. (1976): Theorie der Bedürfnisse bei Marx. Hamburg.
Heydorn, H.-J. (1994-1995): Bildungstheoretische und pädagogische Schriften. Bde. I – IV. Vaduz.
Horkheimer, M. (1968): Zur Kritik der instrumentellen Vernunft. In: Horkheimer, M. (1968): Kritische Theorie der Gesellschaft. Bd. III. (Raubdruck) Frankfurt a.M., S. 118-279.
Hornstein, W. (1995): Zur disziplinären Identität der Sozialpädagogik. In: Sünker, H. (Hrsg.) (1995): Theorie, Politik und Praxis Sozialer Arbeit. Einführungen in Diskurse und Handlungsfelder der Sozialarbeit/Sozialpädagogik. Bielefeld, S. 12-31.
Kunstreich, T. (1997/1998): Grundkurs Soziale Arbeit. 2 Bde. Hamburg.
Kunstreich, T./May, M. (1999): Soziale Arbeit als Bildung des Sozialen und Bildung am Sozialen. In: Widersprüche, Heft 19, 1999, S. 35-52.
Langan, M./Lee, Ph. (eds.) (1989): Radical Social Work Today. London.
Lefebvre, H. (1972): Das Alltagsleben in der modernen Welt. Frankfurt a.M.
Lefebvre, H. (1975): Metaphilosophie. Frankfurt a.M.
Lefebvre, H. (1977): Kritik des Alltagslebens. Kronberg.
Lefebvre, H. (1989): La Somme Et Le Reste. Paris.
Mehan, H. et al. (1996) : Constructing School Success. The Consequences of Untracking Low-Achieving Students. Cambridge.
Mollenhauer, K. (1959): Die Ursprünge der Sozialpädagogik in der industriellen Gesellschaft. Weinheim.
Mollenhauer, K. (1964): Einführung in die Sozialpädagogik. Weinheim.
Münchmeier, R./Otto, H.-U./Rabe-Kleberg, U. (Hrsg.) (2002): Bildung und Lebenskompetenz. München.
Negt, O./Kluge, A. (1993): Maßverhältnisse des Politischen. Frankfurt a.M.
Otto, H.-U. (1991): Sozialarbeit zwischen Routine und Innovation. Professionelles Handeln in Sozialadministrationen. Berlin u. New York.
Peter, H./Sünker, H./Willigmann, S. (Hrsg.) (1982): Politische Jugendbildungsarbeit. Frankfurt a.M.
Polanyi, K. (1978): The Great Transformation. Politische und ökonomische Ursprünge von Gesellschaften und Wirtschaftssystemen. Frankfurt a.M.
Schaarschuch, A. (1990): Zwischen Regulation und Reproduktion. Bielefeld.
Schaarschuch, A. (1995): Das demokratische Potenzial Sozialer Arbeit. In: Sünker, H. (Hrsg.) (1995): Theorie, Politik und Praxis Sozialer Arbeit. Bielefeld, S. 48-71.
Schmied-Kowarzik, W. (1981): Dialektik der gesellschaftlichen Praxis. Zur Genesis und Kernstruktur der Marxschen Theorie. Freiburg i. Br.
Siemsen, A. (1948): Die gesellschaftlichen Grundlagen der Erziehung. Hamburg.
Singer, D. (1999): Whose Millennium? Theirs Or Ours? New York.
Sonnemann, U. (1981): Negative Anthropologie. Vorstudien zur Sabotage des Schicksals. Reinbek b. Hamburg.
Steinvorth, U. (1999): Gleiche Freiheit. Politische Philosophie und Verteilungsgerechtigkeit. Berlin.
Sünker, H. (1989): Bildung, Alltag und Subjektivität. Elemente zu einer Theorie der Sozialpädagogik. Weinheim.
Sünker, H. (1995): Theoretische Ansätze, gesellschaftspolitische Kontexte und professionelle Perspektiven Sozialer Arbeit. In: Sünker, H. (Hrsg.) (1995): Theorie, Politik und Praxis Sozialer Arbeit. Bielefeld, S. 72-99.
Sünker, H. (1998): Soziale Arbeit – Gesellschaft – Individualität. In: Widersprüche, Heft 70, 1998, S. 69-84.
Sünker, H. (2000): Gesellschaftliche Perspektiven Sozialer Arbeit heute. In: Müller, S./Sünker, H./Olk, T./Böllert, K. (Hrsg.) (2000): Soziale Arbeit. Gesellschaftliche Bedingungen und professionelle Perspektiven. Festschrift H.-U. Otto. Neuwied, S. 209-228.

Sünker, H. (2001): Bildung. In: Otto, H.-U./Thiersch, H. (Hrsg.) (2001): Handbuch Sozialarbeit/Sozialpädagogik. Neuwied, S. 162-168.
Sünker, H. (2003): Politik, Bildung und Soziale Gerechtigkeit. Perspektiven für eine demokratische Gesellschaft. Frankfurt a.M.
Sünker, H. (2007): Gesellschaft, Demokratie und Bildung. In: Sünker, H./Miethe, I. (Hrsg.) (2007): Bildungspolitik und Bildungsforschung: Herausforderungen und Perspektiven für Gesellschaft und Gewerkschaften in Deutschland. Frankfurt a.M., S. 11-44.
Sünker, H./Farnen, R./Széll, G. (Hrsg.) (2003): Political Socialisation, Participation and Education. Frankfurt a.M.
Sünker, H./Swiderek, Th./Richter, E. (2005): Der Beitrag partizipativer Handlungsansätze in der pädagogischen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen zur Bildung und Erziehung. Expertise zum 8. Kinder- und Jugendbericht der Landesregierung NRW. Düsseldorf.
Sünker, H./Timmerman, D./Kolbe, F.-U. (Hrsg.) (1994): Bildung, Gesellschaft, soziale Ungleichheit. Frankfurt a.M.
Tenorth, H.-E. (1994): „Alle alles zu lehren". Möglichkeiten und Perspektiven allgemeiner Bildung. Darmstadt.
Tenorth, H.-E. (1997): „Bildung" – Thematisierungsformen und Bedeutung in der Erziehungswissenschaft. In: Zeitschrift für Pädagogik, Heft 43, 1997, S. 969-984.
Vester, M. u. a. (2001): Soziale Milieus im gesellschaftlichen Strukturwandel. Zwischen Integration und Ausgrenzung. Frankfurt a.M.
Wexler, Ph. (1987): Social Analysis of Education. After the New Sociology. London, New York.
Wexler, Ph. (1999): Die Toyota-Schule: Ökonomisierung von Bildung und postmodernes Selbst. In: Sünker, H./Krüger, H.-H. (Hrsg.) (1999): Kritische Erziehungswissenschaft am Neubeginn?! Frankfurt a.M., S. 35-57.
Whitty, G. (2002): Making Sense of Education Policy. London
Winkler, M. (1988): Eine Theorie der Sozialpädagogik. Stuttgart.
Winkler, M. (2000): Bildung und Erziehung in der Jugendhilfe. Vorsichtige Bemerkungen eines notorischen Skeptikers. In: Müller, S./Sünker, H./Olk, T./Böllert, K. (Hrsg.) (2000): Soziale Arbeit. Gesellschaftliche Bedingungen und professionelle Perspektiven. Festschrift H.-U. Otto. Neuwied, S. 595-620.
Winkler M. (2001): Bildung und Erziehung. In: Otto, H.-U./Thiersch, H. (Hrsg.) (2001): Handbuch Sozialarbeit/Sozialpädagogik. Neuwied, S. 169-182.

Silvia Staub-Bernasconi

Soziale Arbeit und soziale Probleme

Eine disziplin- und professionsbezogene Bestimmung

1 Soziale Probleme und Soziale Arbeit – leere Sammelkategorien oder zentrale Themen einer Sozialarbeitswissenschaft?

Soziale Arbeit als Sammelbegriff

Die Gründe, der Sozialen Arbeit Disziplin- und Professionswürdigkeit abzusprechen, sind unerschöpflich (vgl. u.a. Bommes/Scherr 2000, S. 225-246; Oevermann 1996). Die Schlussfolgerung dabei ist meist die, den Begriff Soziale Arbeit als eine Sammelkategorie für verschiedenste Praxisfelder zu bezeichnen. Bemerkenswert ist, dass sich die Argumente trotz international gegenteiliger Evidenz (Weiss/Welbourne 2007; Staub-Bernasconi 2007e) hartnäckig halten, was keine sachbezogenen, sondern vielmehr statuspolitische Gründe haben dürfte.[1] Interessant ist nun aber, dass man auch einer Theorie Sozialer Probleme auf Grund der Heterogenität ihres Gegenstandes oft die Möglichkeit eines relevanten Beitrages zur human- und sozialwissenschaftlichen Theoriebildung abspricht und Soziale Probleme als Sammelbezeichnung für so genannte Bindestrich-Soziologien wie die Armuts-, Kriminal-, Medizin-, Behindertensoziologie betrachtet (kritisch hierzu Albrecht/Groenemeyer/Stallberg 1999, S.9). Auch wenn es unbestritten ist, dass ein einzelnes Soziales Problem keine hinreichende Basis für die Entwicklung einer Gesellschaftstheorie sein kann, sei doch an Folgendes erinnert: die Fragestellungen einer Soziologie Sozialer Probleme gehören bis heute zum klassischen Repertoire der sozialwissenschaftlichen Forschung und Theoriebildung. So sei an die Arbeiten von K. Marx zur „Sozialen Frage“, an E. Durkheims Suicide, an die Beiträge von G. Simmel über Armut, Fremdheit, an die Beiträge der Chicagoschule zu Sozialen Problemen als Folge von Migration, Urbanisierung und Gangbildung von J. Addams u.a., R. E. Park/E. W. Burgess, W. I. Thomas/F. Znaniecki, W. F. M. Thrasher und schließlich an die klassische Studie „Die Arbeitslosen von Marienthal“ (Jahoda/Lazarsfeld/Zeisel 1933) erinnert.

1 Damit ist die Tatsache gemeint, dass weltweit Soziale Arbeit an meist eigenen Fakultäten bis zum Doktoratsniveau (dies im Verbund mit anderen Fakultäten) studiert werden kann, dass es Hunderte von einschlägigen Fach- und Forschungszeitschriften gibt, dass sich ein Konsens herauszubilden beginnt, dass Soziale Arbeit das wissenschaftliche Studium Sozialer Probleme, ihrer Ursachen, Folgen und Lösungsmöglichkeiten betrifft (vgl. u.a. Soydan 1999; Weiss/Welbourne 2007), dass sich die Profession seit Jahrzehnten einen Ethikkodex gegeben hat, dass Studium und Ausbildung z. B. in den USA zur Eröffnung einer Privatpraxis legitimiert u.v.m.

W. Thole (Hrsg.), *Grundriss Soziale Arbeit,* DOI 10.1007/978-3-531-94311-4_12,
© VS Verlag für Sozialwissenschaften | Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH 2012

Ausgangsfragen

Werden diese akademischen Platzanweisungen als Statuspolitik durchschaut und deshalb nicht akzeptierbar, stellt sich die Frage, (a) ob und wie die Kategorie Sozialer Probleme als Oberbegriff für mannigfache sozial, psychosozial und sozialkulturell problematische Sachverhalte und mithin als Ausgangspunkt für transdisziplinäre human- und sozialwissenschaftliche Theorieentwicklung betrachtet und (b) wie dieses theoretische Wissen als Begründung für das handlungsbezogene Veränderungs- bzw. Professionswissen Sozialer Arbeit fruchtbar gemacht werden kann (vgl. Staub-Bernasconi 2009).

2 Drei Paradigmen – eine erste Übersicht

Im Folgenden versuche ich, in Kürze drei Paradigmen Sozialer Arbeit zu skizzieren, um anschließend zentrale Aussagen des Systemismus darzustellen, der dem hier vorgestellten Disziplin- und Professionsverständnis zugrunde liegt (vgl. Staub-Bernasconi 2010, S. 157-418, ferner Staub-Bernasconi 2007a-d). Er unterscheidet sich von anderen philosophischen Grundentscheidungen, die bei der Konstruktion von Theorien der Sozialen Arbeit, wie zu zeigen sein wird, ebenfalls eine große Rolle spielen.[2]

Atomismus versus Holismus

Es handelt sich als Erstes um den Atomismus oder Individualismus, d. h. eine philosophische, metatheoretische Position, die davon ausgeht, dass alles Existierende aus isolierten, unverbundenen Einheiten besteht, die aus sich selbst heraus existieren. Im Gegensatz dazu geht der Holismus davon aus, dass die Wirklichkeit aus Ganzheiten besteht und allfällige, unter- oder zugeordnete Einheiten dazu da sind, dem Zweck und der Bestandserhaltung der Ganzheit zu dienen. Und schließlich haben wir eine dritte, systemtheoretische Position, die besagt, dass das, was existiert, ein System oder Teil eines Systems oder Interaktionsfeldes ist (vgl. Bunge/Mahner 2004). Übertragen auf den Bereich Soziale Probleme und Soziale Arbeit – und damit die Ebene der Objektwissenschaften – lässt sich zwischen folgenden Positionen unterscheiden:

1. Das individuum- oder subjektzentrierte Paradigma mit dem Primat individueller Einheiten, individueller Probleme und individueller Selbstentfaltung, wobei das Gesellschaftsbild unterkomplex bleibt, d. h. dass sich Individuen innerhalb von unanalysierten, je nach metatheoretischem Vorentscheid sogar prinzipiell unanalysierbaren bis fiktiven „sozialen Gebilden“ bewegen;
2. Das soziozentrierte Paradigma mit dem Primat sozialer und kultureller (Teil-) Ganzheiten, gesellschaftlicher Probleme sozialen Funktionierens. Hier bleibt das Menschenbild unterkomplex, d. h. dass soziale Ganzheiten/Totali-

---

2 Dabei muss ich auf die Darstellung der Luhmannschen Systemtheorie sowie der neueren (radikal)konstruktivistischen Ansätze verzichten. Für eine kritische Auseinandersetzung vgl. Staub-Bernasconi (2000), für elaboriertere Begründungen, weshalb ich (radikal)konstruktivistische Ansätze generell als problematisches Fundament für eine (Handlungs)Wissenschaft betrachte, vgl. M. Bunge (1999), A. Sokal und J. Bricmont (1999). Hinweise, wo „konstruktivistische“ Vorstellungen im systemischen Paradigma integriert werden können, vgl. unter 2.3 und 2.4.

täten oder Teilganzheiten aus unanalysierten, je nachdem prinzipiell unanalysierbaren Mitgliedern oder ganz ohne Individuen bestehen;
3. Das systemische oder systemistische Paradigma mit einer komplexen Theorie der Beziehung zwischen Individuum und Gesellschaft, ihrer je besonderen Elemente, Struktur und Dynamik sowie ihres integrativen wie konfliktiven Verhältnisses.

Das erste Paradigma findet sich in den zahlreichen subjekttheoretisch, meist (tiefen)psychologisch-humanistisch oder sozialpsychologisch-lebensweltlich fundierten Ansätzen der Sozialen Arbeit (z. B. der frühen Einzelfallhilfe oder bestimmter Varianten der klinischen Sozialen Arbeit). Seit den 1990er Jahren erfuhr es eine Reduktion in Richtung homo oeconomicus, dessen Probleme mit den Marktgesetzen und der Forderung nach Selbstverantwortung und Selbstmanagement zusammenhängen. Das zweite Paradigma findet sich in sozialpädagogischen Ansätzen über abweichendes Verhalten und soziale Kontrolle, in frühen biologistischen Ansätzen (Hearn 1958), in makrosoziologischen Ansätzen Parsonscher und Luhmannscher Provenienz (vgl. u.a. Bommes/Scherr 2000; Hillebrandt 1999), die zurzeit die (neo)marxistischen Ansätze der 1970er Jahre (Hollstein/Meinhold 1973) abgelöst haben, aber auch in kommunitaristischen Ansätzen, sofern vom Primat der Gemeinschaft ausgegangen wird. Beim dritten Paradigma lassen sich die Spuren bis zum Beginn der professionellen, forschungsbegründeten Sozialen Arbeit vor bald 120 Jahren verfolgen (vgl. Dorfman 1996; Staub-Bernasconi 2007). Teilweise begegnen wir ihm auch in Ansätzen der systemisch orientierten Familien-, Gruppen- und Gemeinwesenarbeit (vgl. Kirst-Ashman/Hull 1994; Germain/Giterman 1983). Seit 1970 erfährt es in der Sozialen Arbeit auf den Grundlagen des Systemphilosophen und Wissenschaftstheoretikers M. Bunge (1974-1989, 1996, 1998) eine systematische Ausarbeitung durch W. Obrecht (1994, 1996, 2001, 2005, 2009) und S. Staub-Bernasconi (1995, 1998, 2009a,b, 2010), M. Klassen (2003), K. Geiser (2009) u.a.[3] Dabei zeigt sich, dass es durchaus möglich ist, bestimmte Aspekte der beiden anderen Paradigmen zu berücksichtigen, so die teilweise impliziten Grundannahmen des ersteren über die Eigensinnigkeit, relative Autonomie und Würde des Menschen sowie die Annahmen des zweiten über das unaufhebbare direkte und indirekte Angewiesensein der Menschen auf funktionierende soziale Systeme mit fairen sozialen Regeln der Interaktions- und Machtstrukturierung (vgl. auch Heiner 1995; Hollstein-Brinkmann 1993; Mühlum et al. 1997; für kompatible Ansätze in internationalen Beiträgen vgl. Mullaly 1997; Soydan 1999).

Abweichendes Verhalten und soziale Kontrolle

System als Grundlage

Bevor das Problem- und Handlungsfeld der Sozialen Arbeit hinsichtlich der drei Paradigmen weiter spezifiziert wird, einige grundlegende ontologische und erkenntnistheoretische Aussagen des Systemismus.

Systemismus

Es gibt eine Realität schon bevor und unabhängig davon, ob Menschen – insbesondere TheoretikerInnen – an sie denken oder sie beobachten. Syste-

3 In der angelsächsischen Fachliteratur kann „Holismus“ beides heißen: Holismus oder Systemismus im hier definierten Sinn. Was gemeint ist, lässt sich nur durch genaue Textanalyse erschließen.

mismus ist eine Sicht, die besagt, dass alles, was existiert, entweder ein System oder eine Komponente eines Systems ist. Ein System ist ein komplexes Gebilde, dessen Teile durch Bindungen verschiedenster Art zusammengehalten werden. Es gibt verschiedene Arten von Systemen, nämlich physikalische, chemische, biologische, psychische, soziale und kulturelle, und jede Art unterscheidet sich von den anderen durch eine Gruppe von für sie spezifischen emergenten Eigenschaften und Gesetzmäßigkeiten. Jedes Individuum ist Mitglied von mindestens einem sozialen System (Familiensystem), aber in der Regel mehrerer Systeme und jede „Ganzheit" besteht und ändert sich in Abhängigkeit von den Aktivitäten ihrer Mitglieder. Mitglieder handeln unterschiedlich in verschiedenen Systemen. SystemikerInnen analysieren soziale Systeme auf Grund ihrer Zusammensetzung, ihrer Umwelt, Struktur und Prozesse.

Menschliche Wahrnehmung ist fehlerhaft

Es ist den Menschen möglich, die Realität zu erkennen, auch wenn sie keinen, von ihren Wahrnehmungsmöglichkeiten unabhängigen Zugang dazu haben. Wäre dies nicht der Fall, so wären sie als Spezies längst wieder verschwunden. Menschliche Wahrnehmung im privaten wie öffentlichen Alltag ist aber beschränkt, unvollständig und fehlerhaft, d. h. dass (a) nur das weiterverarbeitet werden kann, was die höchst komplexen psychobiologischen Gehirnstrukturen des Menschen ermöglichen, dass (b) viele Sachverhalte (z. B. Atome, Moleküle, Strahlungen, innerpsychische Verarbeitungsprozesse, Macht, Nation, Weltgesellschaft) gar nicht wahrnehmbar sind, dass (c) Vieles mehr oder weniger bewusst ausgeblendet (blinde Flecken), oder (d) aus interessegeleiteten Gründen verzerrt wahrgenommen, umgedeutet oder verfälscht wiedergegeben wird (Vorurteile, politische und wirtschaftliche Ideologien, Desinformation). Aus diesen und weiteren Gründen (vgl. Bunge 1999; Obrecht 2001) lässt sich sagen, dass Bedeutungssysteme die Realität nicht eins-zu-eins abbilden, sondern neu – mit mehr oder weniger Annäherung an die Realität – interpretieren oder konstruieren. Man kann also erkenntnistheoretische Konstruktivistin sein, ohne die Erkennbarkeit der Realität oder gar die Realität infrage zu stellen.

Funktion von Wissenschaft

Wissenschaft ist nun – sofern sie sich nicht durch politische, wirtschaftliche oder religiöse Interessengruppen korrumpieren lässt – eine Möglichkeit, genauer ein transparentes, forschungsgestütztes Verfahren, die Unzulänglichkeiten der alltäglichen Erkenntnisprozesse und -mittel – auch solche über Soziale Probleme – schrittweise zu korrigieren und zu einer besseren Übereinstimmung zwischen mental konstruiertem Bild und Realität zu gelangen. Sie kann das aber nur, solange sie an einer korrespondenztheoretischen Wahrheitsvorstellung festhält, die damit zugleich wissenschaftliche Dauerkritik institutionalisiert.

Eine Handlungswissenschaft gründet auf einer allgemeinen Handlungstheorie, welche die biologischen und psychobiologischen sowie sozialen und kulturellen Voraussetzungen individuellen Handelns erklärt. Das Handeln von Professionellen ist entsprechend ein Spezialfall dieser Theorie und die von ihnen verwendeten Verfahren der Problemlösung sind spezielle Handlungstheorien, die sich auf diejenigen Probleme beziehen, für die sie seitens der Profession wie der Gesellschaft als zuständig erklärt werden (vgl. Obrecht 2009).

Handlungswissenschaft

Eine Handlungswissenschaft hat kognitive und praktische Probleme zu lösen. Das heißt, sie geht von der Beschreibung und Erklärung problematischer Sachverhalte aus und macht Prognosen. Dabei bezieht sie sich auf die Grundlagenwissenschaften. Aufgrund der Veränderungsabsicht einer Profession müssen zusätzlich Bewertungen im Sinn der Definition von wünschbaren (Soll-)Zuständen und konkreten Zielsetzungen vorgenommen werden, um die in die Veränderung einzubeziehenden AkteurInnen sowie sozialen Ebenen, die notwendigen Ressourcen sowie die wissenschaftlich begründbaren Handlungsleitlinien und Verfahren zu bestimmen (vgl. Staub-Bernasconi 2009).

Auf der Interaktionsebene zwischen individuellen wie kollektiven AdressatInnen und Professionellen geht es um das, was Donald Alan Schön (2005) als „Reflective Practicioner" beschreibt, der sein Wissen im Rahmen eines demokratischen Verständigungsprozesses einbringt und zusammen mit den AdressatInnen empirisch überprüft. Dabei ist zu beachten, dass ein Demokratieverständnis auch den Einsatz von legitimiertem Zwang vorsieht.

3 Soziale Probleme als Ausgangspunkt einer Grundlagendisziplin und Profession Sozialer Arbeit

Die in der Sozialen Arbeit (Sozialarbeit/Sozialpädagogik) geführte Gegenstandsdiskussion ist uferlos. Hier soll lediglich festgehalten werden, dass man von einem Gegenstand im engen Sinn (vgl. den nächsten Abschnitt) und einen solchen im weiten Sinn ausgehen kann, der alle vorhin dargelegten Fragestellungen einer Handlungswissenschaft umfasst (vgl. 3.1-3.7). Es sind diese Themen, die nun hier entlang der drei Paradigmen entfaltet werden sollen.

3.1 Wie werden Soziale Probleme definiert?

Soziale Arbeit als Handlungswissenschaft

1. Soziale Probleme sind im Rahmen des individuumzentrierten Paradigmas Selbstverwirklichungs- und Selbstbehinderungsprobleme von Individuen. Im Rahmen eines ökonomistischen Ansatzes sind es Selbstmanagement- und -vermarktungsprobleme von Individuen. Sie sind rein individuelle Angelegenheiten, deren Bearbeitung unter Umständen durch meist nicht näher bestimmte Störungen der (sozialen) Außenwelt behindert wird.

Versagen

2. Soziale Probleme sind im Zusammenhang mit dem soziozentrierten Paradigma Probleme des Versagens von Sozialisation als Lehren und Erlernen sozialer Normen- bzw. Pflichterfüllung gegenüber der Gemeinschaft oder Gesellschaft, genauer: gegenüber den Rollenvorschriften und funktionalen Anforderungen von sozialen Systemen (Familie, Schule, Arbeitsort usw.) – zusammenfassbar als Abweichung von Norm-, Wert- oder Sinnvorgaben. Diese zieht Etikettierungs- und Stigmatisierungsprozesse, bis hin zum Ausschluss aus sozialen (Teil)Systemen nach sich.

Sozialstruktur

3. Soziale Probleme im systemischen Paradigma sind Probleme von Individuen im Zusammenhang mit sozialen Interaktionsprozessen sowie als Mitglieder

von sozialen Systemen mit ihrer Sozialstruktur und Kultur. Im Fall der Individuen beziehen sie sich auf soziale und kulturelle Barrieren in Abhängigkeit von ihrer gesellschaftlichen Position, die es ihnen erschweren oder verunmöglichen, ihre Bedürfnisse und Wünsche dank eigener Anstrengungen zu befriedigen. Diese individuellen Nöte können sich konkret auf Folgendes beziehen:

- zu geringe oder fehlende sozioökonomische Ausstattung (niedriges Bildungs- und Beschäftigungsniveau: Prekariat, Erwerbslosigkeit; niedriges Einkommensniveau: Working Poor, Verschuldung); fehlende Infrastruktur im sozialen Umfeld, belastete sozialökologische Umwelt,
- fehlende Erkenntnis- und Handlungskompetenzen (fehlerhafte, verzerrte Wahrnehmung, Informationsverarbeitungskompetenz; sozial abweichendes Verhalten, usw.),
- problematische Selbst-, Fremd- und Gesellschaftsbilder (Vorurteile, Klassismus, Sexismus, Ethnozentrismus, Rassismus),
- fehlende soziale Mitgliedschaften (soziale Isolation oder erzwungener Ausschluss).

Im Zusammenhang mit sozialen Interaktionsfeldern und Systemen sind es u.a. Probleme

- der fehlenden Reziprozität bei Austauschbeziehungen zwischen Individuen, beispielsweise beim Austausch von Intimität, Ressourcen, Kompetenzen; ferner Verständigungsbarrieren, gestörte, konfliktive Kooperationsbeziehungen,
- Unfaire Ressourcenverteilungs-, Arbeitsteilungs-, Verfahrens- oder Sanktionsregeln; diese können diskriminierend-privilegierend, repressiv, ausbeuterisch, willkürlich, ausschließend oder/und gewaltfördernd sein,
- der kulturellen Kolonisierung auf Grund von symbolischen Ungleichheitsordnungen,
- der willkürlichen Legitimationsmuster in Bezug auf die Regeln der Machtverteilung, und schließlich
- er willkürlichen Kontrolle und Sanktionen sowie der zwischenmenschlichen oder sozial organisierten Gewaltausübung bis zur kriegerischen Vernichtung (vgl. Staub-Bernasconi 1995, 1998a, 2007).

Soziale Probleme werden nicht artikuliert

Man kann nicht davon ausgehen, dass die Menschen ihre Nöte als Probleme artikulieren. Denn oft handelt es sich um Menschen oder Gruppen von Menschen, die ihr Leiden und ihre Unrechtserfahrungen als Schicksal oder verdiente Strafe interpretieren und verstummen. Öffentliche Stigmatisierungsprozesse unterstützen diese Selbstbezichtigungen.

Theorie des Mikrobereichs

3.2 Wie können Soziale Probleme erklärt werden?

1. Das Schwergewicht liegt auf Theorien der individuellen Entwicklung (Identitätstheorien, Handlungstheorien, Symbolischer Interaktionismus), die u.a. durch Rational Choice Theorien abgelöst wurden. Gesellschaft und ihre multiplen Differenzierungslinien nach Klasse und Schicht, Funktionssy-

stemen, Sozialräumen, Geschlecht, Ethnien usw. bleiben theoretisch eine „Black Box".

2. Das Schwergewicht liegt hier auf der Soziologie und Kulturtheorie, genauer auf Theorien, die von sozialen wie kulturellen Ganzheiten ausgehen, ohne dass erklärbar wird, wie sie entstanden sind, wie die Prozesse der Machtbildung, Diskriminierung und Herrschaft verlaufen sind und vor allem, wie sie die psychobiologische Struktur und Dynamik von Individuen, ihr Fühlen, Denken, Hoffen und Handeln und ihre Lebensumstände beeinflussen. Soziale Probleme werden allein auf Grund makrostruktureller Determinanten erklärt (z. B. die Parsonsche Systemtheorie der Disfunktionen, die (neo)marxistischen Kapitalismustheorien und ihre makroökonomischen Gesetze, der Zusammenprall von Werten oder „ganzer" Kulturkreise). Man folgt meist dem Durkheimschen Dictum, Soziales durch Soziales, in neuerer Zeit Kulturelles durch Kulturelles, oder gar Text durch (Kon)Text zu erklären. Hier bleibt das Individuum theoretisch eine „Black Box". Makrotheorien
3. Das systemistische Paradigma fragt nach dem Erklärungsbeitrag aller Grundlagendisziplinen, d. h. der Physik/Chemie, Biologie/Psychobiologie, Sozialpsychologie/Soziologie (inkl. Ökonomie, Politologie) und der Kulturtheorien für ein bestimmtes Problem. Denn kein soziales Problem lässt sich durch eine einzige Disziplin mit dem Anspruch einer Leitwissenschaft erklären. Soziale Probleme können auch die Folge von Natur-, Umweltverschmutzungs-, Hungerkatastrophen, ferner Krankheiten, körperlichen und geistigen Behinderungen und nicht nur von psychischen wie sozialen Strukturen und Prozessen sein. Es muss also nach transdisziplinären Erklärungen gesucht werden. Transdisziplinäre Erklärungen verknüpfen die mikro- und makrosoziale Ebene durch „bottom-up-Erklärungen" und „top-down-Erklärungen" (Bunge 1998): Im ersten Fall erklärt eine Gesetzmäßigkeit, d. h. die Interaktion von Individuen mit bestimmten Eigenschaften (ihre Bedürfnisse, Ziele, Handlungskompetenzen, Interessen) die Entstehung, den Fortbestand oder das Verschwinden einer Eigenschaft auf der sozialen Meso- oder Makroebene (Ressourcenverteilungsmuster, Arbeitsteilung, Kulturmuster als geteilte Werte, Leitbilder in Organisationen). Im zweiten Fall erklären Eigenschaften und Gesetzmäßigkeiten von sozialen Einheiten auf der Makroebene (die Position eines Landes im Schichtungssystem der Weltgesellschaft, Bildungsabschlusszahlen, Kapitalwachstumsraten, Internetkommunikation, Massenentlassungen und ihre Einflüsse auf die Struktur und (Sub)Kultur von Sozialräumen) das Antwortverhalten von sozialen AkteurInnen in Abhängigkeit einerseits von den Eigenschaften ihrer strukturellen Lage und anderseits in Abhängigkeit ihrer innerpsychischen Mechanismen (vgl. Obrecht 2001). Eine Theorie Sozialer Probleme auf dem Hintergrund des systemischen Paradigmas muss einerseits die Entstehung problematischer Gesellschaftsstrukturen auf Grund von Merkmalen und Interaktionsmustern von Individuen (bottom-up-Erklärungen) und anderseits den Einfluss der Merkmale und Gesetzmäßigkeiten der Gesellschaftsstruktur auf die strukturelle Lage sowie das Wohlbefinden, die Bedürfnisbefriedigungs- und Lernprozesse und das Verhalten von Individuen (top-down-Erklärungen) erklären. Systemtheorien

3.3 Welches sind die Werte und Normen einer ethischen Beurteilung Sozialer Probleme?

Egozentrismus

1. Im egozentrischen Paradigma steht der individuelle Wert Freiheit (Autonomie) an oberster Stelle. Davon leitet sich eine Ethik ab, die fordert, dass Individuen selbstbestimmt handeln sollen. Desgleichen haben individuelle Rechte Vorrang gegenüber sozialen Rechten und Pflichten. Die Gesellschaft ist nur ein Instrument, um die Rechte der Individuen zu schützen. Soziale (Verteilungs-)Gerechtigkeit definiert sich als Hilfe zur Selbsthilfe mit dem Ziel, anderen nicht zur Last zu fallen. Soziale Abhängigkeit ist negativ besetzt und mit allen Mitteln zu vermeiden.

Soziozentrismus

2. Im soziozentrischen Paradigma stehen soziale Werte des Zusammenhalts, der gesellschaftlichen Stabilität und Ordnung oder der Loyalität zum „Ganzen" an oberster Stelle. Die davon abgeleitete Ethik fordert, dass Individuen die Funktion und mithin die Pflicht haben, zur Stabilität der sozialen (Teil)Systeme beizutragen. Entsprechend haben Pflichten Vorrang gegenüber Rechten, wobei letztere auch gänzlich fehlen können. Die Individuen sind somit nur Instrumente für die Herstellung von Loyalitätsleistungen gegenüber einem Ganzen. Individuelle Ansprüche auf Unabhängigkeit und Emanzipation werden als Gefährdung des Ganzen definiert und je nachdem repressiv unterbunden. Soziale (Verteilungs) Gerechtigkeit definiert sich dadurch, dass wenn es dem Kollektiv, genauer: machthabenden Repräsentanten der Ganzheit gut geht, es allen gut geht.

Systemische Sicht

3. Eine systemische Ethik geht von der Prämisse aus, dass sich individuelle und soziale Werte bei ihrer Umsetzung gegenseitig bedingen (Freiheit ohne soziale Sicherheit ist keine Freiheit und Existenzsicherung ohne Freiheit führt zu Apathie, psychischer Beeinträchtigung u.a.m.). Freiheitswerte und -rechte ermöglichen u.a. repressions- und damit angstfreie Gesellschafts-, genauer Struktur- und Ungerechtigkeitskritik sowie Versammlungs- und Demonstrationsfreiheit im Hinblick auf sozialen Wandel. Soziale Ordnungs-, Solidar-, Gerechtigkeitswerte und Sozialrechte ermöglichen die Befreiung von Elend, Armut, Unwissenheit, sozialer Benachteiligung zu aktiver, frei gewählter Partizipation und gesellschaftlicher Mitgestaltung. Dilemmata und Konflikte zeigen sich dort, wo für die Realisierung dieser Werte Macht abgegeben werden muss, sei dies im Rahmen von ressourcenbezogenen (Um)Verteilungsprozessen oder/und im Zusammenhang mit illegitimen Herrschaftsansprüchen. Führen Aushandlungsprozesse nicht zum Ziel, muss die Frage nach legitimer Erzwingung gestellt werden. Mit der UNO-Menschenrechtsdeklaration von 1948, die sowohl Freiheits- und Partizipations- als auch Sozialrechte enthält, ist eine unverhandelbare Minimalethik institutionalisiert worden, deren Erfüllung nicht an Vorleistungen geknüpft werden darf. Eine Möglichkeit, diese zu begründen, liegt philosophisch und ethisch betrachtet in der unveräußerbaren Würde eines jeden Menschen. Sie kann aber auch darauf zurückgeführt werden, dass Individuen nur in sozialen Organisationsformen überleben und darüber hinaus Lebensqualität und Wohlbefinden entwickeln können, wenn diese sozial so konstruiert sind, dass ihre Mitglieder ihre menschlichen Bedürfnisse und legi-

timen Wünsche befriedigen können. Die Anerkennung und aktive, bedürfnisgerechte Mitgestaltung dieser Abhängigkeit ist gewissermaßen die Bedingung für die eigene relative Autonomie. Legitim sind Wünsche dann, wenn ihre Befriedigung die Bedürfnisbefriedigung anderer nicht behindert oder gar unmöglich macht. Die Menschen sind also nicht dazu da, supponierte „Bedürfnisse" von Organisationen oder „der Gesellschaft" zu befriedigen. Sie sollen sich des Lebens erfreuen können und gleichzeitig andern dazu verhelfen, sich des Lebens zu erfreuen.

3.4 Welches sind die Instanzen der Artikulation, Milderung oder Lösung Sozialer Probleme oder: Wer ist das Subjekt der Veränderung?

1. Das Individuum ist in der individualistischen Perspektive oberste Instanz; dazu kommen allenfalls Familienmitglieder, Marktteilnehmer, Freiwillige und Ehrenamtliche, Selbsthilfegruppen und eventuell privat organisierte Wohltätigkeit. — Individualismus
2. Zentral im Soziozentrismus sind Loyalität und Dissidenz, also abweichungsregistrierende Sanktionsinstanzen: so soziale Kontrolleure im Gemeinwesen, Polizei und Rechtssystem, der Wohlfahrtsstaat als Instrument zur Unterscheidung zwischen produktiven, lern- und leistungswilligen versus unproduktiven, lern- und leistungsunwilligen – und damit (un)würdigen Empfängern von Dienst-, Sozialleistungen und Sozialhilfe. — Soziozentrismus
3. Aus systemischer Perspektive sind und bleiben alle individuellen und kollektiven Akteure, die in irgendeiner Weise mit dem Problem zu tun haben, also Teil des Problems und/oder seiner Lösung sind, angesprochen und soweit möglich einzubeziehen: also die Problembetroffenen, Problemverursacher, soziale Bewegungen, Selbsthilfe- und Aktionsgruppen, Parteien und Gewerkschaften, Justiz, sozialverantwortliche Wirtschaftsunternehmen; private wie öffentliche Träger des Sozialwesens, Nichtregierungsorganisationen usw. — Systemische Perspektive

3.5 Was ist professionelle Soziale Arbeit?

Die im Rahmen einer Sozialarbeitswissenschaft relevanten Merkmale professioneller Sozialer Arbeit sind a) eine wissenschaftliche Basis (vgl. oben), und damit human- und sozialwissenschaftlich – transdisziplinär – begründete Arbeitsweisen/Methoden als spezielle Handlungstheorien sowie b) ihr Bezug auf einen international und national geteilten Ethikkodex, der sich in den neueren Fassungen auf den Werthorizont der Menschenrechte und sozialer Gerechtigkeit bezieht (dies gilt ebenfalls für die international konsensuale Definition Sozialer Arbeit sowie die „Globalen Ausbildungsstandards", festgehalten in einem Supplement des Journals of International Social Work, 2007). — Wissenschaft, Berufskodex, Menschenrechte

1. Das subjektorientierte Paradigma schließt Professionalität nicht aus, doch müsste man von einer halbierten Disziplin und Profession sprechen, die zentrale gesellschaftliche Thematiken sowie die Konzeptualisierung sozialer Probleme vernachlässigt. Insofern stellt sich die Frage, ob man hier noch von Sozialer Arbeit sprechen kann oder vielmehr von psychotherapeutischen Professionen sprechen müsste.
2. Innerhalb des soziozentrischen Paradigmas hat Professionalität, sofern sie von unabhängig definierten, wissenschaftlichen Problemdefinitionen und Handlungsleitlinien ausgeht und je nach Situation auch professionell selbstdefinierte Aufträge vorsieht, keinen Platz. Soziale Arbeit ist hier weisungsgebundenes Ausführungsorgan von gesellschaftlichen bzw. Trägerinteressen. Im besten Fall geht es um die Vermittlung zwischen gesellschaftlichen Integrations- und Loyalitätsforderungen, (Rollen)Erwartungen und individuellen Ansprüchen auf sozial (belohntes) Funktionieren (Coping). In diesem Fall bleibt Soziale Arbeit ein Beruf mit Doppelmandat, wobei angesichts des Machtgefälles zwischen Träger und AdressatInnen die Gefahr groß ist, die Belange der Individuen zu vernachlässigen oder gar zu missachten.
3. Hauptmerkmal von Professionalität im systemistischen Paradigma ist die Forderung, sich auf Grund wissenschaftlicher und professionsethischer Basis ein eigenes Bild der Problemsituation zu machen und – davon ausgehend – einen selbstbestimmten Auftrag zu formulieren, der sowohl die Sichtweisen und Interessen der Problembetroffenen als auch diejenigen der (in)direkten Auftraggeber des Sozialwesens mit berücksichtigt. Professionalität heißt hier aber zusätzlich, dass auf Grund „des Ethikkodexes sowie der Ausbildungsziele der Hochschulen für Soziale Arbeit ... der Dienst gegenüber den Menschen höher (steht) als die Loyalität zur Organisation“ (United Nations 1994, S. 5).

3.6 Was ist die Funktion der (professionellen) Sozialen Arbeit?

Wohlergehen

1. Soziale Arbeit ist in individueller Perspektive allein oder vorwiegend für das Wohlergehen, die Entwicklung und Selbstverwirklichung von Individuen zuständig. Dabei wird weitgehend auf soziale Kontrolle verzichtet. Die Privatpraxis wird zum bevorzugten Ort der Hilfe. In der neueren, ökonomistischen Fassung des Mandates geht es um Employability und die individuelle Bewährung am (Arbeits)Markt. Der (Leistungs)Vertrag ist das Kontrollmittel. Der Markt wird zur „unsichtbaren“ Sanktionsinstanz.

Sanfte Normkontrolle

2. Soziale Arbeit hat unter soziozentrischer Perspektive eine gesellschaftliche Funktion der mehr oder weniger „sanften“ sozialen Normen- und Verhaltenskontrolle und mithin Anpassung und Assimilation an die herrschenden sozialen Normen und Werte. Es geht um die Wiederherstellung von integrations- und funktionsfähigen Individuen im Familien-, Bildungs-, Wirtschafts- und Rechtssystem. Ist dies nicht möglich, hat sie die Funktion, Ausgeschlossene in halb offenen oder geschlossenen Settings zu betreuen oder zu verwalten. Hilfe ist hier Teil sozialer Kontrolle und damit Machtausübung.

3. Professionelle Soziale Arbeit hat hier sowohl eine individuums- als auch eine gesellschaftsbezogene Funktion. Es geht also zum einen darum, Menschen zu befähigen, ihre Bedürfnisse wieder so weit wie möglich und soweit zumutbar aus eigener Kraft, d. h. dank unterstützten Lernprozessen zu befriedigen. Und es geht zum andern darum, darauf hinzuarbeiten, dass institutionalisierte, menschenverachtende soziale Regeln und Werte von sozialen Systemen in menschen- und bedürfnisgerechte Regeln und Werte – kurz, dass behindernde Machtstrukturen in begrenzende Machtstrukturen transformiert werden – so weit sie der Sozialen Arbeit zugänglich sind (vgl. Staub-Bernasconi 1998a, S. 24-40; 2007a, S. 374-418). Hilfe und Macht sind gemäß diesem Professionsverständnis zunächst zwei höchst unterschiedliche, widersprüchliche bis unvereinbare Sachverhalte, die es im Rahmen einer professionellen, demokratischen Arbeitsbeziehung offen zu thematisieren, wenn nötig zu problematisieren und professionell zu gewichten und zu kombinieren gilt. Darüber hinaus kann Hilfe allerdings auch individuelle und kollektive Ermächtigung (Empowerment der AdressatInnen) im gekonnten Umgang mit Machtstrukturen bedeuten. Macht ist nur dann konstruktiv und mithin hilfreich, wenn sie die Bedürfnisbefriedigung von Individuen nicht behindert, sondern ermöglicht, unterstützt und illegitime Wunscherfüllung zugleich fair begrenzt. Als wissenschaftsbasierte Profession hat Soziale Arbeit die zusätzliche Aufgabe, ihr Wissen über Soziale Probleme für die öffentlichen Entscheidungsträger zugänglich zu machen und sich in die (sozial)politischen Entscheidungsprozesse über mögliche Problemlösungen einzumischen.

Funktion

3.7 Welches sind die Arbeitsweisen oder Methoden zur Milderung, Lösung oder Verhinderung Sozialer Probleme?

1. Methoden, die sich an den Voraussetzungen des subjektzentrierten Paradigmas orientieren, sind vor allem Soziale Einzelhilfe, individuelle Ressourcenerschließung, klientenzentrierte Gesprächsführung, Casemanagement, Befähigung zur Arbeitsintegration, Rollentraining. Dazu kommen teilweise modifizierte psychologisch-therapeutische Verfahren (teilweise im Rahmen der „klinischen Sozialen Arbeit“). Konsistent mit der Subjektorientierung wird Prävention dem Individuum aufgetragen.
2. Methoden, welche die Merkmale des soziozentrierten Paradigmas umsetzen, sind aufgaben- bzw. funktionsorientierte (Re)Sozialisierungs-/Erziehungsmethoden, Sozialplanung, Ressoucenerschließung im Sozialraum im Top-Down-Verfahren, Methoden der kulturellen Assimilation, Arbeit mit positiven wie negativen Anreizen inklusive Disziplinierungsmethoden bis hin zum sozialen Ausschluss und der sozialen Isolation; ferner, wenn auch nicht zwingend, sozialpolitische Einflussnahme zur Prävention Sozialer Probleme.
3. Innerhalb des systemischen Paradigmas muss aufgrund einer partizipativen, d. h. auch von den Problembetroffenen ausgehenden Situations-, Problem- und Ressourcenerfassung zuerst entschieden werden, in wessen

Individuelle Ressourcenerschließung

Sozialisierung

Auftrag gearbeitet werden soll. Ein Spezifikum professioneller Sozialer Arbeit ist seit ihrer Entstehung ab etwa 1880 ihr „mehrniveaunales "Interventionsspektrum. Das heißt, dass je nach Problemdiagnose und -erklärung Interventionen im Zusammenhang mit Individuen, Familien, Kleingruppen, Nachbarschaften, kleinen und großen Gemeinwesen sowie Organisationen in Frage kommen (vgl. dazu Addams, in Staub-Bernasconi 2010; Kirst-Ashman/Crafton 1994; Mullaly 1997; Soydan 1999; Cox/Pawar 2007) Die Wahl der Arbeitsziele und Methoden richtet sich nach den beschriebenen und (teil) erklärten sozialen Problemen von Individuen oder/und sozialen Systemen unter Berücksichtigung der besonderen Merkmale und Ressourcen der gewählten Interventionsebene(n) und Systeme. In Frage kommen die „traditionellen", aber wissenschaftlich besser begründeten Methoden der Ressourcenerschließung, der Sozialen Arbeit mit Individuen, Familien, Gruppen ,Gemeinwesen und Organisationen; darunter fällt auch die Gründung von Unternehmen mit sozialer Zielsetzung für Probleme der sozioökonomischen und sozialökologischen Ausstattung und des Ausschlusses aus Bildung, Erwerbsarbeit und -einkommen (Gemeinwesen-/Solidarökonomie). Bezug nehmend auf die im Abschnitt 3 dargestellten Problemdimensionen und die Vorstellung, dass die zu wählenden Arbeitweisen oder Methoden von den Ausgangsproblemen ausgehen müssen, sind weitere methodische Zugänge zu nennen: so Bewusstseinsbildung für Probleme der Erkenntniskompetenzen; Identitäts-, Kulturveränderung, spezieller: interkulturelle Übersetzung, antirassistische, antisexistische Arbeit für Probleme in Bezug auf Selbst-, Fremd- und Leitbilder, Vorurteile, spezieller: Sexismus, Rassismus, Klassismus usw.; Kompetenzförderung für Probleme fehlender Handlungskompetenzen; Mediation für Probleme unfairen Austauschs; soziale Vernetzung in Nachbarschaft, sozialräumlichen Gemeinwesen und Organisationen für Probleme der Isolation und des unfairen, diskriminierenden Ausschlusses aus sozialen Systemen; Ermächtigung für Probleme der erlernten Hilflosigkeit und realen Ohnmacht; demokratische Aushandlung neuer Regeln – Rechte und Pflichten – der gegenseitigen Hilfe, Ressourcenverteilung, Arbeitsteilung, Entscheidungsfindung und -durchsetzung; Methoden im Umgang mit Gewaltereignissen, Traumatisierungen. Dazu Internationale Soziale Arbeit als Aufbau lokaler Entwicklungsprojekte, Arbeit in Postkonfliktgesellschaften, Flüchtlings-, Friedensarbeit, Arbeit mit speziellen „vulnerable groups" wie Kindersoldaten u.a.m., (z.B. Cox/Pawar 2006). Zu nennen ist schließlich der Aufbau von Instanzen fairer sozialer Kontrolle wie z.B. Ombusstellen, Stellen für Menschenrechtsbeauftragte, öffentliche Sozialberichterstattung, Monitoring; und schließlich Soziallobbying und Öffentlichkeitsarbeit.

Mehrdimensionales Interventionsspektrum

Zum professionellen Instrumentarium gehören auch die mit sachkundigen Akteuren koordinierte Einflussnahme auf Wirtschaft, Bildungssystem, (Sozial)Politik und Rechtssystem, Mitarbeit an Sozialgesetzen, transnationale Menschenrechtsarbeit in NGOs und schließlich sozial innovatives Sozialmanagement, das allerdings zu den Funktionen von Führungskräften gehört.

4 Resümee

Konzepte im Diskurs

Im Rahmen des individuums- oder soziozentrierten Paradigmas ist es nur sehr beschränkt oder gar nicht möglich, professionelle Soziale Arbeit zu leisten. Im ersten Fall besteht die Tendenz, unreflektiert und unkritisch mit individuellen Ansprüchen – ohne Rücksicht auf soziale Folgen und gesellschaftliche Verpflichtungen, aber auch ohne die kritische Analyse der Legitimität gesellschaftlicher Coping-Forderungen – umzugehen. Nicht alles, was sich die AdressatInnen der Sozialen Arbeit wünschen, ist auch legitim. Zudem bleibt hier das Gesellschaftsbild unterkomplex. Im zweiten Fall besteht die Gefahr, unreflektiert und unkritisch mit den Forderungen und Interessen der gesellschaftlichen Machtträger, der Träger des Sozialwesens und den institutionalisierten Gesetzen und Normen umzugehen und je nachdem zum Gehilfen einer teilweise illegitimen Sozialsystem- oder Gesellschaftsordnung zu werden. Hier bleibt das Bild des Individuums unterkomplex. In beiden Fällen bleibt das komplizierte, teils widersprüchliche Verhältnis zwischen Individuum und Gesellschaft der theoretischen Reflexion wie der praktischen Gestaltung entzogen. In beiden Fällen wird der theoretische Zugang zu einer komplexen Theorie Sozialer Probleme als Kernstück sozialarbeitswissenschaftlicher Theoriebildung behindert

Unvollständige Form der Professionalisierung

Historisch betrachtet ist die Geschichte der professionellen Sozialen Arbeit und ihrer Organisationsformen eine Geschichte der Entscheidungen zwischen subjekt-, sozio- und systemisch orientiertem Paradigma, voraus- und nacheilendem obrigkeitlichem Gehorsam versus demokratischer Grundorientierung, Kooperation und Konflikt, zwischen Wandel von innen oder von außen, zwischen funktionsgestützter Macht versus Solidarität mit den Leidenden an der Gesellschaft und Kultur. Dabei gibt es Zeiten, wo sie sich vollständig auf die Seite der Akteure ideologisierter Machtzentren geschlagen hat, die holistische Konzeptionen von Sozialer Arbeit und Gesellschaft vertraten – sei dies im Nationalsozialismus, sei dies in schwächerer Form durch die partielle Übernahme sozialdarwinistisch orientierter Vorstellungen der Volkspflege im Umgang mit Minderheiten (indigenen Bevölkerungen rund um die Welt, vgl. hierzu auch Kuhlmann in diesem Band) usw. Sie trafen und treffen dort auf offene Ohren, wo theoretisches Denken von der Erhaltung von sozialen Ganzheiten (im historischen Fall eines gesunden, rassisch und genetisch gesäuberten Volkskörpers) ausgeht. In den 70er-Jahren des letzten Jahrhunderts gab es auch teilweise offene Ohren für Totalitätsvorstellungen linker Politik. Und heute stehen neue Zumutungen auf dem Prüfstand der Profession: Die atomistische Ideologie des Neoliberalismus und mithin die Dominanz ökonomistischer und betriebswirtschaftlicher über professionellen (wissenschaftlichen wie professionsethischen) Kriterien. Die Vereinnahmungen sind in diesem Fall subtiler, undurchschaubarer, weil sie Freiheit, Autonomie, Dezentralisierung und sogar wirtschaftliche Entwicklung und Arbeitsplätze versprechen und so auf offene Ohren der Vertreter des ichzentrierten Paradigmas stoßen müssen. Dass diese Versprechungen mit einer organisationellen, national und vor allem international bisher nie da gewesenen Machtkonzentration und EDV-gestützter sozialer Kontrolle einhergehen (institutionalisiert in den Abkommen der WTO,

GATS, TRIPS), die diese Macht konsolidieren und den marktwirtschaftlichen Umbau der Sozialversicherungen wie des staatlichen und privaten Sozialwesens beabsichtigen, kann dadurch schlecht wahrgenommen und problematisiert werden (vgl. Staub-Bernasconi 2001).

Definition der IFSW/IASSW

Abschließend sei die inzwischen von den internationalen Vereinigungen (Intern. Association of Schools of Social Work/Intern. Federation of Social Workers) gemeinsam verabschiedete Definition Sozialer Arbeit wiedergegeben, die theoretisch wie professionsethisch als „systemisch" betrachtet werden kann (Supplement 2007, S. 5-6): „Soziale Arbeit ist eine Profession, die sozialen Wandel, Problemlösungen in menschlichen Beziehungen sowie die Ermächtigung und Befreiung von Menschen fördert, um ihr Wohlbefinden zu verbessern. Indem sie sich auf Theorien menschlichen Verhaltens sowie sozialer Systeme als Erklärungsbasis stützt, interveniert Soziale Arbeit im Schnittpunkt zwischen Individuum und Umwelt/Gesellschaft. Dabei sind die Prinzipien der Menschenrechte und sozialer Gerechtigkeit für die Soziale Arbeit von fundamentaler Bedeutung."

Welt verstehen

Man könnte K. Marx auf den Kopf stellen und sagen: Im vergangenen Jahrhundert haben PolitikerInnen und ÖkonomInnen versucht, die Welt zu verändern. Angesichts ihrer zunehmenden Komplexität gilt es heute, sie zuerst zu verstehen. Wissenschaft – ob Natur-, Human oder Sozialwissenschaft – studiert respektive exploriert die Welt. Eine Handlungswissenschaft zeigt Wege auf, sie zu verändern; sie ist die Kunst und Wissenschaft, Ziele auf die wirksamste Weise zu verwirklichen. SozialarbeitswissenschafterInnen erdenken also zusammen mit ihren AdressatInnen und unter kritischer Berücksichtigung gesellschaftlicher Bedingungen den besten Weg, um im Kleinen wie Größeren den Sprung vom Ist- zum Sollzustand zustande zubringen. Die Befähigung dazu ist die Aufgabe einer theoretischen wie praktischen Ausbildung in der Disziplin und Profession Sozialer Arbeit.

Literatur

Albrecht, G./Groenemeyer, A./Stallberg, F. W. (Hrsg.) (1999): Handbuch Soziale Probleme. Opladen u. Wiesbaden.

Albrecht, G. (1990): Theorie sozialer Probleme im Widerstreit zwischen „objektivistischen" und „rekonstruktionistischen" Ansätzen. In: Soziale Probleme, 1. Jg. (1990), S. 5-20.

Becker-Lenz, R./Busse, St./ Ehlert, G./Müller, S. (Hrsg.) (2009): Professionalität in der Sozialen Arbeit. Wiesbaden.

Bommes, M./Scherr, A. (2000): Soziologie der Sozialen Arbeit. Weinheim u. München.

Borrmann, Stefan (2005): Soziale Arbeit mit rechten Jugendcliquen. Wiesbaden

Bunge, M. (1967): Scientific Research II: The Search for Truth. New York.

Bunge, M. (1974-1989): Treatise on Basic Philosophy, 8 Bände. Boston u. Lancaster.

Bunge, M. (1996): Finding Philosophy in Social Science. New Haven u. London.

Bunge, M. (1999/1998): Social Science under Debate. A Philosophical Perspective. Toronto.

Bunge, M. (1999): The Sociology-Philosophy Connection, Transaction Publ. New Brunswick u. London.

Bunge, M./Mahner, M. (2004): Über die Natur der Dinge. Leipzig.

Cox, D./Pawar, M. (2006): International Social Work, Issues, Strategies, and Programs. London.

Dorfman, R. A. (1996): Clinical Social Work. Definition, Practice, and Vision. New York.
Geiser, K. ([4]2009): Problem- und Ressourcenanalyse in der Sozialen Arbeit. Eine Einführung in die Systemische Denkfigur und ihre Anwendung. Freiburg i. Br.
Germain, C. B./Gittermann, A. (1983): Praktische Sozialarbeit. Das Life-Model der Sozialen Arbeit. Stuttgart.
Hearn, G. (1958): Theory Building in Social Work. Toronto.
Heiner, M. (1995): Nutzen und Grenzen systemtheoretischer Modelle für eine Theorie professionellen Handelns. Ansätze zu einer handlungstheoretischen Fundierung der Sozialen Arbeit. In: neue praxis, Heft 5, 25.Jg. (1995), S. 427-441, Heft 6, 25. Jg. (1995), S. 34-44.
Hillebrandt, F. (1999): Exklusionsindividualität. Moderne Gesellschaftsstruktur und die soziale Konstruktion des Menschen. Opladen.
Hollstein-Brinkmann, H. (1993): Soziale Arbeit und Systemtheorien. Freiburg i. Br.
Hollstein-Brinkmann, H./Staub-Bernasconi, S. (Hrsg.) (2005): Systemtheorien im Vergleich. Versuch eines Dialogs. Wiesbaden.
Hollstein, W./Meinhold, M. (Hrsg.) (1973): Sozialarbeit unter kapitalistischen Produktionsbedingungen. Frankfurt a. M.
Kirst-Ashman, K. K./Crafton, H. H. (1994/1993): Understanding Generalist Practice. Chicago.
Klassen, M. (2003): Was leisten Systemtheorien in der Sozialen Arbeit? Ein Vergleich der systemischen Ansätze von Niklas Luhmann und Mario Bunge. Bern, Stuttgart u. Wien.
Mühlum, A./Bartholomeyczik, S./Göpel, E. (1997): Sozialarbeitswissenschaft – Pflegewissenschaft – Gesundheitswissenschaft. Freiburg i. Br.
Mullaly, B. (1997): Structural Social Work, Ideology, Theory, and Practice. Don Mills.
Obrecht, W. (1996): Sozialarbeitswissenschaft als integrative Handlungswissenschaft. Ein metawissenschaftlicher Bezugsrahmen für eine Wissenschaft der Sozialen Arbeit. In: Merten, R./Sommerfeld, P./Koditek, T. (Hrsg.) (1996): Sozialarbeitswissenschaft – Kontroversen und Perspektiven. Neuwied, S. 121-183.
Obrecht, W. (2001): Das Systemische Paradigma der Sozialarbeitswissenschaft und der Sozialen Arbeit. Typoskript der Hochschule für Soziale Arbeit Zürich. Zürich.
Obrecht, W. (2005): Ontologischer, sozialwissenschaftlicher und sozialarbeitswissenschaftlicher Systemsimus. Ein integratives Paradigma der Sozialen Arbeit. In: Hollstein-Brinkmann, H./ Staub-Bernasconi, S. (Hrsg.) (2005): Systemtheorien im Vergleich. Versuch eines Dialogs. Wiesbaden, S. 93-172.
Obrecht, W. (2009): Die Struktur professionellen Wissens. Ein integrativer Beitrag zur Theorie der Professionalisierung, In: Becker-Lenz, R. u.a. (Hrsg.) (2009): Professionalität in der Sozialen Arbeit. Wiesbaden, S. 47-72.
Schön, D. A. (2005[1983]): The Reflective Practicioner. Aldershot.
Sokal, A./Bricmont, J. (1999/1998): Eleganter Unsinn. Wie die Denker der Postmoderne die Wissenschaften missbrauchen. München.
Soydan, H. (1999): The History of Ideas in Social Work. Birmingham.
Staub-Bernasconi, S. (1995): Systemtheorie, soziale Probleme und Soziale Arbeit: lokal, national, international. Bern, Stuttgart u. Wien.
Staub-Bernasconi, S. ([4]1998): Soziale Probleme, Soziale Berufe, Soziale Praxis. In: Heiner, M./ Meinhold, M./von Spiegel, H./Staub-Bernasconi, S. (Hrsg.) (1998): Methodisches Handeln in der Sozialen Arbeit. Freiburg i. Br., S. 11-137.
Staub-Bernasconi, S. (2000a): Sozialrechte – Restgröße der Menschenrechte?. In: Wilken, U. (Hrsg.) (2000): Soziale Arbeit zwischen Ethik und Ökonomie. Freiburg i. Br., S. 151-174.
Staub-Bernasconi, S. (2000b): Machtblindehit und achtvollkommenheit Luhmannscher Theorie. In: Merthen, R. (Hrsg.) (2000): Systemtheorie Sozialer Arbeit. Opladen, S. 225-242.
Staub-Bernasconi, S. (2001): Neue Aufgaben – Die WTO als Managementaufgabe. In: Socialmanagement, Heft 1/2, 11. Jg. (2001), S. 12-18.
Staub-Bernasconi, S. (2007a): Soziale Arbeit: Dienstleistung oder Menschenrechtsprofession?. In: Lob-Hüdepohl, A./Lesch, W. (Hrsg.) (2007): Einführung in die Ethik der Sozialen Arbeit. Paderborn, S. 20-53.
Staub-Bernasconi, S. (2007b): Germany. In: Weiss I./Welbourne P. (Eds.) (2007): Social Work as a Profession: A Comparative Cross-national Perspective. Birmingham, S. 35-62.
Staub-Bernasconi, S. (2007c): Forschungsergebnisse und ihre Bedeutung für die Theorieentwicklung, Praxis und Ausbildung. In: Engelke, E./Maier, K./Steinert, E. u.a. (Hrsg.) (2007): For-

schung für die Praxis. Zum gegenwärtigen Stand der Sozialarbeitsforschung. Freiburg i. Br., S. 19-46.

Staub-Bernasconi, S. (2007d): Social Work: Theory and Methods. In: Ritzer G. (Ed.) (2007): The Blackwell Encyclopedia of Sociology. SE-ST, Vol. IX. USA u. UK, S. 4541-4546.

Staub-Bernasconi, S. (2008): Soziale Arbeit und Menschenrechte – Oder: Was haben Menschenrechte in der Sozialen Arbeit zu suchen?. In: Widersprüche, Heft 107, S. 9-32.

Staub-Bernasconi, S. (2009a): Der Professionalisierungsdiskurs zur Sozialen Arbeit (SA/SP) im deutschsprachigen Kontext im Spiegel internationaler Ausbildungsstandards. Soziale Arbeit – eine verspätete Profession?. In: Becker-Lenz u.a. (Hrsg.) (2009): Professionalität in der Sozialen Arbeit. S. 21-46.

Staub-Bernasconi, S. (2009b): Soziale Arbeit als Handlungswissenschaft. In: Mührel, E./Birgmeier, B. (Hrsg.) (2009): Die Sozialarbeitswissenschaft und ihre Theorie(n). Positionen, Kontroversen, Perspektiven. Wiesbaden, S. 131-146.

Staub-Bernasconi, S. (22010): Soziale Arbeit als Handlungswissenschaft. Systemtheoretische Grundlagen und professionelle Praxis. Ein Lehrbuch. Bern, Stuttgart u. Wien.

Supplement of International Social Work (2007): International Definition of the Social Work Profession – Ethics in Social Work – Global Standards for the Education and Training of the Social Work Profession. London.

United Nations (1994/1992): Human Rights and Social Work. A Manual for Schools of Social Work and the Social Work Profession. Geneva (Deutsche Übersetzung durch Moravek).

Albert Scherr

Sozialarbeitswissenschaft

Anmerkungen zu den Grundzügen eines theoretischen Programms

Die berufliche Soziale Arbeit hat sich in Reaktion auf soziale Probleme und Konflikte der entstehenden modernen Gesellschaft und angelagert an die sozialstaatlichen Sicherungssysteme entwickelt. Historisch betrachtet sind es vor allem die Folgen und Nebenfolgen von Armut und sozialer Ungleichheit – insbesondere ökonomische Notlagen, mit diesen einhergehende prekäre Familienverhältnisse und deren Auswirkungen auf Kinder und Jugendliche – sowie die Probleme von und mit den aus umfassender sozialer Kontrolle freigesetzten Heranwachsenden, die zunächst in die Zuständigkeit der Sozialarbeit und Sozialpädagogik fallen (vgl. u.a. Hering/Münchmeier 2000). Inzwischen ist eine enorme qualitative und quantitative Ausweitung ihrer Arbeitsfelder und Arbeitsformen erfolgt. Damit gewinnt ein Problem Aktualität, das seit den Anfängen der wissenschaftlichen Reflexion über die Soziale Arbeit kontrovers diskutiert wird (vgl. Mühlum 1996a; Niemeyer 1999, S. 13 ff. u. 244 ff.): Das Problem der Bestimmung ihrer Einheit als Beruf bzw. Profession und – damit zusammenhängend – die Fragen nach den Inhalten einer angemessenen Ausbildung sowie den Konturen einer wissenschaftlichen Disziplin, die in der Lage ist, das für die Soziale Arbeit relevante Wissen hervorzubringen, zu tradieren und weiterzuentwickeln.

Das Problem: Einheit der Sozialen Arbeit

Schon in der Weimarer Republik lassen sich im wissenschaftlichen Diskurs sozialpädagogische und fürsorgewissenschaftliche Traditionslinien unterscheiden. Im Zentrum der älteren sozialpädagogischen Theorien steht die Thematik einer angemessenen Erziehung und Bildung von Kindern und Jugendlichen in der industriellen bzw. kapitalistischen Gesellschaft (vgl. u.a. Mollenhauer 1964; Niemeyer 1999). Fürsorgetheorien sind stärker auf die Aufgaben der Armenfürsorge und des sozialadministrativen Handelns bezogen (vgl. Mühlum 1996a).[1] In Auseinandersetzung mit der fürsorgewissenschaftlichen Tradition werden in der Bundesrepublik schon seit dem Ende der 1950er Jahre Versuche der Darstellung der Grundlagen einer eigenständigen, von der Sozialpädagogik unterschiedenen Sozialarbeitswissenschaft vorgelegt (Arlt 1958; Lattke 1955; Pfaffenberger 1966; Rössner 1977). Deren Resonanz bleibt jedoch sowohl in den Kontexten der beruflichen Praxis als auch im wissenschaftlichen Bereich recht gering, zumindest sind sie nicht von weitreichender Bedeutung (vgl. Dewe u.a. 1996; Hey 2000; Thole 1996; vgl. auch Rauschenbach/Züchner in diesem Band). Dagegen hat sich die Sozialpädagogik als die für wissenschaftliche Auseinandersetzung

Wissenschaftliche Traditionen

1 Dies ist selbstverständlich eine erste, nicht trennscharfe und vereinfachende Abgrenzung.

W. Thole (Hrsg.), *Grundriss Soziale Arbeit,* DOI 10.1007/978-3-531-94311-4_13,
© VS Verlag für Sozialwissenschaften | Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH 2012

mit der Sozialen Arbeit zentrale und bedeutsame Disziplin durchgesetzt.[2] In der Folge konnte sich in der Bundesrepublik auf der Ebene universitärer Forschung und Theoriebildung eine nahezu monopolartige Zuständigkeit der erziehungswissenschaftlich verorteten Sozialpädagogik für die Soziale Arbeit herausbilden.[3] Diese wurde zu Beginn der 1990er Jahre durch den Versuch infrage gestellt, erneut eine eigenständige Sozialarbeitswissenschaft zu konturieren sowie als Grundlage für die Ausbildung und die anwendungsorientierte Forschung und Theoriebildung in der Sozialen Arbeit durchzusetzen.

Kontroverse flaut ab

Die Anfang der 1990er Jahre noch erheblichen Abgrenzungskonflikte zwischen der etablierten universitären Sozialpädagogik und der sich herausbildenden Sozialarbeitswissenschaft sind inzwischen abgeflaut. An deren Stelle ist eine mehr oder weniger friedliche Koexistenz getreten – bei fortbestehenden Differenzen der institutionellen Verortung an Fachhochschulen bzw. Universitäten. Dies wird auch daran deutlich, dass der integrative Terminus „Soziale Arbeit“ inzwischen als Bezeichnung gängig ist und auch von Vertretern der universitären Sozialpädagogik regelmäßig verwendet wird. In einem Feld, das durch eine Pluralität von Theorien gekennzeichnet ist, scheint die Unterscheidung von Sozialarbeitswissenschaft und Sozialpädagogik an Bedeutung zu verlieren. Denn heterogene Theorien sind kaum sachlichhaltig eindeutig der Sozialarbeitswissenschaft oder aber der Sozialpädagogik zuzuordnen. Entsprechend ist die Unterscheidung auch für eine neuere, allerdings hoch selektive Einführung in aktuelle Theoriediskurse (vgl. May 2007) weitgehend bedeutungslos.

1 Was heißt Sozialarbeitswissenschaft?

Der Terminus Sozialarbeitswissenschaft steht für den Versuch, eine eigenständige wissenschaftliche Disziplin zu etablieren, deren Ziel eine Forschung und Theoriebildung ist, die umfassend und integrativ sowie in einer für die Praxis relevanten Weise auf die Arbeitsfelder der Sozialen Arbeit[4] bezogen ist. Angestrebt wird die Entwicklung einer „Leitwissenschaft (…), die Voraussetzungen für eine adäquate theoriegeleitete Lehre schafft“, weil – so wird in unterschied-

2 Eine Bedingung hierfür ist nicht zuletzt auch das erstaunlich geringe Interesse der Soziologie an der Sozialen Arbeit seit Mitte der 1970er Jahre, d. h. nach dem Ende der Hochkonjunktur neomarxistischer Theorieansätze. Erst seit Mitte der 1990er Jahre sind wieder verstärkte Bemühungen in Richtung auf eine Soziologie der Sozialen Arbeit in Gang gekommen (vgl. als Übersicht Scherr 2000, S. 444 ff.).

3 Die zu Beginn der 1970er Jahre gegründeten Fachhochschulen waren zunächst deutlich in sozialpädagogische und sozialarbeiterische Studiengänge unterschieden. Diese Abgrenzung ist in den 1980er und 1990er Jahren zwar nicht vollständig überwunden worden, hat aber für die Ausbildung und die beruflichen Karrieren der AbsolventInnen erheblich an Bedeutung verloren.

4 Soziale Arbeit wird hier als Bezeichnung für die Arbeitsfelder der Sozialarbeit und Sozialpädagogik verwendet, so wie sie sich in der Bundesrepublik historisch ausgebildet haben. Soziale Arbeit ist nicht identisch mit Social Work, da es einige Arbeitsfelder der deutschen Sozialen Arbeit in den USA nicht gibt. Insbesondere die außerschulische Jugendbildung ist in den USA kein etabliertes Arbeitsfeld für „social workers“.

lichen Varianten wiederkehrend postuliert – „die bisher als ‚Theorielieferanten' fungierenden Bezugswissenschaften ebenso wenig in der Lage sind, diese Funktion auszufüllen, wie eine Sozialpädagogiktheorie, die sich als Subdisziplin der Erziehungswissenschaft begreift" (Sahle 2001, S. 3). Die Sozialarbeitswissenschaft soll zudem das Fundament für professionelle Identitätsbildung und eine Selbstrekrutierung von Lehrenden und Forschenden bilden. Sozialarbeitswissenschaft wird als eine „angewandte Sozialwissenschaft" entworfen, die in der Lage sein soll, eine „adäquate wissenschaftliche Grundlegung" (Mühlum 1996, S. 26 ff.) sowohl für die Ausbildung als auch für die berufliche Praxis bereit zu stellen. Grundlage dessen sind Defizitannahmen bezüglich der Situation der Ausbildung an den Fachhochschulen[5] sowie, Abgrenzungsbemühungen gegenüber der erziehungswissenschaftlich verorteten Sozialpädagogik. Vorangetrieben wird das Projekt Sozialarbeitswissenschaft von WissenschaftlerInnen, die vor allem an Fachhochschulen, aber auch an Universitäten tätig und die zum Teil in der Deutschen Gesellschaft für Sozialarbeit organisiert sind. Eigenständige Entwürfe und Positionsbestimmungen haben in der deutschsprachigen Fachdiskussion insbesondere Ernst Engelke (1992; 2004), Heiko Kleve (1999; Kleve/Wirth 2009), Albert Mühlum (1996a), Silvia Staub-Bernasconi (1995; 2007), Jan Tillmann (2001) und Wolf Rainer Wendt (1990) vorgelegt.[6]

Kognitive, soziale und historische Identität

Wissenschaftliche Disziplinen kann man nun ersichtlich nicht in der gleichen Weise begründen wie eine Ehe oder einen Verein, also durch einen performativen Akt der Deklaration. Entscheidend ist es vielmehr, inwiefern es gelingt, die Grundlagen einer solchen Disziplin sowohl sachhaltig zu bestimmen (kognitive Identität der Disziplin) als auch ihre gesellschaftliche Anerkennung durchzusetzen (soziale Identität der Disziplin) sowie eine Disziplingeschichte zu begründen, auf die sich der disziplinäre Diskurs beziehen kann (historische Identität).[7] Alle drei Dimensionen hängen eng zusammen, denn Wahrheits-, Status- und Machtfragen sind empirisch bekanntlich eng verschränkt, wie wissenschaftssoziologische Studien nachgewiesen haben:[8] Ob und von wem eine Aussage als wahr anerkannt oder verworfen wird, hängt auch von Machtverhältnissen und Reputationskämpfen innerhalb der scientific community ab (vgl. Bourdieu

5 Mühlum (1996, S. 27) diagnostiziert eine „im doppelten Sinne disziplinlose Ausbildung", d. h. eine Ausbildung ohne klare disziplinäre Grundlage, die auch häufig ohne klar definierte Curricula und verbindliche Anforderungen auszukommen glaubt.

6 Schon die Frage, wer der Sozialarbeitswissenschaft zuzuordnen ist, ist kontrovers. Die hier notierte Namensliste erhebt deshalb nicht den Anspruch auf Vollständigkeit und erwähnt diejenigen nicht, deren Zuordnung – so im Fall von Hans Pfaffenberger – umstritten ist. Hinzuweisen ist auch darauf, dass Silvia Staub-Bernasconi um eine eigene Schulenbildung bemüht ist, der eine spezifische Variante der Systemtheorie zu Grunde liegt (vgl. Staub-Bernasconi 2000; Obrecht 2000).

7 Diese Unterscheidung von kognitiver, sozialer und historischer Identität hat Wolf Lepenies (1981, S. 1) entwickelt.

8 Einflussreich ist der von Robert K. Merton (1968) so benannte Matthäus-Effekt: Wer hat, dem wird gegeben, steht im Matthäus-Evangelium zu lesen, und das heißt in den Wissenschaften: Wer als Wissenschaftler über Reputation verfügt, dessen weitere Äußerungen werden als bedeutsam betrachtet, finden Beachtung und mehren dadurch sein Ansehen, der reputierliche Wissenschaftler erhält leichter Zugang zu reputierlichen Publikationsmöglichkeiten, die seine Reputation steigern und wohl auch – bei aller behaupteten Anonymität von Vergabeverfahren – zu Forschungsmitteln.

1988).[9] In der in den 1990er Jahren geführten Debatte um die Möglichkeit der Herausbildung einer eigenständigen Sozialarbeitswissenschaft verschränkten sich nun Macht-, Status- und Wahrheitsfragen in einer schwer durchschaubaren Weise, was in der einschlägigen Auseinandersetzung auch wiederkehrend bemerkt wird (vgl. u.a. Thole 1996; Gängler/Rauschenbach 1996).

Inzwischen hat sich die Sozialarbeitswissenschaft zwar als wissenschaftlicher Diskurszusammenhang weiterentwickelt und stabilisiert. Ihre institutionelle Anbindung an die Fachhochschulen erschwert jedoch ihre Etablierung im wissenschaftlichen Feld: Das Promotions- und Habilitationsrecht ist nach wie vor den Universitäten vorbehalten; damit sind Absolventen von Fachhochschulen, die sich der Sozialarbeitswissenschaft zuordnen, darauf verwiesen, ihre weitere Qualifikation in anderen Disziplinen zu erwerben; damit ist es für die Sozialarbeitswissenschaft schwierig, eigenen wissenschaftlichen Nachwuchs zu fördern.

Ansätze der Konturierung einer Disziplin

Seit der ersten Hälfte der 1990er Jahre sind zahlreiche theoretische Vorschläge zur Konturierung einer Sozialarbeitswissenschaft vorgelegt (vgl. Bango 2001; Merten/Sommerfeld/Koditek 1996; Pfaffenberger/Scherr/Sorg 2000; Puhl 1996; Wendt 1994) und seitdem fortgeführt worden (vgl. im Überblick Mührel/Birgmeier 2009). Vielfältige Publikationen tragen inzwischen den Terminus Sozialarbeitswissenschaft programmatisch im Titel. Darüber hinaus sind Ansätze zu einer eigenständigen sozialarbeitswissenschaftlichen Forschung entwickelt worden, die sich vor allem durch einen engen Bezug zu Handlungsproblemen der Praxis auszeichnen (vgl. als Ausgangspunkt Steinert u. a. 1998). Zudem hat die Sozialarbeitswissenschaft dadurch an Einfluss gewonnen, dass sie in den Studiengängen zahlreicher Fachhochschulen als zu lehrendes Fach verankert wurde, wodurch Nachfrage nach lehrbarem Wissen und qualifiziertem Personal entstanden ist. Zugleich waren und sind die Bemühungen um eine eigenständige Sozialarbeitswissenschaft Gegenstand einer Kritik, die Möglichkeit, Notwendigkeit und die Begründungen dieses Unternehmens in Frage stellt (vgl. u.a. Gängler/Rauschenbach 1996; Merten 1996a, 1996b; Thole 1996, 2000). Im Weiteren sollen – in einer sowohl gegenüber der Sozialarbeitswissenschaft als auch ihrer Kritik distanzierten Perspektive[10] – einige zentrale Aspekte der Auseinandersetzungen um die Sozialarbeitswissenschaft dargestellt werden.[11]

---

9 Disziplinen sind so betrachtet auch mit der Disziplinierung von Abweichlern befasst, etwa durch Nichtbeachtung oder der Verweigerung von Forschungsgeldern.

10 Der Autor dieses Beitrags ist gegenüber den zirkulierenden unterschiedlichen Fremdzuordnungen auch seiner eigenen Arbeiten (Soziologie, Sozialpädagogik, Jugendarbeitstheorie, Sozialarbeitswissenschaft etc.) hinreichend desinteressiert, um eine solche Position einzunehmen. Ohnehin ist die direkte Zuordnung von AutorInnen zu Disziplinen eine wissenschaftlich nicht rechtfertigbare Konvention. Welcher Disziplin ein Text zuzurechen ist, erkennt man folglich auch nicht am Namen des Autors – und auch nicht an den Etiketten, die Verlage oder Zeitschriften als Erkennungszeichen zuteilen.

11 Der vorliegende Beitrag wurde für die Erstausgabe dieses Handbuchs verfasst. Eine umfassende Aktualisierung war für diese Neuauflage nicht möglich.

2 Soziale Arbeit und ihre Wissenschaften

Soziale Arbeit: ein Sammelbegriff

Soziale Arbeit, das ist zunächst nicht mehr als ein Sammelbegriff für die vielfältigen Handlungsfelder, in denen SozialpädagogInnen und SozialarbeiterInnen tätig sind. Darüber hinaus beschreibt der Terminus ein historisch gewordenes Berufsfeld; Berufe sind historisch gewordene Qualifikationsbündel und keine nach logisch zwingenden Kriterien geordneten Tätigkeitsbereiche. Dass seit einiger Zeit gewöhnlich auf die tradierte Unterscheidung Sozialpädagogik und Sozialarbeit verzichtet und von Sozialer Arbeit gesprochen wird (vgl. Dewe u.a. 1996; Merten 1998; Thole 2000), impliziert jedenfalls nicht, dass Unterschiede zwischen den unterschiedlichen Arbeitsfeldern (Tätigkeitsmerkmale, Qualifikationsanforderungen) de facto bedeutungslos geworden sind (vgl. Bommes/Scherr 2000b, 225 ff.; Kraimer 1994: 10 ff.), sondern nur den Verzicht auf eine formal differenzierende Terminologie und Ausbildung.[12] Die Einheit und Abgrenzung der Sozialen Arbeit ist jedoch nach wie vor prekär, was immer wieder Versuche veranlasst, theoretisch zu klären,[13] worin das Gemeinsame und Spezifische dessen liegt, was in Deutschland[14] als Soziale Arbeit bezeichnet wird. Die Beobachtung der internen Vielfalt hat aber auch zu der These geführt, es handle sich um „höchst Verschiedenes, zusammengehalten nur durch gesetzliche Grundlagen und die entsprechenden Berufsausbildungen“ (Mollenhauer 1994, S. 448). Heiko Kleve (2000, S. 1) formuliert die Diagnose einer „Sozialarbeit ohne Eigenschaften“ und Michael Bommes und Albert Scherr (2000a, S. 77 ff.) sehen das Spezifikum der Sozialen Arbeit gerade daran, dass es sich um eine „spezifisch unspezifische Hilfsbedürftigkeit“ handelt, die durch die Soziale Arbeit beobachtet und kommuniziert wird. Im Unterschied zu den klassischen Professionen ist Soziale Arbeit demnach dadurch gekennzeichnet, dass sie sich auf ein breites Spektrum heterogener Formen der Hilfsbedürftigkeit bezieht und dadurch eine Leistung erbringt, welche die stärker spezialisierten Professionen aufgrund ihrer Spezialisierung gerade nicht erbringen können und die auch nicht zureichend durch die administrative Zuweisung von Geld- und Sachleistungen bearbeitet werden können. Auf Grund der Vielfältigkeit ihrer Aufgabenstellungen und Arbeitsformen umfasst die Soziale Arbeit auch unterschiedliche professionelle Handlungslogiken bzw. Interventionsstrategien und Methoden – soziokulturelle Animation, Beratung, Begleitung, pädagogische Beziehungsarbeit, Bildung, Empowerment, Erziehung, Konzeptionsentwicklung, Quasi-Therapie, sozialräumliche Planung, Supervision, Verwaltungshandeln usw. – und sie ist mit vielgestaltigen Problemlagen von Individuen und sozialen Gruppen befasst. Dem entspricht eine interne Ausdifferenzierung in Berufsfelder (Jugendarbeit, Heimerziehung, Sozialamt, Allgemeiner Sozialer Dienst, Flüchtlingsberatung usw.), die als arbeitsteilige Spezialisierungen innerhalb der Sozialen Arbeit verstanden werden können und das unspezifische Mandat Sozialer Arbeit respezifizieren. Zudem hat Soziale Arbeit erhebliche Schwierigkeiten, ihre Zustän-

Spezifikum der Sozialen Arbeit

12 In den Studienschwerpunkten findet sich jedoch nach wie vor eine solche Differenzierung.

13 Es ist gerade nicht evident, was Soziale Arbeit ist, und nur deshalb sind theoretische Anstrengungen der Klärung erforderlich.

14 In anderen Ländern liegen andere Abgrenzungen vor (vgl. Hamburger 2000).

digkeit in Konkurrenz zu anderen Berufen zu behaupten: „Andere, ältere und neue Kompetenzprofile werden angefragt, andere professionelle Agenturen melden ihre Ansprüche an – die Psychologie, die Medizin, die Verwaltungswissenschaft, die Ökonomie“ (Böhnisch/Schröer/Thiersch 2005, S. 13).

Forschung und Theorieentwicklung: multidisziplinäre Bezüge

In der Folge ist es wenig erstaunlich, dass auf die Soziale Arbeit bezogene, für Ausbildung und Praxis relevante Forschung und Theorienentwicklung im Kontext unterschiedlicher wissenschaftlicher Disziplinen situiert war und ist, beispielsweise in der Entwicklungspsychologie der Lebensalter, der klinischen Psychologie und Psychoanalyse, der Kriminologie, der Ökonomie sozialer Ungleichheiten, der politikwissenschaftlichen Sozialpolitikforschung, der Soziologie sozialer Probleme, der soziologischen Interaktions-, Organisations- und Gesellschaftstheorie, der sozialphilosophischen Bildungs- und Subjekttheorie und der Rechtswissenschaft. Theoretische Diskurse und empirische Forschung über die Soziale Arbeit und in der Sozialen Arbeit haben also einen unhintergehbaren multidisziplinären Bezug (vgl. Hamburger 2003, S. 32).

Systematisierung des Wissens ist schwierig

Daraus resultiert die kaum lösbare Schwierigkeit, die Fülle des für die Soziale Arbeit potenziell relevanten Wissens zu überschauen, zu systematisieren und in eine lehrbare Form zu fassen. So kann es wenig erstaunen, dass sich neben Beiträgen zu einer allgemeinen Theorie der Sozialen Arbeit in den Kontexten der Sozialpädagogik und Sozialarbeitswissenschaft vielfältige arbeitsfeldbezogene Spezialdiskurse, z.B. als Theorien und Konzepte der Familienberatung, Heimerziehung, Jugendarbeit, Jugendsozialarbeit und Straffälligenhilfe entwickelten, die wohl niemand mehr umfassend überblickt. Eine Forschung und Theoriebildung, die sich einer eigenständigen Disziplin (sei es der Sozialpädagogik oder der Sozialarbeitswissenschaft) zuordnet oder ihr zugeordnet wird,[15] steht damit vor der Schwierigkeit,[16] Begriffe, Methoden und Forschungsergebnisse aus vielfältigen Disziplinen und Arbeitsfeldern aufzugreifen, in eigene Theorien zu integrieren und für Untersuchungen der vielgestaltigen Praxis Sozialer Arbeit zu verwenden. Schon auf Grund der offenkundigen Fülle und Komplexität des in eine Grundlagentheorie der Sozialpädagogik oder der Sozialarbeitswissenschaft einzubeziehenden Wissens ist es fraglich, ob eine umfassende, systematische, konsistente und innerdisziplinär konsensfähige theoretische Integration überhaupt – jenseits dogmatischer Setzungen, darauf bezogener Schulbildungen und damit einhergehender Engführungen – leistbar ist.

Pluralität der Theorielagen

Im Kontext der Sozialpädagogik wird auf den Versuch einer umfassenden und integrativen facheinheitlichen Theorie verzichtet und die Koexistenz von unterschiedlichen Theorien als legitime Theorienpluralität anerkannt. „Für die Sozial-

15 Zur Verdeutlichung der Zuordnungsproblematik ein Beispiel: Ergebnisse eines vom Verfasser geleiteten Projekts qualitativer Forschung über Jugendliche in Maßnahmen der Jugendberufshilfe wurde zunächst in einer sozialpädagogischen Fachzeitschrift publiziert, später in einen Sammelband zur Sozialarbeitsforschung aufgenommen und dort als herausragendes Beispiel sozialarbeitswissenschaftlicher Forschung gelobt. Wir selbst gingen bei der Planung und Realisierung davon aus, es handele sich um ein anwendungsorientiertes soziologisches Forschungsprojekt in der Tradition des symbolischen Interaktionismus.

16 Diese Schwierigkeit ist selbstverständlich auch die Chance einer offenen Forschung und Theoriebildung jenseits starrer disziplinärer Abgrenzungen; dies betont auch H. Kleve (2000) mit erheblichem Begründungsaufwand.

pädagogik", so formulieren Bernd Dewe und Hans-Uwe Otto (1996, S. 25) pointiert, „kann zweifellos die Annahme gelten, dass gegenwärtig die Bedingungen der Möglichkeit einer disziplinären und kognitiven Identität noch unklar erscheinen und keine eindeutigen Kriterien dafür bestehen, wie überhaupt mögliche Antworten auf die Frage nach der disziplinären Identität lauten könnten". Sozialpädagogik entwickelt sich in Gestalt unterschiedlicher Theorien mit divergierenden Referenzen und Akzentsetzungen, etwa als Theorie alltags- und lebensweltorientierter Sozialpädagogik, als subjekt- und bildungstheoretisch fundierte Sozialpädagogik oder als systemtheoretisch fundierte Sozialpädagogik (vgl. die Beiträge von Rauschenbach und Züchner sowie von Thole in diesem Band). Diese, auch in anderen etablierten wissenschaftlichen Disziplinen übliche Theorien- und Paradigmenpluralität wird deshalb nicht zum Problem, weil bzw. insofern die Legitimität der Disziplin aufgrund ihrer institutionellen Verankerung prinzipiell nicht bestritten wird.

Sozialarbeitswissenschaft: keine etablierte Disziplin

Anders verhält es sich im Fall der Sozialarbeitswissenschaft: Da es sich hier nicht um eine bereits etablierte Disziplin handelt, sondern um den relativ jungen Versuch, eine solche zu begründen, ist es erforderlich, deren Konturen in Abgrenzung gegen bestehende Disziplinen zu bestimmen, um die Möglichkeit und Notwendigkeit einer Disziplinbildung sachhaltig begründen zu können. Die Frage nach der disziplinären Identität kann hier nicht offen gehalten werden, sondern erfordert plausible Antworten.[17] Gleichwohl zeichnen sich auch innerhalb der Sozialarbeitswissenschaft bereits interne Ausdifferenzierungen ab, so etwa die zwischen einer postmodernistischen Variante (vgl. Kleve 1999) und der, vor allem von Silvia Staub-Bernasconi repräsentierten, so genannten „Züricher Schule" (vgl. http://de.wikipedia.org/wiki/Soziale_Arbeit).

3 Die Suche nach den Konturen und dem Gegenstand der Sozialarbeitswissenschaft

Soziale Arbeit als „intermediäres Arbeitsfeld"

Etablierter wissenschaftlicher Ort der Verdichtung, Weiterentwicklung und Systematisierung des für die Soziale Arbeit relevanten wissenschaftlichen Wissens ist in der Bundesrepublik die Sozialpädagogik als an die universitäre Erziehungswissenschaft angelagerte Teildisziplin.18 Diese Situierung ist nicht Folge einer logisch und systematisch alternativlosen Unterscheidung, was auch daran sichtbar wird, dass Studium und Forschung an bundesdeutschen Fachhochschulen bis Mitte der 1990er Jahre in der Regel multidisziplinär bzw. interdisziplinär, d. h. ohne eine ausgewiesene Zentral- oder Leitdisziplin, angelegt waren und z. T. noch sind, ohne dass dies wissenschaftliche Forschung und

17 Entsprechend stehen Versuche der Definition des Gegenstands auch am Beginn der Etablierung anderer Disziplinen, so bei Georg Simmel und Max Weber im Fall der Soziologie.

18 Auf die Kontroverse innerhalb des Erziehungswissenschaft um den disziplinären Ort der Sozialpädagogik kann hier nicht eingegangen werden; ihr wird gelegentlich der Status einer untergeordneten Teildisziplin zugewiesen, worauf dann mit Gegenkritik reagiert wird.

berufliches Handeln verunmöglicht hat.[19] Ein zentraler Ausgangspunkt der Bemühungen um eine eigenständige Sozialarbeitswissenschaft ist demgegenüber, wie einleitend erwähnt, die Annahme, dass die Handlungsfelder der Sozialen Arbeit nicht hinreichend und umfassend im Rahmen einer erziehungswissenschaftlichen Teildisziplin, also durch die Sozial-Pädagogik, beforscht werden können. Denn bei der Sozialen Arbeit, so A. Mühlum (1996, S. 31), handle es sich um ein „intermediäres Aufgabenfeld an der Schnittstelle der (…) gesellschaftlichen Funktionsbereiche", der „Sozialpolitik, Gesundheitspolitik, Bildungspolitik und Rechtspolitik".[20] Zudem sei eine „Sozialpolitisierung" ihrer Arbeitsfelder zu konstatieren, der eine allein pädagogische Reflexion nicht gerecht werde.

Versozialwissenschaftlichung der Sozialpädagogik

Dieses zentrale Argument übersieht zwar, dass sich die Erziehungswissenschaft und die Sozialpädagogik seit den 1970er Jahren zunehmend gegenüber sozialwissenschaftlichen Theorien öffneten, und folglich kann mit diesem Hinweis gerade kein trennscharfes Abgrenzungskriterium formuliert werden. Innerhalb der Sozialpädagogik ist vielmehr wiederkehrend die starke Betonung sozialwissenschaftlicher Positionen behauptet – Bernd Dewe und Hans-Uwe Otto (1996, S. 9) vermerken explizit eine „Versozialwissenschaftlichung der akademischen Sozialpädagogik (…) innerhalb der letzten 20-30 Jahre" – sowie auch kritisiert worden (vgl. Homfeld 1998). Für BeobachterInnen irritierend ist, dass der Sozialpädagogik seitens der Sozialarbeitswissenschaft ein sozialwissenschaftliches Defizit zu einem Zeitpunkt zugerechnet wurde, zu dem innerhalb der Sozialpädagogik wiederkehrend eine Rückbesinnung auf ihre genuin pädagogische Dimension eingefordert wird (vgl. u. a. Fatke/Hornstein 1987; Kraimer 1994; Hörster/Müller 1996). Zutreffend markiert ist damit jedoch gleichwohl, dass auf die Soziale Arbeit bezogene Forschung und Theoriebildung keineswegs notwendig und zwingend in den disziplinären Rahmen der Pädagogik einzuordnen sind (vgl. hierzu auch Lattke 1995), obwohl Pädagogik zweifellos ein unverzichtbares Element ist (vgl. u. a. Thole 2009).[21] Dies wird – zumindest implizit – auch seitens der Sozialpädagogik anerkannt, denn zentrale Begriffe, Theoreme und Referenztexte sozialpädagogischer Diskurse sind den Nachbardisziplinen entnommen. Zu nennen sind etwa die Freud'sche Psychoanalyse und ihre Weiterentwicklungen, Studien der Sozialphilosophen Agnes Heller und Karel Kosik über das Alltagsleben und des Protosoziologen Alfred

Das Verhältnis zu Nachbardisziplinen

19 Ob eine Verbesserung der Ausbildung durch Einführung und Zentralstellung der Sozialarbeitswissenschaft erreicht werden kann, wird sich erst noch zeigen. Es gibt auch keine Belege für die Behauptung, dass AbsolventInnen der Sozialpädagogik besser für die Soziale Arbeit qualifiziert sind als die AbsolventInnen des multidisziplinären Fachhochschulstudiums – es gilt selbstverständlich auch die Umkehrung dieses Satzes.

20 Auch diese Aussage führt in eine Kontroverse, nämlich um die Frage, ob es sich im Fall der Sozialen Arbeit um ein eigenständiges Funktionssystem handelt, wie etwa R. Merten (1997) dezidiert behauptet, oder gerade nicht, wie M. Bommes und A. Scherr (2000b) argumentieren.

21 Insofern ist die Bezeichnung Sozialpädagogik ebenso tendenziell irreführend, wie es nicht zwingend ist, dass diese der Erziehungswissenschaft wissenschaftsorganisatorisch zugeordnet ist. Sozialpädagogik wäre ebenso als eigenständige Disziplin denkbar wie als eine Teildisziplin der Soziologie. Letzteres wird daran sichtbar, dass die Grenzen zwischen einer Soziologie der Erziehung und Bildung und einer sozialwissenschaftlich fundierten Sozialpädagogik recht unklar sind.

Schütz über die Lebenswelt, die von zentraler Bedeutung für die alltags- und lebensweltorientierte Sozialpädagogik sind, die klassischen Arbeiten des Soziologen Erving Goffman über die Situation von Insassen in totalen Institutionen und den Prozess der Stigmatisierung, die einflussreichen Studien des Soziologen Pierre Bourdieu über soziale Ausgrenzung und Ungleichheit oder die umstrittenen Theorien des Soziologen Ulrich Beck über Individualisierung, reflexive Modernisierung und Risikogesellschaft. Als weitere, für die gegenwärtige Sozialpädagogik höchst bedeutsame nichtpädagogische AutorInnen sind beispielsweise zu nennen: Jessica Butler, poststrukturalistische Theoretikerin der Geschlechterverhältnisse; Jürgen Habermas, Sozialphilosoph und Soziologe; Michel Foucault, Philosoph, Historiker und Diskurstheoretiker; Niklas Luhmann als Begründer der kommunikationstheoretisch fundierten System-Umwelt-Theorie, Jean Francois Lyotard als zentraler Vertreter des sozialphilosophischen Postmodernismus und nicht zuletzt Pierre Bourdieu als neo-weberianischem Theoretiker der Ungleichheitssoziologie.[22]

Gegenstandsbestimmungen der Sozialen Arbeit

Ob die beabsichtigten Abgrenzungen einer sozialwissenschaftlich orientierten Sozialarbeitswissenschaft von einer vermeintlich in den Grenzen der Pädagogik befangenen Sozialpädagogik sachhaltig begründet werden kann, ist vor diesem Hintergrund zumindest fraglich. Auch die vorliegenden expliziten Gegenstandbestimmungen Sozialer Arbeit (vgl. als Übersicht Hellmann 2001) lassen nicht erkennen, was die spezifische und trennscharfe Kontur einer eigenständigen Disziplin sein soll. In Auseinandersetzung mit einer Reihe vorliegender Gegenstandsbestimmungen unterscheidet Mühlum (2001, S. 5) zunächst Orientierungen am Komplex „soziale Probleme und Problembewältigung“, für die die Arbeiten von E. Engelke (1992, 1996a, 1996b) und S. Staub-Bernasconi (1995) stehen, von solchen an Problemen einer „Lebensführung bzw. Lebensführung unter erschwerten Bedingungen“. Im Sinne einer integrativen Formel schlägt Albert Mühlum (2001, S. 5) vor, Soziale Arbeit als einen Bereich zu fassen, der „Menschen bei der Problembewältigung im Alltag – seien es individuelle Beeinträchtigungen (Handicap) oder situative Anforderungen im Alltag oder strukturelle Benachteiligungen“ (Mühlhum 2001, S. 5) im Interesse „einer konstruktiven Auseinandersetzung und im Hinblick auf ein gelingendes Leben“ zu beeinflussen versucht. Auch diese Formulierung ist jedoch kaum geeignet, klare Konturen einer eigenständigen Disziplin zu bestimmen. Denn sie ist erstens mit einer unklaren normativen Komponente aufgeladen („gelingendes Leben“), sie überlappt sich zweitens weitgehend mit gängigen sozialpädagogischen Vorstellungen – z. B. dem Konzept der Lebensbewältigung bei Lothar Böhnisch (1999) und der neueren Diskussion zum sog. ‚Capability approach‘ – und sie ist drittens nicht in der Lage, Soziale Arbeit von Formen der Psychotherapie, der Seelsorge und der nicht professionellen Hilfe zu unterscheiden. Noch erheblich diffuser ist die Rede vom „Homo abusus“, dem „verbrauchten, missbrauchten“ und „sich verbrauchenden, sich missbrauchenden“ Menschen, dem geholfen werden soll, wie

22 Diese unvollständige Auflistung zeigt auch an, welches Theoriegebirge zu besteigen wäre, wollte man eine umfassende und integrative Theorie der Sozialen Arbeit begründen.

sie Jan Tillmann (2001, S. 2) beansprucht. Die Reklamation einer Generalzuständigkeit für menschliches Leiden ist ersichtlich gerade nicht in der Lage, eine Disziplin und eine Profession einzugrenzen (vgl. dazu Scherr 2001).

Unscharfe Grenzen der Sozialen Arbeit

In den Problemen einer Eingrenzung des Gegenstands wird die Schwierigkeit deutlich, die Soziale Arbeit, deren Spezifikum gerade darin gesehen werden kann, dass sie nicht auf bestimmte Problemlagen und Leistungen spezialisiert ist, anders zu bestimmen denn als generalisierte Kommunikation von Hilfsbedürftigkeit (vgl. Bommes/Scherr 2000a, 2000b). Die Unschärfe ihrer Grenzen ist so betrachtet kein zu behebender Mangel, sondern für die Soziale Arbeit konstitutiv. In der Folge erweist sich aber der Versuch einer eindeutigen disziplinären Verortung als sachlich kaum rechtfertigbar.

4 Probleme der Disziplinentwicklung

Im Hinblick auf die anhaltenden Versuche, Sozialarbeitswissenschaft als eine eigenständige wissenschaftliche Disziplin zu konturieren, sind zudem folgende Schwierigkeiten in den Blick zu nehmen:

Arbeitsfeldbezogene Identität

- Die multidisziplinär angelegte Ausbildung an Fachhochschulen führt in Verbindung mit der Vielfalt der sozialarbeiterischen/sozialpädagogischen Berufsfelder zwar zu Schwierigkeiten der Bestimmung einer gemeinsamen professionellen Identität. Solche Schwierigkeiten werden aber in der Regel nicht von denjenigen zum lösungsbedürftigen Problem erklärt, die als ErziehungsberaterInnen, FamilienhelferInnen, JugendarbeiterInnen oder StreetworkerInnen usw. berufstätig sind. Berufliche Identität wird hier vielmehr arbeitsfeldbezogen bestimmt. Die Suche nach der Einheit der vielfältigen Praxis Sozialer Arbeit ist insofern ein für die PraktikerInnen gewöhnlich keineswegs zentrales Thema, an die sich die Sozialarbeitswissenschaft mit dem Anspruch der Praxisrelevanz adressiert.

Fehlende paradigmatische Innovation

- Die Etablierung eigenständiger wissenschaftlicher Disziplinen ist in zentralen Fällen Ergebnis eines Ausdifferenzierungsprozesses, dessen Grundlage weit reichende theoretische Innovationen sind, die nicht mehr in den Rahmen der Herkunftsdisziplin integriert werden können. So überschreiten etwa die Marxsche oder die Webersche Theorie die Vorgaben der überlieferten Philosophie und Nationalökonomie, die Freudsche Psychoanalyse die der naturwissenschaftlichen Medizin. Eine paradigmatische Innovation, in deren Folge die Ab- und Ausgrenzung einer eigenständigen Sozialarbeitswissenschaft notwendig erscheinen würde, ist bislang aber nicht in Sicht. Insofern erfolgt die Deklaration einer Sozialarbeitswissenschaft im Vorgriff auf ein erst noch zu formulierendes, den Rahmen der etablierten Disziplinen systematisch überschreitendes Paradigma.

Disziplinäre Eigeninteressen

- Es ist wenig überraschend, dass die Sozialarbeitswissenschaft seitens der etablierten Sozialpädagogik, die jedoch selbst immer wieder um ihren Status innerhalb der Erziehungswissenschaft kämpfen muss, erhebliche Ge-

genwehr auslöst, die auch durch akademische Eigeninteressen motiviert ist (z. B. Promotionsrecht und damit der Zugang zu wissenschaftlichen Karrieren, Zugang zu Forschungsmitteln usw.).
- Hochschulpolitisch wird die Entwicklung einer Sozialarbeitswissenschaft dadurch erschwert, dass den Fachhochschulen ein eigenständiges und gleichwertiges Promotionsrecht nicht zugestanden wird – aber weiterhin gefordert wird. Damit wird eine historische Identitätsbildung erschwert, für die Doktorarbeiten und Habilitationsschriften von erheblicher Bedeutung sind.

Hochschulpolitische Differenzen

Ob sich diese Schwierigkeiten künftig als lösbar erweisen werden, ist gegenwärtig nicht verlässlich einzuschätzen, aber auch nicht, ob es der Sozialpädagogik auf Dauer gelingen wird, ein Quasi-Monopol für die Ausbildung des wissenschaftlichen Nachwuchses im Feld der Sozialen Arbeit aufrechtzuerhalten.

5 Ausblick

Vor dem Hintergrund einer Politik, die Globalisierung als ein Sachzwang darstellt, der einen Abbau sozialstaatlicher Leistungen erforderlich macht, steht die Soziale Arbeit gegenwärtig vor der Aufgabe, erreichte Standards sozialstaatlich finanzierter und beruflich erbrachten Hilfen zu verteidigen. Hinzu kommt die Notwendigkeit der Weiterentwicklung ihrer Organisationsformen und Interventionskonzepte sowie der Verbesserung ihrer Ausbildungsstandards. Für diese und andere Zwecke ist ein Metadiskurs über das Verhältnis von Sozialpädagogik und Sozialarbeitswissenschaft nicht, oder jedenfalls kaum hilfreich. Er ist zudem ein Element, durch das die Spaltung der Disziplin in eine universitäre Sozialpädagogik einerseits und eine „multidisziplinäre“ bzw. sozialarbeitswissenschaftliche Theorienbildung und Forschung an Fachhochschulen andererseits reproduziert wird. Diese Aufspaltung erschwert es, dass gemeinsame Interessen formuliert und artikuliert werden. So betrachtet gibt es Argumente dafür, diese Auseinandersetzung einzustellen und an ihrer Stelle sachhaltige, theoretisch und empirisch fundierte Klärungen der Fragen anzustreben, die für die Theorie und Praxis der Sozialen Arbeit relevant sind.

Grenzen von Metadiskursen

Literatur

Arlt, I. (1958): Die Grundlagen der Fürsorge. Wien.
Banjo, J. (2001): Sozialarbeitwissenschaft heute. Stuttgart.
Böhnisch, L. (1999): Sozialpädagogik und Sozialpolitik. In: Fatke, R. u. a. (Hrsg.) (1999): Erziehung und sozialer Wandel. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 39. Beiheft. Weinheim u. Basel, S. 261-276.
Böhnisch, L./Schröer, W./Thiersch, H. (2005): Sozialpdäagogisches Denken. Weinheim u. München.
Bourdieu, P. (1988): Homo Academicus. Frankfurt a.M.

Bommes, M./Scherr, A. (2000a): Soziale Arbeit, sekundäre Ordnungsbildung und die Kommunikation unspezifischer Hilfsbedürftigkeit. In: Merten, R. (Hrsg.) (2000): Systemtheorie Sozialer Arbeit. Opladen, S. 67-86.

Bommes, M./Scherr, A. (2000b): Soziologie der Sozialen Arbeit. Weinheim u. München.

Dewe, B./Ferchhoff, W./Scherr, A./Stüwe, G. (1996): Sozialpädagogik, Sozialarbeitswissenschaft, Soziale Arbeit? Die Frage nach der disziplinären und professionellen Identität. In: Puhl, R. (Hrsg.) (1996): Sozialarbeitswissenschaft. Weinheim u. München, S. 111-125.

Dewe, B./Otto, H.-U. (1996): Zugänge zur Sozialpädagogik. Weinheim u. München.

Engelke, E. (1992): Soziale Arbeit als Wissenschaft. Eine Orientierung. Freiburg i. Br.

Engelke, E. (1996a): Soziale Arbeit und ihre Bezugswissenschaften in der Ausbildung – Ressourcen und Schwierigkeiten einer spannungsvollen Partnerschaft. In: Merten u. a. (Hrsg.) (1996): Sozialarbeitswissenschaft – Kontroversen und Perspektiven. Neuwied, Kriftel u. Berlin, S. 161-183.

Engelke, E. (1996b): Soziale Arbeit als wissenschaftliche Disziplin. In: Puhl, R. (Hrsg.) (1996): Sozialarbeitswissenschaft. Weinheim u. München, S. 63-82.

Engelke, E. (2004): Die Wissenschaft Soziale Arbeit. Werdegang und Grundlagen. Freiburg i. Br.

Fatke, R./Hornstein, W. (1987): Sozialpädagogik – Entwicklungen, Tendenzen und Probleme. In: Zeitschrift für Pädagogik, Heft 5, 33. Jg. (1987), S. 589-596.

Gängler, H./Rauschenbach, Th. (1996): „Sozialarbeitswissenschaft" ist die Antwort. Was aber war die Frage? In: Grunwald, K. u. a. (Hrsg.) (1996): Alltag, Nicht-Alltägliches und die Lebenswelt. Weinheim u. München, S. 157-178.

Hamburger, F. (2000): ‚Das Ausland' als Argument – Sozialarbeitswissenschaft contra Sozialpädagogik? In: Pfaffenberger, H./Scherr, A./Sorg, R. (Hrsg.) (2000): Von der Wissenschaft des Sozialwesens. Rostock, S. 48-53.

Hamburger, F. (2003): Einführung in die Sozialpädagogik. Stuttgart

Hellmann, W. (2001): Sozialarbeitswissenschaft und Professionalisierung Sozialer Arbeit. www.fh-fulda.de/dgs/mit.17.htm

Hering, S./Münchmeier, R. (2000): Geschichte der Sozialen Arbeit. Weinheim u. München.

Hey, G. (2000): Sozialarbeitswissenschaft 1964 bis 2000 – Stationen einer Kontroverse. In: Pfaffenberger, H./Scherr, A./Sorg, R. (Hrsg.) (2000): Von der Wissenschaft des Sozialwesens. Rostock, S. 54-83.

Hörster, D./Müller, B. (1996): Zur Struktur sozialpädagogischer Kompetenz. Oder: Wo bleibt das Pädagogische in der Sozialpädagogik? In: Combe, A./Helsper, W. (Hrsg.) (1996): Pädagogische Professionalität. Frankfurt a.M., S. 614-648.

Homfeld, H.-G. (1998): Sozialpädagogik als praktische Wissenschaft. In: Merten, R. (Hrsg.) (1998): Sozialarbeit. Sozialpädagogik. Soziale Arbeit. Freiburg i. Br., S. 145-157.

Kleve, H. (1997): Sozialarbeitswissenschaft – Systemtheoretisch-konstruktivistische Position zu einer aufregenden Debatte. In: Sozialmagazin Heft 7-8, 22. Jg. (1997), S. 44-54.

Kleve, H. (1999): Postmoderne Sozialarbeit. Aachen.

Kleve, H. (2001): Die Sozialarbeit ohne Eigenschaften. Freiburg i. Br.

Kleve, H./Wirth, J. V. (2009): Die Praxis der Sozialarbeitswissenschaft. Hohengehren.

Kraimer, K. (1994): Die Rückgewinnung des Pädagogischen. Weinheim u. München

Lattke, H. (1955): Soziale Arbeit und Erziehung. Freiburg i. Br.

Lepenies, W. (1981): Einleitung. Studien zur kognitiven, sozialen und historischen Identität der Soziologie. In: Lepenies, W. (Hrsg.) (1981): Geschichte der Soziologie, Band I. Frankfurt a.M., S. 1-14.

Maier, K. (1996a): Überlegungen zur Etablierung einer Sozialarbeitswissenschaft auf dem Hintergrund der Entwicklung der Politikwissenschaft. In: Puhl, R. (Hrsg.) (1996): Sozialarbeitswissenschaft. Weinheim u. München, S. 137-148.

May, M. (2007): Aktuelle Theoriediskurse Sozialer Arbeit. Wiesbaden.

Merten, R. (1996b): Zum systematischen Gehalt der aktuellen Debatte um eine autonome „Sozialarbeitswissenschaft". In: Puhl, R. (Hrsg.) (1996): Sozialarbeitswissenschaft. Weinheim u. München, S. 83-110.

Merten, R. (1997): Autonomie der Sozialen Arbeit. Weinheim u. München.

Merten, R. (1998): Sozialarbeit – Sozialpädagogik – Soziale Arbeit. In: Merten, R. (Hrsg.) (1998): Sozialarbeit. Sozialpädagogik. Soziale Arbeit. Freiburg i. Br., S. 11-30.

Merton, R. K. (1968): The Matthew Effect in science. In: Science 159, 1968, S. 56-83.

Mollenhauer, K. (1964): Einführung in die Sozialpädagogik. Weinheim.
Mühlum, A. (1994): Zur Notwendigkeit und Programmatik einer Sozialarbeitswissenschaft. In: Wendt, W. R. (Hrsg.) (1994): Sozial und wissenschaftlich arbeiten. Status und Positionen der Sozialarbeitswissenschaft. Freiburg i. Br., S. 41-75.
Mühlum, A. (21996a): Sozialpädagogik und Sozialarbeit. Ein Vergleich. Frankfurt a.M.
Mühlum, A. (1996b): Sozialarbeitswissenschaft. In: Puhl, R. (Hrsg.) (1996): Sozialarbeitswissenschaft. Weinheim u. München, S. 25-40.
Mühlum, A./Bartholomeycik, S./Göpel, E. (1997): Sozialarbeitswissenschaft Pflegewissenschaft Gesundheitswissenschaft. Freiburg i. Br.
Mührel, E./Birgmeier, B. (Hrsg.) (2009): Die Sozialarbeitswissenschaft und ihre Theorien. Wiesbaden.
Müller, K. D./Gehrmann, G. (1996): Wider die „Kolonialisierung" durch Fremddisziplinen. Für die Befreiung der Sozialarbeit von Fremdbestimmung und Bevormundung. In: Puhl, R. (Hrsg.) (1996): Sozialarbeitswissenschaft. Weinheim u. München, S. 101-110.
Niemeyer, C. (1999): Theorie und Praxis der Sozialpädagogik. Münster.
Obrecht, W. (2000): Das systemische Paradigma der Sozialarbeitswissenschaft und der Sozialen Arbeit. In: Pfaffenberger, H./Scherr, A./Sorg, R. (Hrsg.) (2000): Von der Wissenschaft des Sozialwesens. Rostock, S. 115-143.
Pfaffenberger, H. (1968): Das Theorie- und Methodenproblem der sozialpädagogischen und Sozialen Arbeit. In: Röhrs, H. (Hrsg.) (1968): Die Sozialpädagogik und ihre Theorie. Frankfurt a.M., S. 30-52.
Pfaffenberger, H./Scherr, A./Sorg, R. (Hrsg.) (2000): Von der Wissenschaft des Sozialwesens. Rostock.
Puhl, R. (Hrsg.) (1996): Sozialarbeitswissenschaft. Neue Chancen für theoriegeleitete Soziale Arbeit. Weinheim u. München.
Puhl, R. u. a. (1996): Keine Profession ohne Gegenstand. Was ist der Kern Sozialer Arbeit? In: Puhl, R. (Hrsg.) (1996): Sozialarbeitswissenschaft. Weinheim u. München, S. 167-186.
Rössner, L. (1977): Erziehungs- und Sozialarbeitswissenschaft. Eine einführende Problemskizze. München u. Basel.
Sahle, R. (2001): Überlegungen zur Gegenstandsbestimmung Sozialer Arbeit. www.fh-fulda.de/dgs/sozarbwi.htm
Scherr, A. (2000): Luhmanns Systemtheorie als soziologisches Angebot an Theorien der Sozialen Arbeit. In: Berg, H. de/Schmidt, J. (Hrsg.) (2000): Rezeption und Reflexion. Frankfurt a.M., S. 440-468.
Scherr, A. (2001): Soziale Arbeit als organisierte Hilfe in der funktional differenzierten Gesellschaft. In: Tacke, V. (Hrsg.) (2001): Organisation und gesellschaftliche Differenzierung. Opladen, S. 214-235.
Staub-Bernasconi, S. (1994): Soziale Arbeit als Gegenstand von Theorie und Wissenschaft. In: Wendt, W. R. (Hrsg.) (1994): Sozial und wissenschaftlich arbeiten. Status und Positionen der Sozialarbeitswissenschaft. Freiburg i. Br.
Staub-Bernasconi, S. (1995): Systemtheorie, soziale Probleme und Soziale Arbeit: lokal, national, international. Bern, Stuttgart u. Wien.
Staub-Bernasconi, S. (2000): Klarer oder trügerischer Konsens über eine Wissenschaftsdefinition in den Debatten der Sozialarbeitswissenschaft? In: Pfaffenberger, H./Scherr, A./Sorg, R. (Hrsg.) (2000): Von der Wissenschaft des Sozialwesens. Rostock, S. 144-175.
Staub-Bernasconi, S. (2007): Soziale Arbeit als Handlungswissenschaft. Stuttgart.
Tillmann, J. (2001): Der Gegenstand der Sozialarbeitswissenschaft. www.efh-hannover.de/etc/saw/06.htm
Thole, W. (1996): Das Unbehagen bleibt. „Sozialarbeitswissenschaft" – Modell zur Lösung der Identität sozialpädagogischer Theorien und Praxis? In: Puhl, R. (Hrsg.) (1996): Sozialarbeitswissenschaft. Weinheim u. München, S. 149-165.
Thole, W. (2000): „Sozialarbeitswissenschaft" – ein Zukunftsprojekt? In: Pfaffenberger, H./Scherr, A./Sorg, R. (Hrsg.) (2000): Von der Wissenschaft des Sozialwesens. Rostock, S. 228-242.
Thole, W. (2009): Wissenschaftliche Positionen und Konzepte der Sozialen Arbeit. In: Wilhelms, H. u. a. (Hrsg.) (2009): Handbuch der sozialen und erzieherischen Arbeit in Luxemburg. Luxemburg, S. 497-521.
Wendt, W. R. (1990): Ökosozial denken und handeln. Freiburg i. Br.

Wendt, W. R. (Hrsg.) (1994): Sozial und wissenschaftlich arbeiten. Status und Positionen der Sozialarbeitswissenschaft. Freiburg i. Br.
Wendt, W. R. (Hrsg.) (1995): Soziale Arbeit im Wandel ihres Selbstverständnisses. Beruf und Identität. Freiburg i. Br.

Holger Ziegler | Mark Schrödter | Nina Oelkers

Capabilities und Grundgüter als Fundament einer sozialpädagogischen Gerechtigkeitsperspektive

1 Soziale Gerechtigkeit und Soziale Arbeit

Gerechtigkeit als normative Bezugsgröße

Der Begriff der Gerechtigkeit ist für die Soziale Arbeit von wesentlicher Bedeutung. In ihrer Definition von Sozialer Arbeit hebt etwa die International Federation of Social Workers hervor, dass das Prinzip der sozialen Gerechtigkeit „fundamental für die Soziale Arbeit" sei. In der deutschen sozialpädagogischen Debatte ist ein solcher Gerechtigkeitsbezug vor allem von Micha Brumlik (2004) im Sinne einer „advokatorischen Ethik" entfaltet worden. Andere AutorInnen begründen den Gerechtigkeitsbezug Sozialer Arbeit gesellschaftstheoretisch. So wird bei Lothar Böhnisch, Wolfgang Schröer, und Hans Thiersch (1999) Soziale Arbeit Teil des modernen Projekts der Realisierung von Gerechtigkeit in Form sozialer Gerechtigkeit (vgl. auch Thiersch 2003). Mark Schrödter (2007) schließlich argumentiert, dass Soziale Arbeit sich ausschließlich in dem Bezug auf den gesellschaftlichen Zentralwert der sozialen Gerechtigkeit von angrenzenden Professionen wie Psychotherapie, Medizin und Juristerei oder von Tätigkeitsfeldern wie Polizei und Politik unterscheiden kann. Strukturelle wie personenbezogene Formen der Wohlfahrtsproduktion können offensichtlich nicht ohne normative Legitimations- und Bezuggrößen auskommen und ihr zentraler Wert ist der der sozialen Gerechtigkeit. Doch was bedeutet „Gerechtigkeit"?

2 Suum cuique

Arten von Gerechtigkeit

In der politischen und Sozialphilosophie werden für gewöhnlich drei Grundarten der Gerechtigkeit unterschieden. Die Austauschgerechtigkeit im Verkehr von Bürgern, die Regelgerechtigkeit, die normiert, was die Bürger dem Gemeinwesen schulden und schließlich die zuteilende Gerechtigkeit, die bestimmt, was die übergeordnete gesellschaftliche Instanz vor allem hinsichtlich der Verteilung äußerer Güter wie Ämter, Einkommen und Pflichten Untergeordneten zuzuteilen verpflichtet ist (vgl. Otto/Schrödter 2009). Diese zuteilende Gerechtigkeit bildet den Kern dessen, was in sozialpolitischen oder sozialpädagogischen Debatten als soziale Gerechtigkeit verhandelt wird.

W. Thole (Hrsg.), *Grundriss Soziale Arbeit,* DOI 10.1007/978-3-531-94311-4_14,
© VS Verlag für Sozialwissenschaften | Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH 2012

Regeln der Gerechtigkeit

Die allgemeine, formale Regel der Gerechtigkeit ist der von Ulpian auf die Formel „Suum cuique“ gebrachte Grundsatz, dass jeder oder jede „das Seine“ oder „Ihre“ erhalten solle, also das erhält, was ihm oder ihr gebührt und zusteht. Dieser immer wieder missbrauchten Formel kann universale Gültigkeit zugesprochen werden. Als formaler Grundsatz bleibt unbestimmt, was aufgrund welcher Maßstäbe wem zukommt und was in interpersonalen Vergleichen überhaupt als gerechtigkeitsrelevanter Statusunterschied in Frage kommt. Offen bleibt damit auch, wo inhaltlich die Grenze zwischen dem Gerechten und dem Ungerechten zu ziehen ist. Die allgemeine Formel der Gerechtigkeit enthält also „mehrere Variablen, die gefüllt werden müssen, um zu spezifischen Konzeptionen von Gerechtigkeit zu gelangen“ (Goepath 2008, S. 394f). Diese Variablen werden durch Gerechtigkeitstheorien in den Blick genommen, die Annahmen darüber explizieren, was als relevante „Informationsbasis“ (vgl. Sen 1999, S. 74f) gelten soll, auf die sich Gerechtigkeitsurteile gründen.

3 Gerechtigkeit und Gleichheit

Gerechtigkeit und Ressourcen

In Gerechtigkeitsurteilen geht es immer auch um die Frage, welche Pluralitäten, Heterogenitäten und Differenzen moralisch relevant sind, weil sie Vor- und Nachteile im Zugang zu erstrebenswerten und gesellschaftlich wertgeschätzten, symbolischen und materiellen Gütern, Daseinsmöglichkeiten und (Macht-)Positionen beinhalten. In diesem Sinne kann die soziale Grundstruktur einer Gesellschaft in dem Maße als gerecht gelten, in dem sie „ihre Bürger ‚als Gleiche‘ behandelt“ (Forst 2007, S. 9). Die rechtfertigungspflichtigen Phänomene in der Bemessung von Gerechtigkeit sind dann nicht Gleichheit und Gleichbehandlung, sondern Ungleichbehandlung und Ungleichheit. In den Blick genommen werden dabei also Ungleichheiten nur insofern sie die sozialen Bedingungen erstrebenswerter Lebensaussichten und die sozialen Mechanismen der Reproduktion systematischer Benachteiligung spezifischer AkteurInnen, Klassen oder Sozialmilieus darstellen. Gegenstand des gerechtigkeitstheoretisch geforderten Ausgleichs sind dabei zunächst die Nachteile in den Lebensaussichten der Individuen, die nicht auf freiwillige Entscheidungen zurückzuführen sind. Eine gerechte Gesellschaft ist demnach dazu verpflichtet, zu gewährleisten, dass die Lebensaussichten jedes Individuums mit einer gleich wertvollen Ressourcenausstattung untermauert sind. In der sozialpädagogischen Debatte ist dies als „Zugangsgerechtigkeit“ thematisiert worden, auf dessen Basis Soziale Arbeit als „Arbeit an der Schaffung gerechter Zugänge zu Ressourcen der Lebensgestaltung wie zur Erreichung gesellschaftlich anerkannter Ziele und Integrationswege“ (Böhnisch u. a. 2005, S. 251) verstanden wird.

Konzeptionen

Während konservative Formulierungen dieser Idee von Chancengleichheit vor allem auf Gleichheit von Startbedingungen im Wettbewerb um Statuspositionen zielen und dabei eine als gegeben vorausgesetzte Statushierarchie insgesamt akzeptieren (vgl. kritisch Heid 1988), stellen radikalere Perspektiven die Statushierarchien als solche in Frage. Sie formulieren Gerechtigkeit weniger als

Gleichheit im Statuswettbewerb, sondern fragen nach den für alle AkteurInnen realisierbaren Aussichten auf Verwirklichung erstrebenswerter Lebensaussichten. Die Frage nach einer angemessenen konzeptionellen Verhältnisbestimmung der Werte von „Gleichheit" und „Freiheit" sind daher ein wesentliches Leitthema der Debatten um Gerechtigkeit. So genannte egalitär liberale Auffassungen betonen einen „fairen Wert" von Freiheit, der es notwenig mache, individuelle Lebenschancen von den Zufälligkeiten der sozialen Herkunft aber auch der „natürlichen Begabungen" zu befreien. Darüber hinaus wird betont, dass ein fairer Wert von Freiheit über grundsätzliche Chancengleichheit hinausgehen müsse und somit eine Ressourcenzuteilung unterhalb eines (unkonditionalen) Mindestmaßes verbiete. Dies würde sicher stellen, dass den Akteuren unabhängig von den Entscheidungen, die sie treffen, der Zugang zu den zentralen Grundbedingungen eines autonomen Lebens und einer demokratischen Teilhabe nicht nur im Sinne einer gleichen Ausgangsposition – also einer Gleichheit von Startbedingungen im Wettbewerb um Statuspositionen – sondern auch zu jedem späteren Zeitpunkt eröffnet bliebe.

Gleichheit und Freiheit

Solche Gleichheitsforderungen moderner egalitärer Gerechtigkeitskonzeptionen sind nicht auf Ressourcen beschränkt und gelangen so zu einem wechselseitigen Bedingungsverhältnis von Gleichheit und Freiheit, da wirklich gleiche Bürger frei sind von willkürlichen Zwängen anderer Bürger (vgl. Anderson 2000, S. 153-154). Kritiker solcher egalitärer Positionen argumentieren, dass Gleichheit ein ungeeigneter Maßstab für Gerechtigkeit sei. Denn mit der Forderung nach Gleichheit können auch Lebensaussichten nach unten nivelliert werden. Ferner seien die elementaren Standards von Gerechtigkeit – wie etwa menschenwürdige Bedingungen des Lebens bzw. die in einigen sozialpädagogischen Entwürfen betonten Menschenrechte (vgl. Staub-Bernasconi 1997) – nicht relational, sondern absolut zu bestimmen. Die Forderung nach hinreichend guten Lebensaussichten für alle sei besser zu begründen als die nach Egalität. Ein sinnvoller Maßstab für Gerechtigkeit sei das Wohlergehen der Einzelnen und nicht die relative Qualität ihres Daseins im Vergleich zu anderen (vgl. dazu Raz 1986). Egalitaristen argumentieren demgegenüber, dass mit solchen Argumenten „die soziale Verfasstheit von Lebensentwürfen (…) bestritten" (Mazouz 2006, S. 375) werde. Darüber hinaus findet sich de facto kaum eine egalitaristische Position, die einen Zustand in dem „alle nichts oder fast nichts haben" einem Zustand vorziehen würden „bei dem einige über sehr viele und alle anderen ‚nur' über viele Güter verfügen" (Mazouz 2006, S. 375), da für sie Gleichheit zwar ein wichtiges aber nicht das einzige Kriterium von Gerechtigkeitsurteilen ist. Dafür, dass sich Gerechtigkeit nicht nur auf eine absolute „Suffizienzgrenze" begrenzen sollte, spricht die sozialwissenschaftliche Einsicht, dass Ungleichheits- und Machtstrukturen in einem Korrespondenzverhältnis stehen: Ungleichheitsverhältnisse verschaffen nicht nur einigen AkteurInnen ein höheres Einkommen als anderen, sondern auch Kontrolle über deren Leben (vgl. Kymlicka 1996, S. 136).

Gerechtigkeit und Markt

Diesen Zusammenhang reflektierend bestehen VertreterInnen materialistischer und feministischer Konzeptionen sozialer Gerechtigkeit darauf, dass nicht nur die Zugänge zu sozialen Positionen und die Verteilung materieller Güter

den Fokus zur Beurteilung der Gerechtigkeit sozialer Zusammenhänge bilden, sondern vor allem auch soziale Machtkonstellationen, die in Produktionsverhältnissen und „gesellschaftlich dominanten Repräsentations-, Interpretations- und Kommunikationsmustern verwurzelt sind“ (Fraser 2003, S. 22f.) und sich u. a. in Ausbeutung, Missachtung oder institutionalisierter Unterdrückung, Marginalisierung, Ohnmacht, Nicht-Repräsentanz niederschlagen (vgl. Young 1996; Klein u. a. 2005).

4 Equality of What?

Maßstäbe für Gerechtigkeitstheorien

Letztlich geht es hier um die Frage, anhand welcher Maßstäbe gesellschaftliche Vorteile und Nachteile bemessen werden sollen (vgl. Roemer 2006, S. 10; Vallentyne 2005). Amartya Sen hat diese Frage nach dem Maßstab, der Metrik von Ungleichheit, als „Equality of What?“-Frage in die Gerechtigkeitstheorie eingeführt (vgl. Sen 1980, 1985b). Diese Frage wird sehr unterschiedlich beantwortet. AutorInnen der so genannten kommunitaristischen Perspektive tendieren dazu, Verteilungs- und Gerechtigkeitsmaße gemäß eines Primats vorgefundener Werte von authentischen Formen des gemeinschaftlichen Zusammenlebens zu formulieren. Dieser Ansatz findet sich beispielsweise in einigen sozialräumlich orientierten Konzeptionen Sozialer Arbeit explizit wieder: „[D]ie Prinzipien sozialer Gerechtigkeit“, so betonen etwa Wolfgang Früchtel u. a. (2007, S. 161), „werden nicht von den Experten ‚erfunden’, sondern die im sozialen Raum ‚vorgefundenen’ lebensweltlichen Prinzipien und Praktiken sind die Ausgangsbasis“. KritikerInnen betonen demgegenüber, dass solche partikularen Prinzipien und lokalen Praktiken dem Begriff der Gerechtigkeit nicht entsprechen und dass das „für jeweils alle Betroffenen Richtige (…) einen unbedingten Vorrang vor den bloß traditional bewährten Werten des Gemeinschaftslebens“ haben muss (Brunkhorst/Otto 1989, S. 372). Statt Gerechtigkeitsnormen aus den ethischen Sinnwelten, gelebten Traditionen und moralischen Richtlinien realer Gemeinschaften abzuleiten, sei einem universalisierbaren normativen Referenzrahmen Priorität einzuräumen an dem auch die Zustände der partikularen Gemeinschaften selbst zu bemessen seien.

Referenzen für Gerechtigkeitsurteile

Solche normativen Referenzrahmen spezifizieren die Sachverhalte, auf die sich Gerechtigkeitsurteile stützen, d.h. anhand derer beurteilt werden kann, ob Ungerechtigkeit vorliegt. Gerechtigkeitsurteile – etwa im Kontext von ökonomischen, sozial- und bildungspolitischen Argumentationen oder empirischen Untersuchungen – stützen sich bislang entweder (a) auf die Prüfung des Sachverhalts, in welchem Ausmaß eine Person (oder ein Aggregat von Personen) einen bestimmten Nutzen erzielt, Wohlbefinden erlangt oder Grundbedürfnisse befriedigt hat oder (b) in welchem Ausmaß ihr soziale Grundgüter wie beispielsweise materielle Ressourcen oder gewährte Rechte zur Verfügung stehen oder (c) welche Daseins- und Handlungsweisen Individuen auf der Basis von Gütern, Rechten und Infrastrukturen verwirklichen können. Für den ersten Zugang steht der Utilitarismus, für den zweiten die Rawlsche Gerechtigkeitstheorie für

den dritten der Capabilities Ansatz von Martha Nussbaum und A. Sen (vgl. dazu Berges 2007, S. 16; Pereira 2006, S. 55ff.; Sen 2009, S. 253ff.; 1999, S. 71ff.; 1985a, S. 17ff.).

Utilitarismus

Die klassische Orientierung von Gerechtigkeitsurteilen an dem utilitatistischen „Nutzen" ist mit Nachteilen verbunden (vgl. Otto/Ziegler 2007; Schrödter 2007). Im Rahmen des klassischen Utilitarismus orientieren sich Gerechtigkeitsurteile am subjektiven Wohlbefinden, d.h. an der erfolgten Befriedigung subjektiver Bedürfnisse. Eine Gesellschaft gilt dann als gerecht, wenn die Bürger (in ihrer Gesamtheit) so glücklich sind, wie es technologisch maximal erreichbar ist. Gerechtigkeitsurteile orientieren sich hier an den in der Wirklichkeit erreichten Zuständen (functionings). Wenn aber eine Bildungs- und Sozialpolitik sich an den subjektiven und womöglich wenig reflektierten Wünschen der Bedürfnisbefriedigung der Bürger orientiert, würde das subjektive (Un-)Zufriedenheitsniveau affirmiert werden. Wenn die Bürger aus der Existenz von Freiheitsrechten oder von Bildungsmöglichkeiten keine Befriedigung erfahren, gäbe es für eine solche Politik keinen Grund, diese Möglichkeiten auszubauen.

Gerechtigkeit und Capabilities

Im Rekurs auf die anderen beiden Referenzrahmen sind jedoch entscheidende Ansätze zu einer gerechtigkeitstheoretischen Grundlegung Sozialer Arbeit entwickelt worden. So hat etwa Jerome Wakefield (2003, 1988a u. b) die einflussreiche Theorie der Gerechtigkeit von John Rawls (1975) systematisch für die Bestimmung der Sozialen Arbeit fruchtbar gemacht. Im Rückgriff auf die Rawlssche Konzeption haben auch andere soziale Gerechtigkeit als zentrale Richtgröße von Sozialer Arbeit konzipiert (vgl. Brumlik 2004; Thiersch 2003; Finn/Jacobson 2003; Hosemann/Trippmacher 2003; Sünker 2002; Pelton 2001; Brunkhorst/Otto 1989). In jüngster Zeit ist die gerechtigkeitstheoretische Rahmung Sozialer Arbeit durch den von A. Sen (1980) und M. Nussbaum (1988) entwickelten Capabilities Approach inspiriert worden (vgl. Magyar-Haas 2009; Heite 2008; Oelkers/Schrödter 2008; Welch-Saleeby 2007; Otto/Ziegler 2007; Schrödter 2007; Böhnisch/Schröer/Thiersch 2005; Ziegler 2004). Diese beiden, gegenwärtig am meisten diskutierten gerechtigkeitstheoretischen Entwürfe lohnt es sich näher zu beleuchten.

5 John Rawls liberale Theorie der Gerechtigkeit: Gleichheit der Grundgüter

John Rawls Gerechtigkeitstheorie und Soziale Arbeit

John Rawls basiert seine Gerechtigkeitstheorie auf ein Gedankenexperiment, bei der hypothetisch vernünftige, kooperationsfähige und mit moralischem Urteilsvermögen ausgestattete, gleichwohl eigennützige und aneinander desinteressierte Individuen unter fairen Entscheidungsbedingungen sich über wechselseitig verbindliche Gerechtigkeitsprinzipien und Institutionsstrukturen verständigen, d.h. über die Verteilung von Ressourcen, die Zusicherung von Rechten und die Gewährleistung von Daseins- und Handlungsmöglichkeiten, die über ihre Lebensaussichten entscheiden. Aus diesem Gedankenexperiment leitet er u. a. das so genannte Differenzprinzip ab, welches zu den „originellsten

und zugleich umstrittensten Teilstücken […seiner] Gerechtigkeitskonzeption" (Koller 1983, S. 1) gezählt werden kann. Die Pointe besteht in dem Gedanken, „dass die Gesellschafsordnung nur dann günstigere Aussichten für Bevorzugte einrichten und sichern darf, wenn das den weniger Begünstigten zum Vorteil gereicht" (Rawls 1975, S. 96). Dies verlangt konsequenterweise, dass zumindest alle „Primärgüter" (vgl. dazu Rawls 1982) gleich zu verteilen sind, es sei denn, dass eine ungleiche Verteilung „den am wenigsten begünstigten Angehörigen der Gesellschaft den größten Vorteil" (Rawls 2003, S. 78; vgl. auch Rawls 1975, S. 302f.) bringt. J. Rawls' Ziel besteht „in der radikalen Befreiung der individuellen Lebenschancen von den Zufälligkeiten der sozialen Herkunft und den natürlichen Begabungen" (Kersting 2001, S. 5f). Für die Soziale Arbeit besteht das Problem mit dem Rawlschen Ansatz vor allem darin, dass dessen Geltungsbereich durch die „rationale Autonomie" (Rawls 1993, S. 75) eines „normalen und während seines/ihres gesamten Lebens vollständig kooperierenden Mitglieds einer Gesellschaft" (Rawls 1993, S. 74) begrenzt wird. Menschen im Kindesalter, mit Senilität oder mit geistiger Behinderung sind argumentationslogisch tendenziell aus der kontraktualistischen Gerechtigkeitsbegründungen von J. Rawls ausgenommen (vgl. Nussbaum 2006). Zumindest in einigen ihrer Arbeitsfelder besteht für die Soziale Arbeit insofern das Problem, dass eine nicht unerhebliche Zahl ihrer „nicht-mündigen" AdressatInnen kaum in dem Geltungsbereich der Rawlschen Gerechtigkeitsbegründung fällt.

Feministische Kritik

Im Kontext der feministischen Ethik ist der Autonomiegedanke der Rawlschen Vertragstheorie ebenfalls scharf kritisiert worden. Sowohl das „moralische Ich" als auch die „relevanten Anderen" würden auf abstrakte, bindungslose (vgl. Benhabib 1989) , „austauschbare Individuen" (vgl. Bourdieu 2001) reduziert und diese reduktive Abstraktion von Individuum „mit einer konkreten Geschichte, Identität und affektiv-emotionalen Verfassung" (Benhabib 1989, S. 460) impliziert Vorstellungen vom moralischen Subjekt als „weiße, männliche Erwachsene, die Besitz oder zumindest einen Beruf haben" (Benhabib 1989, S. 460). Das abstrakte, moralische Subjekt der Rawlschen Theorie ist damit weit entfernt von den empirischen, konkreten „Subjekten", die das „typische Klientel" Sozialer Arbeit darstellen. Partizipations- und Teilhabeanforderungen, wie sie etwa in einer lebensweltlich oder dienstleistungsorientierten Formulierung Sozialer Arbeit betont werden, können in diesem Rahmen nicht mehr begründet werden.

Lebensumstände und Gerechtigkeitsurteile

In der Rawlschen Gerechtigkeitstheorie geht es um gerechte Gesetze, Institutionen und Programme oder kurz: um Lebensumstände. Gerechtigkeitsurteile sollen sich J. Rawls zu Folge an dem Ausmaß verfügbarer zentraler Güter wie Grund-, Freiheits- und Zugangsrechten und basalen, materiellen Ressourcen orientieren. Eine Gesellschaftsordnung gilt dann als gerecht, wenn gewährleistet ist, dass jedem Bürger unabhängig von seinen individuellen Bedürfnissen ein gewisses Maß an Mitteln zur Verfügung steht. Mit J. Rawls Gerechtigkeitstheorie scheint sich in sozialpolitischer Hinsicht eher die Absicherungen „materieller Standardrisiken durch sozialversicherungsförmig organisierte Sicherungssysteme" (Olk/Otto 1987, S. 6) eine weitreichende (Um-)Verteilung von Gütern und (infra-)strukturellen Möglichkeiten begründen lassen, als pädagogische In-

terventionen, die sich auch auf eine Veränderung von Motivationen, Orientierungen und Kompetenzen und damit auf Personen richten (vgl. Ziegler/Otto 2007). Es ist kein Zufall, dass die gesellschaftlichen Grundgüter von J. Rawls Gerechtigkeitstheorie – mit Ausnahme der Selbstachtung – lediglich den Status von instrumentellen Mitteln für das Gelingen eines guten Lebens haben (vgl. Sturma 2000). Eine Konzeption des guten Lebens selbst ist darin nicht, bzw. nur sehr rudimentär angelegt. Dieser Logik folgend lehnt J. Rawls die „Verbesserung" oder Perfektionierung des Individuums ab (vgl. Oelkers u. a. 2007). „Perfektionistische" Vorstellungen trachten danach, die menschliche Lebensführung in einer spezifischen Form zu qualifizieren und spezifische Eigenschaften zu kultivieren. J. Rawls begegnet ihnen deshalb skeptisch, weil sie tendenziell moralisch elitäre bis despotische Formen annehmen können „oder zumindest anmaßende Zurichtungen (…) legitimieren, indem sie es erlauben, individuelle Freiheiten und Ambitionen zugunsten partikularer Konzeptionen des Guten zu reduzieren" (Oelkers u. a. 2007). So gewichtig dieser Verdacht auch sein mag: Soziale Arbeit lässt sich kaum als ein pädagogisches oder bildungsbezogenes – und damit personen-veränderndes – Unternehmen begründen, sofern sie nicht in der Lage ist, zumindest moderate Formen qualifizierender und kultuvierender Praktiken zu legitimieren.

Schließlich bekommt der Referenzrahmen „Grundgüter" bestimmte Ungleichheiten nicht in den Blick. So haben Menschen unterschiedliche Möglichkeiten, die Mittel zur Verwirklichung ihrer Bedürfnisse zu nutzen. Diese Verwirklichungsmöglichkeiten werden zum einen durch große Unterschiede in der körperlichen und geistigen Konstitution bestimmt. Zum anderen können auch die jeweiligen natürlichen und kulturellen Umweltbedingungen solche Verwirklichungsmöglichkeiten beeinflussen (vgl. Roemer 1998, S. 6; Sen 2009, S. 253ff.; 1980, S. 198f.). Solche Variationen sind jedoch der Normalfall, nicht der Ausnahmefall, weil Menschen über unterschiedliche interne Fähigkeiten verfügen. Menschen mit Behinderungen, Kranke, Kinder oder Alte brauchen ebenfalls ein Mehr an bestimmten Gütern, um ein gewisses Maß an Autonomie zu realisieren. Sie brauchen etwa ein höheres Einkommen, um Transportmittel, Medikamente oder soziale Betreuungsleistungen finanzieren zu können. Schüler mit Lernschwierigkeiten benötigen mehr (und oft auch andere) Bildungsressourcen als ihre lernstarken Altersgenossen. Weil es sich bei Krankheit, Behinderung und Alter um Zustände handelt, die jeden betreffen, ist der „normalfunktionierende Bürger", auf den die Verteilung von Gütern zugeschnitten ist, eine Konstruktion, die günstigstenfalls auf nur kurze Zeitspannen im Leben weniger Menschen zutrifft (vgl. Nussbaum 2002, S. 424ff.). Da Menschen nun unterschiedlich viele Ressourcen benötigen, um als Gleiche auftreten zu können, ist es nicht ausreichend, wenn Gerechtigkeitsurteile lediglich die Mittel in den Blick nehmen. Forderungen nach Chancengleichheit im Sinne der Gleichverteilung von Mitteln können zu starken Ungleichheiten führen, die sich mitunter als strukturelle Diskriminierung bezeichnen lassen.

Grundgüter und die Frage nach Ungleichheit

Über den Blick auf die Verteilung bzw. den Mangel an Ressourcen hinaus sind daher jene Befähigungen zu beachten, die es Menschen erlauben, Ressourcen in eine für sie vorteilhafte und erstrebenswerte Lebensführung umzusetzen.

Grundgütergleichheit

In Auseinandersetzung mit J. Rawls Parameter der Grundgütergleichheit haben insbesondere A. Sen und M. Nussbaum Capabilities als eine alternative Metrik der Gleichheit eingeführt um diesen Blindstellen besser gerecht zu werden, wobei sie aber gleichzeitig im Wesentlichen innerhalb des liberalen theoretischen Gebäudes von J. Rawls verbleiben (vgl. dazu Oelkers u. a. 2007).

6 Capabilities, Wohlergehen und Soziale Arbeit

Capabilities verweisen nicht nur auf Kompetenzen oder (Handlungs-)Fähigkeiten, sondern auf Verwirklichungschancen und Entfaltungsmöglichkeiten. Während die Rede von „Kompetenzen" individualisierende Implikationen aufweist, geht es der Capabilities Perspektive um eine immanente Verknüpfung von Befähigungen, Infrastrukturen und Berechtigungen. Die Capabilities-Perspektive geht davon aus, dass „individuelle Chancen (…) gesellschaftlich strukturiert [werden]: Ökonomische Ressourcen und institutionelle Anspruchsvoraussetzungen (‚Umwandlungsfaktoren') bilden zusammen die kollektiven Unterstützungsstrukturen, von denen die Auswahlmenge an Verwirklichungschancen und die Wahlmöglichkeiten bei der individuellen Lebensführung abhängen" (Bartelheimer 2009, S. 51). Vor diesem Hintergrund wird die Aufgabe öffentlicher Institutionen darin gesehen, „jedem Bürger die materiellen, institutionellen sowie pädagogischen Bedingungen zur Verfügung zu stellen, die ihm einen Zugang zum guten menschlichen Leben eröffnen und ihn in die Lage versetzen, sich für ein gutes Leben und Handeln zu entscheiden" (Nussbaum 1999, S. 24).

Verwirklichungschancen

Die Capabilities-Perspektive erlaubt den Blick auf jene Ungleichheiten, die sich durch eine unterschiedliche Transformation von Gütern in positive Freiheiten ergeben, die sich in den Möglichkeiten der Lebensführung niederschlagen. Es geht um die reale – im Gegensatz zur bloß formalen – Freiheit der Individuen im Sinne ihrer tatsächlichen Möglichkeit, unterschiedliche Formen der Lebensführung zu aktualisieren, die sie mit guten Gründen wertschätzen (vgl. Sen 1992, 2000). Damit wird die vieldimensionale Frage nach sozialer Ungleichheit systematisch ernst genommen, denn „inequalities matter to people most in terms of their impact on the lives that they seek to live and the things, relationships and practices which they value." (Sayer 2005, S. 117). Über Ressourcen zu verfügen ist zwar eine unhintergehbare Grundbedingung, aber nicht alleine dafür entscheidend, welche Lebenschancen und Entfaltungspotentiale unterschiedliche Individuen lebenspraktisch auch tatsächlich realisieren können. Statt auf Ressourcen – als Mittel zur Zielereichung – solle sich der Blick daher auf die tatsächlich realisierbaren Funktionsweisen, d.h. auf die Kombinationen jener Tätigkeiten und Zustände einer Person richten, die diese begründet wertschätzen (vgl. Sen 1992). VertreterInnen des Capabilities-Ansatzes argumentieren, dass die Frage ungerechter sozialer Ungleichheit mit Blick auf die Ungleichheit der Verteilung von tatsächlichen Handlungsbefähigungen und Verwirklichungschancen d.h. von Capabilities in den Blick zu nehmen sei. Die Beurteilung von Ungleichheit aus einer Capabilities-Perspektive setzt daher eine

Möglichkeiten der selbstständigen Lebensführung steigern

relationale Perspektive voraus, die es erfordert, den gleichsam materiell, institutionell und politisch-diskursiv strukturierten Raum gesellschaftlicher Möglichkeiten mit dem je akteursbezogenen Raum individueller Bedürfnisse und Befähigungen in Beziehung zu setzen, wobei die Ermöglichung von Entfaltung „human flourishing“ im Sinne einer selbstbestimmten Lebenspraxis den wesentlichen Bewertungsmaßstab zur Beurteilung dieser Konstellation bietet (vgl. Otto/Ziegler 2008). Diese Möglichkeits- und Fähigkeitsräume bestimmen die objektiven Chancen der KlientInnen Sozialer Arbeit auf Wohlergehen bzw. ein gutes, gelingendes Leben, das im Sinne der Reichweite und Qualität des Spektrums sowie der Menge effektiv realisierbarer, hinreichend voneinander unterscheidbarer Möglichkeiten und Fähigkeiten von Menschen qualifizierbar ist, und darauf für ihre eigene Konzeption eines guten Lebens wertvolle Handlungen und Daseinszustände (doings and beings) realisieren zu können.

Möglichkeits- und Fähigkeitsräume

Nicht nur mit Blick auf eine solche relationale Perspektive ist der Capabilities-Ansatz an die Soziale Arbeit besonders anschlussfähig. Vielmehr lässt sich die Capabilities-Perspektive als eine Gerechtigkeitsethik verstehen, die nach den „besten Möglichkeiten unseres Lebens“ fragt und danach „in welcher Weise (…) wir uns sinnvoll zu ihnen verhalten“ (Seel 1998, S. 113), ohne allgemeinverbindliche Entscheidungen über „das Gute“ und über „menschliche Vervollkommnung“ zu fällen und auf dieser Basis die Lebensziele und -führung Dritter zu dekretieren.

Der Capabilities-Ansatz richtet sich – wie der Name nahelegt – weniger auf die realisierten Funktionsweisen, sondern vielmehr auf jene Autonomiespielräume, die mit dem Capability-Begriff in den Fokus rücken. Damit unterscheidet sich der Ansatz auch von Bedürfnisansätzen im engeren Sinne. Denn es geht – auch mit Blick auf die Bedürfnisse – weniger um tatsächlich realisierte Zustände, sondern um realisierbare Möglichkeitsspielräume. Während die Kehrseite einer Orientierung an Bedürftigkeit typischerweise in einer paternalistischen Wohlfahrtsgeste – namentlich Bedürftigkeitsprüfungen (einschließlich entsprechender Kontrollbürokratien) mit Blick auf Wohlfahrtsleistungen – besteht, erlaubt die Erhebung von Ansprüchen auf Basis eines universalistischen Rechts auf Autonomie die Privatheit, Integrität und schließlich auch die Würde von Individuen eher zu wahren, als eine Erhebung von Ansprüchen auf Basis des ambivalenten Parameters der Bedürftigkeit (vgl. Pauer/Studer 2003). Indem die mit Blick auf menschliche Bedürfnisse begründeten Capabilities als Rechte („fundamental entitlements“) von Individuen formuliert und ihre Konzeption des Guten als verbürgte Freiheit („the good as freedom”) dezidiert gegen eine Oktroyierung des Guten begründet wird, werden die vermeintlich widersprüchlichen Elemente einer liberalen Gerechtigkeitstheorie, die einerseits auf Rechtsprinzipien aufbaut und andererseits auf einer Lebensführungsethik basiert, die ihre Grundlage in einer vagen, historische und kulturelle Spezifikationen zulassenden, nichtsdestoweniger aber starken Konzeption des Guten findet, synthetisiert (vgl. Nussbaum 1998).

Universalistische Rechte als Basis der Gerechtigkeitsidee

Auf Basis dieser Überlegungen schlägt M. Nussbaum eine „objektive Liste“ grundlegender menschlicher Capabilities vor, die das Fundament für die Verfolgung und Verwirklichung der verschiedensten Entwürfe eines guten Le-

Liste von Capabilities

bens darstellen. Diese basalen Capabilities umfassen die Ausbildung von spezifischen körperlichen Konstitutionen, sensorischen Fähigkeiten, Denkvermögen und grundlegenden Kulturtechniken, die Vermeidung von unnötigem Schmerz, die Gewährleistung von Gesundheit, Ernährung und Schutz, die Möglichkeit und Fähigkeit zur Geselligkeit bzw. zu Bindungen zu anderen Menschen, anderen Spezies und zur Natur, zu Genuss, zu sexueller Befriedigung, zu Mobilität und schließlich zu praktischer Vernunft und zur Ausbildung von Autonomie und Subjektivität. Es geht M. Nussbaum mit ihrer Liste nun nicht um die Bevorzugung, Förderung oder Forderung inhaltlich bestimmter Lebensführungen und erst recht nicht darum, Ziele der Selbstentfaltung und -verwirklichung den AkteurInnen aufzudrängen oder gar in sanktionsbewehrter Weise einzufordern. Das Anliegen der Liste M. Nussbaums besteht vielmehr darin, die Bedingungen der Möglichkeiten möglichst aller Funktionsweisen zu erfassen, die für ein gedeihliches menschliches Leben notwendig sind. Es ist Aufgabe der öffentlichen Institutionen, die Voraussetzungen zu schaffen, dass sich die Individuen für die Verwirklichung dieser Capabilities frei entscheiden können. Es ist aber nicht die Pflicht der Individuen sich für die Realisierung dieser Möglichkeiten auch tatsächlich zu entscheiden.

Partizipation und Arbeit

Über diese Liste hinaus, verweist Elizabeth Anderson (2000) noch auf zwei weitere Capabilities, die sie als notwendig betrachtet, um AkteurInnen in modernen Gesellschaften zu befähigen, aus sozialen Deprivations- und Marginalisierungsverhältnissen zu entkommen. E. Anderson fordert politisch vor allem die Ermöglichung jener Capabilities zu fokussieren, die es Menschen erlauben, die Funktionsweise als gleichberechtigte TeilnehmerIn an einem System kooperativer Produktion zu realisieren um damit die materiellen Bedingungen ihrer Existenz beeinflussen zu können (vgl. auch Steinvorth 1999). Damit wird keinesfalls einer Workfare-Politik das Wort geredet. Vielmehr geht es um das was Jean-Michel Bonvin (2007, 2009) als „capability for work“, als „Fähigkeit zu sinnstiftender Arbeit“ beschreibt. Im Mittelpunkt steht dabei die Capability, die reale Freiheit „jene Arbeit zu wählen, die man begründet als sinnvoll erachtet“ Diese Capability beinhaltet sowohl „die Möglichkeit, eine Arbeit abzulehnen, die man als sinnlos erachtet (bei annehmbarer Exit-Option) [… als auch] die Möglichkeit, effektiv an der Festlegung der konkreten Arbeitsaufgaben, der Arbeitsorganisation und -bedingungen, der Entlohnung etc. mitzuwirken“ (Bonvin 2007, S. 15). Eine zweite wesentliche Capability richtet sich darauf, die Funktionsweise als BürgerIn eines demokratischen Staates zu ermöglichen (vgl. Anderson 2000) und damit sicher zu stellen, dass die Betroffenen nicht von der Partizipation an kollektiven Entscheidungen ausgeschlossen sind, die sie selbst betreffen und den Rahmen ihrer Selbstbestimmung darstellen (vgl. Steinvorth 1999).

In diesem Sinne bietet die Capabilities-Perspektive der Sozialen Arbeit einen evaluativen Rahmen für Gerechtigkeitsurteile, der an verschiedene Theorien und analytische wie empirische sozialpädagogische Perspektiven anschlussfähig ist. Die gerechtigkeitstheoretische Qualität Sozialer Arbeit besteht aus einer Capabilities-Perspektive in ihrem Beitrag zur Erhöhung der Verwirklichungschancen ihrer KlientInnen. Dabei erlaubt und erfordert es die Capabilities Perspekti-

ve auf individuelle, fallspezifische Konstellationen und soziale Einbettungen der AdressatInnen einzugehen und nimmt zugleich ein klassisches Motiv Sozialer Arbeit auf: Die Ermöglichung von Autonomie der Lebenspraxis (vgl. Andresen u. a. 2008) und damit den zentralen Gegenstand sozialpädagogischer Professionalität. Zugleich erinnert sie die Soziale Arbeit an die Gültigkeit einer Einsicht, die Hauke Brunkhorst und Hans-Uwe Otto vor mehr als 20 Jahren formuliert haben: „Man muss beides wollen: Soziale Gerechtigkeit durch mehr, nicht weniger Sozialstaat und Freiheit durch gleichzeitige Zerstörung seiner erstickenden Disziplinarmacht“ (Brunkhorst/Otto 1989, S. 372).

Literatur

Bartelheimer, P. (2009): Verwirklichungschancen als Maßstab lokaler Sozialpolitik? In: Sozialer Fortschritt, Heft 2/3, 58. Jg. (2009), S. 48-55.

Berlin, I. (1961): Equality as an Ideal. In: Olafson, F. (Hrsg.) (1961): Justice and Social Policy. Englewood Cliffs, S. 128-150.

Böhnisch, L./Schröer, W./Thiersch, H. (2005): Sozialpädagogisches Denken. Weinheim u. München.

Böhnisch, L./Schröer, W./Thiersch, H. (2005): Sozialpädagogisches Denken. Wege zu einer Neubestimmung. Weinheim.

Bouillon, H. (2006): Die Fiktion der sozialen Gerechtigkeit. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung, 04.02.2006, Nr. 30, S. 17.

Brighouse, H. (2001):Egalitarian liberalism and justice in education. London.

Brunkhorst, H./Otto, H.-U. (1989): Soziale Arbeit als gerechte Praxis. In: neue praxis, Heft 5, 19. Jg. (1989), S. 372-374.

Bundesjugendkuratorium (2008): Stellungnahme des Bundesjugendkuratoriums „Zukunftsfähigkeit von Kindertageseinrichtungen“. Juni 2008 (www.bundesjugendkuratorium.de/positionen.htm).

Bütow, B. u. a. (Hrsg.) (2008): Soziale Arbeit nach dem Sozialpädagogischen Jahrhundert. Positionsbestimmungen Sozialer Arbeit im Post-Wohlfahrtsstaat. Opladen.

Callinicos, A. (2000): Equality. Cambridge.

Cohen, G. A. (1989): History, Justice and Freedom. Themes from Marx. Oxford.

Cohen, G. A. (1999): If You Are an Egalitarian. How Come You Are So Rich? Cambridge.

Dahme, H.-J./Wohlfahrt, N. (Hrsg.) (2005): Aktivierende Soziale Arbeit. Baltmannsweiler.

Degener, U./Rosenzweig, B. (2006): Einleitung: Die Neuverhandlung sozialer Gerechtigkeit – eine kritische Bestandsaufnahme aus feministischer Perspektive. In: Degener, U./Rosenzweig, B. (Hrsg.) (2006): Die Neuverhandlung sozialer Gerechtigkeit – feministische Analysen und Perspektiven. Wiesbaden, S. 11-34.

Deneulin, S. (2002): Perfectionism, Paternalism and Liberalism in Sen and Nussbaum’s Capability Approach. In: Review of Political Economy Heft 4, 14. Jg. (2002), S. 497-518.

Dworkin, G. (1971): Paternalism. In: Wasserstrom, R. A. (Hrsg.) (1971): Morality and the Law. Belmont.

Finn, J. L./Jacobson, M. (2003): Just practice. A social justice approach to social work. In: Eddie Bowers Publishing.

Forst, R. (2005): Die erste Frage der Gerechtigkeit. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, Heft 37, 55. Jg. (2005), S. 24-30.

Frankfurt, H. (2000): Gleichheit und Achtung. In: Krebs, A. (Hrsg.) (2000): Gleichheit oder Gerechtigkeit? Texte der neuen Egalitarismuskritik. Frankfurt a.M.

Fraser, N. (2002): Soziale Gerechtigkeit in der Wissensgesellschaft: Umverteilung, Anerkennung, Teilhabe. In: Heinrich-Böll-Stiftung (Hrsg.) (2002): Gut zu wissen. Links zur Wissensgesellschaft, konzipiert und bearbeitet von Andreas Poltermann. Münster, S. 50-63.

Früchtel, F./Cyprian, G./Budde, W. (2007): Sozialer Raum und Soziale Arbeit. Textbook: theoretische Grundlagen. Wiesbaden.

Giddens, A. (2001): Die Frage der sozialen Ungleichheit. Frankfurt a.M.
Gosepath, S. (2003): Verteidigung egalitärer Gerechtigkeit. In: Deutsche Zeitschrift für Philosophie, Heft 2, 51. Jg. (2003), S. 275-297.
Große Kracht, H.-J. (2004): Renaturalisierung sozialer Ungleichheiten? Zu Wolfgang Kerstings vergeblicher Hoffnung, auf dem Weg von John Rawls über Robert Nozick zu einer liberalen Sozialstaatsphilosophie zu gelangen. In: Politische Vierteljahresschrift, Heft 3, 45. Jg. (2004), S. 395-413.
Hayek, F. A. (1957): Was ist und was heißt ‚sozial'? In: Hunold, A. (Hrsg.) (1957): Masse und Demokratie. Erlenbach u. a., S. 71-84.
Heid, H. (1988): Zur Paradoxie der bildungspolitischen Forderung nach Chancengleichheit. In: Zeitschrift für Pädagogik, Heft 1, 34. Jg. (1988), S. 1-17.
Heite, C. (2008): Ungleichheit, Differenz und 'Diversity'. Zur Konstruktion des professionellen Anderen. In: Böllert, K./Karsunky, S. (Hrsg.) (2008): Genderkompetenz in der Sozialen Arbeit. Wiesbaden, S. 77-87.
Held, D. (2005): 'Principles of a Cosmopolitan Order'. In: Brock ‚G./Brighouse, H. (Eds.) (2005): The Political Philosophy of Cosmopolitanism. Cambridge.
Henning, Ch. (2005): Philosophie nach Marx. 100 Jahre Marxrezeption und die normative Sozialphilosophie der Gegenwart in der Kritik. Bielefeld.
Henning, Ch. (2008): Welfare to Work : Wandel der Rechtfertigung, oder Fehlen derselben? Eine sozialphilosophische Analyse der normativen Rechtfertigung der Sozialreformen. Jahrestagung 2008 der DVPW-Sektion „Politik und Ökonomie" und der Ad-hoc-Gruppe „Vergleichende Wohlfahrtsstaatsforschung". MPI für Gesellschaftsforschung Köln.
Honneth, A. (2003): "Umverteilung als Anerkennung. Eine Erwiderung auf Nancy Fraser". In: Fraser, N./Honneth, A. (Hrsg.) (2003): Umverteilung oder Anerkennung. Eine politisch-philosophische Kontroverse. Frankfurt a.M., S. 129-224.
Hosemann, W./Trippmacher, B. (Hrsg.) (2003): Soziale Arbeit und soziale Gerechtigkeit. Baltmannsweiler.
Kersting, W. (2007): Facetten der Gerechtigkeit. In: Leviathan, 35. Jg. (2007), S. 193-211.
Kessl, F./Reutlinger, Ch./Ziegler, H. (Hrsg.) (2007): Erziehung zur Armut? Soziale Arbeit und die ‚neue Unterschicht'. Wiesbaden.
Kessl, F./Otto, H.-U. (Hrsg.) (2009): Soziale Arbeit ohne Wohlfahrtsstaat: Zeitdiagnosen, Problematisierungen und Perspektiven. Weinheim u. München.
Klein, A./Landhäußer, S./Ziegler, H. (2005): The Salient Injuries of Class: Zur Kritik der Kulturalisierung struktureller Ungleichheit. In: Widersprüche, Heft 98, (2005), S. 45-74.
Koller, P. (1983): Rawls' Differenzprinzip und seine Deutungen. In: Erkenntnis, Heft 1, 20. Jg. (1983), S. 1-25.
König, H./Richter, E. (2008): Gerechtigkeit in Europa. Einleitung. In: König, H./Richter, E./Schielke, S. (Hrsg.) (2008): Gerechtigkeit in Europa. Transnationale Dimensionen einer normativen Grundfrage. Bielefeld.
Ladwig, B. (2007): Politische Theorie, politische Philosophie und Gesellschaftstheorie. Ein integrativer Vorschlag. In: Buchstein; H./Göhler, G. (Hrsg.) (2007): Politische Theorie und Politikwissenschaft. Wiesbaden, S. 175-191.
Ladwig, B. (2006): Gerechtigkeit und Gleichheit. Ein Forschungsbericht. In: Information. Philosophie, Heft 1, 3. Jg. (2006), S. 24-31.
Landhäußer, S. (2008): Communityorientierung in der Sozialen Arbeit – Die Aktivierung von sozialem Kapital. Wiesbaden.
Lutz, R. (2005): Befreiende Sozialarbeit – Skizze einer Version. In: Lutz, R. (Hrsg.) (2005): Befreiende Sozialarbeit. Skizzen einer Vision. Oldenburg.
Magyar-Haas, V. (2009): Gemeinschaftskritik – Maske – Würde. Die Relevanz Plessners Ethik für die Soziale Arbeit. In: B. Grubenmann/J. Oelkers (Hrsg.) (2009): Das Soziale in der Pädagogik. Bad Heilbrunn, S. 77-96.
Mau, S. (2004): Wohlfahrtsstaat, Redistribution und Gerechtigkeit in Europa. In: SOWI. Das Journal für Geschichte, Politik, Wirtschaft und Kultur, Heft 3, (2004), S. 45-54.
Liebig, S./Mau, S. (2002): Einstellungen zur sozialen Mindestsicherung. Ein Vorschlag zur differenzierten Erfassung normativer Urteile. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Heft 1, (2002), S. 109-13.
Mazouz, N. (2006): Gerechtigkeit. In: Düwell, M./Hübenthal, C./Werner, M. (Hrsg.) (2006): Handbuch Ethik. Stuttgart u. Weimar, S. 365-370.

Merkel, W. (2001): Soziale Gerechtigkeit und die drei Welten des Wohlfahrtskapitalismus. Institut für Politische Wissenschaft Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg. In: Berliner Journal für Soziologie Heft 2, 11. Jg. (2001) (www.dritte-wege.uni-hd.de/texte/SozialeGerechtigkeit.pdf).

Meyer, Th. (2004): Die Agenda 2010 und die soziale Gerechtigkeit. In: Politische. Vierteljahresschrift, Heft 2, 45. Jg. (2004), S. 181-191.

Nolte, P. (2004): Generation Reform. München.

Nozick, R. (1974): Anarchy, State, and Utopia. Oxford.

Nullmeier, F./Vobruba, G. (1995): Gerechtigkeit im sozialpolitischen Diskurs. In: Döring, D./ Rüb, F./Pioch, R./Vobruba, G. (Hrsg.) (1995): Gerechtigkeit im Wohlfahrtsstaat. Schüren, S. 11-66.

Nussbaum, M. C. (1988): Die Natur des Menschen, seine Fähigkeiten und Tätigkeiten. Aristoteles über die distributive Aufgabe des Staates. In: Nussbaum, M. C. (Hrsg.) (1999): Gerechtigkeit oder das gute Leben. Frankfurt a.M., S. 86-130.

Oelkers, N. (2009): Die Umverteilung von Verantwortung zwischen Staat und Eltern – Konturen einer post-wohlfahrtsstaatlichen Transformation eines sozialpädagogischen Feldes. In: Kessl, F./ Otto, H.-U. (Hrsg.) (2009): Soziale Arbeit ohne Wohlfahrtsstaat: Zeitdiagnosen, Problematisierungen und Perspektiven. Weinheim u. München.

Oelkers, N./Otto, H.-U./Schrödter, M./Ziegler, H. (2008): „Unerziehbarkeit" – Zur Aktualität einer Aussonderungskategorie. In: Brumlik, M (Hrsg.) (2008): Ab nach Sibirien? Wie gefährlich ist unsere Jugend? Weinheim u. Basel, S. 184-216.

Oelkers, N./Otto, H.-U./Ziegler, H. (2007): Handlungsbefähigung und Wohlergehen: Der Capabilities Ansatz als alternatives Fundament der Bildungs- und Wohlfahrtsforschung. In: Otto, H.-U./ Ziegler, H. (Hrsg.) (2007): Verwirklichungschancen und Befähigungsgerechtigkeit in der Erziehungswissenschaft. Zum sozial-, jugend- und bildungstheoretischen Potential des Capability Approach. Opladen.

Oelkers, N./Schrödter, M. (2007): Kindeswohl und Kindeswille. Zum Wohlergehen von Kindern aus der Perspektive des Capability Approaches. In: Otto, H.-U./Ziegler, H. (Hrsg.) (2007): Verwirklichungschancen und Befähigungsgerechtigkeit in der Erziehungswissenschaft. Zum sozial-, jugend- und bildungstheoretischen Potential des Capability Approach. Opladen.

Oelkers, N./Schrödter, M. (2008): Soziale Arbeit im Dienste der Befähigungsgerechtigkeit. In: Bielefelder Arbeitsgruppe 8 (Hrsg.) (2008): Soziale Arbeit in Gesellschaft. Opladen.

Oelkers, N./Steckmann, U./Ziegler, H. (2007): Normativität in der Sozialen Arbeit. In: Ahrens, J./ Beer, R./Bittlingmayer, U. H./Gerdes, J. (Hrsg.) (2007): Beschreiben und/oder Bewerten I. Münster, S. 231-256.

Otto, H.-U./Schrödter, M. (2009): Befähigungs- und Verwirklichungsgerechtigkeit im Post-Wohlfahrtsstaat. In: Kessl, F./Otto, H.-U. (Hrsg.) (2009): Soziale Arbeit ohne Wohlfahrtsstaat? Zeitdiagnosen, Problematisierungen und Perspektiven. Weinheim, S. 173-190.

Otto, H.-U./Ziegler, H. (2007): Soziale Arbeit, Glück und das gute Leben. Das sozialpädagogische Potential des Capability Approach. In: Andresen, S./Pinhard, I./Weyers, S. (Hrsg.) (2007): Erziehung – Ethik – Erinnerung. Pädagogische Aufklärung als intellektuelle Herausforderung. Weinheim u. Basel, S. 229-248,

Pauer-Studer, H. (2005): Martha C. Nussbaum. (http://www.michael-funken.de/information-philosophie/philosophie/nussbaum2.html - Zugriff 5/2003).

Pelton, L. H. (2001): Social Justice and Social Work. In: Journal of Social Work Education, Bd. 37, Nr. 3, S. 433-440.

Priddat, B. (2009): Politische Ökonomie. Neue Schnittstellendynamik zwischen Wirtschaft, Gesellschaft und Politik. Wiesbaden.

Putnam, H. (2004). Ethics Without Ontology. Cambridge.

Putnam, H. (1993): Realismus mit menschlichem Antlitz. In: Putnam, H (Hrsg.) (1993): Von einem realistischen Standpunkt. Schriften zu Sprache und Wirklichkeit. Reinbek b. Hamburg.

Rawls, J. (1983): Der Vorrang der Grundfreiheiten. In: Rawls, J. (Hrsg.) (1992): Die Idee des politischen Liberalismus. Aufsätze 1978-1989. Frankfurt a.M., S. 159-254.

Rawls, J. (1997): Gleiche Freiheit für alle. In: Nida-Rümelin, J/ Vossenkuhl, W. (Hrsg) (1997): Ethische und politische Freiheit. Berlin.

Rawls, J. (1998): Politischer Liberalismus. Frankfurt a.M.

Rawls, J. (2003): Gerechtigkeit als Fairness. Ein Neuentwurf. Frankfurt a.M.

Rawls, J. (1985):Gerechtigkeit als Fairneß: politisch und nicht metaphysisch.. In: Rawls, J. (Hrsg.) (1992): Die Idee des politischen Liberalismus. Aufsätze 1978-1989. Frankfurt a.M.

Rawls, J. ([2]1975): Eine Theorie der Gerechtigkeit. Frankfurt a.M.
Raz, J. (1986): The Morality of Freedom. Oxford.
Rieger, G. (2007): John Rawls, A Theory of Justice, Cambridge 1971. In: Kailitz, S. (Hrsg.) (2007): Schlüsselwerke der Politikwissenschaft. Wiesbaden.
Roemer, J. (1996): Theories of distributive justice. Cambridge.
Runciman, W. A. (1966): Relative Deprivation and Social Justice. Berkeley.
Sandel, M. (1982): Liberalism and the Limits of Justice. Cambridge.
Sayer, A. (2005): Class, Moral Worth and Recognition. In: Sociology, No. 5, Vol. 39, S. 947-963.
Sayer, A. (2005): The Moral Significance of Class. Cambridge.
Schrödter, M. (2007): Soziale Arbeit als Gerechtigkeitsprofession. Zur Gewährleistung von Verwirklichungschancen. In: neue praxis, Heft 1, 37. Jg. (2007), S. 3-28.
Schwabe, M. (2008): Zwang in der Heimerziehung? Chancen und Risiken. München.
Schweppe, C./Schroer, W./Homfeldt, H.-G. (Hrsg.) (2008): Vom Adressaten zum Akteur Agency und Soziale Arbeit. Opladen u. Farmington Hills.
Sen, A. K. (2002). Rationality and freedom. Cambridge.
Sen, A. K. (1977): Rawls versus Bentham: Eine axiomatische Untersuchung des reinen Verteilungsproblems. In: Höffe, O (Hrsg.) (1977): Über John Rawls' Theorie der Gerechtigkeit. Frankfurt a.M., S. 283-295.
Sen, A. K. (1980): Equality of what? In: Sterling M. McMurrin (Hrsg.) (1980): The Tanner Lecture on Human Values, Bd. 1. Cambridge. S. 197-220.
Staub-Bernasconi, S. (1997): Soziale Arbeit als Menschenrechtsprofession. In: Hochstrasser, F. u. a. (Hrsg.) (1997): Die Fachhochschule für Soziale Arbeit. Bildungspolitische Antwort auf soziale Entwicklungen. Bern u. a., S. 313-340.
Sünker, H. (2002): Soziale Gerechtigkeit, Sozialpolitik und Soziale Arbeit. In: neue praxis, Heft 2, 32. Jg. (2002), S. 108-121.
Thiersch, H. (2003): Gerechtigkeit und Soziale Arbeit. In: Hosemann, W./Trippmacher, B. (Hrsg.) (2003): Soziale Arbeit und soziale Gerechtigkeit. Hohengehren.
Tugendhat, E. (1993): Vorlesungen über Ethik. Frankfurt.
Urban, H.-J. (2007): Umverteilung. In: Brand, U/Lösch, B./Thimmel, S. (Hrsg.) (2007): ABC der Alternativen. Von ‚Ästhetik des Widerstands' bis ‚Ziviler Ungehorsam'. Hamburg.
Wakefield, J. C. (1988a): Psychotherapy, distributive justice, and social work: I. Distributive justice as a conceptual framework for social work. In: Social Service Review, Bd. 62, P. 187-210.
Wakefield, J. C. (1988b): Psychotherapy, distributive justice, and social work: II. Psychotherapy and the pursuit of justice. In: Social Service Review, Bd. 62, S. 353-382.
Wakefield, J. C. (2003): Gordon versus the working definition: Lessons from a classic critique. In: Research on Social Work Practice, Bd. 13, Nr. 3, S. 284-298.
Walzer, M. (1992): Sphären der Gerechtigkeit: Ein Plädoyer für Pluralität und Gleichheit. Frankfurt a.M.
Welch-Saleeby, P. (2007): Applications of a capability approach to disability and the International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF) in social work practice. In: Journal of Social Work in Disability and Rehabilitation, Bd. 6, Nr. 1-2, P. 217-232.
Widersprüche 2008: Soziale Arbeit und Menschenrechte. Heft 107. Bielefeld.
Wright, E. O./Brighouse, H. (2001): Complex Egalitarianism: A review of Alex Callinicos, Equality. (www.ssc.wisc.edu/~wright/Callin-rev.PDF) auch erschienen in Historical Materialism, 10, 1/2002, P. 193-222.
Young, I. M. (1990): Justice and the Politics of Difference. Princeton.
Young, I. M. (1996): Fünf Formen der Unterdrückung. In: Nagl-Docekal, H./Pauer-Studer, H. (Hrsg.) (1996): Politische Theorie. Differenz und Lebensqualität. Frankfurt a.M., S. 99-140.
Ziegler, H. (2008): Agency und soziales Kapital. In: Homfeldt, H. G./Schröer, W./Schweppe, C. (Hrsg.) (2008): Jugendhilfe als Prävention. Die Refiguration sozialer Hilfe und Herrschaft in fortgeschritten liberalen Gesellschaftsformationen. Universität Bielefeld, Bielefeld [zit.n.: http://bieson.ub.uni-bielefeld.de/volltexte/2004/533/].

Serviceteil „Theoretische Positionen und Konzepte“

1 Zum Weiterlesen

Handbücher, Einführungen und Wörterbücher

Bauer, R. (Hrsg.) (^{2}1996): Lexikon des Sozial- und Gesundheitswesens. 3 Bde. München u. Wien.

Deutscher Verein für Öffentliche und Private Fürsorge (Hrsg.) (^{6}2007): Fachlexikon der sozialen Arbeit. Frankfurt a.M.

Hamburger, F. (^{2}2008): Einführung in die Sozialpädagogik. Stuttgart.

Kreft, D./Mielenz, I. (Hrsg.) (^{5}2005): Wörterbuch Soziale Arbeit. Weinheim u. Basel.

Maier, H. (Hrsg.) (1998): Who is Who der Sozialen Arbeit. Freiburg i. Br.

Mollenhauer, K. (2001 [1964]): Einführung in die Sozialpädagogik. Weinheim u. Basel.

Otto, H.-U./Thiersch, H. (Hrsg.) (^{3}2005): Handbuch der Sozialarbeit/Sozialpädagogik. München.

Schilling, J./Zeller, S. (^{3}2007): Soziale Arbeit. Geschichte-Theorie-Profession. Stuttgart.

Beiträge zur Theorie- und Konzeptgeschichte der Sozialen Arbeit

Eggemann, M./Hering, S. (Hrsg.) (1999): Wegbereiterinnen der modernen Sozialarbeit. Weinheim u. München.

Henseler, J. (2000): Wie das Soziale in die Pädagogik kam. Weinheim u. München.

Homfeldt, H. G. u. a. (Hrsg.) (1999): Soziale Arbeit im Dialog ihrer Generationen. Hohengehren.

Kunstreich, T. (^{2}2000/^{2}2001): Grundkurs Soziale Arbeit. 2. Bde. Hamburg.

Niemeyer, Ch. (1998): Klassiker der Sozialpädagogik. Weinheim u. München.

Schröer, W. (1999): Sozialpädagogik und die Soziale Frage. Weinheim u. München.

Thole, W./Galuske, M./Gängler, H. (Hrsg.) (1998): KlassikerInnen der Sozialen Arbeit. Sozialpädagogische Texte aus zwei Jahrhunderten – ein Lesebuch. Neuwied u. Kriftel.

Wendt, W.-R. (^{5}2008): Geschichte der Sozialen Arbeit. Stuttgart.

Monographien, Übersichten und Sammelbände zu aktuellen sozialpädagogischen Theorien und Konzepten – Auswahl

Birgmeier, B./Mührel, E. (Hrsg.) (2009): Die Sozialarbeitswissenschaft und ihre Theorie(n). Positionen, Kontroversen, Perspektiven. Wiesbaden.

Böhnisch, L. (^{5}2008): Sozialpädagogik der Lebensalter. Eine Einführung. Weinheim u. München.

Böhnisch, L./Schröer, W./Thiersch, H. (2005): Sozialpädagogisches Denken. Wege zu einer Neubestimmung. Weinheim u. München.

Bommes, M./Scherr, A. (2000): Soziologie der Sozialen Arbeit. Eine Einführung in Formen und Funktionen organisierter Hilfe. Weinheim u. München.

Dewe, B./Otto, H.-U. (1996): Zugänge zur Sozialpädagogik. Weinheim u. München.

Galuske, M. (2002): Flexible Sozialpädagogik. Elemente einer Theorie Sozialer Arbeit in der modernen Arbeitsgesellschaft. Weinheim u. München.

Hollstein-Brinkmann, H./Staub-Bernasconi, S. (Hrsg.) (2005): Systemtheorien im Vergleich. Was leisten Systemtheorien für die Soziale Arbeit? Wiesbaden.

Homfeldt, H.-G./Schulze-Krüdener, J. (Hrsg.) (2000): Wissen und Nicht-Wissen. Herausforderungen für Soziale Arbeit in der Wissensgesellschaft. Veröffentlichungen der Sektion Sozialpädagogik in der DGfE. Weinheim u. München.

May, Michael (2008): Aktuelle Theoriediskurse Sozialer Arbeit. Eine Einführung. Wiesbaden.

Merten, R. (1997): Autonomie der Sozialen Arbeit: zur Funktionsbestimmung als Disziplin und Profession. Weinheim u. München.

Müller, S. u.a. (Hrsg.) (2000): Soziale Arbeit. Gesellschaftliche Bedingungen und professionelle Perspektiven. Neuwied u. Kriftel.
Niemeyer, Ch. (2003): Sozialpädagogik als Wissenschaft und Profession. Weinheim u. München.
Pfaffenberger, H./Scheer, A./Sorg, R. (2000): Von der Wissenschaft des Sozialwesens. Rostock.
Rauschenbach, Th. (1999): Das sozialpädagogische Jahrhundert. Weinheim u. München.
Sorg, R. (Hrsg.) (2003): Soziale Arbeit zwischen Politik und Wissenschaft. Münster, Hamburg u. London.
Sünker, H. (1989): Bildung, Alltag und Subjektivität. Elemente zu einer Theorie der Sozialpädagogik. Weinheim u. Basel.
Thiersch, H. ([7]2008): Lebensweltorientierte Soziale Arbeit. Aufgaben der Praxis im sozialen Wandel. Weinheim u. München.
Weber, G./Hillebrandt, F., 1999: Soziale Hilfe – Ein Teilsystem der Gesellschaft? Opladen.
Winkler, M. (1988): Eine Theorie der Sozialpädagogik. Stuttgart.

2 Zeitschriften der Sozialen Arbeit

2.1 Kurzdarstellungen einiger für die Soziale Arbeit bedeutender Zeitschriften[1]

Neue Praxis

Die „neue praxis“ (np) „Zeitschrift für Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Sozialpolitik“ erscheint im eigenen Verlag. Herausgegeben wird sie von Hans-Uwe Otto und Hans Thiersch. Sie erscheint im zweimonatlichen Turnus.

Ausrichtung

Die np präsentiert sich als Zeitschrift, die insbesondere theoretischen Erkenntnissen Wege in die Handlungspraxis eröffnen und Tendenzen und Entwicklungen aus dem Feld der Praxis in den wissenschaftlichen Diskurs transportieren möchte.

Forum

Beiträge

Essay

Strukturell ist die np so angelegt, dass nach einer kurzen Zusammenfassung der Beiträge zunächst im sogenannten „Forum“ in ebenfalls kurzer Form auf ein aktuelles Problem aus den Bereichen Sozialarbeit, Sozialpädagogik oder Sozialpolitik eingegangen wird. Die folgenden (zumeist vier bis fünf) Beiträge nehmen zusammen mehr als die Hälfte des zur Verfügung stehenden Raumes einer Ausgabe ein und decken insgesamt ein breites Spektrum der für die Soziale Arbeit relevanten Entwicklungen in Theorie und Praxis ab. So werden beispielsweise Einblicke in theoretische Diskurse gewährt oder Chancen der Umsetzung theoretischer Erkenntnisse in praxisrelevante Handlungsweisen reflektiert. Aber auch Möglichkeiten der Wirksamkeitskontrolle sozialpädagogischen und/oder sozialarbeiterischen Handelns werden erörtert oder Entwicklungen in der Sozialplanung und -politik nachgezeichnet und hinsichtlich der sich durch diese ergebenden Möglichkeiten und Risiken diskutiert. Besonders hervorzuheben ist, dass in der äußeren Randspalte gesetzte Marginalien den LeserInnen einen ra-

1 Die Kommentierung ausgewählter Zeitschriften und den Zeitschriftenüberblick erstellte Gustav Mewes. Die Überarbeitung wurde von Martin Hunold gestaltet. Zeitschriften zu weiteren, speziellen Themenkomplexen finden sich in den Serviceteilen „Rechtliche Grundlagen und Rahmungen der Sozialen Arbeit“ und „Soziale Arbeit beobachten – Forschung“.

schen Überblick über die Argumentationslinie des jeweiligen Beitrages ermöglichen. Im an die Beiträge anschließenden „Essay“ wird eine zumeist auch in den breiten Medien geführte Diskussion aus einer sozialwissenschaftlichen Perspektive aufgegriffen und weitergeführt.

Berichte

Der Schwerpunkt im abschließenden Teil des Heftes liegt auf der Weitergabe von Informationen. So werden unter dem Stichwort „Berichte“ beispielsweise Ergebnisse aktueller empirischer Forschungsarbeiten präsentiert. In jeder Ausgabe werden zwei bis drei Berichte veröffentlicht. In der darauf folgenden Sparte „Ausbildung, Studium und Beruf“ wird zum einen im Rahmen eines Aufsatzes auf Themen eingegangen, in deren Foci Studien- und Ausbildungsgänge liegen, die Schnittflächen mit Sozialer Arbeit aufweisen. Behandelt werden an dieser Stelle beispielsweise Fragen der Finanzierung, der fachlichen Ausrichtung, der Strukturierung von Bildungswegen anhand verschiedener didaktische Modelle bzw. Curricula oder anstehende Reformen im Hinblick auf mögliche Abschlüsse und Zertifikate. Zum anderen wird in dieser Sparte eine Auswahl einschlägiger, grundständiger und weiterführender Studiengänge präsentiert. Abgeschlossen wird das Heft mit der Sparte „neue praxis aktuell“. Hier werden Trends kommentiert, neu erschienene Informationsschriften und Materialsammlungen vorgestellt und Tagungstermine und -themen bekannt gegeben.

Materialien

Abgerundet werden die jeweiligen Hefte durch eine Kurzdarstellungen der Beiträge vorangegangener Ausgaben in englischer und französischer Übersetzung.

Sozial Extra

Termine

„Sozial Extra“ erscheint als „Zeitschrift für Soziale Arbeit und Sozialpolitik“ zweimonatlich – mit einer Doppelnummer pro Jahr – in einem Umfang von knapp 60 Heftseiten (im Format einer Illustrierten) im VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Ausrichtung

Anspruch der „Sozial Extra“ ist, über neue Trends, aktuelle Themen und relevante Hintergründe aus dem gesamten Spektrum der Sozialen Arbeit zu informieren. Jede Ausgabe wartet mit einem Schwerpunktthema auf, das über mehrere Beiträge aus verschiedenen Perspektiven erschlossen wird.

Praxis und Theorie

Das Heft besteht mit der Rubrik „Praxis aktuell“ aus einem vornehmlich praxisorientierten und mit der Rubrik „Durchblick“ zu ungefähr gleichen Anteilen aus einem theoriegeleiteten Teil.

Titelthema

Der thematische Teil des Heftes, der zumeist knapp die Hälfte des zur Verfügung stehenden Raumes einnimmt, vermittelt unter anderem Einblick in aktuelle Diskussionen, Aufgaben und Zielsetzungen der Sozialen Arbeit, diskutiert aber auch die Grenzen und das Selbstverständnisses dieser.

Rezensionen

In der Rubrik „Rezensionen“ werden auf drei bis fünf Seiten beispielsweise einschlägige Hand- und Lehrbücher sowie zum Teil das jeweilige Heftthema vertiefende Publikationen besprochen.

Kurz und bündig

Das Heft weißt in der darauf folgenden Rubrik „Kurz und bündig“ zudem auf verschiedene Tagungen, Kongresse und (Weiter-) Bildungsveranstaltungen hin. Abschließend wird eine inhaltliche Vorschau hinsichtlich der nachfolgenden Ausgabe aufgeführt.

Sozialmagazin

Das „sozialmagazin“ erscheint im Juventa Verlag. Es ist dem Selbstverständnis nach eine Zeitschrift für die gesamte Soziale Arbeit.

Ausrichtung

Dem Titel entsprechend sieht sich das „sozialmagazin“ als diskursives Forum für sozialpädagogische und sozialpolitische Fragen. Jede Ausgabe ist mit einem Titelthema überschrieben, dass aus unterschiedlichen Blickwinkeln von AutorInnen aus der Sozialpädagogik, Kinderpsychologie und der Sozialen Arbeit besprochen wird.

Aufbau: Informationen Titelthema

Im Heft folgt nach einem knappen Editorial eine fünf Seiten umfassende Rubrik, in der aktuelle Informationen aus verschiedenen Bereichen dargestellt werden. Im Anschluss daran wird auf ca. 40 Seiten das Titelthema vorgestellt. Dies geschieht zumeist durch mehrere, unterschiedlich zugeschnittene Beiträge, in die unter anderem Praxiserfahrungen (z.B. Bezug nehmend auf rechtliche oder institutionelle Konfliktfelder), aber auch allgemeinere, empirische Daten einfließen.

Fachteil Beiträge

Im anschließenden „Fachteil“ befinden sich ein bis zwei Beiträge, die beispielsweise theoretische Konzepte oder Möglichkeiten der Reflexion bzw. (Selbst-)Evaluation von Sozialer Arbeit darstellen, aber auch die Positionierung der Sozialen Arbeit in der Gesellschaft diskutieren. Im darauf folgenden Abschnitt finden sich „Beiträge“, die über aktuelle Projekte der Sozialen Arbeit oder gesellschaftliche Umstände und Ereignisse berichten. Dabei werden auch Entwicklungen im europäischen Ausland bedacht.

Rubriken

In verschiedenen Rubriken werden weiterhin „Materialien“, die die Soziale Arbeit vor Ort unterstützen können, oder einschlägige Bücher vorgestellt respektive besprochen. Auch „Termine“ von Fachtagungen, Kongressen sowie von Fort- und Bildungsangeboten werden an dieser Stelle bekannt gegeben. Abgeschlossen wird das Heft jeweils mit einer kurzen „Vorschau“ auf das Titelthema der folgenden Ausgabe.

Biografien Soziale Arbeit in Europa Diskussion

Zu erwähnen sind abschließend in unregelmäßiger Folge erscheinende Beiträge, die das Lebenswerk „großer Frauen der Sozialen Arbeit“ würdigen oder die Soziale Arbeit in einem europäischen Land unter den Aspekten wie Geschichte, Sozialpolitik, Träger und Organisationen, Arbeitsfelder, Rechtsgrundlagen, Methoden, Ausbildung und berufliche Stellung von MitarbeiterInnen umreißen. Ebenfalls zu erwähnen sind die von Zeit zu Zeit veröffentlichten Beiträge, die aktuelle Entwicklungen unter einer spezifischen und durchaus polarisierenden Perspektive betrachten und darüber Diskussionsprozesse anzustoßen versuchen.

Deutsche Jugend

Die „deutsche jugend“ (dj) wird vom Juventa Verlag herausgegeben und versteht sich als eine „Zeitschrift für die Jugendarbeit“.

Ausrichtung

Im Kern orientiert die Zeitschrift sich am Anspruch, theoretische Reflexionen und Erfahrungen von MitarbeiterInnen in verschiedenen Praxisfeldern der Kinder- und Jugendarbeit der fachlichen Öffentlichkeit zugänglich zu machen. Zum jeweiligen thematischen Schwerpunkt des aktuellen Heftes werden dazu u.a. empirische Daten und theoretische Ansätze dargestellt.

Die Hefte weisen jeweils eine feste Struktur auf. Nach einer knappen Vorstellung des Heftthemas, der Beiträge und der AutorInnen folgt ein knapper Über-

blick über wichtige Entwicklungen beispielsweise in den Bereichen Jugend/Jugendpolitik, Schule/Beruf, Jugendverbände/-ringe und Aktionen/Organisationen. Den größten Teil des zur Verfügung stehenden Raumes nehmen die darauf folgenden drei Beiträge ein, die sich des Hefthemas unter Rückgriff auf verschiedene Zugänge annehmen. In der Folgenden, als „Stichwort“ überschriebenen Rubrik stellt der verantwortliche Redakteur der Zeitschrift – Gerd Brenner – mehrere, für das jeweilige Heftthema relevante Publikationen vor. Abgeschlossen wird das Heft durch eine Vielzahl von Hinweisen, die sich beispielsweise auf Termine, ausgeschriebene Wettbewerbe, Bildungs- und Weiterbildungsmöglichkeiten sowie Materialien beziehen. Komplettiert werden die Hefte durch eine Zeitschriftenübersicht.

Beiträge Rezensionen und Termine

Zeitschrift für Erziehungswissenschaft

Die „Zeitschrift für Erziehungswissenschaft“ (ZfE) erscheint im VS Verlag für Sozialwissenschaft.

Anspruch der ZfE ist, Verläufe und Ergebnisse wissenschaftlicher Forschung breiteren RezipientInnenkreisen zu eröffnen. Besonderer Wert wird dabei auf Interdisziplinarität und die Beachtung internationaler Entwicklungen auf dem Gebiet des „Educational Research“ gelegt. Dieser Anspruch äußert sich beispielsweise auch in der Auswahl der Beiträge zum Schwerpunktthema jeder Ausgabe.

Ausrichtung

Nach einem ca. dreiseitigen „Editorial“, das den Themenschwerpunkt und die darauf bezogenen Beiträge vorstellt, wird unter dem Titel „Stichwort“ in „enzyklopädischer“ Form ein vertiefender Einstieg in das Heftthema dargeboten. Die folgenden Beiträge (insgesamt wird der Diskussion des Schwerpunktthemas die Hälfte des zur Verfügung stehenden Raumes eingeräumt) nähern sich der Thematik in Form anspruchsvoller, wissenschaftlicher Texte aus verschiedenen Perspektiven. Theoretische Bestimmungen bzw. Eingrenzungen des Gegenstandes stehen dabei neben empirischen Analysen oder Beiträgen, die Entwicklungsverläufe nachzeichnen. Allen Beiträgen liegt dabei der Anspruch zugrunde, auf aktuelle nationale und internationale Ergebnisse und Erkenntnisse Bezug zu nehmen. Hinzuweisen wäre in diesem Zusammenhang auf die „Sammelrezension“, in deren Rahmen mehrere, mit dem Schwerpunktthema in Verbindung stehende Publikationen besprochen werden. Im „allgemeinen Teil“ des Heftes finden sich Beiträge, die unter anderem gesellschaftliche Entwicklungen gerade auch in ihren Auswirkungen auf das Bildungssystem bzw. die Pädagogik/Erziehungswissenschaft allgemein kritisch hinterfragen. Gerundet wird das Bild durch den Einbezug internationaler Entwicklungen und die Vorstellung von innovativen Forschungsprojekten. Abgeschlossen wird das Heft jeweils durch eine „Auswahlbibliografie“ von Neuerscheinungen. Auf ca. drei Seiten werden Titel, Namen der AutorInnen, Umfang, Verlag und Preis der jeweiligen Publikationen aufgelistet.

Editorial

Einführung in das Heftthema

Beiträge

Rezensionen

2.2 Weitere Zeitschriften – Auswahl

Soziale Arbeit – allgemein

- Archiv für Wissenschaft und Praxis der Sozialen Arbeit
  Erscheint im Eigenverlag des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge.
- Blätter der Wohlfahrtspflege
  Herausgegeben in Zusammenarbeit vom Wohlfahrtswerk für Baden Württemberg und dem Deutschen Paritätischen Wohlfahrtsverband. Erscheint im Wohlfahtswerk-Verlag.
- Forum Sozial
  Herausgegeben vom Deutschen Berufsverband für Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Heilpädagogik e. V.
- Nachrichtendienst des Deutschen Vereins (NDV)
  Erscheint im Eigenverlag des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge.
- Neue Caritas – Politik, Praxis, Forschung
  Herausgegeben vom Deutschen Caritasverband.
- Rundbrief Gilde Soziale Arbeit (GiSA)
  Herausgegeben von der Gilde Soziale Arbeit e. V.
- Siegen : Sozial (SI:SO)
  Herausgegeben von Sabine Hering und Peter Marchal.
- Sozial Courage – Das Magazin für Soziales Handeln
  Herausgegeben vom Deutschen Caritasverband.
- Soziale Arbeit
  Herausgegeben vom Deutschen Zentralinstitut für soziale Fragen (DZI). Erscheint im Eigenverlag des DZI.
- Soziale Passagen (SP)
  Erscheint im Verlag für Sozialwissenschaften (VS).
- Sozialpolitische Informationen (SPI)
  Herausgegeben vom Bundesministerium für Arbeit und Soziales.
- Theorie und Praxis der Sozialen Arbeit (TuP)
  Herausgegeben vom Bundesverband der Arbeiterwohlfahrt e. V. Erscheint im Votum Verlag.
- Widersprüche – Zeitschrift für sozialistische Politik in Bildungs-, Gesundheits- und Sozialbereich. Erscheint im Kleine Verlag.
- Zeitschrift für Sozialpädagogik (ZfSp)
  Erscheint im Juventa Verlag.

Kinder- und Jugendhilfe – allgemein

- Diskurs
  Herausgegeben vom Deutschen Jugendinstitut e. V. Erscheint im DJI Verlag.
- Forum Jugendhilfe – AGJ-Mitteilungen
  Herausgegeben von der Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe.
- Jugendhilfe
  Erscheint im Luchterhand Verlag.

- Jugendpolitik
  Herausgegeben vom Deutschen Bundesjugendring. Erscheint im Votum Verlag.
- Unsere Jugend – Zeitschrift für Studium und Praxis der Sozialpädagogik
  Erscheint im Reinhardt Verlag.
- Zeitschrift für das Fürsorgewesen (ZfF)
  Erscheint im R. Booberg Verlag.

Kinder- und Jugendarbeit
- Evangelische Jugendhilfe
  Erscheint in der Linden-Druck-Verlagsgesellschaft.
- Medien + Erziehung
  Erscheint im KoPäd Verlag.
- Offene Jugendarbeit – Zeitschrift für Jugendhäuser, Jugendzentren, Spielmobile
  Herausgegeben von der Arbeitsgemeinschaft Jugendfreizeitstätten Baden-Württemberg e. V. (AGJF)
- Spektrum Freizeit – Halbjahreszeitschrift Freizeitwissenschaft. Forum für Wissenschaft, Politik und Praxis
  Erscheint bei der Janus Verlagsgesellschaft.

Erzieherische Hilfen
- Forum Erziehungshilfen
  Erscheint im Juventa Verlag.

Pädagogik der Frühen Kindheit – Kindertageseinrichtungen
- Kindergarten Heute – Zeitschrift für Erziehung im Vorschulalter
  Erscheint im Herder Verlag.
- Klein & Groß – Lebensorte für Kinder
  Erscheint im Luchterhand Verlag.
- Theorie und Praxis der Sozialpädagogik (TPS)
  Erscheint im Kallmeyer Verlag.

Integrative Pädagogik
- Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft
  Herausgegeben vom Verein „1% für behinderte Kinder und Jugendliche“.
- Behindertenpädagogik
  Herausgegeben vom Fachverband für Behindertenpädagogik Hessen (vds LV Hessen).
- Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik
  Herausgegeben von der schweizerischen Zentralstelle für Heilpädagogik.
- Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete (VHN)
  Herausgegeben von U. Haeberlin.
- Zeitschrift für Heilpädagogik
  Herausgegeben vom Fachverband für Behindertenpädagogik.

Organisation und Management Sozialer Arbeit

- Gruppendynamik und Organisationsberatung
  Herausgegeben unter der Geschäftsführung von Helmut E. Lück. Erscheint im Verlag Leske + Budrich.
- Rundbrief
  Herausgegeben vom Verband für sozial-kulturelle Arbeit e. V. Köln.
- Socialmanagement – Zeitschrift für Sozialwirtschaft
  Erscheint bei der Nomos Verlagsgesellschaft.
- Supervision – Mensch Arbeit Organisation
  Herausgegeben von Peter Berker, Lothar Krapohl, Carl-Josef Leffers, Winfried Münch, Kornelia Rappe-Giesecke, Wolfgang Weigand.

Interkulturelle Pädagogik

- Interkulturell – Forum für Interkulturelle Kommunikation, Erziehung und Beratung
  Herausgegeben von der Forschungsstelle Migration und Integration an der Pädagogischen Hochschule Freiburg.
- IZA – Zeitschrift für Migration und Soziale Arbeit,
  Herausgegeben vom Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik in Frankfurt a. M.

Soziale Probleme, Justiz und Kriminologie

- Kriminalpädagogische Praxis
  Herausgegeben von Gerd Koop und Bernd Wischka. Erscheint im Kriminalpädagogischen Verlag.
- Kriminologisches Journal
  Erscheint im Juventa Verlag.
- Neue Zeitschrift für Sozialrecht (NZS) – Monatsschrift für anwaltliche, betriebliche und gerichtliche Praxis.
  Erscheint im C. H. Beck Verlag.
- Zentralblatt für Jugendrecht
  Herausgegeben vom Deutschen Instituts für Vormundschaftswesen. Erscheint im Carl Heymanns Verlag.

Gesundheitswesen

- Dr. med. Mabuse – Zeitschrift im Gesundheitswesen
  Erscheint im Mabuse Verlag.
- Zeitschrift für Gesundheitswissenschaft
  Erscheint im Juventa Verlag.

Altenhilfe und Gerontologie

- Altenheim – Zeitschrift für das Altenhilfe-Management
  Erscheint im Vincentz Verlag.
- Zeitschrift für Gerontologie und Geriatrie
  Herausgegeben von der Deutschen Gesellschaft für Gerontologie und Geriatrie und der Bundesarbeitsgemeinschaft der Klinisch – Geriatrischen Einrichtungen e. V. Erscheint im Steinkopff Verlag.

Psychologische und therapeutisch orientierte Zeitschriften

- Familiendynamik – Interdisziplinäre Zeitschrift für systemorientierte Praxis und Forschung.
  Erscheint im Klett-Cotta Verlag.
- Kontext
  Herausgegeben von der Deutschen Gesellschaft für Systemische Therapie und Familientherapie (DGSF) im Verlag Vandenhoeck & Ruprecht.
- Psyche – Zeitschrift für Psychoanalyse und ihre Anwendungen
  Herausgegeben von Werner Bohleber. Erscheint im Klett-Cotta Verlag.
- Psychologie Heute – Das Magazin für Leib & Seele
  Erscheint im Beltz Verlag.
- Psychosozial
  Erscheint im Psychosozial Verlag.
- Zeitschrift für systemische Therapie
  Erscheint im Verlag Modern Lernen.

Pädagogische Zeitschriften

- Der Pädagogische Blick
  Herausgegeben vom Bundesverband der Diplom-PädagogInnen e. V. (BV-PÄD)
  Erscheint im Juventa Verlag.
- Erziehung & Wissenschaft
  Herausgegeben von der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft.
- Neue Sammlung – Vierteljahres-Zeitschrift für Erziehung und Gesellschaft (FISB)
  Erscheint im Friedrich Verlag.
- Pädagogik
  Erscheint im Beltz Verlag.
- Pädagogische Rundschau
  Erscheint im Europäischen Verlag der Wissenschaften.
- Päd-Forum – Zeitschrift für soziale Probleme, pädagogische Reformen und alternative Entwürfe
  Erscheint im Schneider Verlag.
- Vieteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik
  Erscheint im Verlag und Druckkontor Kamp.
- Zeitschrift für Pädagogik (ZfPäd.)
  Erscheint im Beltz Verlag.

Soziologische Zeitschriften

- Analyse & Kritik
  Erscheint im Lucius Verlag.
- BIOS – Zeitschrift für Biographieforschung und Oral History
  Erscheint im Verlag Leske + Budrich.
- Forum Qualitative Sozialforschung (FQS) – Theorien, Methoden, Anwendungen
  Erscheint als reine Internetzeitschrift in deutscher, englischer und spanischer Sprache.

- Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie (KZfSS)
  Herausgegeben vom Forschungsinstitut für Soziologie Köln im Westdeutschen Verlag.
- Nachrichten des Zentrums für Umfragen, Methoden und Analysen (ZUMA)
  Erscheint im Verlag Pfälzische Post.
- Prokla – Zeitschrift für kritische Sozialwissenschaft
  Herausgegeben von der Vereinigung zur Kritik der politischen Ökonomie e. V.
  Erscheint im Verlag Westfälisches Dampfboot.
- Sociologus – Zeitschrift für empirische Ethnosoziologie und Ethnopsychologie
  Erscheint im Verlag Duncker & Humboldt.
- Soziale Systeme
  Herausgegeben von einem internationalen Team von WissenschaftlerInnen.
  Erscheint im Verlag Lucius & Lucius.
- Soziale Welt – Zeitschrift für sozialwissenschaftliche Forschung und Praxis
  Herausgegeben von der Arbeitsgemeinschaft Sozialwissenschaftlicher Institute e. V.
  Erscheint bei der Nomos Verlagsgesellschaft.
- Soziologie – Forum der Deutschen Gesellschaft für Soziologie
  Erscheint im Verlag Leske und Budrich.
- ZA Information
  Herausgegeben vom Zentralarchiv für empirische Sozialforschung an der Universität Köln.
- Zeitschrift für Frauenforschung und Geschlechterstudien
  Erscheint im Kleine Verlag.
- Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung (ZBBS)
  Erscheint im Verlag Leske und Budrich.
- Zeitschrift für Soziologie (ZfS)
  Erscheint im Verlag Lucis & Lucius.
- Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation (ZSE)
  Erscheint im Juventa Verlag.

Politikwissenschaftliche Zeitschriften

- Beiträge zur feministischen Theorie und Praxis
  Herausgegeben vom Sozialwissenschaftliche Forschung und Praxis für Frauen e. V. Erscheint im Eigenverlag des Vereins.
- Berliner Republik
  Erscheint bei der Verlagsgesellschaft Berliner vorwärts.
- Feministische Studien
  Erscheint im Deutschen Studien Verlag.
- Leviathan – Zeitschrift für Sozialwissenschaft,
  Herausgegeben von der Freien Universität Berlin.
  Erscheint im Westdeutschen Verlag.

- WSI-Mitteilungen – Monatszeitschrift des Wirtschafts- und Sozialwissenschaftlichen Instituts in der Hans-Böckler-Stiftung
  Herausgegeben von der Hans-Böckler-Stiftung, Mitbestimmungs-, Forschungs-, und Studienförderungswerk des DGB.
  Erscheint im Stamm Verlag.
- Zeitschrift für Arbeit und Sozialpolitik
  Erscheint bei der Nomos Verlagsgesellschaft.
- Zeitschrift für Sozialreform – Fachzeitschrift für interdisziplinäres Sozialrecht
  Erscheint bei der Verlagsgruppe Chmielorz.

Rezensionszeitschriften
- Sozialwissenschaftliche Literaturrundschau
  Erscheint im Luchterhand Verlag.
- Soziologische Revue
  Erscheint im Oldenbourg Wissenschaftsverlag.

3 Soziale Arbeit im „Netz“

Der Adressenpool zur Sozialen Arbeit, Sozialarbeit und Sozialpädagogik im Netz hat sich in den letzten Jahren erfreulich entwickelt. Die Zunahme an Informationsplattformen hat allerdings auch zu einer Erhöhung der Unübersichtlichkeit beigetragen. Nachfolgend sind einige Plattformen notiert, die sich zur Informationsbeschaffung und Suche besonders anbieten, weil sie jeweils Hinweise auch zu anderen Anbietern enthalten.

Allgemeine Internet-Plattformen
- www.sbs-aspas.ch
- www.soziales-netz.de
- www.sozialarbeit.de
- www.meta-sozialarbeit.de
- www.sozialarbeit.org

Internet-Plattformen wissenschaftlicher Gemeinschaften
- Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaften (DGfE), Sektion Sozialpädagogik: www.dgfe.de; www.uni-kassel.de/fb47verwaltung/homeBE2/dgfe.
- Deutsche Gesellschaft für Sozialarbeit e. V. (DGS): www.fh-fulda.de/dgs.

Inter- und intradisziplinäre Aspekte

Heinz-Hermann Krüger

Erziehungswissenschaft und Sozialpädagogik

Kooperation auf getrennten Wegen

In diesem Beitrag wird nach einer Klärung der Begriffe Pädagogik und Erziehungswissenschaft in einem zweiten Schritt die Geschichte des pädagogischen Denkens, der Institutionen des Bildungs- und Erziehungswesens sowie des Faches Erziehungswissenschaft einschließlich der Teildisziplinen der Sozialpädagogik im Kontext gesellschaftlicher Modernisierungsprozesse in groben Umrissen skizziert. In weiteren Abschnitten wird die aktuelle Struktur der Disziplin Erziehungswissenschaft beschrieben und in einem abschließenden Ausblick werden Wechselbezüge und Kooperationsmöglichkeiten zwischen der Allgemeinen Erziehungswissenschaft und der Sozialpädagogik diskutiert.

Übersicht

1 Pädagogik – Erziehungswissenschaft: Gemeinsamkeiten und Differenzen

Pädagogik und Erziehungswissenschaft

Im alltäglichen Sprachgebrauch, aber auch im fachwissenschaftlichen Diskurs werden die Begriffe Pädagogik und Erziehungswissenschaft oft synonym benutzt. Dies dokumentiert sich auch in den Namen der einschlägigen Institute und Fachbereiche an deutschen Universitäten, in denen sich beide Bezeichnungen in bunter Reihenfolge abwechseln, ohne dass aus den jeweils gewählten Bezeichnungen auf ein spezifisches Forschungs- oder Lehrprofil der jeweiligen Institution geschlossen werden kann. Im neueren erziehungswissenschaftlichen Diskurs wird jedoch zwischen der Pädagogik und der Erziehungswissenschaft als zwei zwar aufeinander bezogenen, aber doch unterscheidbaren Gestalten des Wissens über Erziehung differenziert und darauf hingewiesen, dass diese Unterscheidung auch historiographisch nicht übersehen werden kann (vgl. Tenorth 2006, S. 134).

Zur Geschichte der Begriffe

Die Geschichte pädagogischen Wissens ist alt. Sie geht zumindest zurück bis in die Zeit der griechischen Antike. In dieser Zeit tauchte auch der Begriff Pädagogik das erste Mal auf, der von der griechischen Bezeichnung „pais agein" hergeleitet ist, was in der Antike soviel bedeutete wie die Führung des Knaben, des Kindes vom Haus zur Übungsstätte. Pädagogen, meist Sklaven, hatten also die Funktion, darüber zu wachen, dass die Söhne der vornehmen Bürger auf dem Wege zur Schule nicht Opfer von Übergriffen durch erwachsene Männer wurden (vgl. Lenzen 1994, S. 14). Der Begriff Erziehungswissenschaft ist hinge-

W. Thole (Hrsg.), *Grundriss Soziale Arbeit,* DOI 10.1007/978-3-531-94311-4_15,
© VS Verlag für Sozialwissenschaften | Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH 2012

gen im deutschen Sprachgebiet erstmals erst im ausgehenden 18. Jahrhundert verwendet worden (vgl. Roessler 1975). In dieser Zeit wird die Beschäftigung mit erzieherischen Prozessen selbst zu einer Wissenschaft. 1779 wurde der erste Lehrstuhl für Pädagogik an der Universität Halle mit Ernst Christian Trapp besetzt, der eine empirische, sich auf Beobachtung und Experiment stützende Erziehungswissenschaft begründete, die ganz dem neuen Geist der Aufklärung verpflichtet, ein pädagogisches Konzept nicht aus theologischen oder philosophischen Lehrsätzen deduziert, sondern von der Psychologie und den gesellschaftlichen Bedingungen der Erziehung her zu entwickeln sucht.

Vom Verschwinden und Wiederentdecken der Erziehungswissenschaft

Während der Begriff Erziehungswissenschaft im ausgehenden 18. Jahrhundert erstmals verwendet und das Phänomen intensiv diskutiert wurde, war von Erziehungswissenschaft als eigenständiger Disziplin an den Hochschulen im 19. Jahrhundert nicht mehr die Rede. Erst zu Beginn des 20. Jahrhunderts taucht der Begriff wieder auf. Diese Entwicklung muss vor dem Hintergrund gesehen werden, dass sich die Erziehungswissenschaft als eigenständige Disziplin in den ersten Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts allmählich herausbildet. An den meisten deutschen Universitäten wurde Erziehungswissenschaft mit eigenen Lehrstühlen fest verankert, es wurden erste pädagogische Forschungsinstitute gegründet und es entstand ein eigenständiges System theoretischen und empirischen Wissens, das weit über den Bereich des öffentlichen Bildungswesens hinausging und sich nahezu auf alle pädagogischen Arbeitsfelder bezog, auch wenn in dieser Zeit noch keine eigenständigen Lehrstühle für Sozialpädagogik entstanden, sondern Fragen der außerschulischen Erziehung von einigen Vertretern der Allgemeinen Pädagogik mit thematisiert wurden (vgl. Krüger 2006, S. 324).

2 Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft und Herausbildung der Sozialpädagogik als eigenständige Teildisziplin

Geschichte der Erziehung

Die Geschichte der Erziehung ist so alt wie die Menschengattung selbst, da die Bearbeitung der Generationenfolge zu der Entwicklungs- und Kulturgeschichte der Menschen von Beginn an gehört. Frühe schriftliche Zeugnisse über pädagogische Reflexionen gibt es aber erst aus der Zeit der griechischen Antike. In der Philosophie, Anthropologie und Pädagogik der griechischen Antike, z. B. bei Plato und Aristoteles, werden Fragestellungen einer neuzeitlichen Bildungsphilosophie bereits antizipiert, indem der Mensch als Produkt seiner eigenen Praxis, abgelöst von den Bindungen und Mythen der archaischen Zeit, gefasst und nach seiner Bestimmung gefragt wird (vgl. Mollenhauer 1984, S. 363; Grunert 2006). Auch wurden mit der Gründung von ersten Universitäten im Mittelalter sowie mit der punktuellen Etablierung von höheren Schulen für die städtischen Oberschichten im 16. Jahrhundert die modernen Erziehungsverhältnisse bereits antizipiert (vgl. Blankertz 1982).

Dennoch gibt es in der bildungshistorischen Forschung einen Konsens darüber, dass mit der Herausbildung der modernen Gesellschaft im 18. Jahrhundert zugleich eine einschneidende Zäsur im pädagogischen Denken und teilweise auch in der Erziehungsrealität einhergeht (vgl. Herrmann 1981; Schmid 2006). Die Pädagogik und das Erziehungsdenken in der Zeit der Aufklärung legen die ideellen Wurzeln für die Begründung einer nachständischen, am bürgerlichen Leben orientierten Erziehung. Die in den philosophischen und pädagogischen Programmschriften dieser Epoche, in den Arbeiten von Gotthold Ephraim Lessing, Immanuel Kant und Jean-Jacques Rousseau formulierten Leitbegriffe der Mündigkeit, der Aufklärung, der Toleranz, der paradoxen Freiheitsproblematik in der Erziehung sowie der Verpflichtung der Erziehung auf den Fortschritt der Menschengattung waren zwar oft nur gedankliche Antizipationen und hatten ihre Wirkungen vor allem in der literarischen und philosophischen Reflexion, hingegen ließ die Wirklichkeit der Erziehung bis zum ausgehenden 18. Jahrhundert und auch noch später wenig dieser aufklärerischen Ambitionen erkennen. Dennoch blieben diese Forderungen normative Ansprüche und leitende Bezugspunkte, vor allem für pädagogische Theorieansätze und Reformbewegungen im 20. Jahrhundert (vgl. Krüger 1990, S. 7).

Erziehung und Aufklärung

Im Prozess der Ausdifferenzierung der Wissenschaften entsteht im letzten Drittel des 18. Jahrhunderts die Pädagogik als Disziplin. In den theoretischen Konzepten von J.-J. Rousseau oder E. C. Trapp hatte sich das pädagogische Denken nicht nur aus der Einbindung in theologische Ordnungsvorstellungen befreit, wie es noch für die pädagogischen Entwürfe von Johann Amos Comenius oder August Hermann Francke im 16. und 17. Jahrhundert charakteristisch war, sondern die Bezugspunkte für die Klärung der Frage, was der erzogene Mensch ist, wurden in der Anthropologie oder der Psychologie gesucht (vgl. Schmid 2006, S. 25). Auch die erste an der Universität Halle eingerichtete Professur für Pädagogik wurde mit dem Philanthropen E. C. Trapp besetzt, der versuchte, eine empirisch begründete, sich auf Observation und Experiment stützende Disziplin zu verwirklichen. Allerdings blieb eine universitäre Pädagogik nur eine kurze Episode, da E. C. Trapp nach Konflikten mit der Theologischen Fakultät die Universität Halle bereits nach vier Jahren (1783) enttäuscht wieder verließ. E. C. Trapps Nachfolger, Friedrich August Wolf, gestaltete die Altertumswissenschaft zum Mittelpunkt der Bildung angehender Gymnasiallehrer. Er entwickelte damit zugleich erste Konturen für eine neuhumanistische Bildung für Philologen, die die Ausbildung von Gymnasiallehrern an den Universitäten im 19. Jahrhundert bestimmte (vgl. Hermann 1991, S. 153).

Pädagogik als Disziplin

Die Vorgeschichte des modernen Bildungs- und Erziehungswesens reicht ebenfalls bis ins 18. Jahrhundert. Erste Konturen für die Verselbstständigung der Erziehung in spezifischen Erziehungseinrichtungen zeichnen sich hier bereits ab, auch wenn der weitere Etablierungs- und Ausdifferenzierungsprozess des modernen Bildungs- und Erziehungssystems sich in langen historischen Wellen vollzog, die weit ins 20. Jahrhundert hineinreichen. So wurde in den meisten deutschen Ländern im 18. Jahrhundert die Schulpflicht gesetzlich dekretiert und im Verlaufe des 19. Jahrhunderts sukzessive durchgesetzt. Aber auch außerhalb der Bereiche der schulischen Bildung, in der Erwachsenenbildung und der So-

Verselbstständigung spezieller Erziehungseinrichtungen

zialpädagogik, setzten im ausgehenden 18. Jahrhundert erste Institutionalisierungsversuche ein. Sozialpädagogische Institutionen in Gestalt von Erziehungsheimen für arme Kinder wurden in der Aufklärungsepoche z.B. um Johann Heinrich Pestalozzi in Neuhof und Stans gegründet. Im Umkreis der evangelischen und katholischen Kirche entstanden ab Mitte des 19. Jahrhunderts sozialpädagogische Einrichtungen wie Armen- und Fürsorgeanstalten, Rettungshäuser für verwahrloste Jugendliche oder Kindergärten (vgl. Krüger/Harney 2006, S. 11). Obgleich sich im 19. Jahrhundert notwendige Modernisierungsprozesse in der sukzessiven Durchsetzung der Schulpflicht niederschlugen und die ersten zaghaften Versuche einer Verarbeitung von Modernisierungsfolgen sich in der Gründung von sozialpädagogischen Betreuungseinrichtungen oder von Ansätzen einer selbstorganisierten Erwachsenenbildung manifestierten, führte diese Entwicklung nicht zur Etablierung einer universitären Erziehungswissenschaft.

Pädagogik als Wissenschaft

Systematische Fragen der Konstruktion pädagogischen Wissens wurden zu Beginn des 19. Jahrhunderts bereits dort diskutiert, wo sie auch in der historischen Konstitutionsphase der Erziehungswissenschaft, nämlich zu Beginn des 20. Jahrhunderts, immer noch anzutreffen waren: Innerhalb der praktischen Philosophie wie bei Johann Friedrich Herbart, der sich vor allem um die Begründung einer Unterrichtstheorie auf psychologischer Grundlage bemüht hat, im Kontext der Theologie wie bei Friedrich Schleiermacher, der Pädagogik als eine sich an Ethik anschließende Kunstlehre begreift, als Bestandteil des professionellen Wissens der Lehrer und gelehrten Schulmänner, wie beispielsweise bei Adolf Diesterweg und schließlich als Element eines relativ breiten öffentlichen Diskurses über Nationalbildung oder Volksbildung wie bei W. von Humboldt bzw. J. H. Pestalozzi (vgl. Tenorth 1994, S. 17). Bis in die zwanziger Jahre des 20. Jahrhunderts waren zudem die wenigen Lehrstühle für Pädagogik, die bis dahin an Universitäten existierten, mit dem Fach Philosophie verbunden.

Pädagogik und Philosophie

Einen bedeutenden Anstoß erhielt die Entwicklung der Pädagogik als Wissenschaft durch die Begründung einer akademischen Lehrerbildung der VolksschullehrerInnen in der Zeit der Weimarer Republik, die in einigen Ländern und Stadtstaaten an den Universitäten angesiedelt wurde und in Preußen in neu gegründeten Pädagogischen Akademien ihren institutionellen Ort fanden. Neben Lehrstühlen für „Allgemeine Pädagogik“ wurden in diesem Kontext Professuren für „Praktische Pädagogik“ eingerichtet, die sich mit den spezifischen Fragen von Schultheorie und Allgemeiner Didaktik befassten. Auch konnte sich in der Weimarer Republik die Berufs- und Wirtschaftspädagogik an Handelshochschulen durchsetzen, die sich auf die didaktisch-methodische Schulung von BerufsschullehrerInnen konzentrierte (vgl. Harney 1987, S. 185). Zu einem weiteren Ausdifferenzierungsprozess des Faches Erziehungswissenschaft, etwa zur Etablierung eigenständiger Professuren für Sozialpädagogik, kam es in den 1920er Jahren jedoch noch nicht, obwohl sich gerade in der Zeit der Weimarer Republik ein von Kommunen und freien Trägern organisiertes umfassendes System der Jugendpflege und Jugendfürsorge sowie ein kommunales Netz von Volkshochschulen etablierte. Lehrveranstaltungen mit für die Sozialpädagogik oder die Erwachsenenbildung relevanten Bezügen wurden zur damaligen Zeit außer in der Pädagogik auch von den Theologischen oder Sozial- und Wirtschaftswis-

senschaftlichen Fakultäten angeboten (vgl. Gängler 1994, S. 234). Es gab somit für diese pädagogischen Berufe in den außerschulischen Institutionen noch kein spezifisches erziehungswissenschaftliches Ausbildungsprofil und auch die theoretischen Diskurse über diese Arbeitsfelder wurden von den Lehrstuhlinhabern für Allgemeine Pädagogik noch mitgeführt (vgl. u. a. Nohl 1949).

Ausdifferenzierung der Erziehungswissenschaft

Ähnlich wie in der Weimarer Republik stellte sich die Situation der Disziplin Erziehungswissenschaft in Westdeutschland auch noch in den ersten beiden Nachkriegsjahrzehnten dar. Der weitere Ausdifferenzierungsprozess der Erziehungswissenschaft in verschiedene Subdisziplinen vollzog sich dann erst in den späten 1960er und in den 1970er Jahren. Im Gefolge der Reformdiskussion um eine Verwissenschaftlichung und der in den 1970er Jahren in den meisten Bundesländern verwirklichten Integration der Pädagogischen Hochschulen in Universitäten wurde die Ausbildung von Grund- und HauptschullehrerInnen sowie von SonderschullehrerInnen akademisiert und sozial aufgewertet. Einen zusätzlichen Expansions- und Ausdifferenzierungsschub erfuhr das Fach Erziehungswissenschaft dann durch die Einführung eines erziehungswissenschaftlichen Diplomstudienganges, die im Frühjahr 1969 von der Kultusministerkonferenz und der Westdeutschen Rektorenkonferenz beschlossen wurde, nachdem eigenständige Magisterstudiengänge für Pädagogik bereits zu Beginn der 1960er Jahre an Universitäten eingerichtet worden waren (vgl. Rauschenbach 1994, S. 276). Die Etablierung dieses neuen Studienganges, der neben einem erziehungswissenschaftlichen Grundlagenstudium ein wahlobligatorisches Studium in den Studienrichtungen Schulpädagogik, Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Bildungsökonomie, -planung und -politik, Erwachsenenbildung, Vorschulpädagogik, Sozialpädagogik und Sonderpädagogik vorsah, führte dann in der Folgezeit zur oft erstmaligen Einrichtung von Lehrstühlen für einige dieser Schwerpunktprofile. Dies gilt insbesondere auch für den Bereich der Sozialpädagogik, die sich seitdem als wichtige erziehungswissenschaftliche Teildisziplin an den Universitäten und pädagogischen Hochschulen etablierte.

Hauptfachstudiengänge entstehen

Mit der Verwissenschaftlichung der LehrerInnenausbildung und der Einführung erziehungswissenschaftlicher Hauptfachstudiengänge geht auch ein Veränderungsprozess des Selbstverständnisses der Erziehungswissenschaft einher. Das bis Mitte der 1960er Jahre noch dominante Paradigma der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik wurde von empirisch orientierten bzw. ideologiekritischen Formen des Denkens über Erziehung abgelöst, mit denen die Pädagogik als Wissenschaft auf die Herausforderungen reagierte, die von einer expansiven Bildungsreformpolitik und von der Studentenbewegung ausgingen. Im Verlaufe der 1960er und 1970er Jahre verbesserten sich auch die Bedingungen für die Forschung im Fach Erziehungswissenschaft in Westdeutschland nicht nur durch die Ausweitung des Personals an Hochschulen, sondern vor allem durch die Expansion außeruniversitärer Forschungseinrichtungen, die sich mit Fragestellungen der Bildungsreform oder der Jugendhilfereform befassten. Hier sind für den Bereich der schulischen Bildungsforschung das Max-Planck-Institut für Bildungsforschung in Berlin und für den Bereich der außerschulischen, sozialpädagogischen Bildungsforschung das Deutsche Jugendinstitut in München zu nennen, das sich mit Fragen anwendungsorientierter Grundlagenforschung im

Spektrum von Jugendhilfe-, Jugend- und Familienforschung beschäftigt (vgl. Krüger 2006, S. 325).

Entwicklung in der DDR

Auf der Ebene der institutionellen Strukturen vollzogen sich in der Erziehungswissenschaft in der DDR seit den 1960er Jahren teilweise ähnliche Entwicklungstendenzen. So kam es 1968 zur Aufwertung der Pädagogischen Hochschulen, indem sie ein Graduierungsrecht erhielten. Außerdem wurden in den 1960er Jahren neben der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften auch weitere Forschungsinstitute, z.B. für Jugendforschung oder Hochschulforschung, etabliert. Neben der Ausbildung von Diplom-LehrerInnen für die Polytechnische und Erweiterte Oberschule an Pädagogischen Hochschulen und Universitäten wurden seit den späten 1960er Jahren an einigen Hochschulen auch postgraduale, sozialpädagogisch orientierte Diplomstudiengänge, z.B. für HeimerzieherInnen, PionierleiterInnen oder die ErzieherInnenausbildung eingerichtet, die jedoch in den Studieninhalten und der Studiendauer nicht mit dem westdeutschen Diplompädagogikstudiengang vergleichbar waren und die auch nicht zu einer analogen Ausdifferenzierung des Faches Erziehungswissenschaft führten (vgl. Krüger/Marotzki 1994). Außerdem war die gesellschaftliche Funktion des Faches Erziehungswissenschaft in der DDR eine andere. Spätestens nach der noch offen ausgetragenen pädagogischen Revisionismusdebatte in der zweiten Hälfte der 1950er Jahre wurde der erziehungswissenschaftliche Diskurs in den monopolartigen Geltungsanspruch einer sowjetisch geprägten marxistisch-leninistischen Philosophie fest eingebunden (vgl. Kirchhöfer/Wessel 1991). Letztlich ohne Autonomieansprüche bewegte sich die Disziplin zwischen Forschung und Professionsausbildung, Praxisberatung und Politik, Ideologieproduktion und Legitimationsbeschaffung (vgl. Tenorth 2006).

3 Die aktuelle Struktur des Faches Erziehungswissenschaft

Pluralität wissenschaftlicher Konzepte

In Westdeutschland stellt sich die Erziehungswissenschaft seit den 1970er Jahren als ein Fach dar, das durch eine Pluralität von wissenschaftlichen Konzepten und methodischen Ansätzen sowie eine erfahrungswissenschaftliche Komponente gekennzeichnet ist und sich in Reaktion auf den Expansions- und Ausdifferenzierungsprozess pädagogischer Berufs- und Arbeitsfelder auch in eine Vielzahl von Teildisziplinen und Fachrichtungen ausgefächert hat. Die vorgelegte Strukturskizze (vgl. Abb. 1) unterscheidet zum einen Elemente der Fachstruktur, die relativ stabil sind und zum anderen solche, die eher auf aktuelle Fragestellungen bezogen sind.

	Subdisziplinen (Auswahl)	
Ebene 1	Allgemeine Pädagogik	Systematische Pädagogik
		Historische Pädagogik
		Vergleichende Pädagogik
	Spezielle Pädagogiken	Schulpädagogik
		Berufs- und Wirtschaftspädagogik
		Erwachsenenbildung
		Sozialpädagogik
		Sonderpädagogik
	Verwandte Disziplinen (Pädagogische Psychologie, Pädagogische Soziologie, Fachdidaktiken) Fachrichtungen (Auswahl)	
Ebene 2	Interkulturelle Pädagogik	Hochschulpädagogik
	Frauenstudien	Altenbildung
	Medienpädagogik	Pädagogik der frühen Kindheit
	Verkehrspädagogik	Kulturpädagogik
	Betriebspädagogik	Freizeitpädagogik

Abb. 1: Struktur der Erziehungswissenschaft (vgl. Krüger 2006, S. 327)

Dabei lassen sich zwei Ebenen unterscheiden (vgl. Abb. 1). Die erste Ebene ist die der Subdisziplinen. Etablierte Teildisziplinen der Erziehungswissenschaft sind zum einen die Systematische, die Historische und die Vergleichende Pädagogik, die dem Bereich der Allgemeinen Pädagogik zugeordnet werden können. Diese setzen sich mit theoretischen und methodologischen Grundlagenfragen sowie der Problemgeschichte und dem internationalen Vergleich von Erziehungswissenschaft bzw. von Erziehungs- und Bildungsprozessen in der erziehungswissenschaftlichen Forschung und Lehre auseinander. Zum anderen kann man davon eine zweite Gruppe von etablierten Subdisziplinen absetzen wie die Schulpädagogik, die Berufs- und Wirtschaftspädagogik, die Erwachsenenbildung, die Sonder- und die Sozialpädagogik, die auf Grund ihres konkreten Arbeitsfeld- und Berufsbezugs unter dem Oberbegriff Spezielle Pädagogiken zusammengefasst werden können. Diese Subdisziplinen sind Fachelemente, die seit einigen Jahrzehnten bestehen, sie verfügen an den Hochschulen häufig über eigene Institute, Professuren und Studiengänge und zum Teil auch über eigene wissenschaftliche Gesellschaften. Die Teildisziplin der Sozialpädagogik verdankt ebenso wie die der Erwachsenenbildung ihren Institutionalisierungs- und Expansionsschub vor allem der Einführung des erziehungswissenschaftlichen Diplomstudienganges in den 1970er Jahren. Diese erziehungswissenschaftliche Subdisziplin, die vielleicht besser noch mit dem neueren Begriff der „Sozialen Arbeit" charakterisiert werden kann, da sich ihr Aufgabenfeld sowohl aus der Tradition der Sozialpädagogik als auch der Armenfürsorge und Sozialarbeit ergibt (vg. Sachße/Tennstedt 1991), be-

Subdisziplinen

schäftigt sich mit außerfamilialer und außerschulischer Erziehung und Hilfen von der Beratung über die Jugendarbeit, die Heimerziehung, die Drogenarbeit bis hin zur Unterstützung alter Menschen (vgl. Thiersch 1994, S. 137).

Fachrichtungen

Unterhalb der Ebene der Teildisziplinen gibt es nun Fachrichtungen, die als Spezialisierungsversuche noch nicht den Charakter einer Subdisziplin erreicht haben, aber doch über einen klar abgrenzbaren Gegenstandsbereich verfügen, wie etwa die Interkulturelle Pädagogik, die Frauenstudien, die Medienpädagogik oder die Betriebspädagogik. Für einzelne dieser Fachrichtungen, z.B. für die Kultur- und Freizeitpädagogik oder die Verkehrspädagogik, gibt es an einigen Hochschulen Studiengänge oder spezifische Einrichtungen wie die Hochschuldidaktischen Zentren, wo die Hochschulpädagogik in der Regel angesiedelt ist. Diese Fachrichtungen verdanken sich in der Mehrzahl der Expansion pädagogischer Einflüsse während der 1970er Jahre und der seitdem anhaltenden Tendenz der Pädagogisierung aller Lebensbereiche (vgl. Krüger/Rauschenbach 1997, S. 12).

Bedeutungsverlust der Allgemeinen Pädagogik

Die Ergebnisse der Wissenschaftsforschung haben inzwischen gezeigt, dass dieser disziplinäre Ausdifferenzierungsprozess zu einem relativen Bedeutungsverlust und einem Wandel im Selbstverständnis der Allgemeinen Pädagogik geführt hat, die sich in ihren neueren Begründungsvarianten nicht mehr als Leitdisziplin, sondern als eine Teildisziplin begreift, welche historisches, theoretisches, methodologisches aber auch empirisches Wissen über die allgemeinen Strukturen der Erziehungswirklichkeit produziert, das eine allgemeine Bedeutung für alle Teildisziplinen hat (vgl. Krüger/Lenzen 1998, S. 154). Umgekehrt werden in den letzten Jahren aber auch allgemeine Fragen der Erziehungswissenschaft wie etwa die Auswirkungen einer reflexiven Modernisierung von Erziehungsverhältnissen, die dazu geführt haben, dass der homo paedagogicus zum Normalbürger geworden ist und sich das Pädagogische verallgemeinert und in alle Lebensbereiche verstreut, auch in den Teildisziplinen wie etwa der Sozialpädagogik oder der Erwachsenenbildung, ausführlich diskutiert (vgl. Lüders/Kade/Hornstein 2006).

4 Kooperationsmöglichkeiten zwischen Allgemeiner Erziehungswissenschaft und Sozialpädagogik

Chance zur Entwicklung

Diese Entwicklung sollte nicht als Bedeutungsverlust der Allgemeinen Pädagogik beklagt, sondern als Chance für eine Verstärkung von Austausch und Kommunikation zwischen der Allgemeinen Erziehungswissenschaft und den spezialisierten Subdisziplinen wie etwa der Sozialpädagogik, gesehen werden. Kooperationsmöglichkeiten bestehen in gemeinsamen Diskursen über die kategorialen und theoretischen Bezugsgrößen des Faches, in kooperativen empirischen Forschungsprojekten sowie in der Abstimmung der Ausbildungsaufgaben. Angesichts der beschriebenen Prozesse der Ausdifferenzierung pädagogischer Arbeitsfelder sowie der Entgrenzung des Pädagogischen ist die Allgemeine Erziehungswissenschaft ebenso wie die Sozialpädagogik mit der

Herausforderung konfrontiert, ihre kategorialen Grundlagen zu überprüfen und die aktuellen Prozesse pädagogischen Handelns empirisch neu zu vermessen. Da alle Lebensalter heute lernwillig und von Lernprozessen abhängig sind, hat der Erziehungsbegriff an Bedeutung eingebüßt. Parallel dazu erfordert die Ausdifferenzierung der Aufgaben der sozialen Arbeit eine kategoriale Erweiterung der Dimensionen pädagogischen Handelns, für die z.B. Begriffe wie „Hilfe zur Lebensbewältigung" (vgl. Thiersch 1990, S. 723) erste Anregungen bieten können.

Allgemeine Erziehungswissenschaft und Sozialpädagogik

Als Anregungspotential für gemeinsame theoretische Diskurse zwischen Vertretern der Allgemeinen Erziehungswissenschaften und der Sozialpädagogik hat sich im vergangenen Jahrzehnt insbesondere das Theorem von der reflexiven Modernisierung erwiesen (vgl. Beck/Giddens/Lash 1996), da es die Möglichkeit bietet, die ambivalenten Folgeeffekte einer reflexiven Modernisierung von Erziehungsverhältnissen in schulischen und außerschulischen Kontexten zu analysieren (vgl. Krüger 1997; Lenzen 1996; Rauschenbach/Gängler 1992). Obgleich die Vermittlung dieses gesellschaftstheoretischen Ansatzes mit einheimischen pädagogischen Konzepten und Begriffen nach einer weiteren theoretischen Klärung bedarf, liefert es doch ein geeignetes Instrumentarium für pädagogische Gegenwartsdiagnosen und ist als Rahmenkonzept für empirische Untersuchungen durchaus anschlussfähig, die gemeinsam von Vertretern der Allgemeinen Erziehungswissenschaft und der Sozialpädagogik durchgeführt werden können.

Themen kooperativer Projekte

Interessante Querschnittsthemen für solche gemeinsamen Forschungsprojekte wären etwa die Analyse pädagogischer Generationsbeziehungen, die Analysen der Differenzen von Arm und Reich bzw. die Auswirkungen der sozialen Ungleichheiten auf das Bildungs- und Erziehungswesen sowie die Untersuchung von Interkulturalität (vgl. Mollenhauer 1996) angesichts der Tatsache, dass die Verschiedenheit kultureller Herkünfte und die möglichen Konflikte zwischen den Kulturen die Realität im Bildungs- und Erziehungswesen auch zukünftig wesentlich mitbestimmen werden. Weitere zentrale Querschnittsbereiche zwischen allgemeinpädagogischer und sozialpädagogischer Forschung könnten etwa die AdressatInnenforschung, die in Gestalt der Biographieforschung in den letzten Jahren einem enormen Aufschwung erlebt (vgl. Krüger/Marotzki 2006), die Professionsforschung, die angesichts des Expansions- und Ausdifferenzierungsprozesses traditioneller pädagogischer Berufsrollen sowie der vielfältigen Mischungsverhältnisse zwischen Hauptamtlichen, Ehrenamtlichen und Laien in pädagogischen Berufen vor neuen Herausforderungen steht sowie die Analyse der Qualität von öffentlichen Institutionen des Bildungs- und Sozialwesens sein.

Qualifizierung

Notwendig ist zudem eine stärkere Kooperation zwischen der Allgemeinen Erziehungswissenschaft und der Sozialpädagogik auch in der Ausbildung von Hauptfachstudierenden an Hochschulen, und nicht wie es sich gegenwärtig bei der Einführung der neuen erziehungswissenschaftlichen Bachelor- und Masterstudiengänge abzeichnet, eine Ausdifferenzierung und Separierung in hochspezialisierte teildisziplinäre Studiengänge (vgl. Horn/Wigger/Züchner 2008). Zwar ist einerseits eine gewisse Arbeitsteilung sinnvoll. So ist die Allgemei-

ne Erziehungswissenschaft vorrangig für die Vermittlung des erziehungswissenschaftliche Disziplinwissens, der Grundbegriffe, Geschichte, Theorieströmungen und Forschungsmethoden sowie des adressaten- und situationsbezogenen Wissens, des Wissens über die Klientel und die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen von pädagogischen Situationen zuständig. Umgekehrt sollen die Teildisziplinen wie die Sozialpädagogik den Akzent auf die jeweiligen fach- und feldspezifischen theoretischen Grundlagen sowie das professionsbezogene Wissen setzen. Andererseits gibt es im Bereich der Lehre aber auch vielfältige Kooperationsmöglichkeiten zwischen der Allgemeinen Pädagogik und der Sozialpädagogik, etwa im Bereich der Disziplingeschichte, bei der Diskussion der erziehungswissenschaftlichen Grundbegriffe, im Bereich der pädagogischen Professionstheorie oder in der Methodenausbildung.

Perspektive: Öffnung

Genauso wie sich die Allgemeine Erziehungswissenschaft in Theoriediskussion, Forschung und Lehre für die Themenstellungen der Sozialpädagogik öffnen sollte, so muss umgekehrt die Sozialpädagogik auch ihre Referenzpunkte in Fragestellungen der Erziehungswissenschaft suchen und nicht, wie beispielsweise die Debatte um die Sozialarbeitswissenschaft zeigt, die disziplinären Fäden sozialpädagogischer Theoriebildung in einer interdisziplinär angelegten, neu aufgelegten Fürsorgewissenschaft zu verankern suchen (vgl. Thole 1994, S. 266; vgl. in diesem Band auch den Beitrag von Scherr). Nur so kann der Gefahr begegnet werden, dass einzelne Studiengänge und Subdisziplinen wie etwa die Sozialpädagogik, so mehrfach vom Wissenschaftsrat vorgeschlagen, an Fachhochschulen verlagert werden. Institutionell notwendig ist stattdessen die Integration aller pädagogischen Teildisziplinen in einer universitären erziehungswissenschaftlichen Fakultät, da nur so angesichts der unvermeidlichen Ausdifferenzierung des Fach Erziehungswissenschaft ein ständiger Diskurs über gemeinsame Fragen der disziplinären Identität und des pädagogischen Berufsbewusstseins ermöglicht werden kann.

Literatur

Beck, U./Giddens, A./Lash, S. (1996): Reflexive Modernisierung. Frankfurt a.M.

Blankertz, H. (1982): Die Geschichte der Pädagogik. Wetzlar.

Gängler, H. (1994): Akademisierung auf Raten? In: Krüger, H.-H./Rauschenbach, T. (Hrsg.) (1994): Erziehungswissenschaft. Weinheim, S. 229-251.

Grunert, C. ([2]2006): Antike. In: Krüger, H.-H./Grunert, C. (Hrsg) (2006): Wörterbuch Erziehungswissenschaft. Opladen u. Farmington Hills, S. 22-28.

Harney, K. (1987): Kritische Theorie als Bestandteil berufspädagogischer Selbstformulierung im Wissenschaftssystem. In: Paffrath, F. H. (Hrsg.) (1987): Kritische Theorie und Pädagogik der Gegenwart. Weinheim, S. 171-191.

Horn, K. P./Wigger, L./Züchner, I. (2008): Standorte und Studiengänge. In: Tillmann, K.-J./Rauschenbach, T./Tippelt, R./Weishaupt, H. (Hrsg.) (2008): Datenreport Erziehungswissenschaft 2008. Opladen u. Farmington Hills, S. 19-40.

Herrmann, U. (Hrsg.) (1981): Das pädagogische Jahrhundert. Weinheim.

Herrmann, U. ([2]1991): Die Pädagogik der Philanthropen. In: Scheuerl, H. (Hrsg.) (1991): Klassiker der Pädagogik, Band 1. München, S. 135-158.

Kirchhöfer, D./Wessel, K.-F. (1991): Erziehungs- und Bildungsphilosophie in der DDR. In: Benner, D./Lenzen, D. (Hrsg.) (1991): Erziehung, Bildung, Normativität. Weinheim, S. 55-78.
Krüger, H.-H. (1990): Erziehungswissenschaft im Spannungsfeld von Kontinuitäten und Zäsuren der Moderne. In: Krüger, H.-H. (Hrsg.) (1990): Abschied von der Aufklärung? Perspektiven der Erziehungswissenschaft. Opladen, S. 7-22.
Krüger, H.-H. (^{4}2000): Erziehungswissenschaftliche Forschung. In: Krüger, H.-H./Rauschenbach, T. (Hrsg.) (2006): Einführung in die Arbeitsfelder des Bildungs- und Sozialwesens. Opladen u. Farmington Hills, S. 317-332.
Krüger, H.-H./Rauschenbach, T. (Hrsg.) (^{2}1997): Einführung in die Arbeitsfelder der Erziehungswissenschaft. Opladen.
Krüger, H.-H. (^{2}1996): Bilanz und Zukunft der erziehungswissenschaftlichen Biografieforschung. In: Krüger, H.-H./Marotzki, W. (Hrsg.) (1996): Erziehungswissenschaftliche Biografieforschung. Opladen, S. 32-54.
Krüger, H.-H. (2004): Allgemeine Erziehungswissenschaft. In: Krüger, H.-H./Grunert, C. (Hrsg.) (2004): Wörterbuch Erziehungswissenschaft. Wiesbaden, S. 159-165.
Krüger, H.-H./Marotzki, W. (Hrsg.) (1994): Pädagogik und Erziehungsalltag in der DDR. Opladen u. Farmington Hills.
Krüger, H.-H. (^{4}2006): Einführung in Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft. Opladen.
Krüger, H.-H./Harney, K. (^{3}2006): Einleitung. In: Harney, K./Krüger, H.-H. (Hrsg.) (2006): Einführung in die Geschichte der Erziehungswissenschaft und Erziehungswirklichkeit. Opladen u. Farmington Hills, S. 9-14.
Krüger, H.-H./Lenzen, D. (1998): Allgemeine Erziehungswissenschaft und andere Teildisziplinen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Heft 2, 1. Jg. (1998), S. 153-155.
Krüger, H.-H. (^{7}2006): Erziehungswissenschaft und ihre Teildisziplinen. In: Krüger, H.-H./Helsper, W. (Hrsg.) (2006): Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft. Opladen u. Farmington Hills, S. 321-337.
Krüger, H.-H./Marotzki, W. (Hrsg.) (^{2}2006): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biografieforschung. Wiesbaden.
Krüger, H.-H. (2004): Allgemeine Erziehungswissenschaft. In: Krüger, H.-H./Grunert, C. (Hrsg.) (2004): Wörterbuch Erziehungswissenschaft. Wiesbaden, S. 159-165.
Lenzen, D. (1994): Erziehungswissenschaft – Pädagogik. In: Lenzen, D. (Hrsg.) (1994): Erziehungswissenschaft. Reinbek b. Hamburg, S. 11-41.
Lüders, C./Kade, J./Hornstein, W. (^{7}2006): Entgrenzung des Pädagogischen. In : Krüger, H.-H./Helsper, W. (Hrsg.) (2006): Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft. Opladen u. Farmington Hills, S. 223-232.
Mollenhauer, K. (1984): Historische Umbrüche und ihre Folgen für die Pädagogik. In: Kindlers Enzyklopädie (1984): „Der Mensch“, Band IX. München, S. 363-375.
Mollenhauer, K. (1996): Über Mutmaßungen zum Niedergang der Allgemeinen Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik, Heft 2, 42. Jg. (1996), S. 277-265.
Nohl, H. (21949): Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie. Frankfurt a.M.
Rauschenbach, T./Gängler, H. (Hrsg.) (1992): Soziale Arbeit und Erziehung in der Risikogesellschaft. Neuwied u. Kriftel.
Rauschenbach, T. (1994): Ausbildung und Arbeitsmarkt für ErziehungswissenschaftlerInnen. In: Krüger, H.-H./Rauschenbach, T. (Hrsg.) (1994): Erziehungswissenschaft. Weinheim, S. 275-294.
Roessler, W. (1975): Zweihundert Jahre „Pädagogik“. In: Böhm, W./Schriewer, J. (Hrsg.) (1975): Geschichte der Pädagogik und Systematische Erziehungswissenschaft. Stuttgart, S. 237-249.
Sachße, Ch./Tennstedt, F. (1991): Armenfürsorge, Soziale Fürsorge, Sozialarbeit. In: Berg, Ch. u. a. (Hrsg.) (1991): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Bd. 4. München, S. 411-440.
Schmid, P. (^{3}2006): Pädagogik im Zeitalter der Aufklärung. In: Harney, K./Krüger, H.-H. (Hrsg.) (2006): Einführung in die Geschichte der Erziehungswissenschaft und der Erziehungswirklichkeit. Opladen u. Farmington Hills, S. 15-36.
Tenorth, H.-E. (^{3}2006): Erziehungswissenschaft in Deutschland. In: Harney, K./Krüger, H.-H. (Hrsg.) (2006): Einführung in die Geschichte der Erziehungswissenschaft und der Erziehungswirklichkeit. Opladen u. Farmington Hills, S. 133-176.

Tenorth, H.-E. (1994): Profession und Disziplin. Zur Formierung der Erziehungswissenschaft: In: Krüger, H.-H./Rauschenbach, T. (Hrsg.) (1994): Erziehungswissenschaft. Weinheim u. München, S. 17-28.

Thiersch, H. (1990): Aschenputtel und ihre Schwestern – Ausbildungsprobleme und Berufsbedarf im Diplomstudium Erziehungswissenschaft/Sozialpädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik, Heft 5, 36. Jg. (1990), S. 711-727.

Thiersch, H. (1983): Geisteswissenschaftliche Pädagogik. In: Lenzen, D./Mollenhauer, K. (Hrsg.) (1983): Theorien und Grundbegriffe der Erziehung und Bildung, Band 1 der Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Stuttgart, S. 81-100.

Thiersch, H. (1994): Sozialpädagogik und Erziehungswissenschaft. In: Krüger, H.-H./Rauschenbach, T. (Hrsg.) (1994): Erziehungswissenschaft. Weinheim u. München, S. 131-146.

Thole, W. (1994): Sozialpädagogik an zwei Orten. In: Krüger, H.-H./Rauschenbach, T. (Hrsg.) (1994): Erziehungswissenschaft. Weinheim, S. 253-274.

Mechthild Bereswill | Gudrun Ehlert

Soziologie und Soziale Arbeit

Soziologie als Bezugswissenschaft

Das Verhältnis von Soziologie und Sozialer Arbeit wird – je nach wissenschaftlichem und professionspolitischem Standpunkt – sehr unterschiedlich bestimmt. Das Fach Soziologie kann als eine Bezugswissenschaft herangezogen werden (vgl. Engelke 2003; Wendt 2006). Das bedeutet, Theorie und Praxis der Sozialen Arbeit greifen dort, wo es für das eigene Feld notwendig scheint, systematisch auf soziologische Wissensbestände zurück.

Soziologie der Sozialen Arbeit

Im Gegensatz dazu steht eine Soziologie der Sozialen Arbeit. Hier werden alle Phänomene der Sozialen Arbeit zum Gegenstand einer soziologischen Betrachtung und Theoriebildung, unter dem Primat soziologischer Denktraditionen, die verschieden und kontrovers sind (vgl. Bommes/Scherr 2000; Mogge-Grotjahn 1999).

Gemeinsame Wurzeln von Sozialer Arbeit und Soziologie

Eine ganz andere Perspektive öffnet sich, wenn gemeinsame Wurzeln von Sozialer Arbeit und Soziologie betont werden. Dann treffen wir auf parallele Interessen an gesellschaftlichem Wandel und sozialen Problemen in der modernen Gesellschaft, deren Erforschung und Bearbeitung Soziologie und Soziale Arbeit zu Beginn des 20. Jahrhunderts gleichermaßen beschäftigte (vgl. Sachße/Tennstedt 1980, 1988; Huster/Boeckh/Mogge-Grotjahn 2008). Bis in die Gegenwart finden wir hier verwandte Themenfelder und Fragestellungen: die soziale Frage im aufblühenden Industriekapitalismus, Urbanisierungsprozesse, Migration, Normalität und Abweichung, Armut, Erwerbslosigkeit, Wandel der Geschlechterverhältnisse, Lebensformen, Individualisierung, soziale Ungleichheit, Wohlfahrtsstaaten, Professionsentwicklung (vgl. Scherr 2006).

Verwandte Themenfelder und Fragestellungen

Soziologie als Leitwissenschaft: interdisziplinär und transdisziplinär

Vor diesem Hintergrund könnte die gesellschaftswissenschaftliche Perspektive der Soziologie diese auch zur Leitwissenschaft der Sozialen Arbeit erheben, sozusagen als gesellschaftswissenschaftliche Fundierung der sozialpädagogischen Praxis. Im Gegensatz zu solchen disziplinären Hegemonieansprüchen stehen Diskurse, die soziologische Fragestellungen in einen interdisziplinären Kanon integriert sehen, in dessen Vordergrund die handlungswissenschaftliche Bestimmung der Sozialen Arbeit steht. Oder, weiter zugespitzt, Soziologie wird in ein transdisziplinäres Projekt aufgelöst, bei dem Theorie und Praxis wie verschiedene Theorie- und Fächertraditionen aus einer projekt- und problembezogenen Perspektive ineinander greifen. Hier kommen Fragen einer Sozialarbeitswissenschaft ins Spiel, die in letzter Konsequenz auf die Etablierung der Sozialen Arbeit als eine eigenständige Disziplin zielen (vgl. Engelke 2003; Wendt 2006). Wie auch immer die Diskurse über Definitionshoheiten und Verhältnisbestimmungen einzuschätzen sind, über alle Kontroversen hinweg lautet eine entscheidende Frage: Welchen Beitrag leisten soziologische Theorie- und Forschungstraditionen zum wissenschaftlichen und professionellen Selbstverständnis der Sozialen Arbeit? Um

W. Thole (Hrsg.), *Grundriss Soziale Arbeit,* DOI 10.1007/978-3-531-94311-4_16,
© VS Verlag für Sozialwissenschaften | Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH 2012

dieser Frage weiter auf die Spur zu kommen, ist zunächst zu klären, was Soziologie kennzeichnet.

1 Die Wissenschaft von der Gesellschaft

Individuum und Gesellschaft

Das Interesse der Soziologie richtet sich seit ihren Anfängen im 18. Jahrhundert auf gesellschaftliche Entwicklungen und Zusammenhänge (vgl. Korte 2004; Kruse 2008). Im Mittelpunkt dieses Faches stehen bis heute zentrale Fragen der Theoriebildung, Klärung des Verhältnisses von Individuum und Gesellschaft, Fragen nach dem wechselseitigen Einfluss von gesellschaftlichen Strukturen und dem Handeln von Menschen sowie nach angemessenen Methoden der empirischen Sozialforschung (vgl. Baur u. a. 2008, S. 7). Auf diese Fragen gibt die Soziologie keine einheitlichen oder etwa allgemeingültigen Antworten. Ganz im Gegenteil: die Soziologie im 21. Jahrhundert ist gekennzeichnet durch hoch differenzierte und widerstreitende theoretische wie empirische Ansätze, um die „Wissenschaft von der Gesellschaft" zu fundieren.

Struktur und Handeln

Der soziologische Blick

Trotz dieser Heterogenität lässt sich bestimmen, was den so genannten soziologischen Blick ausmacht. Schon Charles Wright Mills beschreibt das „soziologische Denkvermögen" in seinem 1959 erschienenen berühmten Text mit dem Titel „Sociological Imagination". Die Menschen, so Ch. W. Mills, sollten sich in stärkerem Maße bewusst werden, wie ihr Leben nicht nur von einem individuellen Schicksal, sondern auch von sozialen Zusammenhängen geprägt wird: „Das erste Ergebnis eines solchen Denkens – und die erste Lektion der Soziologie, die sich darin ausspricht – ist der Gedanke, dass das Individuum seine eigenen Erfahrungen nur dann verstehen und sein Schicksal meistern kann, wenn es sich selbst als Teil eines Ganzen begreift, und dass es seine Lebenschancen nur zusammen mit denen aller anderen Menschen erkennt, die sich in der gleichen Lage befinden. (...) Soziologisches Denkvermögen erlaubt uns, Geschichte und persönlichen Lebenslauf und ihre Verbindungen in der Gesellschaft zu erfassen." (Mills 1963, S. 42) Damit bringt Ch. W. Mills die Erkenntnispotenziale gesellschaftswissenschaftlicher Theoriebildung auf den Punkt. Individuelle Erfahrungen stehen immer in einem gesellschaftlichen Zusammenhang. Dieses Wechselspiel zu erfassen, ist Ziel einer soziologischen Untersuchungsperspektive, beispielweise in Auseinandersetzung mit der Sozialstruktur einer Gesellschaft, mit dem Wandel von Familie, mit der Herausbildung von Berufen und Professionen oder mit der Bedeutung von Religion für das Zusammenleben von Menschen. Damit verbunden sind grundlegende Fragen der Soziologie: Was ist Gesellschaft? Wie erfassen wir Gesellschaft als Zusammenhang? Welchen Einfluss nehmen gesellschaftliche Verhältnisse auf die Lebenslagen und Lebensentwürfe von Menschen?

Grundlegende Fragen der Soziologie

Diese gesellschaftswissenschaftlichen Fragen muss sich auch die Soziale Arbeit stellen. In welchem gesellschaftlichen Zusammenhang ist Soziale Arbeit entstanden, wie unterliegt sie dem Wandel von Gesellschaft und wirkt zugleich an gesellschaftlichen Veränderungen mit? Welche Theorien und Praxiskonzepte entwickelt Soziale Arbeit, um die Lebenslagen und Lebensentwürfe ihrer Adressa-

tInnen in ihrem gesellschaftlichen Zusammenhang zu verstehen? Wie reflektiert Soziale Arbeit ihre eigene Position als Profession im gesellschaftlichen Kontext? Alle Fragen verweisen auf eine gesellschaftstheoretische Fundierung von Theorie und Praxis der Sozialen Arbeit, die vor dem Hintergrund differenter Gesellschaftstheorien sehr unterschiedlich ansetzen kann.

2 Theorieperspektiven der Soziologie für die Soziale Arbeit

2.1 Theoretische Zugänge zu Gesellschaft

Marxistische Denktraditionen

Greifen wir die Frage nach Gesellschaft wieder auf und spielen sie mit Bezug zu unterschiedlichen soziologischen Grundannahmen durch, gewinnen wir differente Vorstellungen, auch im Hinblick auf die gesellschaftliche Position Sozialer Arbeit. Unter Bezug auf marxistische Denktraditionen wird die gegenwärtige Gesellschaft als eine herrschaftsförmige kapitalistische Entwicklungsdynamik beschrieben. Hier wirken komplexe Mechanismen einer sich immer weiter verschärfenden Ungleichheit (vgl. Becker-Schmidt 2008; Bieling 2007; Kronauer 2002). Soziale Arbeit hätte demnach vor allem die Aufgabe der Gesellschafts- und Herrschaftskritik zu erfüllen, indem sie die zunehmende Prekarisierung von Lebensverhältnissen aufdeckt und bekämpft (Anhorn/Bettinger/Stehr 2007; Castel 2000).

Systemtheoretisch orientierte Ansätze

Im Gegensatz dazu betrachten systemtheoretisch orientierte Ansätze die moderne Gesellschaft als funktional differenziert und nicht als einen herrschaftsförmigen Zusammenhang. Soziale Systeme sind demnach autonome Teilbereiche wie beispielsweise Wirtschaft, Politik, Kirche, Wissenschaft. Diese Systeme erhalten sich selbst und durchdringen sich gegenseitig. Soziale Ungleichheit wird hier mit den horizontalen Begriffen der Exklusion und Inklusion zu erfassen gesucht (vgl. Luhmann 1997; Scherr 2006). Hier stellt sich die Frage, ob Soziale Arbeit als ein eigenständiges Teilsystem zu betrachten ist, und welche Funktion ihr dann im Prozess der funktionalen Differenzierung zukommt (vgl. Bommes/Scherr 2000; Hollstein-Brinkmann/Staub-Bernasconi 2005).

Reflexive Moderne

Aus der Sicht modernisierungs- und individualisierungstheoretischer Zeitdiagnosen wird hingegen von einer reflexiven Moderne mit entsprechenden Chancen und Risiken für ihre Mitglieder ausgegangen (vgl. u. a. Beck 1986; Giddens 1996). Individualisierungsprozesse setzen die Menschen frei und eröffnen ihnen mehr Handlungs- und Entscheidungsspielräume. Zugleich wird das Individuum auf sich selbst zurück geworfen, wenn es an die Grenzen der gesellschaftlichen Chancenstrukturen beispielsweise im Bildungssystem stößt. Soziale Arbeit ist hier gefordert, ihre Entstehungsgeschichte in der modernen Gesellschaft zu reflektieren und ihre Position in der reflexiven Moderne neu zu bestimmen, als „intermediäre Instanz“ zwischen System und Lebenswelt (vgl. Rauschenbach 1999), die dazu beiträgt, die auf Dauer gestellten gesellschaftlichen Risiken zu bewältigen.

2.2 Individuum und Gesellschaft – Struktur und Handeln

Greifen wir an dieser Stelle die Frage auf, welchen Einfluss gesellschaftliche Verhältnisse auf die Lebenslagen und Lebensentwürfe von Menschen nehmen, wird deutlich, dass unterschiedliche gesellschaftstheoretische Grundannahmen entsprechend verschiedene Antworten erwarten lassen. Generell zielt die Frage auf das Verhältnis von Struktur und Handeln: Wie prägen gesellschaftliche Strukturvorgaben, beispielsweise auf dem Arbeitsmarkt, die Handlungsorientierungen von Frauen, Männern, Auszubildenden oder Erwerbslosen? So kanalisiert beispielsweise das duale Ausbildungssystem im Kontext von Erwerbsbiographien die Bildungsambitionen junger Menschen und reglementiert Zugänge zum ersten Arbeitsmarkt. Das deutsche Sozialversicherungssystem privilegiert Vollzeitbeschäftigung und stützt zugleich die Position des männlichen Ernährers im Geschlechterverhältnis. Die Vergeschlechtlichung von Berufen prägt die Lebensläufe und Einkommensverhältnisse von Frauen und Männern. Die horizontale und vertikale Segregation des Arbeitsmarktes ist zudem durch die Trias Klasse – Geschlecht – Ethnizität strukturiert (vgl. Klinger/Knapp/Sauer 2007; Bereswill 2008; Bereswill/Ehlert 2009): Bildungsungleichheit, Geschlechterungleichheit und migrationsspezifische Schließungsmechanismen greifen hier ineinander.

Klasse, Geschlecht, Ethnizität

Alle skizzierten Konstellationen begegnen uns auch in der Sozialen Arbeit: als Bildungsbenachteiligung, als Ungleichheit im Generationen- und Geschlechterverhältnis, als Armutslagen und als Diskriminierung von Minderheiten. Es handelt sich um historisch gewachsene Tiefenstrukturen sozialer Ungleichheit, die die Lebensentwürfe und Handlungsspielräume von Menschen bestimmen. Damit ist aber nicht gemeint, dass solche Strukturen das soziale Handeln des Individuums vollständig determinieren. Menschen interpretieren und gestalten ihre Lebenssituation im wechselseitigen Austausch mit anderen sowie in Auseinandersetzung mit Normen, Werten und institutionalisierten Regeln. Gesellschaftlicher Wandel, aber auch das Beharrungsvermögen von Strukturen ist Ausdruck dieses komplexen Wechselspiels von Struktur und Handeln. In dieses Wechselspiel ist die Soziale Arbeit involviert.

Historisch gewachsene Tiefenstrukturen

Wechselspiel von Struktur und Handeln

In soziologischen Theorien wird dieses Wechselspiel sehr unterschiedlich erfasst. So fokussiert die Systemtheorie von Talcott Parsons (2003) die Anpassung des Individuums an verschiedene soziale Rollen. Diese in der soziologischen Theoriebildung sehr einflussreiche Vorstellung sozialer Integration ist vielfach als einseitiges Anpassungsmodell kritisiert worden. Die Kritische Theorie hingegen geht von einem dialektischen Wechselspiel zwischen gesellschaftlich widersprüchlichen Verhältnissen und den eigensinnigen, konflikthaften Dynamiken im Subjekt aus. Demnach kann die Psychodynamik des Subjekts als Abbild gesellschaftlicher Konflikte verstanden werden, aber keinesfalls so, dass die gesellschaftlichen Spannungen in gleicher Weise abgebildet würden (vgl. Adorno 1970).

Systemtheorie

Kritische Theorie

Habitus

Pierre Bourdieu (1982, 1985) betont in seinem Konzept des Habitus, dass es zwischen der Zugehörigkeit zu einer bestimmten sozialen Gruppe und der individuellen Ausdrucksgestalt eines Menschen einen inneren Zusammenhang gibt. Der Habitus eines Menschen, sein Geschmack, sein Lebensstil, seine Körpersprache und Sprache korrespondiert mit seiner gesellschaftlichen Position; eine Wechselwirkung die laut P. Bourdieu sehr ausgeprägt, aber nicht streng kausal ist.

In sozialkonstruktivistischen Theorieansätzen wie der Ethnomethodologie und dem „doing gender“ (Gildemeister und Wetterer 1992; Wetterer 2002; West/Zimmerman 1987) steht die intersubjektive Interpretations- und Konstruktionsleistung des Individuums im Umgang mit gesellschaftlichen Wissensbeständen im Vordergrund. Bereits Harold Garfinkel (1967) und Erving Goffman (1977) haben am Beispiel von Geschlechterdifferenz gezeigt, wie institutionalisierte Handlungsroutinen konstruiert und reproduziert werden (Bereswill 2008; Bereswill/Ehlert 2009).

Sozialkonstruktivismus

Ethnomethodologie

Die skizzierten Theorietraditionen verdeutlichen, dass Soziologie eine systematische Wissenschaft ist, die auf Abstand zum Alltagswissen und unseren Alltagstheorien geht und nach gesellschaftlichen Zusammenhängen und Dynamiken fragt, die nicht auf Anhieb vor uns liegen.

3 Soziologische Perspektiven für Soziale Arbeit

Soziologische Erkenntnisse und soziologisches Denken erweisen sich in unterschiedlicher Weise als fruchtbar für Theorie und Praxis der Sozialen Arbeit. Dies betrifft zum einen die Generierung von theoretischem Wissen über gesellschaftliche Zusammenhänge, insbesondere im Hinblick auf gesellschaftlichen Wandel und Beharrungstendenzen. Damit verbunden sind zum anderen soziologische Forschungsstrategien, beispielsweise zur Entstehung und zum Wandel sozialer Probleme. Das soziologische Denkvermögen bringt uns auf gebührenden Abstand zum Alltagsdenken und zu den Routinen des Alltagshandelns. Damit revidiert Soziologie auch zu einfache Erklärungen für komplexe Phänomene – eine Perspektive, die für die Komplexität Sozialer Arbeit unverzichtbar ist. Hierbei stellen sich auch erkenntnistheoretische Fragen nach Methodologien, die es erlauben, Soziale Arbeit als gesellschaftliche Praxis zu untersuchen und zu verstehen. Wie kann die Lage des einzelnen Menschen im Zusammenhang gesellschaftlicher Verhältnisse exploriert und interpretiert werden? Umgekehrt: Wie können gesellschaftliche Verhältnisse aus der Perspektive von Menschen nachvollzogen werden? Wie bereits gesagt, liegen diese Verhältnisse nicht offen vor uns, sondern müssen aufgedeckt werden.

Komplexität verstehen und nicht vereinfachen

Die Frage nach dem Verhältnis von Individuum und Gesellschaft ist für eine reflexive Praxis der Sozialen Arbeit fundamental. Sie wird handhabbar, für die Soziologie wie für die Soziale Arbeit, wenn sie empirisch konkret weiter ausgelotet wird: Von welchen Individuen sprechen wir? In welchen sozialen Zusammenhängen, die ihre Vergesellschaftung prägen, bewegen sie sich? Übersetzen wir diese Fragen auf AdressatInnen und Professionelle der Sozialen Arbeit, können wir ihre Lebenslagen, Lebensentwürfe und Handlungsmuster im Kontext von Institutionen und Interventionen untersuchen und verstehen. Dies ist mit der Herausforderung verbunden, Individuum und Gesellschaft als eine dialektische Einheit zu begreifen und das komplexe Wechselspiel von subjektiven und gesellschaftlichen Dynamiken nicht in eine Richtung aufzulösen. Damit verbunden ist die Anforderung, Komplexität zu verstehen und auszuhalten und nicht zu reduzieren.

Literatur

Adorno, T. W. (1955/1970): Zum Verhältnis von Soziologie und Psychologie. In: Adorno, T. W. (Hrsg.) (1955/1970): Aufsätze zur Gesellschaftstheorie und Methodologie. Frankfurt a.M., S. 7-62.

Anhorn, R./Bettinger, F./Stehr, J. (Hrsg.) (2007): Sozialer Ausschluss und Soziale Arbeit. Positionsbestimmungen einer kritischen Theorie und Praxis Sozialer Arbeit. Wiesbaden.

Baur, N./Korte, H./Löw, M./Schroer, M. (Hrsg.) (2008): Handbuch Soziologie, Wiesbaden.

Beck, U. (1986): Die Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt a.M.

Becker-Schmidt, Regina (2008): Gesellschaftliche Transformationsprozesse, soziale Ungleichheit und Geschlecht. In: Zeitschrift für Frauen- und Geschlechterstudien, 26. Jg., Heft 3 u. 4, S. 57-71.

Bereswill, M. (2008): Geschlecht. In: Baur, N./Korte, H./Löw, M./Schroer, M. (Hrsg.) (2008): Handbuch Soziologie. Wiesbaden, S. 97-116.

Bereswill, M./Ehlert, G. (2010): Geschlecht. In: Bock, K./Miethe, I. (Hrsg.) (2010): Handbuch qualitative Methoden in der Sozialen Arbeit. Wiesbaden, S. 143-151

Berger, P. A./Neun, C. (2007): Sozialstruktur und soziale Ungleichheit. In: Joas, H. (Hrsg.) (2007): Lehrbuch der Soziologie. Frankfurt a.M. u. New York, S. 241-266.

Bieling, H.-J, (2007): Die neue politische Ökonomie sozialer Ungleichheit. In: Klinger, C./Knapp, G.-A./Sauer, B. (Hrsg.) (2007): Achsen der Ungleichheit – Achsen der Differenz. Verhältnisbestimmungen von Klasse, Geschlecht, Rasse/Ethnizität. Frankfurt a.M. u. New York, S. 100-115.

Bommes, M./Scherr, A. (2000): Soziologie der Sozialen Arbeit. Eine Einführung in Formen und Funktionen organisierter Hilfe. Weinheim u. München.

Bourdieu, P. (1982): Die feinen Unterschiede. Frankfurt a.M.

Bourdieu, P. (1985): Sozialer Raum und soziale Klassen. Zwei Vorlesungen. Frankfurt a.M.

Castel, R. (2000): Die Metamorphosen der sozialen Frage. Eine Chronik der Lohnarbeit. Kontanz.

Engelke, E. (2003): Die Wissenschaft Soziale Arbeit. Werdegang und Grundlagen. Freiburg i.Br.

Garfinkel, H. (1967): Studies in Ethnomethodology. Englewood Cliffs. New York.

Giddens, A. (1996): Konsequenzen der Moderne. Frankfurt a.M.

Gildemeister, R./Wetterer, A. (1992): Die soziale Konstruktion der Zweigeschlechtlichkeit und ihre Reifizierung in der Frauenforschung. In: Knapp, G.-A./Wetterer, A. (Hrsg.) (1992): Traditionenbrüche. Freiburg i.Br., S. 201-254.

Goffman, E. (1977): The Arrangement between the Sexes. In: Theory and Society, Heft 4, S. 301-331.

Hollstein-Brinkmann, H./Staub-Bernasconi, S. (Hrsg.) (2005): Systemtheorien im Vergleich. Was leisten Systemtheorien für die Soziale Arbeit? Versuch eines Dialogs. Wiesbaden.

Hormel, U./Scherr, A. (2006): Ungleichheiten und Diskriminierung. In: Scherr, A. (Hrsg.) (2006): Soziologische Basics. Eine Einführung für Pädagogen und Pädagoginnen. Wiesbaden, S. 181-186.

Huster, E.-U./Boeckh, J./Mogge-Grotjahn, H. (Hrsg.) (2008): Handbuch Armut und Soziale Ausgrenzung. Wiesbaden.

Joas, H. (Hrsg.) (^{3}2007): Lehrbuch der Soziologie. Frankfurt a.M. u. New York.

Kaesler, D./Vogt, L. (Hrsg.) (2000): Hauptwerke der Soziologie. Stuttgart.

Klinger, C./Knapp, G.-A./Sauer, B. (Hrsg.) (2007): Achsen der Ungleichheit – Achsen der Differenz. Verhältnisbestimmungen von Klasse, Geschlecht, Rasse/Ethnizität. Frankfurt a.M. u. New York.

Korte, H. (2004): Soziologie. Konstanz.

Kronauer, M. (2002): Exklusion. Die Gefährdung des Sozialen im hoch entwickelten Kapitalismus. Frankfurt a.M. u. New York.

Kruse, Volker (2008): Geschichte der Soziologie. Konstanz

Luhmann, N. (1997): Die Gesellschaft der Gesellschaft. Zwei Bände. Frankfurt a.M.

Mills, C. W. (1959): The Sociological Imagination. New York.

Mills, C. W. (1963) Kritik an der soziologischen Denkweise. Neuwied. (deutsche Übersetzung von „The Sociological Imagination").

Mogge-Grotjahn, H. (1999): Soziologie. Eine Einführung für soziale Berufe. Freiburg i.Br.

Parsons, T. (2003): Das System moderner Gesellschaften. Weinheim u. München.

Rauschenbach, T. (1999): Das sozialpädagogische Jahrhundert. Analysen zur Entwicklung Sozialer Arbeit in der Moderne. Weinheim u. München.
Sachße, C./Tennstedt, F. (1980): Geschichte der Armenfürsorge in Deutschland. Vom Spätmittelalter bis zum Ersten Weltkrieg. Stuttgart.
Sachße, C./Tennstedt, F. (1988): Geschichte der Armenfürsorge in Deutschland. Band 2: Fürsorge und Wohlfahrtspflege 1871 bis 1929. Stuttgart.
Scherr, A. (Hrsg.) (2006): Soziologische Basics. Eine Einführung für Pädagogen und Pädagoginnen. Wiesbaden.
Solga, H. (2006): Ausbildungslose und die Radikalisierung ihrer sozialen Ausgrenzung. In: Bude, H./Willich, A. (Hrsg.) (2006): Das Problem der Exklusion. Ausgegrenzte, Entbehrliche, Überflüssige. Hamburg, S. 121-146.
Treibel, A. (1993): Einführung in soziologische Theorien der Gegenwart. Opladen.
Wendt, W. R. (2006): Die Disziplin der Sozialen Arbeit und ihre Bezugsdisziplinen. (http://www.deutsche-gesellschaft-fuer-sozialarbeit.de/pdf/Wendt_Sozialarbeitswissenschaft.pdf) Stand 30.06.2009
West, C./Zimmerman, D. (1987): Doing Gender. In: Gender & Society, Heft 2, 1. Jg. (1987), S. 125-151.
Wetterer, A. (2002): Arbeitsteilung und Geschlechterkonstruktion. „Gender at Work“ in theoretischer und historischer Perspektive. Konstanz.

Frank Bettinger

Soziale Arbeit und Sozialpolitik

Was ist Soziale Arbeit

Ende der 1970 Jahre schrieb Helga Marburger in einem Vorwort zu ihrem Klassiker „Entwicklung und Konzepte der Sozialpädagogik“: „Wer heute von Sozialpädagogik spricht, kann nicht erwarten, dass sein Gegenüber auch dasselbe darunter versteht wie er. Denn sowohl in der Alltagssprache als auch in der Fachliteratur wird dieser Begriff sehr unterschiedlich und vieldeutig gebraucht.“ (Marburger 1979, S. 7) Eine Diagnose, an deren Richtigkeit – bezogen auf die Soziale Arbeit – auch 30 Jahre später nicht zu zweifeln ist, und die in gleichem Maße auch für „Sozialpolitik“ gilt; denn weder für den Begriff „Sozialpolitik“, noch für den der „Sozialen Arbeit“ lassen sich in den disziplinären Diskursen allgemein akzeptierte Definitionen ausmachen. Wird in einem eher engen Verständnis von „Sozialpolitik“ lediglich auf die staatlichen Sozialleistungen des Systems sozialer Sicherung fokussiert und Sozialpolitik im Wesentlichen auf Staatstätigkeit reduziert, so gehen weiter reichende Definitionen davon aus, dass sich sozialpolitische Maßnahmen tendenziell auf alle Politikbereiche erstrecken oder dass Sozialpolitik sogar darüber hinaus als Interventionsform zur sozialen Absicherung sowie zur Gestaltung von Lebensbedingungen und Partizipationschancen zwischen gesellschaftlichen Gruppen zu verstehen ist (vgl. Bleses/Seeleib-Kaiser 2001, S. 1763f.).

Ungeklärtes Verhältnis zwischen Sozialpolitik und Sozialer Arbeit

Stellt Sozialpolitik in ihrer historischen Entwicklung eine – immer auch steuernde, kontrollierende und disziplinierende – gesellschaftliche Reaktion auf die fundamentale Verunsicherung der menschlichen Existenz in Folge von Industrialisierung und Durchkapitalisierung der europäischen Gesellschaften dar (vgl. Lessenich 2008, S. 55/56), so war und ist Soziale Arbeit seit jeher ihr konstitutiver Bestandteil. Allerdings gilt auch in diesem Zusammenhang, dass das Verhältnis beider zueinander, d. h. das Verhältnis von Sozialpolitik und Sozialer Arbeit keinesfalls als geklärt gelten kann. Neben eher seltenen Einschätzungen, wonach eine einseitige Abhängigkeit Sozialer Arbeit von Sozialpolitik nicht unterstellt werden könne, vielmehr davon ausgegangen werden müsse, dass Sozialpolitik in gewisser Hinsicht von Sozialer Arbeit abhängt und profitiert (vgl. Olk 2008, S. 290), dominieren Einschätzungen, die Soziale Arbeit nicht nur als Teil von Sozialpolitik sehen (vgl. Seelmeyer 2008, S. 299), sondern unterstellen, dass Soziale Arbeit in hohem Maße staats- und politikabhängig (vgl. Schaarschuch 2003) oder Instrument der Sozialpolitik (vgl. Dahme/Wohlfahrt 2005) ist. Kritisiert wird in diesem Kontext vollkommen zu Recht, dass Soziale Arbeit regelmäßig diese sozialpolitische Vereinnahmung nicht nur nicht thematisiert, sondern erst gar nicht zur Kenntnis nimmt (vgl. Dahme/Trube/Wohlfahrt 2008, S. 270).

W. Thole (Hrsg.), *Grundriss Soziale Arbeit,* DOI 10.1007/978-3-531-94311-4_17,
© VS Verlag für Sozialwissenschaften | Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH 2012

Die (sozial)politische Regulierung und herrschaftliche Formung sozialer Beziehungen ist aber das, worum es im modernen Sozialstaat geht (vgl. Lessenich 2008) und woran Soziale Arbeit maßgeblich beteiligt ist. Ein Sachverhalt, mit dem wir uns im weiteren Verlauf eingehender beschäftigen wollen, dies mit Blick auf einen seit den 1970er Jahren zu konstatierenden Wandel des wohlfahrtsstaatlichen Arrangements, der – Dank der Implementierung aktivierender und kriminalisierender Programmatiken – einhergeht mit der Etablierung einer neuen politischen Ordnung des Sozialen.

1 Vom sozialstaatlich-integrativen zum marktliberalen Gesellschaftstypus

Wandel der Gesellschaft

Nach dem Zweiten Weltkrieg wurde der „Wohlfahrtsstaat" in den westlichen Industriegesellschaften zum Garanten sozialer Rechte auf öffentliche bzw. öffentlich vermittelte Einkommens- und Dienstleistungen (vgl. Lessenich 2008, S. 15). Voraussetzung war allerdings eine historisch spezifische Gesellschaftsformation der kapitalistischen Entwicklung, die bis in die 1970er Jahre hinein der dominierende Typus politisch-ökonomischer Regulierung und Herrschaft sein sollte. „Das zentrale integrierende Moment dieser fordistisch-keynesianischen Gesellschaftsformation bildete dabei ein sozialpartnerschaftlicher, ‚korporativ institutionalisierter Klassenkompromis' (vgl. Hirsch 1980), der von einer Trias aus Staat, Unternehmen und Gewerkschaften als den maßgeblichen gesellschaftlichen und politischen Kräften und Akteuren getragen und ausgehandelt wurde. Ziel der konsensuell hergestellten Ausbalancierung von politischer und wirtschaftlicher Macht war es, den Klassenkonflikt und die mit der kapitalistischen Entwicklungsdynamik einhergehenden Krisentendenzen und Widersprüche (sozial-)politisch einzuhegen und still zu stellen und damit eine relative Stabilität der Klassenverhältnisse und der Verwertungsbedingungen des Kapitals zu gewährleisten." (Anhorn 2008, S. 14) So kam es einerseits im Rahmen des Ausbaus des Sozialstaats zu einer Erweiterung und Ausdifferenzierung der bürokratisch-administrativen Apparate der sozialen Sicherung und in diesem Zusammenhang auch zu einer sukzessiven Expansion der Arbeitsfelder aber auch einer Professionalisierung Sozialer Arbeit; andererseits gingen mit den sozialstaatlichen Intentionen zur Egalisierung und Standardisierung der Lebensverhältnisse ein sicherheitsstaatlicher Kontroll- und Repressionsapparat einher, mit dem Normalisierungs- und Anpassungsleistungen erbracht wurden, die auf die Durchsetzung der verbindlichen Vorgaben einer „sozialstaatlichen" Normalbiographie, d. h. insbesondere eines Normal(lohn)arbeitsverhaltens zielten (vgl. Anhorn/Bettinger 2002, S. 227).

Die wohlfahrtsstaatliche Regulationsweise geriet jedoch ab Mitte der 1970er Jahre mehr und mehr in Konflikt mit den Profitinteressen des Kapitals, wobei die sich anschließende neoliberale Transformation nahezu aller gesellschaftlichen Bereiche als Reaktion auf die Krise gedeutet werden muss, in dessen Verlauf

das bisherige Sozialstaatsmodell – zunehmend als „versorgend“ diskreditiert – in Frage gestellt und letztlich bekämpft wurde; denn der Staat sowie insbesondere die sozialstaatlichen Sicherungs- und Versorgungsstrukturen stellt(e) aus neoliberaler Sicht in der globalisierten Standortkonkurrenz der Einzelstaaten und Regionen einen kostspieligen Wettbewerbsnachteil dar. Konsequenterweise zielen neoliberale Strategien der Krisenbewältigung zum Einen auf eine umfassende Verbesserung und Erweiterung der Verwertungsbedingungen des Kapitals zur Überwindung der Profitkrise, zum Anderen wurden und werden staatliche Interventionen ökonomischen Imperativen untergeordnet und wird Sozialpolitik – wie wir noch sehen werden – zunehmend Teil der Wirtschaftspolitik, insofern sich ihre Funktionalität nach ihrem Beitrag zur gesamtstaatlichen, regionalen oder lokalen Standortsicherung und Verbesserung der Konkurrenzfähigkeit bemisst. So etablierte sich ein neuer Typus von Gesellschaft, der sich bis heute durch ein neues Maß und eine neue Qualität an Ungleichheitsverhältnissen und Ausschließungsprozessen auszeichnet; ein Typus von Gesellschaft, in dem einerseits unsichere, prekäre Beschäftigungs- und Lebensverhältnisse, zunehmende Armut und (Dauer-)Arbeitslosigkeit, gravierende und zunehmende soziale Ungleichheiten und ökonomische Disparitäten zu einem strukturell notwendigen Bestandteil der ökonomisch-sozialen Restrukturierung erklärt, und dabei weniger unter Gesichtspunkten der sozialen Gerechtigkeit, sondern vielmehr – worauf ebenfalls noch einzugehen sein wird – als einer möglichen Bedrohung der sozialen Ordnung und inneren Sicherheit thematisiert werden (vgl. Anhorn/Bettinger 2002, S. 232)

2 Vom „versorgenden“ zum „aktivierenden“ Sozialstaat

Aktivierender Staat

Im Kontext dieser ökonomisch-sozialen Restrukturierung und der mit dieser einhergehenden Neuausrichtung von Wirtschafts- und Sozialpolitik hat sich unter dem Label „Aktivierender (Sozial-)Staat“ ein neuartiger, bei oberflächlicher Betrachtung unverfänglicher Komplex (sozial-)staatlicher Handlungsorientierung herausgebildet, der sich nahtlos in eine Politik des Sozialstaatsabbaus einfügt. Termini wie Flexibilität, Aktivität, Prävention und Investition werden – als trojanische Pferde – im Rahmen dieses sozial- und gesellschaftspolitischen Konzeptes zu normativen Bezugspunkten gesellschaftlicher und sozialpädagogischer Praxis. An die Stelle der bisherigen Gewährleistung umfassender sozialer Rechte und des Bemühens um Abmilderung sozialer Ungleichheiten tritt nun ein neuer Typ von sozialpolitischen Strategien und Konzepten zur Förderung wirtschaftlichen Wachstums durch (Re-)Aktivierung der produktiven Potenziale unterschiedlicher Bevölkerungsgruppen (vgl. Olk 2009, S. 23) Allerdings würde die Bedeutung dieser Entwicklungen mit der ausschließlichen Beschreibung dieser neuen Konzepte bzw. Strategien vollkommen unzureichend erfasst. Daher wird im weiteren Verlauf der vorliegenden Überlegungen im wesentlichen den Analysen Stephan Lessenichs gefolgt, der im Zusammenhang der ökonomisch-sozialen Restrukturierung und der damit einhergehenden Konstitu-

Neujustierung der Sicherheitsstrukturen

Neuer Regierungsmodus

ierung eines Aktivierenden (Sozial-)Staates von einer neuen politischen Rationalität bzw. von einem – in Anlehnung an Michel Foucault – neuen Regierungsmodus spricht, dessen Ziel eben nicht einfach nur die Implementierung neuer sozialpolitischer Programme ist, sondern diese sozialpolitischen Programme vielmehr als Mittel zur sozialpolitischen Konstruktion doppelt verantwortungsbewusster, „ökonomischer" und „moralischer" Subjekte nutzt: verantwortungsbewusst sich selbst, wie auch der Gesellschaft gegenüber (vgl. Lessenich 2003, S. 86; Lessenich 2008, S. 82) „Regierung" meint in diesem Zusammenhang einerseits die „Anleitung von Verhaltensweisen" und umfasst sowohl die Fremdführung als „Regierung der anderen" sowie die Selbstführung als „Regierung des Selbst"; andererseits meint „Regierung" eine (diskursive) Form der gedanklichen und kommunikativen Strukturierung von Realität als Bedingung der Anwendung von Führungstechniken. „Führung durch Selbstführung" heißt demzufolge die neue politische Rationalität im Aktivierenden Sozialstaat: „Anleitung zur Selbststeuerung, „Führung durch Selbstführung" bzw. – in vollendeter Form – „Regierung durch Selbstführung" heißt nichts anderes, als dass die Subjekte frei sind, so zu handeln, wie es der liberalen Rationalität entspricht. Entsprechend hilft der liberale Sozialstaat zur Selbsthilfe, aktiviert der neoliberale Sozialstaat zur Eigenaktivität (vgl. Lessenich 2008, S. 83).

Produktivität und Aktivierung

Dass diese neue politische Rationalität ganz überwiegend mit der Arbeitsmarktpolitik assoziiert wird, darf nicht darüber hinweg täuschen, dass es sich hierbei um eine Programmatik handelt, die nicht auf einige wenige, sondern auf alle Subjekte und auf das Soziale zielt. Den Menschen soll die Chance einer eigenständigen, produktiven sozialen Existenz eröffnet werden. „Sie sollen, der Programmatik einer neuen Politik des Sozialen entsprechend, nicht sich selbst überlassen, sondern sozialpolitisch in die Lage versetzt werden, sich und ihr (Human-)Kapital in gesellschaftlich produktiver Weise einzusetzen" (Lessenich 2008, S. 98), um ihre eigene Wettbewerbsfähigkeit und Produktivität (wieder) herzustellen. Dabei provoziert gerade die sozialpolitische Aktivierung erwerbsfähiger Arbeitsloser als eine Facette im Kontext der Institutionalisierung einer „neuen gesellschaftlichen Erwartungshaltung" ausgerechnet in einer Phase der „Beschäftigungskrise, wo Millionen Arbeitsplätze und eben nicht: Arbeitswillige fehlen" (Butterwegge 2001) die Frage, was und wem es nützt, einzelne Arbeitslose zu aktivieren und zu drangsalieren, wenn doch zugleich die entwickelte Gesellschaft durch ihren hohen Produktivitätsfortschritt kaum noch der Tätigkeit der Deklassierten mehr bedarf (vgl. Dahme/Trube/Wohlfahrt 2008, S. 273).

Implementierung neuer Politikstrategien

So wird – ohne dass die Fragen an dieser Stelle umfassend beantwortet werden müssten – deutlich, dass mit der Transformation des keynesianischen Wohlfahrtsstaates und der mit dieser einhergehenden Etablierung eines neuen Regierungsmodus mehr intendiert sein dürfte, als „nur" der Umbau des Sozialstaates bzw. „nur" die Implementierung neuer sozialpolitischer Strategien und Konzepte. Vielmehr handelt es sich „um einen tiefgreifenden Wandel in den sozialstaatlichen Praktiken gesellschaftlicher Relationierung, eine politische Rekonfiguration sozialer Akteursbeziehungen" (Lessenich 2008, S. 39). Es geht dabei um nicht weniger, als um eine neue diskursiv hergestellte Wissensordnung, um

eine politische Ordnung des Sozialen, um ein alle Subjekte betreffendes sozialpolitisches Subjektivierungsprogramm, in dem die Subjektivität der Individuen konsequent sozialisiert wird, und das auf die Transformation der BürgerInnen, ihrer (unser aller!) Verhaltensweisen und Denkweisen zielt (vgl. Lessenich 2008, S. 122ff.), und in das Soziale Arbeit zutiefst involviert ist.

Neuausrichtung der Sozialen Arbeit

Allerdings würde es zu kurz greifen ausschließlich von einer sozialpolitischen Indienstnahme Sozialer Arbeit oder von einer Instrumentalisierung Sozialer Arbeit durch Sozialpolitik auszugehen. Theorie- und Konzeptionslosigkeit, ein kaum identifizierbarer Gegenstandsbezug, regelmäßig zu konstatierende Politisierungsresistenz und in der Konsequenz die Empfänglichkeit für Aufgaben- und Funktionszuweisungen durch andere Disziplinen oder durch (Sozial-)Politik, das sind die wesentlichen Bedingungen, die zu einer Indienstnahme und strategischen Neujustierung Sozialer Arbeit führen, an der SozialarbeiterInnen und SozialpädagogInnen als aktivierte und aktivierende Akteure maßgeblich beteiligt sind. So degeneriert Soziale Arbeit zur aktivierungspädagogischen Akteurin im Prozess der Deregulierung und Flexibilisierung (vgl. Kessl/Otto 2008), zum aktivierungspädagogischen Transformationsriemen neo-sozialer Anforderungen (vgl. Kessl 2005, S. 32), zur Reglementierungs- und Regierungstechnik, die ihre Adressaten zur Selbstverantwortung und Selbststeuerung verpflichtet (vgl. Dahme/Trube/Wohlfahrt 2008, S. 273) und wird somit Objekt und Subjekt einer neuen politischen Ordnung des Sozialen, in der es im wesentlichen um wirtschaftliches Wachstum in einer globalisierten Ökonomie und nicht um die Bedürfnisse der Menschen geht.

Verweigerung und „Unwilligkeit"

Im Kontext dieses Programms „muss jeder Akt unterlassener Hilfeleistung der Individuen gegenüber sich selbst als nicht nur irrationales, sondern zudem noch unmoralisches Verhalten erscheinen, gilt jedes Anzeichen fehlender oder mangelnder Aktivitätsbereitschaft nicht bloß als unwirtschaftlich, sondern als asozial – als Ausweis individueller Unfähigkeit oder persönlichen Unwillens, von den gesellschaftlich gebotenen Handlungsspielräumen ökonomisch sinnvollen und sozial verantwortungsbewussten Gebrauch zu machen" (Lessenich 2008, S. 83). Gegen diese Unwilligen und/oder Unfähigen, gegen diejenigen, die sich resistent zeigen gegenüber den sozialpolitischen und sozialpädagogischen Aktivierungs- und Programmierungsinitiativen, gegen die Uneinsichtigen und Unbeugsamen, die durch ihr Verhalten der Gesellschaft Risiken auferlegen und so zu einer Gefahr des Sozialen werden, wird sich eben diese Gesellschaft zu wehren wissen.

3 Kriminalisierung und soziale Ausschließung

Neue Formen der Ausschließung

Mit der Entwicklung dieses neuen Typus von Gesellschaft, dieser neuen politischen Ordnung des Sozialen geht ein neues Maß und eine neue Qualität an Ungleichheitsverhältnissen und Ausschließungsprozessen sowie neue Formen einer hochgradig selektiven Integration einher. Eine Entwicklung, die unbedingt im Zusammenhang mit den skizzierten fundamentalen gesellschaftlichen Ver-

änderungen zu begreifen ist und die nicht nur bis zum heutigen Tage zu konstatieren ist, sondern deren Ausweitung noch zu befürchten steht. Dies ist zu bedenken vor dem Hintergrund der Zuspitzung der weltweiten Krise des Kapitalismus, die eine quantitative Zunahme der „Überflüssigen"-Population und eine Potenzierung menschlichen Leids prognostizieren lassen (vgl. Bettinger 2010).

Der Staat entzieht sich ...

In diesem neuen Typus von Gesellschaft gewinnen Ausgrenzungs- und Ausschließungsprozesse an Bedeutung. So zeigen „die Erzeugung einer überschüssigen Bevölkerung durch Produktionsweise und Arbeitsmarkt, offen gewalttätig ausgetragene Konflikte um Zugehörigkeit sowie Feindbild-Kampagnen gegen Fremde, Arme, Abweichende, dass 'Vergesellschaftung' eine veränderte Bedeutung erhalten hat" (vgl. Cremer-Schäfer/Steinert 1997, S. 244). Loic Wacquant hat diese Entwicklung frühzeitig für die USA konstatiert, jedoch gilt sie mittlerweile für die meisten europäischen Staaten, in denen sich ein „liberal-paternalistisches System" etablieren konnte: „Die ‚unsichtbare Hand' des Marktes für unsichere Arbeitsverhältnisse findet ihre institutionelle Entsprechung in der ‚eisernen Hand' des Staates, der bereitsteht, die Unruhen, die aus der zunehmenden Verbreitung sozialer Unsicherheit resultieren, unter Kontrolle zu halten. (…) Wobei das wachsende Interesse, die öffentliche Ordnung aufrechtzuerhalten und mehr und mehr Mittel dafür bereitzustellen, wie gerufen (kommt), um das Legitimationsdefizit zu kompensieren, unter dem die politisch Verantwortlichen leiden, weil der Staat seinen Aufgaben im Bereich der Wirtschaft und der Sozialpolitik nicht mehr nachkommt" (Wacquant 2008, S. 214; vgl. Wacquant 2000). Diese Verlagerung in Richtung Ordnung, Kriminalisierung und Strafe beginnt mit und wird deutlich in den Dramatisierungsdiskursen über die vermeintliche Zunahme von (Jugend-)Gewalt, über (Jugend-/Ausländer-)Kriminalität oder über „gefährliche Klassen", die sich aus den Populationen der Armen, Arbeitslosen und Bildungsbenachteiligten rekrutieren, die sich nicht nur als aktivierungsresistent, sondern zunehmend als Gefahr für die Gesellschaft erweisen. Es handelt sich dabei um Diskurse, die als Teil bzw. Konsequenz neoliberaler Ideologie dechiffriert werden können, mit dem Ziel der Ausschließung „überflüssiger", „aktivierungsresistenter" (weil: unfähiger und unwilliger) Populationen und mit der Konsequenz, dass die Betroffenen zu „Bürgern zweiter Klasse (gemacht werden); man unterwirft sie einer permanenten, aktiven und genauen Kontrolle durch die staatlichen Behörden und verdächtigt sie von vornherein einer moralischen – wenn nicht sogar strafrechtlichen – Abweichung. Man sieht, wie paradox – und wie skandalös – eine Politik ist, die die armen, in den sogenannten Problemvierteln ‚geparkten' Leute bestraft und gleichzeitig von demokratischen Werten und von der Gleichheit der Bürger spricht" (Wacquant 2008, S. 221; vgl. Bettinger 2010; Bettinger/Stehr 2009).

Der staatliche Zwangs- und Kontrollapparat fokussiert dabei selektiv vor allem auf diejenigen Menschen, die nicht dem Anforderungsprofil eines aktivierten, selbstdisziplinierten, flexiblen, mobilen Subjekts entsprechen, wobei mit Diffamierungskampagnen einhergehenden Kriminalisierungsprozessen eine nicht unerhebliche Bedeutung zukommt, in deren Verlauf diskursiv kriminologisch-kriminalpolitische Kategorien („Ausländerkriminalität", „Jugendgewalt", „Jugendkriminalität") generiert werden, die sich durchaus als funktional im Hin-

blick auf die intendierte Zementierung hermetischer Grenzmarkierungen und damit der Ausschließung spezifischer, als besonders gefährlich oder zumindest abweichend und/oder problematisch bezeichneter Gruppen der Gesellschaft erweisen (vgl. Stehr 2008, S. 319f.; Anhorn 2008, S. 23/24). Bei diesen Diffamierungs- und Kriminalisierungskampagnen spielt ein regelmäßig konstruierter und auch von der Sozialen Arbeit gerne unterstellter „Zusammenhang" eine unrühmliche Rolle: der zwischen „Kriminalität" und Unterprivilegierung bzw. insbesondere Armut. Einerseits erscheinen Armut und Arbeitslosigkeit in der neoliberalen Weltsicht und somit auch im politischen und öffentlichen Diskurs nicht als gesellschaftliches oder strukturbedingtes Problem, sondern als selbstverschuldetes Schicksal (vgl. Butterwegge 2001, S. 78). Andererseits erweist sich „Kriminalität" als eine auf soziale Ausschließung gerichtete Kategorie, mit der sich die Diskreditierung und Ausgrenzung von Unterprivilegierten, Arbeitslosen und Armen vorbehaltlos legitimieren lässt (vgl. Anhorn/Bettinger 2002, S. 241). „Während Armut, Arbeitslosigkeit und soziale Unterprivilegierung Formen der sozialen Ausschließung darstellen, die sich aufgrund der anonymen und a-moralischen Sachlogik des Marktgeschehens quasi naturwüchsig herstellen und die davon Betroffenen als zwar bedauerliche, letztlich aber selbstverantwortliche ‚Opfer' ihres ‚persönlichen Mangels an marktgängigen' Merkmalen und Fähigkeiten erscheinen lassen, erweitern sich in der Kombination mit der Kategorie ‚Kriminalität' die Spielräume einer *moralisierenden* und *personalisierenden* Skandalisierung von sozialen Zuständen und Verhaltensweisen" (vgl. Cremer-Schäfer/Steinert 1997, S. 86). Solche „Zeremonien moralischer Degradierung" sind Voraussetzung dafür, bestimmten Menschen Zugehörigkeit und Partizipation zu verweigern oder zu entziehen (vgl. Cremer-Schäfer 2002, S. 145). So bietet sich die Gelegenheit, die ausschließenden Zumutungen und für viele Menschen unerträglichen Konsequenzen neoliberaler Ideologie und Produktionsweise zu verschleiern, indem auf das Scheitern „defizitärer" (mangelhaft integrierter, qualifizierter, motivierter, gebildeter, flexibler, mobiler) und folglich nicht aktivierbarer Subjekte und Gruppen hingewiesen wird, die nicht nur nicht gewillt zu sein scheinen, sich den gesellschaftlichen Anforderungen zu stellen, sondern zudem das Gemeinwesen durch einen Hang zur Abweichung belasten.

Diffamierungs- und Kriminalisierungsstrategien

4 Ausblick

Es zeigt sich, dass sowohl die neuen sozialpolitischen Programme, als auch die Kriminalisierung unterprivilegierter Gruppen und Menschen als Teil der ökonomisch-sozialen Restrukturierung der Gesellschaft und der mit dieser einhergehenden Neuausrichtung von Wirtschafts-, Sozial- aber auch Kriminalpolitik gelesen werden müssen. S. Lessenich weist in diesem Zusammenhang zu Recht auf einen erkenntnistheoretischen Sachverhalt hin, der nicht nur im Rahmen sozialkonstruktivistischer Analysen von Sozialpolitik, sondern als Bedingung sozialpädagogischer Praxis von SozialarbeiterInnen und SozialpädagogInnen

Sozialpolitik als Teil des Regierens

unbedingt in Rechnung zu stellen ist, nämlich „dass die Macheffekte des Ideellen schon viel früher im Zyklus gesellschaftlicher Politikproduktion einsetzen. „Sozialpolitik“ ist immer auch ein sozialer Prozess der wissensvermittelten Herstellung sozialer Realitäten, der diskursiven Konstruktion gesellschaftlich akzeptierter „Wahrheiten“ (vgl. Lessenich 2008, S. 54). So werden die Wissensbestände sämtlicher Politikfelder, also auch der Wirtschafts-, Sozial- und Kriminalpolitik diskursiv hergestellt und finden so nicht nur als „Selbstverständlichkeiten“ Eingang in das gesellschaftliche Selbstverständnis, sondern werden von den gesellschaftlichen Akteuren – indem sie sich in diese Wissensordnungen einfügen und ihre Deutungen und ihr Handeln daran orientieren – reproduziert.

Soziale Arbeit als Feld der Politik

Aber gerade dieses strukturelle Moment der Beteiligung der Subjekte an der (Re-)Produktion sozialer Ordnungen eröffnet eben auch Möglichkeitsräume gesellschaftlicher Veränderung: „Wenn sie (die neosoziale Ordnung) noch aufzuhalten ist, dann folgerichtig nur durch die kulturelle Widerständigkeit der gesellschaftlichen Subjekte, nur durch diese (also uns) selbst“ (Lessenich 2008, S. 117). Aufgefordert sind somit auch und insbesondere SozialpädagogInnen und SozialarbeiterInnen Diskurse als herrschaftslegitimierende Techniken der Wirklichkeitsproduktion und somit von gesellschaftlichen Ordnungen in der bürgerlich-kapitalistischen Gesellschaft zu erkennen und zu analysieren und in die Arenen einzutreten, in denen um die Durchsetzung von Wirklichkeit gekämpft wird. Nur so ist es möglich, Macht-, Herrschafts- und Ungleichheitsverhältnisse sowie die Strategien und Prozesse, die diese Verhältnisse kontinuierlich reproduzieren, zu thematisieren und zu skandalisieren. Und nur so wird es Sozialer Arbeit gelingen, als politische Akteurin an der Gestaltung des Sozialen mitzuwirken sowie die Einmischung in Politik und Mitwirkung an der Gestaltung des Sozialen durch BürgerInnen zu unterstützen (vgl. Bettinger 2007, 2008).

Literatur

Anhorn, R. (2008): Zur Einleitung: Warum sozialer Ausschluss für Theorie und Praxis Sozialer Arbeit zum Thema werden muss. In: Anhorn, R./Bettinger, F./Stehr, J. (Hrsg.) (2008): Sozialer Ausschluss und Soziale Arbeit. Positionsbestimmungen einer kritischen Theorie und Praxis Sozialer Arbeit. Wiesbaden, S. 13-48.

Anhorn, R./Bettinger, F. (Hrsg.) (2002): Kritische Kriminologie und Soziale Arbeit. Impulse für professionelles Selbstverständnis und kritisch-reflexive Handlungskompetenz. Weinheim u. München.

Anhorn, R./Bettinger, F./Stehr, J. (Hrsg.) (2007): Foucaults Machtanalytik und Soziale Arbeit. Eine kritische Einführung und Bestandsaufnahme. Wiesbaden.

Anhorn, R./Bettinger, F./Stehr, J. (Hrsg.) ([2]2008): Sozialer Ausschluss und Soziale Arbeit. Positionsbestimmungen einer kritischen Theorie und Praxis Sozialer Arbeit. Wiesbaden.

Bettinger, F. (2007): Diskurse – Konstitutionsbedingung des Sozialen. In: Anhorn, R./Bettinger, F./Stehr, J. (Hrsg.) (2007): Foucaults Machtanalytik und Soziale Arbeit. Eine kritische Einführung und Bestandsaufnahme. Wiesbaden, S. 75-90.

Bettinger, F. (2008): Auftrag und Mandat. In: Bakic, J./Diebäcker, M./Hammer, E. (Hrsg.) (2008): Aktuelle Leitbegriffe der Sozialen Arbeit. Ein kritisches Handbuch. Wien, S. 25-39.

Bettinger, F. (2010): Kriminalisierung und Soziale Ausschließung. In: Dollinger, B./Schmidt-Semisch, H. (Hrsg.) (2010): Handbuch Jugendkriminalität. Wiesbaden, S. 441-452.

Bettinger, F./Stehr, J. (2009): Zur neuen Kultur der Kontrolle in Städten. Soziale Arbeit als Akteurin lokaler Sicherheits- und Ordnungspolitiken. In: Zeitschrift für Jugendkriminalrecht und Jugendhilfe Heft 3, S. 252 ff.

Bleses, P./Seeleib-Kaiser, M. (2001): Sozialpolitik. In: Otto, H.-U./Thiersch, H. (Hrsg.) (2001): Handbuch Sozialarbeit/Sozialpädagogik. Neuwied u. Kriftel, S. 1763-1773.

Butterwegge, Ch. (2001): Wohlfahrtsstaat im Wandel. Probleme und Perspektiven der Sozialpolitik. Opladen.

Cremer-Schäfer, H. (1998): Kriminalität und soziale Ungleichheit. Über die Funktion von Ideologie bei der Arbeit der Kategorisierung und Klassifikation von Menschen. In: Frehsee, D./Löschper, G./Smaus, G. (Hrsg.) (1998): Konstruktion der Wirklichkeit durch Kriminalität und Strafe. Reihe: Interdisziplinäre Studien zu Recht und Staat. Bd. 5, Baden-Baden, S.68-100.

Cremer-Schäfer, H. (2002): Formen sozialer Ausschließung. Über den Zusammenhang von „Armut" und „Kriminalisierung". In: Anhorn, R./Bettinger, F. (Hrsg.) (2002): Kritische Kriminologie und Soziale Arbeit. Impulse für professionelles Selbstverständnis und kritisch-reflexive Handlungskompetenz. Weinheim u. München, S. 125-146.

Cremer-Schäfer, H./Steinert, H. (1997): Die Institution „Verbrechen und Strafe", Über die sozialkulturellen Bedingungen von sozialer Kontrolle und sozialer Ausschließung. In: Kriminologisches Journal, Heft 4, 29. Jg. (1997), S.243-255.

Dahme, H.-J./Wohlfahrt, N. (Hrsg.) (2005): Aktivierende Soziale Arbeit. Theorie – Handlungsfelder – Praxis. Baltmannsweiler.

Dahme, H.-J./Trube, A./Wohlfahrt, N. (2008): Soziale Arbeit für den aktivierenden Staat. In: Bielefelder Arbeitsgruppe 8 (Hrsg.) (2008): Soziale Arbeit in Gesellschaft. Wiesbaden, S. 268-275.

Hirsch, J. (1980): Der Sicherheitsstaat. Das ‚Modell Deutschland', seine Krise und die neuen sozialen Bewegungen. Frankfurt a.M.

Kessl, F. (2005): Soziale Arbeit als aktivierungspädagogischer Transformationsriemen. In: Dahme, H.-J./Wohlfahrt, N. (Hrsg.) (2005): Aktivierende Soziale Arbeit. Theorie – Handlungsfelder – Praxis. Baltmannsweiler, S. 30-43.

Kessl, F./Otto, H.-U. (Hrsg.) (2009): Soziale Arbeit ohne Wohlfahrtsstaat? – Zeitdiagnosen, Problematisierungen und Perspektiven. Weinheim u. München.

Landwehr, A. (2001): Geschichte des Sagbaren. Einführung in die historische Diskursanalyse. Tübingen.

Lessenich, St. (2003): Soziale Subjektivität. Die neue Regierung der Gesellschaft. In: Mittelweg 36, Heft 4, 12. Jg. (2003), S. 80-93.

Lessenich, St. (2005): „Activation without Work". Das neue Dilemma des „konservativen" Wohlfahrtsstaats. In: Dahme, H.-J./Wohlfahrt, N. (Hrsg.) (2005): Aktivierende Soziale Arbeit. Theorie – Handlungsfelder – Praxis. Baltmannsweiler, S. 21-29.

Lessenich, St. (2008): Die Neuerfindung des Sozialen. Der Sozialstaat im flexiblen Kapitalismus. Bielefeld.

Marburger, H. (1979): Entwicklung und Konzepte der Sozialpädagogik. Weinheim u. München.

Olk, Th. (2008): Soziale Arbeit und Sozialpolitik – Notizen zu einem ambivalenten Verhältnis. In: Bielefelder Arbeitsgruppe 8 (Hrsg.) (2008): Soziale Arbeit in Gesellschaft. Wiesbaden, S. 287-298.

Olk, Th. (2009): Transformationen im deutschen Sozialstaatsmodell. Der „Sozialinvestitionsstaat" und seine Auswirkungen auf die Soziale Arbeit. In: Kessl, F./Otto, H.-U. (Hrsg.) (2009): Soziale Arbeit ohne Wohlfahrtsstaat? – Zeitdiagnosen, Problematisierungen und Perspektiven. Weinheim u. München, S. 23-35.

Seelmeyer, U. (2008): Normalität und Normativität. Bezugspunkte Sozialer Arbeit im Strudel wohlfahrtsstaatlicher Transformation. In: Bielefelder Arbeitsgruppe 8 (Hrsg.) (2008): Soziale Arbeit in Gesellschaft. Wiesbaden, S. 299-305.

Stehr, J. (^{2}2008): Soziale Ausschließung durch Kriminalisierung: Anforderungen an eine kritische Soziale Arbeit. In: Anhorn, R./Bettinger, F./Stehr, J. (Hrsg.) (2008): Sozialer Ausschluss und Soziale Arbeit. Positionsbestimmungen einer kritischen Theorie und Praxis Sozialer Arbeit. Wiesbaden, S. 319-332.

Wacquant, L (2000): Elend hinter Gittern. Konstanz.

Wacquant, L. (2001): Die Verlockungen des Strafrechts in Europa. In: Bourdieu, P. (Hrsg.) (2001): Der Lohn der Angst. Flexibilisierung und Kriminalisierung in der „neuen Arbeitsgesellschaft". Konstanz, S. 119-125.

Wacquant, L. (2008): Armut als Delikt. Ein Gespräch mit Loic Wacquant. In: Bude, H./Willisch, A. (Hrsg.) (2008): Exklusion. Die Debatte über die „Überflüssigen“. Frankfurt, S. 213-224.

Thomas Olk | Karsten Speck

Kooperation von Jugendhilfe und Schule

1 Ausgangslage und Entwicklungslinien der Kooperation von Jugendhilfe und Schule

Anfänge und Entwicklung

Die historische Entwicklung der Kooperation von Jugendhilfe und Schule in Deutschland verlief nicht ohne Brüche. In den 1970er Jahren standen zunächst ein konzeptioneller Richtungsstreit über die Chancen einer Kooperation von Schule und Sozialpädagogik (vgl. Abels 1971; Homfeldt/Lauff/Maxeiner 1977) im Vordergrund. Die nachfolgend einsetzende Forschung zur Kooperation von Jugendhilfe und Schule in den 1980er Jahren konzentrierte sich dann lange Zeit auf wissenschaftliche Begleitforschung der Schulsozialarbeit an einzelnen Projektstandorten, Regionen und Schultypen (vgl. Faulstich-Wieland/Tillmann 1984; Staufer/Stickelmann 1984). Über diese Einzeluntersuchungen und -darstellungen hinaus trugen zum einen die Publikationen und die bundesweite Untersuchung des Deutschen Jugendinstituts (DJI) (vgl. Faulstich-Wieland/ Tillmann 1984; Raab/Rademacker/Winzen 1987) und zum anderen projektübergreifende Praxisberichte (vgl. Tillmann 1982; Frommann/Kehrer/ Liebau 1987) zu einer Bestandsaufnahme und Weiterentwicklung der Schulsozialarbeit bei. Inzwischen wird die Institution Schule von der Kinder- und Jugendhilfe als eine wichtige Kooperationsinstitution anerkannt, genauso wie die Kinder- und Jugendhilfe von Schule zunehmend als eine hilfreiche Kooperationsinstitution angesehen wird.

2 Gründe für die zunehmende Kooperation von Jugendhilfe und Schule

Für diese Entwicklung, die etwa Mitte der 1990er Jahre begann und sich im neuen Jahrtausend nochmals verstärkte, gibt es mehrere Gründe (vgl. Olk/Speck 2004; Olk/Bathke/Hartnuß 2000; Hollenstein 2000; Oelerich 1996):

- Auf der Praxisebene existierte für Schule und Jugendhilfe spätestens seit Mitte der 1990er Jahre ein stetig wachsender Handlungsdruck, der eine Kooperation mit der jeweils anderen Institution nahe legte. Führten bei der Institution Schule vor allem bildungspolitische und gesellschaftliche Herausforderungen zu dieser Einsicht (z. B. Absicherung der Ganztagsschule und -betreuung, Umgang mit verhaltensauffälligen und schulverweigernden Ju-

Handlungsdruck der Praxis

W. Thole (Hrsg.), *Grundriss Soziale Arbeit,* DOI 10.1007/978-3-531-94311-4_18,
© VS Verlag für Sozialwissenschaften | Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH 2012

gendlichen), waren es bei der Jugendhilfe vor allem finanz- und ressourcenpolitische Herausforderungen (z. B. steigende Kosten im Bereich der Hilfen zur Erziehung, begrenzte Akzeptanz offener Angebote, demographischer Wandel).

Neue Konzepte

- Auf der fachlich-konzeptionellen Ebene wurden seit den 1990er Jahren sowohl im schulpädagogischen Bereich (z. B. Ganztagsschule, Öffnung der Schule, Schule als Haus des Lernens, gemeinwesenorientierte Schule) als auch im Jugendhilfebereich (z. B. Lebensweltorientierung, Sozialraumorientierung, schulbezogene Jugendhilfe) unterschiedlichste Konzepte und Ansätze entwickelt, die auf eine Öffnung zur jeweils anderen Institutionen hinauslaufen (vgl. Raab/Rademacker/Winzen 1987; Oelerich 1996; Olk/Bathke/Hartnuß 2000).

Veränderungen im Recht

- Auf der rechtlichen Ebene haben sich seit Anfang der 1990er Jahre die Voraussetzungen für die Kooperation von Jugendhilfe und Schule spürbar verbessert. Übernahm Anfang der 1900er Jahre noch das Kinder- und Jugendhilfegesetz mit seinen neuen, bundesgesetzlichen Kooperationsregelungen eine Art Vorreiterrolle (insbesondere die §§ 81, 13 und 11 SGB VIII), enthalten spätestens seit Anfang des neuen Jahrtausends auch die Schulgesetze der Länder dezidierte und umfangreiche Kooperationsregelungen und -verpflichtungen für die Schulen.

3 Forschung zur Kooperation von Jugendhilfe und Schule

Zur Kooperation von Jugendhilfe und Schule liegt inzwischen eine Vielzahl an Untersuchungen und Publikationen vor (vgl. Olk 2005; Olk/Speck 2004; Bolay 2004):

Studien zur Erreichbarkeit

a) Vorliegende Studien zum Kooperationsfeld „Jugendarbeit und Schule“ verdeutlichen zunächst, dass im Rahmen solcher Programme und Projekte sehr viele SchülerInnen erreicht werden können, (vgl. Elsner 2001, S. 36ff.; THMSG 1998a, S. 112ff.). Viele Studien machen darauf aufmerksam, dass die Zusammenarbeit der Institutionen zu einer Vielzahl von Wirkungen führen kann (z. B. Schulöffnung, Bereicherung des Schullebens, Unterrichts- und Schulentwicklung etc.) (vgl. Coelen 2008; Haenisch 2005).

Einzelbefunde: Evaluationen

b) Zum Kooperationsfeld „Jugendsozialarbeit und Schule“ bzw. „Schulsozialarbeit“ liegt inzwischen eine kaum noch überschaubare Anzahl an Studien und Einzelbefunden vor (vgl. Bauer u. a. 2005; Bolay u. a. 2004, Balluseck 2004, 2003; Olk/Bathke/Hartnuß 2000; Korus o.J.; Elsner 2001; Prüß u. a. 2000; THMSG 1998a, 1998b).
In Begleitforschungen zu Modellversuchen und -programmen der Länder wurde nachgewiesen, dass a) die Schulsozialarbeit eine stärkere Öffnung der Schule für die Lebenswelt der SchülerInnen, eine Förderung der inneren Schulentwicklung und eine Ausweitung der Zusammenarbeit mit den Eltern

bewirken kann (vgl. Bolay/Flad/Gutbrod 2004; Bolay 2004, S. 28f.), b) eine Wirksamkeit in Bezug auf Hilfen für einzelne Schüler, Freizeitangebote in der Schule und eine Verbesserung des Schulklimas erreicht (vgl. Korus o.J., S. 46; Balluseck 2004), c) mit Hilfe der Beratungsangebote der Schulsozialarbeit besonders SchülerInnen mit fehlenden Ansprechpartnern in Familie und Gleichaltrigengruppen sowie einem ungünstigeren beruflichen Status der Eltern erreicht werden können, d) die Schulsozialarbeit zu einer Verringerung der SchülerInnen ohne Schulabschluss und der KlassenwiederholerInnen sowie einer Zunahme an Hauptschul- und Realschulabschlüssen beitragen kann. Die vorliegenden Studien zur Schulsozialarbeit weisen auf ein breites Spektrum von Wirkungen und Wirkungszusammenhängen in der Schulsozialarbeit hin. Auffällig ist, dass die Wirkungseinschätzungen ja nach befragter Akteursgruppe (Schüler, Eltern, Lehrer etc.) und Erhebungsmethode sehr unterschiedlich ausfallen.

Einzelbefunde: Studien

c) Das empirische Forschungsdesiderat zur Kooperation an Ganztagsschulen verringerte sich erst spürbar im Zuge des Ausbaus von Ganztagsschulen (vgl. Holtappels u. a. 2007; Kunze/Kolbe 2006; Krieger 2005; Kolbe 2005, Kolbe u. a. 2005b, 2007; Beher u. a. 2005a, 2005b). Die vorliegenden Untersuchungsergebnisse weisen trotz bestehender Kooperationsansätze erstens auf unterschiedliche Bildungsverständnisse, Bildungsideale und lernmethodische Prinzipien bei den Schulen und ihren Partnern (vgl. Krieger 2005), zweitens auf eine unzureichende strukturelle und inhaltliche Verknüpfung des (vormittäglichen) Unterrichts und der (nachmittäglichen) Ganztagsangebote (vgl. Holtappels 2007a, S. 149ff.; Holtappels 2007b, S. 198f.), drittens auf fehlende, inhaltliche Vorstellungen bei den sozialpädagogischen Fachkräften, Lehrkräften und Ehrenamtlichen zur Verknüpfung von Nachmittagsangeboten und Unterricht (Beher u. a. 2005a, S. 48) sowie viertens auf eine Abwertung der MitarbeiterInnen im Ganztagsbetrieb als bloße „Betreuer“ hin (vgl. Beher u. a. 2005a).

Kooperationsrisiken

Ungeachtet einer weit verbreiteten Zustimmung zu kooperativ ausgestalteten Ganztagsschulen wird in der Fachliteratur vor allem aus der sozialpädagogischen Disziplin heraus auch auf Kooperationsrisiken und -schwierigkeiten sowie Strukturprobleme der Kooperation an Ganztagsschulen aufmerksam gemacht (vgl. Appel 2004; Olk 2004; Thimm 2005a; Lipski 2005). Dieter Wunder (Wunder 2007) benennt als ein zentrales pädagogisches Problem zur inneren Ausgestaltung der Ganztagsschule das „sozialpädagogische Problem“, d.h. die Klärung der Zuständigkeiten von Lehrerinnen und Sozialpädagoginnen am Nachmittag. Peter Wahler u. a. (Wahler/Preiß/Schaub 2005, S. 118) beurteilen auf der Basis einer qualitativen Studie die Zusammenarbeit der verschiedenen Qualifikationsprofile an Ganztagsschulen als gut, verweisen aber auf (strukturelle) Probleme bei der Sicherung der Kontinuität in der Rekrutierung zusätzlichen Personals durch die Unsicherheit der Finanzierung. Betont werden in der Fachliteratur darüber hinaus unzureichende Kooperationskonzepte, die Ausnutzung der Jugendhilfefachkräfte für Betreuungs- und Freizeitaufgaben während der Mittagspause und am Nachmittag, eine zunehmende Verschulung der

Jugendhilfe zu Lasten der offenen Jugendarbeit sowie Konflikte durch unterschiedliche, Berufskulturen und Strukturen zwischen Jugendhilfe und Schule.

3 Fazit

Dimensionen der Kooperation und Forschungsbedarf

Über die konkrete Entwicklung und den genauen Umfang der Kooperation von Jugendhilfe und Schule in Deutschland liegt Anfang der 2010er Jahre aufgrund der föderalen Zuständigkeit im Bildungsbereich und der kommunalen Zuständigkeit im Jugendhilfebereich, sowie der zeitlichen Befristung von Projekten und Modellprogrammen sowie der unterschiedlichen Erfassungslogiken nur eine punktuelle, unvollständige und veraltete Datenbasis vor (vgl. BMFSFJ 2005, Rauschenbach u. a. 2004, S. 283ff.). Geht man von der bundesweiten Befragung des Deutschen Jugendinstituts aus, dann gehörten im Jahre 2002 zu den häufigsten jugendhilfebezogenen Kooperationspartnern an Schulen die Sportvereine (62% der Schulen), die Erziehungsberatung (48% der Schulen), die Horte (30% der Schulen), die Schulsozialarbeit (22% der Schulen) und die Jugendzentren/-clubs (22% der Schulen) (Behr-Heintze/Lipski 2005, S. 16). Thomas Olk und Karsten Speck kamen 2004 auf der Basis einer bundesweiten Befragung von Kultus- und Sozialministerien sowie einer Sekundäranalyse vorliegender Evaluationsberichte und Studien zur Kooperation von Jugendhilfe und Schule zu dem Schluss, dass der Anteil an Schulen mit (intensiveren) Kooperationsansätzen zur Jugendhilfe bei durchschnittlich etwa 10 bis 20% liegt (vgl. Olk/Speck 2004, S. 83). Auch die Daten der Kinder- und Jugendhilfestatistik deuten auf eine Zunahme schulbezogener Angebote der Jugendhilfe in Deutschland hin. Waren beispielsweise im Jahr 1998 insgesamt 755 Personen der Kinder- und Jugendhilfe hauptsächlich mit schulbezogenen Aufgaben betraut, so waren es 2002 bereits 1385 Fachkräfte (vgl. BMFSFJ 2005, S. 640). Insgesamt handelt es sich bei der Kooperation von Jugendhilfe und Schule um ein sozialpädagogisches Feld, das auch in Zukunft an Bedeutung hinzu gewinnen wird.

Literatur

Balluseck, H. (2004): Die Beziehung zwischen Sozialpädagogik und Grundschule. Ergebnisse einer Evaluationsstudie in Berliner Schulstationen. In: Soziale Arbeit, Heft 8, 53. Jg. (2004), S. 290-296.

Bauer, P./Brunner, E. J./Morgenstern, I./Volkmar, S. (2005): Sozialarbeit an berufsbildenden Schulen. Das Thüringer Modell. Freiburg.

Beher, K./Haenisch, H./Hermens, C./Liebig, R./Nordt, G./Schulz, U. (2005a): Offene Ganztagsschule Primarbereich. Begleitstudie zu Einführung, Zielsetzungen und Umsetzungsprozessen in Nordrhein-Westfalen. Weinheim u. München.

Beher, K./Haenisch, H./Hermens, C./Nordt, G./Schulz, U. (2005): Die offene Ganztagsschule im Primarbereich in Nordrhein-Westfalen. In: Appel, S./Ludwig, H./Rother, U./Rutz, G. (Hrsg.) (2005): Jahrbuch Ganztagsschule 2006. Schulkooperationen. Schwalbach/Ts., S. 44-54.

Behr-Heintze, A./Lipski, J. (2005): Schulkooperationen. Stand und Perspektiven der Zusammenarbeit zwischen Schulen und ihren Partnern. Ein Forschungsbericht des DJI. Schwalbach/Ts.
Bolay, E. (2004): Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Forschungsstand und Forschungsbedarf. In: Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit, Heft 2, 35. Jg. (2004), S. 18-39.
Bolay, E./Flad, C./Gutbrod, H. (2004): Jugendsozialarbeit an Hauptschulen und im BVJ und Baden-Württemberg. Abschlussbericht der Begleitforschung zur Landesförderung. Tübingen.
Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (BMBW) (Hrsg.) (1978): Bericht über den Modellversuch „Schulsozialarbeit an der Gesamtschule Kassel-Waldau". Schriftenreihe Bildungsplanung 25. Bonn.
Bundesministerium für Jugend, Familie, Frauen und Gesundheit (BMJFFG) (Hrsg.) (1990): Achter Jugendbericht – Bericht über Bestrebungen und Leistungen der Jugendhilfe. Bonn.
Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (Hrsg.) (1998): Zehnter Kinder- und Jugendbericht – Bericht über die Lebenssituation von Kindern und die Leistungen der Kinderhilfen in Deutschland. Bonn.
Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (Hrsg.) (2002): Elfter Kinder- und Jugendbericht – Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Bonn.
Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (Hrsg.) (2005): Zwölfter Kinder- und Jugendbericht – Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Bonn.
Coelen, T. (2008): Wirkungen von Jugendarbeit in Kooperation mit Schulen. In: Coelen, T./Otto, H.-U. (Hrsg.) (2008): Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch. Wiesbaden, S. 918-928.
Elsner, G. (Hrsg.) (2001): Bericht der wissenschaftlichen Begleitung des Landesprogramms „Schuljugendarbeit in Sachsen". Herausgegeben vom Deutschen Jugendinstitut. DJI-Arbeitspapier J-164. München.
Fischer, S./Haffner, J./Parzer, P./Resch, F. (2008): Abschlussbericht der Wissenschaftlichen Begleitung. Modellprojekt Schulsozialarbeit Heidelberg. Heidelberg.
Frommann, A./Kehrer, H./Liebau, E. (1987): Erfahrungen mit Schulsozialarbeit. Möglichkeiten der Zusammenarbeit von Sozialpädagogik und Schule. Weinheim u. München.
Haenisch, H. (2005): Wirkungen des Landesprogramms „Gestaltung des Schullebens und Öffnung von Schule" (GÖS). Ergebnisse einer Befragung der im GÖS-Landesprogramm von 1997 bis 2004 geförderten Schulen. Landesinstitut für Schule und Weiterbildung. Soest.
Holtappels, H.-G. (2007): Ziele, Konzepte, Entwicklungsprozesse. In: Holtappels, H.-G./Klieme, E./Rauschenbach, T./Stecher, L. (Hrsg.) (2007): Ganztagsschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen" (StEG). Weinheim u. München, S. 139-163.
Holtappels, H.-G. (2007): Angebotsstruktur, Schülerteilnahme und Ausbaugrad ganztägiger Schulen. In: Holtappels, H.-G./Klieme, E./Rauschenbach, T./Stecher, L. (Hrsg.) (2007): Ganztagsschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen" (StEG). Weinheim u. München, S. 186-206.
Holtappels, H.-G./Klieme, E./Rauschenbach, T./Stecher, L. (Hrsg.) (2007): Ganztagsschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen" (StEG). Weinheim u. München.
Kolbe, F.-U. (2005): Wissenschaftliche Begleitung der Ganztagsschule in neuer Form in Rheinland-Pfalz. In: Radisch, F./Klieme, E. (Hrsg.) (2005): Ganztagsangebote in der Schule. Internationale Erfahrungen und empirische Forschungen. Ergebnisse einer Fachtagung. Herausgegeben vom Bundesministerium für Bildung und Forschung. Bildungsreform, Band 12. Berlin, S. 130-143.
Kolbe, F.-U./Reh, S./Fritzsche, B./Idel, T.-S./Rabenstein, K. (2007): Ganztagsschule als Schule entwickeln. Eine Studie zu Lernkultur und Unterrichtsentwicklung an Ganztagsschulen. In: Pädagogik, Heft 5, 59. Jg. (2007), S. 36-40.
Kolbe, F.-U./Reh, S./Idel, T.-S./Rabenstein, K. (2005): Angebot zur wissenschaftlichen Begleitung der Einführung von Ganztagsschulen in Berlin, Brandenburg und Rheinland-Pfalz. (http://www.lernkultur-ganztagsschule.de, Zugriff 05.08.2007).
Korus – Beratung in Brandenburg BIUF e.V. (Korus) (o.J.): Sozialarbeit an Schulen im Land Brandenburg. Ergebnisse der landesweiten schriftlichen Befragung 1999. Im Auftrag des Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (MBJS). Potsdam.

Krieger, W. (2005): Ganztagsschulen in Kooperation mit außerschulischen Partnern. In: Kolbe, F.-U./Kunze, K./Idel, T. (Hrsg.) (2005): Ganztagsschule in Entwicklung. Empirische, konzeptionelle und bildungspolitische Perspektiven. Mainz, S. 65-86. (http://www.ganztagsschule.rlp.de/files/Tagungsband_Ganztagsschule_in_Entwicklung .pdf, Zugriff 11.09.2007).

Kunze, K./Kolbe, F.-U. (2006): Reflexive Schulentwicklung als professionelle Entwicklungsaufgabe. In: Appel, S./Ludwig, H./Rother, U./Rutz, G. (Hrsg.) (2006): Jahrbuch Ganztagsschule 2007. Ganztagsschule gestalten. Schwalbach/Ts., S. 255-263.

Niederbühl, R. (2001): Evaluation von Schulsozialarbeit. In: Heil, K./Heiner, M./Feldmann, U. (Hrsg.) (2001): Evaluation sozialer Arbeit. Eine Arbeitshilfe mit Beispielen zur Evaluation und Selbstevaluation. Frankfurt a.M., S. 217-227.

Oelerich, G. (1996): Jugendhilfe und Schule: Zur Systematisierung der Debatte. In: Flösser, G./ Otto, H. U./Tillmann, K. J. (Hrsg.) (1996): Schule und Jugendhilfe. Neuorientierung im deutsch-deutschen Übergang. Reihe Schule und Gesellschaft, Band 12. Opladen, S. 222-237.

Olk, Th. (2004): Jugendhilfe und Ganztagsbildung – Alte Rollenzuweisungen oder neue Perspektiven? In: neue praxis, Heft 6, 23. Jg. (2004), S. 532-542.

Olk, Th. (2005): Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule. In: Sachverständigenkommission Zwölfter Kinder- und Jugendbericht (Hrsg.) (2005): Kooperationen zwischen Jugendhilfe und Schule. Materialien zum Zwölften Kinder- und Jugendbericht, Band 4. München, S. 9-100.

Olk, Th./Bathke, G.-W./Hartnuß, B. (2000): Jugendhilfe und Schule. Theoretische Reflexionen und empirische Befunde zur Schulsozialarbeit. Edition Soziale Arbeit. Weinheim u. München.

Olk, Th./Speck, K. (2004): Kooperation von Jugendhilfe und Schule – Das Verhältnis zweier Institutionen auf dem Prüfstand. In: Hartnuß, B./Maykus, S. (Hrsg.) (2004): Handbuch Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Ein Leitfaden für Praxisreflexionen, theoretische Verortungen und Forschungsfragen. Berlin, S. 69-101.

Prüß, F./Bettmer, F./Hartnuß, B./Maykus, S. (2000): Forschungsbericht Entwicklung der Kooperation von Jugendhilfe und Schule in Mecklenburg-Vorpommern. Greifswald.

Raab, E./Rademacker, H./Winzen, G. (1987): Handbuch Schulsozialarbeit. Konzeption und Praxis sozialpädagogischer Förderung von Schülern. Weinheim u. München.

Speck, K. (2006): Qualität und Evaluation in der Schulsozialarbeit. Konzepte, Rahmenbedingungen und Wirkungen. Wiesbaden.

Speck, K. (^{2}2009): Schulsozialarbeit. Eine Einführung. München.

Streblow, C. (2005): Schulsozialarbeit und Lebenswelten Jugendlicher. Ein Beitrag zur rekonstruktiv-lebensweltorientierten Evaluationsforschung. Opladen.

Thüringer Ministerium für Soziales und Gesundheit (THMSG) (1998): Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung des Landesprogramms „Jugendarbeit an Thüringer Schulen“, Band 1 u. 2. Erfurt.

Wahler, P./Preiß, C./Schaub, G. (2005): Ganztagsangebote an der Schule. Erfahrungen – Probleme – Perspektiven. München.

Hiltrud Loeken

Sonder- und Sozialpädagogik – Abgrenzung und Annäherung

1 Einleitung

Sonder- und Sozialpädagogik als Teildisziplinen

Sonder- und Sozialpädagogik werden zumeist als erziehungswissenschaftliche Teildisziplinen beschrieben, die aufgrund ihres konkreten Arbeitsfeld- und Berufsbezuges von Heinz-Hermann Krüger (2005, S. 278 f.) in Abgrenzung zu Allgemeiner Pädagogik unter die Rubrik „Spezielle Pädagogiken" subsumiert werden. Auf Seiten der Sozialpädagogik hat sich in den letzten Jahren der alternative Begriff „Soziale Arbeit" etabliert, der sowohl die sozialpädagogischen als auch die sozialarbeiterischen Traditionen und Schwerpunkte der Disziplin abbilden soll. Über die Zuordnung der Sozialen Arbeit zu den Erziehungswissenschaften herrscht jedoch nicht überall Einigkeit, wie die Diskussion über die Konturierung einer eigenständigen Wissenschaft der Sozialen Arbeit zeigt (vgl. Scherr 2005).

2 Sonderpädagogische Entwicklungen

Begriffliche Vielfalt

Nimmt man die Sonderpädagogik in den Blick, finden sich hier alternative Bezeichnungen wie Heil-, Behinderten-, Rehabilitations-, Integrationspädagogik und auch Rehabilitationswissenschaft. Mit den Begriffen verbinden sich unterschiedliche Traditionen und inhaltliche Schwerpunktsetzungen, die im Hinblick auf ihre jeweiligen Implikationen vielfach kritisch diskutiert wurden und dennoch heute oft synonym verwendet werden. Heilpädagogik, der älteste Begriff, wurde 1861 von Jan Daniel Georgens und Heinrich Marianus Deinhardt mit dem Ziel, eine „heilpädagogische Gesamtwissenschaft" zu begründen, geprägt (vgl. Bleidick 1999, S. 249).

Historische Entwicklung

Die Geschichte der Sonderpädagogik wird von Sieglind Luise Ellger-Rüttgardt (2008) im Zusammenhang mit der Durchsetzung des allgemeinen Erziehungs- und Bildungsrechts von Menschen mit Behinderung rekonstruiert, während Vera Moser (2000) die Konstruktion und Beschreibung einer speziellen Klientel mit speziellen Bedürfnissen als konstitutiv sowohl für die historische Entwicklung als auch heutige Diskurse der Behindertenpädagogik herausarbeitet (vgl. Moser/Sasse 2008). Demnach ist das die Disziplin einende Moment die Bezugnahme auf die Zielgruppe Kinder und Jugendliche und zunehmend auch Erwachsene mit Behinderungen im weitesten Sinne. Der Oberbegriff Behinde-

W. Thole (Hrsg.), *Grundriss Soziale Arbeit,* DOI 10.1007/978-3-531-94311-4_19,
© VS Verlag für Sozialwissenschaften | Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH 2012

rung, der diverse Vorläuferbezeichnungen ablöste, hielt erst ab der zweiten Hälfte des 20sten Jahrhunderts als sozialrechtlicher Begriff Einzug in die Pädagogik und dient heute als Dach für sehr unterschiedliche Phänomene. Klassischerweise wird die heilpädagogische Aufgabe als Erziehung und Bildung angesichts – durch eine Beeinträchtigung – erschwerter Bedingungen beschrieben und verknüpft mit einem anwaltschaftlichen Berufsethos. Die kritische Auseinandersetzung mit einem individualisierenden und defizitorientierten sowie tendenziell stigmatisierenden Behinderungsverständnis führte zur Modifizierung und Erweiterung der Aufgaben- und Zielbestimmung, die sich zugleich der sozialen Integration verpflichtet sieht. Dazu trug auch die Kritik an der Besonderung und Aussonderung durch sonderpädagogische Institutionen und die Forderungen nach gemeinsamer Bildung und Erziehung von Kindern mit und ohne Behinderung bei. Mit der Entwicklung der Integrationspädagogik findet zugleich eine stärker systemisch ausgerichtete Sichtweise Berücksichtigung, die den Fokus der sonderpädagogischen Bemühungen auch im Umfeld verortet. Die klassische heilpädagogische Aufgabenbestimmung erweiterte sich ferner durch die Ausdifferenzierung nicht-schulischer, sonderpädagogischer Arbeits- und Aufgabenfelder, die zunehmend die gesamte Lebensspanne umfassen (vgl. Stein/Orthmann/Bless 2009). Die hiermit verbundenen Zielsetzungen wie Normalisierung der Lebensbedingungen, Lebensqualität, Teilhabe und selbstbestimmte Lebensführung verlangen über Betreuung und Förderung hinausgehende Aufgabenbeschreibungen. Orientiert am aktuellen Verständnis von Behinderung als relationalem und mehrdimensionalen Prozess, besteht die Aufgabe von Hilfen darin, die Passung zwischen persönlichen Voraussetzungen und Umweltbedingungen zu erhöhen und Partizipationschancen zu eröffnen sowie Inklusion zu gewährleisten, wie es die UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung bekräftigt.

Zielsetzungen

3 Sonderpädagogisches Ausbildungs- und Praxissystem

Akademische sonderpädagogische Ausbildungsgänge finden sich sowohl an Universitäten als auch an Fachhochschulen. Dabei liegt der Fokus der universitären Sonderpädagogik meist auf der Sonderschulpädagogik, die eine stark ausgeprägte innere Differenzierung nach Fachrichtungen analog zur Differenzierung ihrer Zielgruppen nach Beeinträchtigungen aufweist. Neben der Unterrichtung an Sonder- bzw. Förderschulen umfasst die schulische Förderung den gemeinsamen Unterricht (Integration) und Formen von Beratung in der allgemeinen Schule. Die wachsende Zahl außerschulischer, die Lebensspanne umfassender Aufgabenfelder findet ihren Niederschlag in der Möglichkeit eines Studienabschlusses mit Diplom und neuerdings BA oder MA an Universitäten und in heilpädagogischen Fachhochschulstudiengängen. Außerschulische Angebote reichen heute von frühen Hilfen für behinderte und von Behinderung be-

Schulische und außerschulische Sonderpädagogik

drohte Kinder und ihren Familien, familienunterstützenden Diensten, der vorschulischen Erziehung, wohn- und arbeitsbezogenen Hilfen, Bildungs- und Freizeitangeboten bis zu lebensbegleitender Unterstützung, Beratung und Förderung Erwachsener.

4 Verhältnis zwischen Sonder- und Sozialpädagogik

Ausdifferenzierungen und Abgrenzungen

J. D. Georgens und H. M. Deinhardt, die 1861 die Heilpädagogik als „Zweig der allgemeinen Pädagogik" und zugleich als „Anbau eines Zwischengebietes zwischen Medicin und Pädagogik" (Bleidick 1999, S. 250) entwarfen, markieren zwei angrenzende Gebiete, zwischen welchen sich die Sonderpädagogik in ihrer Geschichte immer wieder positionierte. Die grundsätzliche Abgrenzung zur Medizin verschwamm nicht nur gelegentlich durch den Begriff Heilpädagogik und seine Suggestionen, sondern auch durch die zeitweilige (Ende des 19./Beginn des 20. Jh.) Annäherung an psychiatrische Lehren. Das sich durchsetzende Verständnis von Heilpädagogik als „vertiefter" Pädagogik mit Zuständigkeit für eine bestimmte Zielgruppe verlangte nach Abgrenzung und Verhältnisbestimmung zwischen Sonder- und allgemeiner Pädagogik. Die Auseinandersetzung mit dem Verhältnis zwischen Sonder- und Sozialpädagogik stand demgegenüber nicht im Zentrum der Diskussionen. Dabei finden sich in der Geschichte der beiden Disziplinen durchaus gemeinsame Wurzeln und Überschneidungen, etwa im Umgang mit so genannten Verwahrlosten und der Anstaltserziehung. Allerdings findet sich ab dem Beginn des 20. Jahrhunderts eine zunehmend getrennte Entwicklung, die mit der Verfestigung getrennter Zuständigkeiten unterschiedlicher Hilfesysteme und damit verknüpften Professionalisierungsprozessen einherging. Die Heil- und Sonderpädagogik etablierte sich zunächst als Teil der Schulpädagogik in Verbindung mit den Hilfsschulen, während die Soziale Arbeit sich über das Entstehen der Jugendwohlfahrt und des Fürsorgewesens im modernen Wohlfahrtsstaat stabilisierte. Die Anstalten für Menschen mit Behinderung, die als nicht bildungsfähig galten, verblieben im Gegensatz dazu noch lange im medizinisch-psychiatrischen Sektor, bevor sich in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts ein pädagogisch geprägtes System außerschulischer Behindertenhilfe etablierte.

Sonder- und Sozialpädagogik

Die getrennten Zuständigkeiten von Sonder- und Sozialpädagogik für teilweise sich überschneidende Zielgruppen erweisen sich jedoch vielfach als hinderlich, um angemessene Hilfeangebote bei komplexen Problemlagen zu entwickeln oder den aktuellen Bestrebungen nach Inklusion Rechnung zu tragen, da sich eine spezifische Fachlichkeit und spezielle Kompetenzen für Personen mit Behinderung meist nur innerhalb der Sondersysteme etabliert hat. So wird seit längerem kritisiert, dass – auch infolge unterschiedlicher rechtlicher Regelungen bei den Eingliederungshilfen – in der Kinder- und Jugendhilfe die Belange behinderter Kinder und ihrer Familien zu wenig Berücksichtigung finden und diese als Zielgruppe allgemeiner Angebote noch zu wenig mitgedacht werden (vgl. Hackauf u. a. 2002; BMFSFJ 2009), obgleich der Kinder- und Jugendplan

Neue Öffnungen

des Bundes die Berücksichtigung der „Belange junger Menschen mit Behinderung“ als Querschnittaufgabe für alle Handlungsfelder der Jugendhilfe empfiehlt. Eine Öffnung zeigt sich bei der Kindertagesbetreuung. Hier enthält das SGB VIII inzwischen die Empfehlung der gemeinsamen Förderung behinderter und nicht behinderter Kinder. Indessen sind besonders die neuen Handlungsfelder der außerschulischen Behindertenhilfe mit ihren zunehmenden Angeboten für Erwachsene im Überschneidungsbereich von Sonderpädagogik und Sozialer Arbeit angesiedelt. Sie lassen sich als sonderpädagogisch beschreiben in der Ausrichtung auf die Zielgruppe, sind aber zugleich von ihren Handlungsstrukturen und dem zunehmenden Rückgriff auf Ansätze und Methoden wie Lebenswelt- und Biographieorientierung, Empowerment, Sozialraumorientierung und Netzwerkarbeit sozialpädagogisch ausgerichtet (vgl. Schultz/Kiy 2009; Lindmeier 2009; Loeken 2005; Theunissen 2008). Sieht man die zentralen Aufgaben der Sozialen Arbeit in Hilfen zur Lebensbewältigung und zur gesellschaftlichen Integration sowie der Schaffung von Zugangsgerechtigkeit, zeigen sich auch auf dieser Ebene große Affinitäten zu aktuellen Zielen der Behindertenhilfe. Nicht nur Etta Wilken und Friedhelm Vahsen (1999, S. 8) sehen die „historisch gewachsenen Professionsgrenzen zwischen Sozialer Arbeit und Sonderpädagogik“ in den Arbeitsfeldern der Behindertenhilfe als nicht mehr zeitgemäß an. Gefordert ist stattdessen eine enge Kooperation und Interdisziplinarität, in welcher die spezifischen Kompetenzen beider Disziplinen zusammenfließen (vgl. Röh 2009).

5 Ausblick

Aufgrund der skizzierten Entwicklungen erscheint es zunehmend wichtig, Behinderung als Querschnittthema verschiedener Disziplinen und Hilfesysteme zu verstehen. Als Bezugsrahmen für den Diskurs zwischen Sonder- und Sozialpädagogik zu diesem Thema kann die Auseinandersetzung um den Umgang mit Differenz und Diversity herangezogen werden, wie sie seit einigen Jahren in den Erziehungswissenschaften geführt wird. Neben den thematisierten Differenzlinien „race“, „class“ und „gender“ zeichnet sich inzwischen die Öffnung gegenüber der Analyse weiterer Differenzlinien, darunter auch Behinderung, ab (vgl. Leiprecht 2008). Anschlussstellen auf Seiten der Sonderpädagogik finden sich in den Entwürfen der Integrationspädagogik, die sich zunehmend als inklusive Pädagogik versteht und neben Behinderung weitere differenzierende Kategorien wie Geschlecht, kulturelle Zugehörigkeit, Alter oder soziale Lage berücksichtigt (vgl. Hinz 2004). Ausgangspunkt der Integrationspädagogik ist die Bezugnahme auf heterogene Lerngruppen, in welchen es im Sinne einer „Pädagogik der Vielfalt“ (Prengel 1995) um die Anerkennung von Verschiedenheit auf der Basis von Gemeinsamkeit und gleicher Rechte geht. Auf Seiten der Sozialen Arbeit finden sich erste Entwürfe einer diversitätsbewussten Sozialpädagogik, die das Thema Behinderung mit in den Blick nehmen (vgl. Lamp 2007; Leiprecht 2008).

Differenz und Diversity: Pädagogik der Vielfalt

Literatur

Bleidick, U. (Hrsg.) (1999): Allgemeine Behindertenpädagogik. Band 1 der „Studientexte zur Geschichte der Behindertenpädagogik". Neuwied, Kriftel u. Berlin.

Bundesgesetzblatt Jahrgang 2008, Teil II, Nr. 35: Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Bonn.

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (Hrsg.) (2009): 13. Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Köln.

Ellger-Rüttgardt, S. L. (2008): Geschichte der Sonderpädagogik. München u. Basel.

Hackauf, H. u. a. (2002): Gesundheit und Behinderung im Leben von Kindern und Jugendlichen. Band 4 der Materialien zum Elften Kinder- und Jugendbericht. München.

Hinz, A. (2004): Vom sonderpädagogischen Verständnis der Integration zum integrationspädagogischen Verständnis der Inklusion!? In: Schnell, I./Sander, A. (Hrsg.) (2004): Inklusive Pädagogik. Bad Heilbrunn, S. 41-74.

Krüger, H.-H. ([2]2005): Erziehungswissenschaft und Sozialpädagogik. In: Thole, W. (Hrsg.) (2005): Grundriss Soziale Arbeit. Wiesbaden, S. 273-283.

Lamp, F. (2007): Soziale Arbeit zwischen Umverteilung und Anerkennung. Bielefeld.

Leiprecht, R. (2008): Eine diversitätsbewusste und subjektorientierte Sozialpädagogik. In: neue praxis, Heft 2, 38. Jg. (2008), S. 427-439.

Lindmeier, C. (2009): Lebenswelt- und Biographieorientierung in der Arbeit mit erwachsenen und alten Menschen mit Behinderung. In: Stein, R./Orthmann Bless, D. (Hrsg.) (2009): Lebensgestaltung bei Behinderungen und Benachteiligungen im Erwachsenenalter und Alter. Hohengehren, S. 88-117.

Loeken, H. (2005): Assistenz statt Pädagogik? Professionelle Entwicklungen in der außerschulischen Sonderpädagogik. In: Horster, D./Hoyningen-Süess, U. u. a. (Hrsg.) (2005): Sonderpädagogische Professionalität. Wiesbaden, S. 119-132.

Loeken, H. (2008): Kooperation zwischen Schule und Jugendhilfe im Umgang mit schulischen Verhaltensproblemen. In: Reiser, H./Dlugosch, A./Willmann, M. (Hrsg.) (2008): Professionelle Kooperation bei Gefühls- und Verhaltensstörungen. Hamburg, S. 151-170.

Loeken, H./Windisch, M. (2008): Pädagogische Professionalisierung in der außerschulischen Behindertenhilfe. In: neue praxis, Heft 2, 38. Jg. (2008), S. 201-211.

Lutz, H./Wenning, N. (Hrsg.) (2001): Unterschiedlich verschieden. Opladen.

Moser, V. (2000): Disziplinäre Verortungen. Zur historischen Ausdifferenzierung von Sonder- und Sozialpädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik, Heft 2, 46. Jg. (2000), S. 175-192.

Moser, V./Sasse, A. (2008): Theorien der Behindertenpädagogik. München u. Basel.

Prengel, A. ([2]1995): Pädagogik der Vielfalt. Opladen.

Röh, D. (2009): Soziale Arbeit in der Behindertenhilfe. München u. Basel.

Stein, R./Orthmann, Bless, D. (Hrsg.) (2009): Basiswissen Sonderpädagogik. 5 Bände. Hohengehren.

Scherr, A. ([2]2005): Sozialarbeitswissenschaft. In: Thole, W. (Hrsg.) (2005): Grundriss Soziale Arbeit. Wiesbaden, S. 259-271.

Schultz, A./Kiy, M. (2009): Sozialpädagogische Angebote für Kinder und Jugendliche mit Behinderungen/Benachteiligungen. In: Stein, R./Orthmann Bless, D. (Hrsg.) (2009): Private Lebensgestaltung bei Behinderungen und Benachteiligungen im Kindes- und Jugendalter. Hohengehren, S. 64-95.

Theunissen, G. ([2]2008): Empowerment und Inklusion behinderter Menschen. Freiburg i.Br.

Wilken, E./Vahsen, F. (Hrsg.) (1999): Sonderpädagogik und Soziale Arbeit. Neuwied, Kriftel u. Berlin.

Silke Birgitta Gahleitner | Helmut Pauls

Soziale Arbeit und Psychotherapie – zum Verhältnis sozialer und psychotherapeutischer Unterstützungen und Hilfen

Leiden an den Überforderungen der Moderne

> „Das ‚moderne Individuum' benötigt eine hohe Flexibilität (…) und (…) Fähigkeit, das eigene Handeln selbstwirksam zu beeinflussen, (…) um die Vielfältigkeiten von Handlungsanforderungen und Aktionsalternativen sinnvoll einzuschätzen und zu bewältigen. Die Mehrzahl der jungen Leute schafft diese Anstrengung – aber eine Gruppe von heute schon etwa 20 bis 25 Prozent ist eindeutig überfordert. Sie kommt meist aus sozial benachteiligten Familien (...) Deshalb wird es immer wichtiger, Überlegungen anzustellen, wie diese beratungs- und therapiebedürftige Gruppe angesprochen und erreicht werden kann." (Hurrelmann 2009)

Laut Alltagsverständnis behandelt Psychotherapie die komplexen Fälle, Sozialarbeit die leichten – die Realität der Sozialen Arbeit beweist das Gegenteil

Während der Herbsttagung der Psychotherapeutenkammer Berlin 2008 zum Thema „Soziale Arbeit und Psychotherapie" fielen in der Abschlussdiskussion häufig Kommentare wie dieser: „Die ‚unkomplizierten Fälle' werden von der Psychotherapie behandelt, die ‚komplexen Fälle' landen in der Sozialen Arbeit." Dieses paradigmatisch herausgegriffene Praxisphänomen, das in der Begegnung zwischen ambulanter Psychotherapie und Sozialer Arbeit besonders deutlich zum Tragen kommt, steht diametral im Gegensatz zu zahlreichen Zuschreibungen. Psychotherapie als Domäne der Psychologie und Medizin ist demnach als kurativ, tiefgehend und strukturverändernd charakterisiert, Beratung als Arbeitsbereich Sozialer Arbeit dagegen als kurzfristig, situativ und präventiv (vgl. Schrödter 1997). Die erwartete Veränderung wird dabei für weniger tiefgreifend gehalten als in der Psychotherapie.[1]

Das Psychotherapeutengesetz zwingt Psychotherapie zur Vernachlässigung sozialer Faktoren

Für die AdressatInnen wirkmächtiger als das berufspolitische und disziplinäre Konfliktpotenzial, das aus diesem Widerspruch resultiert, ist die verwirrende Hilfelandschaft auf KlientInnen. Insbesondere in der postmodernen Welt mit ihren sozialstrukturellen Veränderungen – allen voran Exklusions- und Fragmentierungsprozessen – bedürfen Professionelle, die mit Menschen in bio-psycho-sozialen Notlagen arbeiten, Konzepte der Bewältigungsunterstützung, mit denen sie Anschluss an die biografischen Erfahrungen einschließlich der lebensweltlichen Bedingungen ihrer AdressatInnen finden (vgl. Keupp 1991). Seit der Einrichtung des Psychotherapeutengesetzes (1998) hat die aus dem Gesundheitswesen finanzierte Psychotherapie an diese Entwicklung mehr und mehr den Anschluss verloren. Die aufwendige zugehende und netzwerkintensive Arbeit

1 Obwohl veraltet (vgl. Nestmann/Engel/Sickendiek 2004; Großmaß 2004), halten sich diese Zuschreibungen hartnäckig – im Alltagsverständnis wie im Fachdiskurs.

W. Thole (Hrsg.), *Grundriss Soziale Arbeit,* DOI 10.1007/978-3-531-94311-4_20,
© VS Verlag für Sozialwissenschaften | Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH 2012

ist in den Kassenverträgen nicht vorgesehen und in der ambulanten Psychotherapiepraxis kaum zu leisten (vgl. Gahleitner/Borg-Laufs/Zurhorst 2008).

Dem Bedarf muss in der Sozialen Arbeit mit einem doppelten Fokus auf psycho-soziale Faktoren begegnet werden

Folgt man empirischen Befunden, ist der Bedarf an genau diesem „doppelt fokussierten Angebot" (vgl. Geißler-Piltz/Pauls/Mühlum 2005) jedoch steigend und kann ohne eine hinreichende Förderung der individuellen Lebenslage mit ihren psychosozialen Faktoren ebenso wenig beantwortet werden wie durch eine zu enge Fokussierung auf psychophysische Aspekte (vgl. Pauls 2004). Psychosoziale Praxis muss daher in der Lage sein, beide Aspekte miteinander zu verknüpfen. Im Folgenden sollen nach einem kurzen Überblick über den aktuellen Stand der Diskussion konzeptionelle Überlegungen im Zentrum stehen, die Soziale Arbeit als bio-psycho-soziale Hilfeleistung begreifen, die neben anderen wichtigen Kompetenzen auch therapeutische Qualitäten in den Hilfeprozess einbringt. Diese Kompetenz – im Sinne einer „social sensitive therapy" (vgl. Milne 1999) – kann sowohl innerdisziplinär als auch interdisziplinär in Erscheinung treten und verortet Soziale Arbeit als souveräne Disziplin im Sozial- und Gesundheitswesen, ohne ihren professionellen Auftrag „beruflich geleisteter Solidarität mit Menschen (…) in sozialen Notlagen" (DBSH 1997, S. 1) aufzugeben.

1 Positionen zum Verhältnis sozialarbeiterischer und psychotherapeutischer Unterstützungen und Hilfen

In den 1970er Jahren wird das disziplinäre Vakuum der Praxis durch psychotherapeutische Methoden gefüllt

„Das Verhältnis von Therapie und Sozialarbeit" ist bestimmbar als „Ergebnis unterschiedlicher Professionalisierungslinien und Institutionalisierungs-modalitäten" (Gildemeister/Robert 2005, S. 1908) und – insbesondere in Deutschland – seit jeher von einem Spannungsverhältnis charakterisiert. In Seminaren mit Studierenden Sozialer Arbeit wie auch im Fachdiskurs kommt immer wieder die Frage auf, ob denn psychotherapeutische Konzepte und Kompetenzen für die Theorie und Berufspraxis Sozialer Arbeit überhaupt Relevanz besäßen. In den 1970er Jahren übten die Sozialwissenschaften begründet Kritik an den pathologisierenden Konzeptionen und Praktiken der Medizin und Psychologie. Damit wurde in Deutschland – Bezug nehmend auf die destruktiven Erfahrungen im Dritten Reich – eine noch ältere Kontroverse der Sozialen Arbeit aus den USA aufgegriffen, die Eugen Bruce Goldstein (1980, S. 173) mit den Begriffen „people helper" versus „societal changer" beschrieben hatte. Im Zentrum der Kritik standen die „Individualisierung sozialer Problemlagen" und die darin implizierte „Pathologisierung der Klienten" (Galuske/Müller 2005, S. 500; vgl. auch Meinhold 2005). Eine fatale Folge dieser bedeutsamen „kritischen Wende der Sozialen Arbeit" (vgl u. a. Thole 2005) bestand darin, dass das disziplinär entstandene Vakuum in der Praxis von vielen SozialarbeiterInnen durch psychotherapeutische Fortbildungen gefüllt wurde (vgl. Geißler-Piltz/Pauls/Mühlum 2005). Die "direct practice" der „people helper" entwickelte sich damit nicht selten weiter von den Aufgaben der Sozialen Arbeit weg, nicht – wie gefordert – zu den Kernproblemen benachteiligter Lebenslagen hin (vgl. Gahleitner 2006).

Mit der Einführung des Psychotherapeutengesetzes (1998) wurde zudem das Verständnis von Psychotherapie als verordnungsfähige Kassenleistung auf die individuum- und störungszentrierte ärztliche und psychologische Psychotherapie eingegrenzt (vgl. Großmaß 2004). Nach dem Psychotherapeutengesetz gehören Tätigkeiten, „die die Aufarbeitung und Überwindung sozialer Konflikte oder sonstige Zwecke außerhalb der Heilkunde zum Gegenstand haben" (PsychThG, § 1 Abs. 3), nicht zur Ausübung von Psychotherapie. Das Verhältnis zwischen Psychotherapie und Sozialarbeit in Deutschland ist von diesem Sachverhalt bis heute geprägt.[2] Von sozialpädagogischer Seite wird dabei insbesondere die Abkehr von benachteiligten KlientInnengruppen, eine Verengung von komplexen Problemdefinitionen und Hilfeformen sowie eine Vernachlässigung reflexiver Kritik in Bezug auf Machtverhältnisse befürchtet (vgl. zusammenfassend Müller 1995). Bei genauerer Betrachtung finden sich jedoch viele Hinweise für gegenteilige Entwicklungen: Ohne die Präsenz der Sozialen Arbeit in therapeutischen Handlungsfeldern – und dazu gehören auch Vor- und Kernfelder der Psychiatrie – gibt es eine beachtlich große KlientInnengruppe, die gar nicht oder nicht in der notwendigen Komplexität und methodischen Breite, sondern unter Rückgriff auf verengende, medizinisch-pathologisierende Konzepte inadäquat versorgt wird (vgl. u. a. Gahleitner/Borg-Laufs/Zurhorst 2008; Köppel 2005; Rauchfleisch 2004).

Ohne die Soziale Arbeit in therapeutischen Handlungsfeldern wird eine KlientInnengruppe nicht versorgt

Psychotherapie als „bewusster, geplanter, interaktioneller Prozess zur Beeinflussung von Verhaltensstörungen und Leidenszuständen (…) mittels lehrbarer Techniken auf der Basis einer Theorie des normalen und pathologischen Verhaltens" (Strotzka 1975, S. 4) hat Symptomminimalisierung und/oder Strukturänderung der Persönlichkeit zum Ziel. Soziale Arbeit dagegen befasst sich mit der „Bearbeitung gesellschaftlich und professionell als relevant angesehener Problemlagen" (Klüsche 1999, S. 44) und verweist damit im Gegensatz zu Medizin und Psychologie auf einen parteilichen, sozialpolitisch ethischen Auftrag. Gemeinsam ist beiden Professionen eine „qualitative Differenz zu ›naturwüchsigem‹ sozialen Handeln" (Gildemeister/Robert 2005, S. 1906), in der Sozialen Arbeit wird jedoch über das Erleben und Verhalten hinaus Verhalten in Verhältnissen adressiert, statt personaler ist soziale Integration das Ziel. Der „relationale Charakter jedweden sozialen und psychischen Problems im Sinne einer prekären Beziehung" bleibt jedoch auch aus dieser Blickrichtung immanent. Ausschließlich „objektive Problemverstrickungen" (Gildemeister/Robert 2005, S. 1902 ff.) zu bearbeiten reicht ebenfalls nicht aus, um die im Verlauf der Biografie internalisierten Folgen sozialer Probleme zu lösen, da „der Austausch mit dem Umfeld zwar davon abhängt, welche Möglichkeiten dieses bietet, aber auch davon, welche Optionen der Person durch ihre innere Struktur zur Verfügung stehen" (Erath/Göppner 1996, S. 39).

Sozialarbeit versteht ihren Auftrag nicht nur als helfend, sondern auch als sozialpolitisch

Im Abgrenzungsdiskurs der Sozialen Arbeit von psychotherapeutisch geprägten Konzepten und Kompetenzen (vgl. Galuske 1998) ist zudem verloren

2 Dieser Diskurs wird in verschiedenen Einzelbeiträgen (vgl u. a. Enders/Heekerens 1994; Johach 1993; Galuske/Müller 2005; Gildemeister/Robert 2005; Müller 1995) sowie in dem Herausgeberband von Dörr (2002) und in den Zeitschriftensonderbänden Neue Praxis, Sonderheft Sozialarbeit und Therapie (1978) und den Blättern der Wohlfahrtspflege (Heft 1/1991) geführt.

Im Abgrenzungsdiskurs gehen konstruktive Ansätze verloren

gegangen, dass auch in der Psychologie, insbesondere der Gemeindepsychologie (vgl. u. a. Keupp 1987, 1991; Kardorff 1985) und Sozialpsychiatrie (vgl. Dörner/Plog 1978), ein wesentlich umfassenderes Verständnis von Psychotherapie als Gesundheitsarbeit unter Einbezug des sozialen Kontextes existiert, das der Sozialen Arbeit in klinischen Handlungsfeldern sehr nahe steht. Georg Hey (2000, S. 186) unterscheidet einen funktionalen, stärker medizinisch-pathologieorientierten und einen methodischen Aspekt der Psychotherapie: „Psychotherapeutische Methoden basieren (…) auf systematisierten Formen personaler Interaktion bzw. Kommunikation, die sich hinsichtlich ihrer Grundkonzeptionen nicht für irgendeine Berufsgruppe monopolisieren lassen."[3] In den USA wurden eine Reihe zielgruppen- und arbeitsfeldspezifischer Ansätze aus sozialarbeiterischer Sicht unter Einbezug psychotherapeutischer Schulen erarbeitet (vgl. u. a. Dorfman 1996; Turner 1997). Case Work als einzelfallbezogene Beratung, Begleitung und Unterstützung in prekären Lebenslagen ist ursprünglich aus der Psychoanalyse heraus entwickelt worden (vgl. Dörr 2002, 2005; Neuffer 1990), die von je her das Leiden der Subjekte an den gesellschaftlichen Strukturen im Blick hatte. Allerdings hatte sich auch dieses Fundament durch die Medikalisierung der Psychoanalyse zunehmend verflüchtigt, sodass diese Konzeption berechtigt eine Zeit lang Gegenstand der soziologischen Kritik wurde.

"Psychotherapy plus" stellt die Verwandtschaft zwischen Sozialer Arbeit und Psychotherapie wieder her

Rachelle A. Dorfman (1996, S. 41) stellte sich diesem Spannungsverhältnis ausdrücklich und prägte in den USA den Begriff der „psychotherapy plus". Dieses „plus" ist definiert durch die Vielzahl von Aufgaben der SozialarbeiterInnen, die – im Unterschied zu anderen Professionen – vermitteln, unterstützen, Ressourcen erschließen, erziehen, koordinieren, beraten und den Beratungs-/Behandlungsprozess erforschen und auswerten. Damit schloss sie an die Tradition der Pionierinnen der „sozialen Diagnose" und "sozialen Therapie" Richmonds (1917, 1922) und Salomons (1926/2002) an. Eine Vielzahl von Beratungsstellen fußt auf und arbeitet aus dieser Perspektive mit psychotherapeutisch geprägten Ansätzen, Methoden und Techniken, die inzwischen auch in Deutschland für eine Reihe von Arbeitsfeldern und Zielgruppen der Sozialen Arbeit ausdifferenziert wurden (Vgl. u. a. Pauls 2004; Schaub 2008; Schwendter 2000; Dörr 2002; Gahleitner/Hahn 2008; Geißler-Piltz 2005; Ortmann/Röh 2008). Professionelle Beziehungsarbeit, Gesprächsführung, Beratung, Soziotherapie und Krisenintervention sind ohne diese Wissensbestände gar nicht denkbar. Aus dieser Perspektive kann von der Psychotherapie sogar als „Spezialfall sozialer Beratung" (Crefeld 2002, S. 32) gesprochen werden und die klinisch orientierte Sozialarbeit könnte aus dieser Perspektive mit ihrer gelungenen „Interdependenz von Psychodynamik und Soziodynamik" (Schulze 2006) als Dach für soziale Beratung und Therapie dienen (vgl. Crefeld 2002; Dörr 2002; Kling-Kirchner 2000).

3 Methodisch haben sich der humanistische (Rogers 1957) und systemische (Heekerens 1990) Ansatz von Beginn an massiv von medizinischen Vorstellungen abgegrenzt und Psychotherapie stärker als psycho-soziale Beziehungsarbeit verstanden. Auch die Verhaltenstherapie hat sich in der 1980er Jahren in der Sozialen Arbeit engagiert und ein psychosoziales Profil gezeigt (vgl. Schmitt 1988).

2 Klinische Sozialarbeit: Auf dem Weg zu bio-psycho-sozialen Hilfen

Klinische Sozialarbeit bemüht sich um konstruktive Veränderungsimpulse

Auch für Menschen in Multiproblemlagen bleibt es Kernaufgabe der Sozialen Arbeit, „Subjekte und Lebenswelten, die mit ihren eigenen Ressourcen Lebenskrisen und Verunsicherungen nicht oder kaum aufzufangen vermögen, zu unterstützen und biographische Verunsicherungen als Folge von Desintegration aufzufangen“ (Thole 2005, S. 47). Es bedarf daher einer kontinuierlichen Weiterentwicklung adäquater Unterstützungsformen, um die steigende Komplexität der gesundheitlichen und strukturellen Herausforderungen an die Soziale Arbeit (Homfeldt/Sting 2006) zu beantworten. In den letzten 15 Jahren hat sich als Antwort auf diese Entwicklungen die „Klinische Sozialarbeit“ (Mühlum 2001; Pauls 2004) entwickelt. Klinische Sozialarbeit bemüht sich um konstruktive Veränderungsimpulse für den Einzelnen im Kontext seiner Umfeld- und Lebensbedingungen und entwirft auf dieser Basis dialogische und kooperative Hilfeformen sowie geeignete Setting-Projekte zum Abbau sozial bedingter und sozial relevanter Belastungen, Krisen und Erkrankungen (vgl. Pauls/Mühlum 2005; Gahleitner 2006). Sie versteht Gesundheit, Krankheit und Beeinträchtigung biografisch, d. h. in soziokulturellen Milieus verankert (vgl. Schulze 2006), die Lebenswelt wird als sozialer Raum mit einer spezifischen Sozial- und Gesellschaftsstruktur aufgefasst, „damit das Zusammenwirken von sozialstrukturellen und psychosozialen Einflussfaktoren thematisiert und strukturiert werden kann“ (Böhnisch 2005, S. 203; vgl. auch Staub-Bernasconi 1995; Thiersch 1992).

Dialogische und kooperative Hilfeformen

Klinische Sozialarbeit trägt so dem Umstand Rechnung, dass jedes Individuum „fortwährend vor der Aufgabe steht, auf dem Hintergrund seiner bisher entwickelten psychischen Struktur und seiner aktuellen psychosozialen Situation bedeutsame Veränderungen seiner Lebenslage psychisch zu verarbeiten“ (Pauls 2004, S. 122). Psychotherapeutische Konzeptionen und Vorgehensweisen dabei als einen wichtigen Beitrag für die Grundformen psycho-sozialer Behandlung zu verstehen, ohne die Grundausrichtung Sozialer Arbeit in ihren „fall- und situationsspezifischen Bezügen“ (Gildemeister/Robert 2005, S. 1905) zu verlassen, stärkt die Disziplin wie Profession Sozialer Arbeit. Mit einem ausschließlich innerpsychisch zentrierten Psychotherapieansatz ist vielen KlientInnen nicht zu helfen – sie sind mit solchen Angeboten oft nicht einmal initial erreichbar. Aber sie sind erreichbar mit indikationsspezifischen und situationsadäquaten Methoden sozialer Beratung und sozialer (Psycho-)Therapie im Rahmen umfassender psycho-sozialer Behandlung. SozialarbeiterInnen sind folglich nicht nur gefordert, neben zahlreichen anderen Wissensbeständen auch über Kenntnisse und Anwendungskompetenz beraterischer und psychotherapeutischer Grundorientierungen zu verfügen, sondern zusätzlich, diese für ihre Berufspraxis kritisch zu reflektieren, auf das Spektrum sozialarbeiterischer Anforderungen und Zielgruppen zu beziehen und sie sich „berufs- und situationsangemessen zunutze“ (Galuske/Müller 2005. S. 495) zu machen.

Literatur

Blätter der Wohlfahrtspflege. Heft 1, 138. Jg. (1991) , sowie Heft 9 und 10, 145. Jg. (1998).

Böhnisch, L. ([2]2005): Lebensbewältigung. Ein sozialpolitisch inspiriertes Paradigma für die Soziale Arbeit. In: Thole, W. (Hrsg.) (2005): Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch. Wiesbaden, S. 199-213.

Crefeld, W. (2002): Klinische Sozialarbeit – nur des Kaisers neue Kleider? In: Dörr, M. (Hrsg.) (2002): Klinische Sozialarbeit, eine notwendige Kontroverse. Hohengehren, S. 23-39.

DBSH (1997): Professionell handeln auf ethischen Grundlagen. Berufsethische Prinzipien des DBSH. Essen.

Dorfman, R. A. (1996): Clinical Social Work. Definition, Practice, and Vision. New York.

Dörner, K./Plog, U. (1978): Irren ist menschlich oder Lehrbuch der Psychiatrie, Psychotherapie. Wunstorf.

Dörr, M. (Hrsg.) (2002): Klinische Sozialarbeit – eine notwendige Kontroverse. Hohengehren.

Dörr, M. (2005): Soziale Arbeit in der Psychiatrie. München.

Enders, W./Heekerens, H.-P. (1994): Licht am Horizont. Neues zu „Soziale Arbeit und Psychotherapie". In: neue praxis, Heft 4, 24. Jg. (1994), S. 361-365.

Erath, P./Göppner, H.-J. (1996): Einige Thesen zur Begründung und Anlage einer Sozialarbeitswissenschaft. In: Sozialmagazin, Heft 2, 21. Jg. (1996), S. 30-41.

Gahleitner, S. B. (2006): ›ICD plus‹ und ›Therapie plus‹ – Diagnostik und Intervention in der Klinischen Sozialarbeit. In: Klinische Sozialarbeit, Sonderausgabe, S. 12-22. (http://www.klinische-sozialarbeit.de/KlinSa_Sonderausgabe%20Tagung_05.pdf) Stand 11.04.2009.

Gahleitner, S. B./Borg-Laufs, M./Zurhorst, G. (2008): Kinder- und Jugendlichenpsychotherapie nach der Bologna-Reform. Perspektiven der Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Heilpädagogik – sieben Thesen. In: Verhaltenstherapie mit Kindern & Jugendlichen, Heft 2, 4. Jg. (2008), S. 123-126.

Gahleitner, S. B./Hahn, G. (Hrsg.) (2008): Klinische Sozialarbeit. Zielgruppen und Arbeitsfelder. Bonn. (Beiträge zur psychosozialen Praxis und Forschung. 1.)

Galuske, M. (1998): Methoden der Sozialen Arbeit. Eine Einführung. Weinheim.

Galuske, M./Müller, C. W. ([2]2005): Handlungsformen der Sozialen Arbeit – Geschichte und Entwicklung. In: Thole, W. (Hrsg.) (2005): Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch. Wiesbaden, S. 485-508.

Geißler-Piltz, B. (Hrsg.) (2005): Psychosoziale Diagnosen und Behandlung in Arbeitsfeldern der Klinischen Sozialarbeit. Münster.

Geißler-Piltz, B./Mühlum, A./Pauls, H. (2005): Klinische Sozialarbeit. München.

Gildemeister, R./Robert, G. (2005): Sozialpädagogik und Therapie. In: Otto, H. U./Thiersch, H. (Hrsg.) (2005): Handbuch der Sozialarbeit/Sozialpädagogik. Neuwied, S. 1901-1909.

Goldstein, E. (1980): Knowledge base of clinical social work. In: Social Work, Heft 3, 25. Jg. (1980), S. 173-178.

Großmaß, R. (2004): Psychotherapie und Beratung. In: Nestmann, F./Engel, F./Sickendiek, U. (Hrsg.) (2004): Handbuch der Beratung. Bd. 1. Tübingen, S. 89-102.

Heekerens, H.-P. (1990): Soziale Arbeit und systemische Therapie. In: Soziale Arbeit, Heft 8, 39. Jg. (1990), S. 282-286.

Hey, G. (2000): Klinische Sozialarbeit. Zu den Aufgaben Sozialer Arbeit in Einrichtungen des Gesundheitswesens. In: Sting, S./Zurhorst, G. (Hrsg.) (2000): Gesundheit und Soziale Arbeit. Gesundheit und Gesundheitsförderung in den Praxisfeldern Sozialer Arbeit. Weinheim, S. 163-175.

Homfeldt, H. G./Sting, S. (2006): Soziale Arbeit und Gesundheit. Eine Einführung. München.

Hurrelmann, K. (2009): Erfordert die neue Generation von Kindern und Jugendlichen neue Ansätze der Therapie? Vortrag auf dem Landespsychotherapeutentag in Berlin am 28.03.2009. (http://www.psychotherapeutenkammer-berlin.de) Stand 14.05.2009.

Johach, H. (1993): Soziale Therapie und Alltagspraxis. Ethische und methodische Aspekte einer Theorie der sozialen Berufe. Weinheim. (Edition soziale Arbeit.)

Kardorff, E. von (1985): Modellprogramm Psychiatrie. Psychiatrie auf Reformkurs? Bonn.

Keupp, H. (1987): Psychosoziale Praxis im gesellschaftlichen Umbruch. Bonn.

Keupp, H. (1991): Beratung und Therapie. Neue gesellschaftliche Anforderungen an die soziale Arbeit. Die Rede vom „Psychoboom“ greift zu kurz. In: Blätter der Wohlfahrtspflege, Heft 1, 138. Jg. (1991), S. 3-5.

Kling-Kirchner, C. (2000): Klinische Sozialarbeit und soziale Beratung. Spezialisierungen wie Suchtberatung, Supervision und Familientherapiekönnen in einem Fachgebiet „Klinische Sozialarbeit“ aufgehen. In: Blätter der Wohlfahrtspflege, Heft 5/6, 147. Jg. (2000), S. 107-109.

Klinische Sozialarbeit: Zeitschrift für psychosoziale Praxis und Forschung. 2005ff.

Klüsche, W. (1999): Zum Gehalt der für die Bestimmung des Gegenstandes Sozialer Arbeit verwendeten Begriffe. In: Klüsche, W. (Hrsg.) (1999): Ein Stück weitergedacht … Beiträge zur Theorie und Wissenschaftsentwicklung der Sozialen Arbeit. Freiburg i.Br., S. 44-49.

Köppel, M. (2005): Soziale Arbeit muss im Gesundheitswesen strukturell verortet werden. Unverzichtbarer Baustein ganzheitlicher Therapie – neue Forschungsergebnisse bieten Chancen. In: Forum sozialarbeit + gesundheit, Heft 1, 2. Jg. (2005), S. 6-9.

Meinhold, M. (22005): Über Einzelfallhilfe und Case Management. In: Thole, W. (Hrsg.) (2005): Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch. Wiesbaden S. 509-521.

Milne, D. L. (1999): Social Therapy. A Guide to Social Support Interventions for Mental Health Practitioners. New York.

Mühlum, Albert (2001): Wie viel Spezialisierung braucht – und verträgt – die Soziale Arbeit? In: Forum Sozial, Heft 2, 6. Jg. (2001), S. 12-15.

Müller, C. W. (41995): Wie Helfen zum Beruf wurde. Eine Methodengeschichte der Sozialarbeit. Bd. 1. Weinheim.

Nestmann, F./Engel, F./Sickendiek, U. (2004): Beratung. Ein Selbstverständnis in Bewegung. In: Nestmann, F./Engel, F./Sickendiek, U. (Hrsg.) (2004): Das Handbuch der Beratung. Bd. 1. Tübingen, S. 219-230.

neue praxis. 1978: Sonderheft Sozialarbeit und Therapie.

Neuffer, M. (1990): Die Kunst des Helfens. Geschichte der sozialen Einzelhilfe in Deutschland. Weinheim.

Ortmann, K./Röh, D. (Hrsg.) (2008): Klinische Sozialarbeit. Konzepte – Praxis – Perspektiven. Freiburg i.Br.

Pauls, H. (2004): Klinische Sozialarbeit. Grundlagen und Methoden psychosozialer Behandlung. Weinheim.

Pauls, H./Mühlum, A. (2005): „Klinische Kompetenzen“ – Was Hilfebedürftige erwarten und Ausbildung leisten muss. In: Forum sozialarbeit + gesundheit, Heft 1, 2. Jg. (2005), S. 23-28.

psychosozial, Heft 3, 28. Jg. (2005): Schwerpunktheft Klinische Sozialarbeit.

Rauchfleisch, U. (2004): Menschen in psychosozialer Not. Beratung, Betreuung, Therapie. Göttingen. (Sammlung Vandenhoeck.)

Richmond, M. (1917): Social diagnosis. New York.

Richmond, M. (1922): What is social casework? New York.

Rogers, C. R. (1957): The necessary and sufficient conditions of therapeutic personality change. In: Journal of Consulting Psychology, Heft 21, 2. Jg. (1957), S. 95-103.

Salomon, A. (2002): Soziale Diagnose. Berlin: Alice-Salomon-Fachhochschule. (Original erschienen 1926.)

Schaub, H.-A. (2008): Klinische Sozialarbeit. Ausgewählte Theorien, Methoden und Arbeitsfelder in Praxis und Forschung. Göttingen.

Schmitt, R. (1988): Psychosoziale Verhaltenstherapie? Einzelfallhilfe und Familienhilfe als praktischer Versuch. In: Verhaltenstherapie und psychosoziale Praxis, Heft 2, 7. Jg. (1988), S. 176-187.

Schrödter, W. (1997): Zum Konzept von Beratung als integrativer Bestandteil der psychosozialen Versorgung. In: Nestmann, F. (Hrsg.) (1997): Beratung. Bausteine für eine interdisziplinäre Wissenschaft und Praxis. Tübingen, S. 71-90. (Forum für Verhaltenstherapie und psychosoziale Praxis 37.)

Schulze, H. (2006): Migrieren – Arbeiten – Krankwerden. Eine biografietheoretische Untersuchung. Bielefeld.

Schwendter, R. (2000): Einführung in die Soziale Therapie. Tübingen.

Staub-Bernasconi, S. (1995): Systemtheorie, soziale Probleme und Soziale Arbeit: lokal, national, international. Bern.

Strotzka, H. (1975): Psychotherapie: Grundlagen, Verfahren, Indikationen. München.

Thiersch, H. (1992): Lebensweltorientierte Soziale Arbeit. Aufgaben der Praxis im sozialen Wandel. Weinheim.
Thole, W. ([2]2005): Soziale Arbeit als Profession und Disziplin. In: Thole, W. (Hrsg.) (2005): Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch. Wiesbaden, S. 13-60.
Turner, F. J. (Hrsg.) (1997): Social Work Treatment: Interlocking Theoretical Approaches. New York.
UTB-Reihe Klinische Sozialarbeit. Reinhardt Verlag, München, 2005 ff.

Serviceteil „Inter- und intradisziplinäre Aspekte“

1 Zum Weiterlesen

Anhorn, R./Bettinger, F./Stehr, J. (Hrsg.) ([2]2007): Sozialer Ausschluss und Soziale Arbeit. Positionsbestimmungen einer kritischen Theorie und Praxis Sozialer Arbeit. Wiesbaden.

Böhnisch, L. ([3]2006): Abweichendes Verhalten. Eine pädagogisch-soziologische Einführung. Weinheim u. München.

Bommes, M./Scherr, A. (2000): Soziologie der Sozialen Arbeit. Eine Einführung in Formen und Funktionen organisierter Hilfe. Weinheim u. München.

Dörr, M. (2005): Soziale Arbeit in der Psychiatrie. München.

Hartnuß, B./Maykus, St. (Hrsg.) (2004): Handbuch Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Ein Leitfaden für Praxisreflexionen, theoretische Verortungen und Forschungsfragen. Freiburg im Breisgau.

Henschel, A./Krüger, R./Schmitt, Ch./Stange, W. (Hrsg.) ([2]2008): Jugendhilfe und Schule. Handbuch für eine gelingende Kooperation. Wiesbaden.

Huster, E.-U./Boeckh, J./Mogge-Grotjahn (Hrsg.) (2008): Handbuch Armut und Soziale Ausgrenzung. Wiesbaden.

Kessl, F./Otto, H.-U. (Hrsg.) (2008): Soziale Arbeit ohne Wohlfahrtsstaat? Zeitdiagnosen, Problematisierungen und Perspektiven. Weinheim u. München.

Kessl, F./Reutlinger, Ch./Ziegler, H. (Hrsg.) (2007): Erziehung zur Armut. Soziale Arbeit und die ‚neue Unterschicht’. Wiesbaden.

Ortmann, F. (1994): Öffentliche Verwaltung und Sozialarbeit. Weinheim u. München.

Pauls, H. (2004): Klinische Sozialarbeit. Grundlagen und Methoden psycho-sozialer Behandlung. Weinheim u. München.

Röh, D. (2009): Soziale Arbeit in der Behindertenhilfe. Stuttgart.

Sachverständigenkommission Zwölfter Kinder- und Jugendbericht (Hrsg.) (2005): Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule, Bd. 4. Wiesbaden.

Zeller, M. (Hrsg.) (2007): Die sozialpädagogische Verantwortung der Schule. Kooperation von Ganztagsschule und Jugendhilfe. Baltmannsweiler.

Internationale und vergleichende Perspektiven

Walter Lorenz

Der deutschsprachige Diskurs der Sozialen Arbeit aus internationaler Perspektive

1 Historischer Rückblick

Gleiche Ausgangsbedingungen in Deutschland wie in anderen Industriestaaten

Soziale Arbeit in Deutschland verdankt sich den gleichen historischen, politischen und ökonomischen Faktoren, die es im Zuge der Modernisierung in allen Industrienationen notwendig machten, die Aufgaben der sozialen Integration an spezialisierte und professionalisierte Dienste zu delegieren. Allerdings wurde diese Entwicklung begleitet und gefördert von teilweise recht unterschiedlichen wissenschaftlichen Diskursen und ist in diesem Sinne auch noch keineswegs abgeschlossen oder verbindlich systematisiert worden, was Aufschluss über die Besonderheit dieser Profession und ihrer entsprechenden wissenschaftlichen Aufarbeitung als Disziplin gibt. Erst aus einer internationalen Perspektive kann dieser fortlaufende Entwicklungsprozess in seiner vollen Bedeutung erkannt werden, indem dabei historisch und kulturell kontingent erscheinende Charakteristika mit universalen wissenschaftlichen Kriterien in Beziehung gebracht werden können. Wie in Deutschland erst seit den 1990er Jahren wieder Interesse an internationalen Perspektiven der Sozialen Arbeit entstand (vgl. Homfeld/Schröer/Schweppe 2007), so ist auch in anderen Ländern wieder ein solches Interesse zu verzeichnen, wenn auch auf vergleichende empirische Studien konzentriert statt auf kritische vergleichende Studien der theoretischen Diskurse. Im transnationalen Vergleich lassen sich viele Phänomene, die aus internationaler Perspektive am deutschen Diskurs fremd und unverständlich erscheinen, auf Gemeinsamkeiten zurückführen; umgekehrt lässt sich aber auch besser erkennen, wie Soziale Arbeit gerade durch ihre Einbettung in konkrete Kontexte eine besondere Art der Wissenschaftlichkeit notwendig macht, die somit auch intersubjektiv und interkulturell orientiert sein muss.

Rezeption der internationalen Diskurse in Deutschland – aber nicht umgekehrt

Eingangs ist festzustellen, dass obwohl der deutsche Methodendiskurs in vieler Hinsicht und besonders zu bestimmten historischen Perioden vom Werk ausländischer und vor allem angelsächsischer VertreterInnen der Disziplin zumindest Notiz nahm, der Austausch in die umgekehrte Richtung kaum Spuren hinterlassen hat. Namen wie z. B. Mary Richmond, Jane Addams, Helen Harris Perlman, Eileen Younghusband, Lena Dominelli, Malcolm Payne tauchen in der deutschsprachigen Fachliteratur wenigstens gelegentlich auf, während die Namen Paul Natorp, Herman Nohl, Klaus Mollenhauer, Hans Pfaffenberger, C.Wolfgang Müller, Hans Thiersch, Hans-Uwe Otto und Lothar Böhnisch im Ausland kaum rezipiert wurden, und dies nicht nur aus sprachlichen Gründen. Ihr Werk erscheint insgesamt weniger zugänglich, man könnte auch sagen intellektuell zu

W. Thole (Hrsg.), *Grundriss Soziale Arbeit,* DOI 10.1007/978-3-531-94311-4_21,
© VS Verlag für Sozialwissenschaften | Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH 2012

anspruchsvoll, da es eine ausgiebige Beschäftigung mit der geisteswissenschaftlichen Grundlagen erfordert, auf denen es basiert. Diese weist eine wissenschaftliche Stringenz auf, die nicht unmittelbar auf die praktische Anwendbarkeit im Kontext der Sozialen Arbeit abzielt, während es umgekehrt möglich ist, einzelne Elemente aus der eher pragmatisch orientierten ausländischen Fachliteratur im deutschsprachigen Kontext zu verwerten. In Italien z. B. fällt auf, dass Werke englischsprachiger AutorInnen der Sozialarbeit regelmäßig übersetzt werden, die deutsche Literatur dabei aber bisher kaum Beachtung findet. Allein in den Ländern Zentral- und Osteuropas ist seit Neubeginn der Studiengänge der Sozialen Arbeit nach 1989 eine gewisse Rezeption deutschsprachiger Diskurse zu verzeichnen (z. B. Kraav 2004; Keller 2007), was unmittelbar mit der Verankerung in gemeinsamen geisteswissenschaftlichen Traditionen zu tun hat. Am grundsätzlichen Ungleichgewicht änderte auch die lebhafte Beteiligung der Disziplin an den internationalen akademischen Austauschprogrammen wenig, wofür ungleiche Sprachkompetenzen mit ein Grund sind. Einen entscheidenden Vorstoß zur Verbesserung der gegenseitigen Kenntnisse und zur Schaffung einer gemeinsamen, internationalen Diskursebene machten die seit den 1990er Jahren erscheinenden wissenschaftlichen Zeitschriften, Social Work in Europe, European Journal of Social Work (nunmehr amalgamiert) und Social Work and Society, die mit aus deutschen Initiativen entstanden. Die Entwicklung der dort behandelten Themen zeigt allerdings, wie komplex die Gestaltung einer internationalen Diskursebene ist, vor allem wenn sich die Herausgeber bemühen, jenseits der deskriptiven Ebene tatsächliche Perspektivenwechsel in Richtung Transnationalität einzuleiten (vgl. Otto/Lorenz 1997).

Deutschsprachige Texte werden nicht übersetzt

2 Strukturelle und disziplinäre Besonderheiten der deutschen Sozialen Arbeit – ein Blick von Außen

Besonderheit deutscher Strukturen und Politiken

Für eine Beurteilung des deutschsprachigen Diskurses der Sozialen Arbeit aus internationaler Perspektive ist es zunächst unerlässlich, die Besonderheiten der sozialpolitischen Rahmenbedingungen in Deutschland hervorzuheben, die, wie in jedem Land, vom eigentlichen Methodendiskurs nicht abgetrennt betrachtet werden können, sondern die vielmehr einen dialektischen Bezugspunkt zu ihm darstellen. Schon das „Elberfelder Modell" der systematischen, personalisierten Armenpflege, das etwa bei der London Charity Organisation großen Anklang fand (vgl. Wendt 2008), demonstriert das Primat der öffentlichen Hand in der Organisation der Besucherdienste: Die Kommune, statt wie in England eine ehrenamtliche Einrichtung, ist Träger dieser ehrenamtlichen Besuchsdienste (vgl. Hering/Münchmeier 2000). Bismarcks Sozialpolitik institutionalisiert dieses Muster auf nationaler Ebene mit dem Prinzip der Subsidiarität, das die Struktur, aber auch die Methodik der Sozialdienste in Deutschland nachhaltig beeinflusste. Die hier konzipierte Balance zwischen staatlicher Oberverantwortung und zivilgesellschaftlicher Mitgestaltung ist als Modell weder mit dem des bri-

tischen Liberalismus, der den Staat aus dem Bereich des Privatlebens möglichst fern zu halten sucht, noch mit dem der skandinavischen Sozialstaatlichkeit, die dort eine gerechte Verteilung der Assistenz garantieren soll, vergleichbar. Obwohl das Schlagwort „Subsidiarität" mittlerweile im Zuge der neoliberalen Privatisierungstendenzen auch in anderen Staaten gebraucht wird, erhält es auf diesem Hintergrund immer eine jeweils andere Interpretation. Dass in Deutschland eine ganze Reihe von gesetzlich verankerten sozialen Leistungen von nichtstaatlichen Trägern erbracht werden, dass noch immer die Kirchen in der professionellen Ausbildung auf Fachhochschulebene stark vertreten sind, erscheint ausländischen Augen als ein Paradox angesichts der ausgeprägten, pro-aktiven Rolle des Staats in sozialpolitischer Hinsicht. Deutlich wird dieser Unterschied vor allem in Bezug auf die Jugendpolitik, die in den meisten westlichen Industrieländern eine marginale Rolle spielte oder bewusst ausgeklammert wurde (wie im Vereinigten Königreich) als eine der Zivilgesellschaft zugehörige Domäne, in Deutschland jedoch zu allen Zeiten einen festen Bezugspunkt des Sozialwesens bildete. Sie hatte diese zentrale Bedeutung aber nicht nur aufgrund des staatlichen Interesses an der Verhinderung von Verwahrlosung und sozialen Konflikten, sondern auch aufgrund einer unvergleichlich stärkeren und vor allem autonomeren Jugendbewegung im deutschsprachigen Raum, was sich wiederum unmittelbar auf den Methodendiskurs auswirkte, der auch aus diesem Grund in Deutschland die Pädagogik auf den außerschulischen Bereich anwandte, während andere Länder dieses Feld teilweise bewusst vor der „Pädagogisierung" bewahren wollten. Diese Skepsis im Ausland wurde vor allem durch das Beispiel Nazi-Deutschlands genährt, das die Jugendbewegung zu ideologischen Zwecken instrumentalisierte. Die Tatsache, dass der Nationalsozialismus versuchte, den Dualismus zwischen Staat und Zivilgesellschaft aufzulösen und dass letztere weitgehend mit der völkischen, rassistischen Staatsideologie „gleichgeschaltet" werden konnte, bestärkte das Misstrauen der Vertreter anderer sozialstaatlicher Regimes in ihrem Misstrauen gegenüber dem Konzept der Subsidiarität.

Jugendpolitik als Besonderheit

Nationalsozialismus

Möglicherweise verhindert diese sozialpolitische Verbindung auch ein tieferes Verständnis im Ausland des Konzepts der Sozialpädagogik, obwohl gerade auf dieser Ebene schon in den 1980er Jahren ein erster konzeptioneller europäischer Vorstoß gemacht wurde (vgl. Jones u. a. 1986). Sozialpädagogik verkörpert als Disziplin und als Methode wie kein anderes Merkmal die Besonderheit der Sozialen Arbeit in Deutschland. Trotz gelegentlicher neuester Bemühungen im britischen Kontext, Anschluss an diese Theorietradition zu finden, um damit dem sich abzeichnenden Paradigmenwechsel von social work auf social care eine epistemologische Basis zu verleihen (vgl. Petrie 2001; Bengtsson u. a. 2008), bleibt die volle Bedeutung dieses Ansatzes unverstanden und führt eher noch zu einer Instrumentalisierung des Ansatzes und zu einer weiteren Verengung der Theoriebasis. Wo nach Entsprechungen gesucht wird, geschieht zumeist eine Verengung, vor allem auf den Bereich der Heimerziehung, der in weiten Teilen der skandinavischen Länder unter pädagogischen Gesichtspunkten aufgearbeitet wird. Auch in Italien hat sich seit den 1990er Jahren die Disziplin und die Profession von pedagogia professionale oder sociale in bewusster Unter-

Konzept der Sozialpädagogik

scheidung von Sozialarbeit als servizio sociale (vgl. Blezza 2005) zu etablieren versucht. In Frankreich finden eigentliche sozialpädagogische Konzepte in der Form der „animation" Ausdruck, die aber auch in diesem Land (und einigen anderen europäischen Ländern wie Italien und Österreich) nicht mehr als eine marginale Bedeutung gewinnen konnte. Als potentiell engste Parallele kommt höchstens noch das vor allem in Schottland vertretene Konzept von community education in Frage (vgl. Smith/Whyte 2008), einer Bewegung, die sich bezeichnenderweise aus der non-konformistischen konfessionellen anti-Establishment Bewegung in dieser Nation speiste und in Projekten der autonome Lernprozesse generierenden Gemeinwesenarbeit der 1960er Jahre ihren jüngsten Ausdruck fand. Hier geht es um mehr als nur Erwachsenenbildung; vielmehr knüpft die Bewegung an Deweys pädagogischen Grundprinzipien an und beinhaltet das Ziel der sozialen Integration durch aktive Beteiligung aller Teile der Gesellschaft an einem gemeinsamen, nicht-hierarchischen Lernprozess. Diese Version der Sozialpädagogik ist im Ausland sonst nur durch die anti-oppressive Pädagogik von Paulo Freire bekannt, ohne dass dabei explizit eine Verbindung mit der deutschen sozialpädagogischen Tradition hergestellt würde. Der Begriff „community" selbst hat im britischen Kontext eine Bedeutung, die sich letztlich immer deutlich von der seit P. Natorp und H. Nohl im deutschen pädagogischen Diskurs mitschwingenden Bedeutung als „Volksgemeinschaft" absetzt, eine Skepsis, die historisch nur allzu berechtigt ist, jedoch die Bildung von community letztlich als private Aufgabe konzipiert, zumeist sogar als autonomes Bollwerk gegen Übergriffe des Staats.

Gemeinwesenarbeit

Das Besondere an der sozialpädagogischen Tradition im deutschen Kontext ist, dass sie, zumindest tendenziell, immer wieder versuchte, den gesellschaftlichen Rahmen einzubeziehen und sich gegen eine Reduktion auf die persönlichen Aspekte der Lern- und Sozialisationsprozesse sträubte. Sozialpädagogik hat ihren Ursprung in der „sozialen Frage" die in Deutschland, im Gegensatz zur Tradition des Liberalismus, nicht auf der Ebene des Individuums, seiner Defizite und Entscheidungsfreiheiten verhandelt wurde, sondern einen organisierten, gemeinsam verantworteten, zuweilen als permanent und lebenslang konzipierten Lern- und Veränderungsprozess der ganzen Gesellschaft beinhaltete. Dieser Aspekt kommt weder in den entsprechenden sozialpädagogischen Ansätzen südlicher Länder zum Tragen, in denen es viel spezifischer um Konzepte der Mobilisierung und Autonomisierung sozial benachteiligter Nachbarschaften oder diskriminierter Randgruppen geht, noch in der dieser Richtung verwandten Bewegung der „animation", die das Spielerische und Kreative in diesen Emanzipationsprozessen betont, nicht aber einen gesamtgesellschaftlichen Transformationsprozess beinhaltet. Auch die sozialpädagogische Professionalisierung der Heimerziehung im Rahmen der sozialstaatlichen Sozialpolitik in nördlichen Staaten oder in post-kommunistischen Ländern Europas erreicht trotz der Betonung der paradigmatischen Bedeutung demokratischer gemeinschaftlicher Lebensformen in Heimen und Tagesprojekten nicht die kritische gesamtgesellschaftliche Dimension, die zumindest potentiell in der deutschen Sozialpädagogik angelegt ist.

Sozialpädagogik als gesellschaftliche Emanzipationsbewegung

Differenz zwischen Sozialarbeit und Sozialpädagogik

Dementsprechend löst auch der Dualismus zwischen Sozialpädagogik und Sozialarbeit insgesamt Missverständnisse im Ausland aus, indem der gegenseitige Bezug beider Konzepte aufgelöst und die Sozialarbeit gewöhnlich als der bürokratische Kontrast zur kreativen, personenbezogenen Sozialpädagogik eingeordnet wird. Diese Trennung macht es auch schwierig, dem aktuellen deutschsprachigen Methodendiskurs zu folgen. Nachdem in den 1920er Jahren ein enger Bezug zum entstehenden internationalen Sozialarbeitdiskurs bestanden hatte (vgl. Kniephoff-Knebel 2006), verkörpert durch die Person Alice Salomons, und nachdem zahlreiche für professionelle Ausbildung in Sozialarbeit Verantwortliche nach dem Zweiten Weltkrieg durch anglosächsische Trainingsprogramme geprägt wurden, die die entsprechende positivistisch ausgerichtete Methodenfächerung auf Deutschland übertrugen (vgl. Lorenz 2006), begann in den 1970er Jahren die Rückbesinnung auf die geisteswissenschaftliche Tradition der Sozialpädagogik unter dem Einfluss von K. Mollenhauer und H. Thiersch. Die solide Verankerung der die wissenschaftliche und professionelle Reflexivität begründenden Hermeneutik auf Universitätsebene in Deutschland und deren Verbindung mit der allgemeinen Pädagogik verschaffte dem deutschen Methodendiskurs einen „Vorsprung“, der in anderen Ländern nicht aufgearbeitet werden konnte. Im Ausland überwog das Bemühen, der Ausbildung in Sozialarbeit akademischen Respekt zu verleihen durch den Anschluss an naturwissenschaftliche Paradigmen der Epistemologie, und wo vereinzelt diesem Bemühen widersprochen wurde, geschah dies zuweilen auf leicht romantisierende Weise, indem Sozialarbeit nicht als Wissenschaft (science), sondern als „Kunst“ (art) reklamiert wurde (vgl. England 1986). Erst in letzter Zeit wurde im englischsprachigen Raum versucht, die Kritische Theorie von Jürgen Habermas auf die kommunikativen Prozesse der Praxis der Sozialarbeit anzuwenden, besonders in Familienberatungssituationen (vgl. Hayes/Houston 2007), in Abgrenzung von funktionalistischen Methoden des Kinderschutzes. Dabei wurde allerdings nicht darüber reflektiert, wie stark und in welchen Bereichen Kritische Theorie den deutschen Diskurs der Sozialen Arbeit beeinflusste.

Verankerung in der Pädagogik

Kritische Theorie

3 Blick auf die Forschung

Die Problematik einer eigenständigen Forschungsbasis der Sozialen Arbeit im In- und Ausland ist ähnlich strukturiert. Während in der social work Tradition der case approach seine empirische Basis hauptsächlich auf Fallstudien baute, flankiert durch quantitative soziologische Studien etwa im Bereich der Armut, und somit das Modell der „sozialen Diagnose“ begründete (vgl. Richmond 1917; Salomon 1926), erzeugte die geisteswissenschaftlich orientierte Sozialpädagogik lange keine entsprechende Forschungsbasis. In Deutschland prägte schon in den 1920er Jahren die empirische Sozialforschung die bürgerliche Jugendpädagogik, die das „Jugendproblem“ von der Allgemeinpädagogik her zu erfassen suchte. Eine Emanzipation der Sozialpädagogik zeichnete sich erst in den 1970er Jahren ab, obwohl andere Disziplinen weiterhin, wie in anderen

Ländern, einen dominierenden Einfluss auf die Entwicklung von Forschungsprojekten hatten und dies die Entstehung eines „sozialpädagogischen Blicks" beeinträchtige (vgl. Cloos/Thole 2005).

Diese Spaltung wird besonders akut unter dem seit der Jahrtausendwende sich auch in Deutschland ausbreitenden Diktat der „evidence based practice". Unter seinem Einfluss gewann empirische Forschung im Bereich der Sozialen Arbeit neue Bedeutung, führte aber im deutschsprachigen Raum auch zu einer größeren Differenzierung der methodischen Forschungsansätze als im angelsächsischen Raum etwa, wo sich der Diskurs hauptsächlich am Erfolg dieses Ansatzes im Bereich der Medizin und daher an einem positivistischen Paradigma orientierte. Dabei wurde im Ausland auch wiederum nicht nur die deutsche geisteswissenschaftliche Tradition und ihr Beitrag zur Empirie nur sporadisch rezipiert, sondern es wurde auch weniger über die Komplexität des Verhältnisses von empirischer Forschung und Praxis reflektiert (Otto/Polutta/Ziegler 2009). Die deutsche Differenzierung der Einrichtungsträger wirkt hemmend auf den breiteren Gebrauch von „Protokollen", die einheitliche, schematische Vorgehensweisen definieren, während im Ausland der Evidenzansatz vor allem im Bereich des Kinderschutzes eher zu höchst präskriptiven Praxisstrukturen führte. Eine größere Konvergenz ist jedoch in der Methode des Sozialmanagement festzustellen, die in Deutschland erstaunlich schnell Eingang fand im Zuge der sozialpolitischen Umwandlungen hin zu einem „aktivierenden Staat", obwohl auch in diesem Bereich die deutschsprachige Literatur im Ausland wenig Beachtung findet.

4 Fazit

Insgesamt ist der deutschsprachige Diskurs der Sozialen Arbeit noch immer ein in anderen Sprachbereichen wenig rezipierter Bereich, der auch nur über eine Vertiefung in die historischen und geisteswissenschaftlichen Zusammenhänge erschlossen werden kann.

Literatur

Bengtsson, E. u. a. (2008): Introducing Social Pedagogy to Residential Childcare in England. London.

Blezza, F. (2005): La pedagogia sociale – che cos' è, di che cosa si occupa, quali strumenti impiega. Neapel.

Cloos, P./Thole, W. (2005): Qualitativ-rekonstruktive Forschung im Kontext der Sozialpädagogik. Anmerkungen zu einigen Fragen und Problemen der sozialpädagogischen Forschungskultur. In: Schweppe, C./Thole, W. (Hrsg.) (2005): Sozialpädagogik als forschende Disziplin. Theorie, Methode, Empirie. Wiesbaden, S. 71-95.

England, H. (1986): Social Work as Art: Making Sense for Good Practice. London.

Hayes, D./Houston, S. (2007): “Lifeworld”, “system” and family group conferences; Habermas’ contribution to discourse in child protection. British Journal of Social Work, Heft 6, 37. Jg. (2007), S. 987-1006.
Hering, S./Münchmeier, R. (2000): Geschichte der Sozialen Arbeit. Weinheim u. München.
Homfeld, H. G./Schröer, W./Schweppe, C. (2007): Transnationalisierung Sozialer Arbeit – Transmigration, soziale Unterstützung und Agency. In: neue praxis, Heft 3, 37. Jg. (2007), S. 239-249.
Jones, H. D. u. a. (1986): The Social pedagogue in Europe: living with others as a profession. Zürich.
Keller, J. (2007): Teorie modernizace. Prag.
Kniephoff-Knebel, A. (2006): Internationalisierung in der Sozialen Arbeit – Eine verlorene Dimension der weiblich geprägten Berufs- und Ideengeschichte. Schwalbach/Ts.
Kraav, I. (2004): Social pedagogy – a challenge to social work in Estonia. In: Erath, P./Littlechild, B./Vornanen, R. (Hrsg.) (2004): Social Work in Europe – Descriptions, Analysis and Theories. Strassfurt, S. 11-26.
Lorenz, W. (2006): Perspectives on European Social Work – from the birth of the nation state to the impact of globalization. Opladen.
Otto, H.-U./Lorenz, W. (1997): Editorial. The New Journal for the Social Professions in Europe. In: European Journal of Social Work, Heft 1, 1. Jg. (1997), S. 1-6.
Otto, H.-U./Polutta, A./Ziegler, H. (2009): Reflexive Professionalism as a Second Generation of Evidence-Based Practice. In: Research on Social Work Practice, Heft 4, 19. Jg. (2009), S. 472-478.
Petrie, P. (2001): The potential of pedagogy/education for work in the children’s sector in the UK. In: Social Work in Europe, Heft 3, 8. Jg. (2001), S. 23-25.
Richmond, M.E. (1917): Social Diagnosis. New York
Salomon, A. (1926): Soziale Diagnose. Berlin.
Smith, M./Whyte, B. (2008): Social education and social pedagogy: reclaiming a Scottish tradition in social work. In: European Journal of Social Work, Heft 1, 11. Jg (2008), S. 15-28.
Wendt, W. R. (2008): Geschichte der Sozialen Arbeit 1. Die Gesellschaft vor der sozialen Frage. Lucius & Lucius.

Andreas Thimmel | Günter J. Friesenhahn

Internationalität in der Sozialen Arbeit

1 Einleitung

Erweiterung der Erfahrungsräume

Der für Menschen relevante Erfahrungs- und Handlungsraum lässt sich nicht länger als national begrenzte Einheit begreifen, sondern ist von globalen Dynamiken bestimmt. Nach Ulrich Beck umfasst er „Ereignisse und Bilder, die die Welt erschüttern, und ebenso globale Aktionen, Werte, Netzwerke, globale Sehnsüchte, Marken, Symbole, die sich auf den verschiedenen Wegen ausbreiten – über Produktion und Märkte, über Medien und Werbung, über Migration und Tourismus“ (Beck 2007, S. 236). Ludger Pries (2007) spricht von „Der Transnationalisierung der sozialen Welt“ und „Sozialräumen jenseits von Nationalgesellschaften“, die eine immer größere Relevanz erhalten. Die in den letzten 20 Jahren zu beobachtende Zunahme der Begriffe, mit denen in den Sozialwissenschaften versucht wird „inter- bzw. transnationale Dimensionen“ begrifflich zu fassen, verdeutlichen die gesellschaftliche Dynamik. Konzepte wie multikulturelle Gesellschaft, Risikogesellschaft, Globalisierung, Glokalisierung, Weltgesellschaft, Weltbürgertum sowie Transnationalität werden als begriffliche Folie benützt, um die Veränderungsprozesse zu analysieren und Handlungsstrategien zu entwickeln (vgl. Trisch 2005; Badura/Rieth/Scholtes 2005; Pries 2007).

Begriffe und Definitionen

Während einige AutorInnen (vgl. Hamburger 2008, S. 261; Homfeldt/Schröer/Schweppe 2008c) vorschlagen, Internationalität in Anlehnung an den politikwissenschaftlichen Sprachgebrauch nur auf die gegenseitige Bezugnahme von staatlichen Institutionen aus unterschiedlichen Nationalstaaten zu begrenzen und stattdessen mit dem Begriff der Transnationalität arbeiten, wenn sich der grenzüberschreitende Austausch auf den zivilgesellschaftlichen Bereich bezieht und über den Nationalstaat hinausgehende Strukturmuster“ (Kaelble u. a. 2002, S. 9, zit. n. Hamburger 2008, S. 261) erkennbar sind, bleiben wir für diese Tatbestände beim Begriff der Internationalität in der Sozialen Arbeit. Transnationalität benützen wir ausschließlich im Einvernehmen mit den oben genannten AutorInnen für eine über die nationalstaatliche Ordnung hinausgehende dauerhafte Qualität. „Der Begriff Transnationalität bezeichnet Verflechtungen im ökonomischen, politischen, kulturellen und sozialen Bereich sowie die darauf bezogenen Organisationsformen, gesellschaftliche Formationen hervorbringen, die quer zu nationalstaatlichen und – gesellschaftlichen Grenzen verlaufen“ (Homfeldt/Schweppe/Schröer 2006, S. 7). Die Übergänge sind fließend. Wir entscheiden uns für die Verwendung von „international“ im zivilgesellschaftlichen Zwischenbereich, weil im Bildungs- und Sozialbereich dieser Begriff breit verwendet wird und sich eben nicht nur auf staatliche Institutionen bezieht. Inter-

W. Thole (Hrsg.), *Grundriss Soziale Arbeit,* DOI 10.1007/978-3-531-94311-4_22,
© VS Verlag für Sozialwissenschaften | Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH 2012

nationale Soziale Arbeit oder Internationale Jugendarbeit sind traditionelle und eingespielte Formulierungen und beziehen sich auf die bi- oder multinationale Zusammenarbeit von Nichtregierungsorganisationen, Jugendverbänden und z. B. Institutionen der Sozialen Arbeit aus unterschiedlichen Nationalstaaten. In der Praxis der Zusammenarbeit überwinden die Akteure in internationalen Projekten und entsprechenden Organisationsstrukturen zeitweilig die nationalstaatliche Ebene und schaffen Neues, aus dem dann eine dauerhafte Struktur werden kann. Damit wäre dann der fließende Übergang zur Transnationalität gegeben, wenn die Organisationsstruktur dauerhaft angelegt ist und sich insbesondere auf Transmigration, transnationale Organisationen und transnationale Unterstützungssysteme bezieht (vgl. Homfeldt/Schröer/Schweppe 2006).

Globalisierung und Internationalisierung

Globalisierung ist nicht nur ökonomisch zu sehen, sondern hat politische, technologische, ökologische, kulturelle und zivilgesellschaftliche Facetten (vgl. Pfeiffer-Schaupp 2005, S. 17ff). Der Begriff hat mehrere Bedeutungswandel hinter sich. In der weltweiten Aufbruchstimmung nach dem Ende des Ost-West-Gegensatzes in den 1990er Jahren, wurde z. B. die Hoffnung formuliert, dass „Entwicklung und Frieden im Zeichen der Globalisierung" weltweit vorankommen (vgl. Nuscheler 2000). Seit einigen Jahren finden sich in den Sozialwissenschaften vermehrt Stimmen, die sich einem globalisierungskritischen Diskurs zuordnen lassen. Globale Veränderungsprozesse vollziehen sich auf unterschiedlichen Ebenen und Bereichen der Gesellschaft und in unterschiedlicher Intensität für Einzelne, Gruppen, Organisationen und Staaten. In den sozialpädagogischen und sozialarbeiterischen Arbeitsfeldern im Kontext z. B. von (Arbeits-) Migration, Transmigration, Flucht, Kulturen des Sorgens (Care), weltweiter Armut und Gesundheitsversorgung, Katastrophenhilfe sowie Entwicklungszusammenarbeit ist das Inter- bzw. Transnationale präsent. In anderen Arbeitsfeldern der Sozialen Arbeit sind internationale Bezüge oft nicht im Bewusstsein der Akteure und Institutionen. Dies bedeutet auch, dass die vielfach als normative Beschwörungsformel wahrgenommene Aussage „Soziale Arbeit ist internationale Soziale Arbeit" (vgl. Friesenhahn 2004) zwar empirisch nachvollzogen werden kann, aber Internationalität hat dennoch bei vielen Professionellen und in vielen Institutionen einschließlich der Ausbildungsstätten noch immer eine untergeordnete Relevanz.

Veränderung der Weltordnung

2010 sind die sozialen, ökonomischen und politischen Folgen einer – nicht an sozialer Gerechtigkeit orientierten – Weltwirtschafts- und Finanzordnung nicht abzuschätzen. Die Konsequenzen betreffen zuerst und vor allem die Menschen in den Ländern des Südens und in den Schwellenländern, die nun noch stärker von der Wohlstandsentwicklung abgekoppelt sind und deren Grundbedürfnisse nicht erfüllt werden. Zum anderen betrifft es die arme Bevölkerung in den Industrieländern bzw. Dienstleistungsgesellschaften, es betrifft die working poor, von Arbeitslosigkeit betroffene Personen und ihre Familien sowie ältere Menschen und Alleinerziehende. Die Finanzierung der Sozialsysteme, einschließlich der Sozialen Arbeit, ist auch in den europäischen Wohlfahrtsstaaten durch die starke öffentliche Verschuldung der Staaten alles andere als gesichert.

Folgen der Globalisierung

Befürchtungen globalisierungskritischer Wissenschaftler haben sich bewahrheitet. Sie warnten und warnen vor den Folgen einer Globalisierung, die im

Kern einem weltweiten neoliberalen Wirtschaftsmodell folgt bzw. dieses umgesetzt hat. Dabei wurden gemeinwohlorientierte national- und suprastaatliche Regulierungen diskreditiert und zurückdrängt (vgl. Stiglitz 2008; Crouch 2008; Butterwegge/Lösch/Ptak 2007; Brand/Lösch/Thimmel 2007). In wieweit die politische und ökonomische „Verarbeitung" der weltweiten Krise zu einer stärkeren Machtposition des Politischen und Sozialen gegenüber dem Ökonomischen führt und sich auch auf die interne Machtverteilung im Wissenschaftsdiskurs auswirkt, bleibt abzuwarten. Die Einsicht in die macht- und marktgesteuerte Instrumentalisierung hat das Internationale und Globale zwar einer unkritischen Lesart enthoben, umso relevanter ist eine reflexive Praxis und der Diskurs des Inter- und Transnationalen in der Sozialen Arbeit.

Inhalt des Beitrages

Im folgenden Beitrag werden relevante internationale Dimensionen der Sozialen Arbeit dargelegt. Dies geschieht anhand unterschiedlicher Facetten „grenzüberschreitender Teildiskurse". Die Trennung erfüllt eine heuristische Funktion, Überschneidungen sind vorhanden. Internationalität bezieht sich auf die Internationale Soziale Arbeit im Sinne von Länderstudien, Austauschaktivitäten und auf international vergleichende Soziale Arbeit (vgl. Puhl/Maas 1997; Homfeldt/Brandhorst 2004; Belardi 2005). In diesen Kontext sind auch Arbeiten einzuordnen, die sich explizit auf Soziale Arbeit in Europa beziehen (vgl. Lorenz 1994; Chytil/Seibel 1999; Lyons/Lawrence 2006). Um den Gesamtdiskurs zu verdeutlichen wird zusätzlich und nur deskriptiv auf die Folgen der Globalisierung für AdressatInnen, Profession und Disziplin (vgl. Pfeifer-Schaupp 2005) eingegangen, auf Soziale Arbeit in den Ländern des Südens (vgl. Wagner/Lutz 2007) und auf das Konzept der Sozialen Entwicklung (vgl. Homfeldt/Reutlinger 2009) hingewiesen. Schließlich wird auf Transnationalität, insbesondere im Zusammenhang mit „agency" (der Mensch als aktiver Gestalter seiner Lebenssituation) als ein für die Soziale Arbeit viel versprechendes Konzept aufmerksam gemacht (vgl. Homfeldt/Schröer/Schweppe 2006, 2008a; Hamburger 2008).

2 Internationalität – Internationale Soziale Arbeit (ISA)

Internationalität: Bedeutung für die Soziale Arbeit

„Die europäische bzw. die internationale Dimension war für die Soziale Arbeit schon von Anfang an von großer Bedeutung, sowohl in theoretischer als auch in professioneller Hinsicht" (Friesenhahn/Lorenz/Seibel 2008, S. 97). Sie ist fest mit der Berufsgeschichte verbunden und in aktuellen Studien auch in Bezug auf die „verlorene Dimension der weiblich geprägten Berufs- und Ideengeschichte" umfassend rekonstruiert worden (vgl. Kniephoff-Knebel 2006; Hering/Waaldijk 2002).

International social work

Soziale Arbeit ist immer in einen historischen, gesellschaftlichen, politischen und ökonomischen Kontext eingebettet. Diese Kontexte variieren von Land zu Land und dies erschwert eine klare Definition über den Gegenstandsbereich der ISA. Hinzu kommt, dass die Wissenschaftsdiskurse in den jeweiligen Ländern und die Anknüpfungspunkte in der Praxis oft sehr heterogen sind. Die lange Geschichte der Internationalität in der Sozialen Arbeit hat zu keiner klaren Termi-

nologie geführt, lässt zuweilen widersprechende Bedeutungsebenen erkennen und verweist damit auf die Notwendigkeit der Konturierung und der differenzierten Analyse. Merl C. Hokenstad u. a. (1992) und Lynne M. Healy (2001) stimmen darin überein, dass der Begriff „international social work" 1939 von George Warren in die Diskussion eingebracht wurde. Im Wesentlichen werden (vgl. Pfaffenberger/Trenk-Hinterberger 1988; Healy 2001, S. 6) grenzüberschreitende sozialpädagogische, sozialarbeiterische und sozialpolitische Aktivitäten, Aktionen und Operationen beschrieben, die meist im Kontext international operierender Organisationen stattfinden.

Eckpunkte Internationaler Sozialer Arbeit

Die International Association of Schools of Social Work – IASSW – hat 1989/1990 unter ihren Mitgliedern eine Befragung durchgeführt und als Ergebnis folgende Eckpunkte als bedeutsam für eine Beschreibung von ISA formuliert: „cross-cultural understanding, comparative social policy, concern with global problems, a general worldview, knowledge of a common profession worldwide, international practice, intergovernmental social welfare, and a sense of collegiality with social workers in other countries" (zit. n. Healy 2001, S. 7). Aktuell werden die Folgen der Globalisierung für die AdressatInnen der Sozialen Arbeit thematisiert und führen so zur intensiveren Bezugnahme der Diskurse um Internationalität und Globalisierung (vgl. Shardlow 2008, S. 88ff).Verbunden ist damit die Hoffnung, dass sich eine kritische Soziale Arbeit (re-)organisiert, die in der Allianz mit globalisierungskritischen NGOs, wie dem Weltsozialforum (http://www.weltsozialforum.org/2009/index.html) oder attac (http://www.attac.de/) der scheinbaren Alternativlosigkeit des neoliberalen Mainstreams ein konstruktives „Another world is possible" entgegenhält und in vielfältiger Weise Gegenentwürfe präsentiert (vgl. Ferguson/Lavalett/Whitmore 2005; Pfeiffer-Schaupp 2005). Der Bedeutungszuwachs der internationalen Dimension in den letzten Jahrzehnten lässt sich in unterschiedlichen Bereichen der Sozialen Arbeit in Deutschland nachweisen (vgl. Friesenhahn 2006).

2.1 Internationale Themen in Studienplänen

Waren es in den 1980er und 1990er Jahren nur einzelne Hochschulen bzw. Studiengänge, die sich mit internationalen Themen beschäftigten, so wird nun sowohl im Kerncurriculum der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (http://www.dgfe.de/news/kerncurriculumew, http://www.pdfk.de/Kerncurriculum.pdf) als auch im Kerncurriculum der Deutschen Gesellschaft für Soziale Arbeit deutlich formuliert, dass eine zukunftsorientierte Ausbildung und Praxis in der Sozialen Arbeit und Bildung hinreichende Kenntnisse internationaler Zusammenhänge erfordert (http://www.deutsche-gesellschaft-fuer-sozialarbeit.de/pdf/Kerncurriculim pdf). Dies bezieht sich auf Fach-, Sprach- sowie interkulturelle und komparative Kenntnisse bzw. Kompetenzen. Dabei sind die eigene Mobilitätserfahrung und die produktive Reflexion darüber hilfreich. Kritisch ist anzumerken, dass die hohen Erwartungen an die gestufte Bachelor-Master Struktur im deutschen Hochschulsystem hinsichtlich der Mobilität von Studierenden und Lehrenden sich allerdings bisher nur unzureichend erfüllt haben, ein Umstand, der einer schnellen Revision bedarf.

2.2 Wissenschaftlicher Diskurs

Themen und Diskurse

Die Zahl der Veröffentlichungen, die sich mit Themen der internationalen und europäischen Sozialen Arbeit beschäftigen, hat in den letzten Jahren zugenommen. Dabei dominiert der englische Terminus „Social Work". Diese Dominanz ist nicht nur sprachlich relevant, sondern wirkt sich auch auf die dargestellten Arbeitsfelder aus. Die „typischen" Arbeitsfelder angelsächsischer „social workers" und die dazugehörigen Diskurse stehen oft im Vordergrund (vgl. Hokenstad/Khinduka/Midgley 1992; Lyons 1999; Healy 2001), während die sozialpädagogische Traditionslinie weniger vertreten ist. Allerdings mehren sich Anzeichen dafür, dass sowohl in Großbritannien (vgl. Cameron/Petrie 2009) sowie in einigen Ländern Ost- und Mittelosteuropas (vgl. Seibel 2001; Friesenhahn/Kantowicz 2005) großes Interesse an der (deutschsprachigen) Sozialpädagogik und ihrem Part in der Gesamtkonzeption von Sozialer Arbeit bzw. einer Sozialarbeit und Sozialpädagogik umfassenden Wissenschaft der Sozialen Arbeit bekundet wird.

Publikationen und Forschung

In den Kontext der Internationalität sind auch Arbeiten zu zählen, die sich explizit auf Soziale Arbeit in Europa beziehen (vgl. Lorenz 1994; Seibel/Lorenz 1998; Elsen/Friesenhahn/Lorenz 2002; Campanini/Frost 2004; Lorenz 2006; Lyons/Lawrence 2006). Bei diesen Publikationen handelt es sich z. T. um Länderstudien, in denen die Soziale Arbeit oder Teilsegmente des Systems der Sozialen Arbeit und der Sozialpolitik beschrieben werden (Puhl/Maas 1997; Seibel/Otto/Friesenhahn 2007; Fortunato/Friesenhahn/Kantowicz 2008) sowie um Studien zu Ausbildungssystemen in Europa (Hamburger u. a. 2004, 2005a, 2005b) und um Beschreibungen über Praxisfelder der Sozialen Arbeit in einem anderen Land, „weil", so die zusammenfassende Überlegung, „einem bestimmten Land hinsichtlich des untersuchten Forschungsgegenstandes eine Vorreiterrolle beigemessen wird" (Schweppe/Hirschler 2007, S.115). Dabei gelten Erfahrungen jeweils anderer Länder als Vorbild oder Anregung und Erkenntnispotenzial (vgl. Schweppe 2005). Komparative Arbeiten (vgl. Berg 2002; Belardi 2005; Homfeldt/Brandhorst 2004; Züchner 2006) und theoretische Überlegungen zur komparativen Dimension in der Sozialen Arbeit liegen bisher in geringer Zahl vor (vgl. Pfaffenberger 1981; Treptow 2006; Homfeldt/Walser 2004; Treptow in diesem Band). Die internationalen Organisationen der Sozialen Arbeit, insbesondere IASSW (http://www.iassw-aiets.org), FESET (http://www.feset.org) IFSW http://www.ifsw.org/f38000133.html und ICSW (http://www.icsw.org/publication/publications.htm), haben eigene Publikationen, die weltweit verbreitet sind, die aber im deutschsprachigen Raum wenig rezipiert werden. Bei den Zeitschriften sind das European Journal of Social Work und die online-Zeitschrift social work&society (http://www.socwork.net) besonders hervorzuheben.

2.3 Internationale Kooperationen und internationale Vernetzungen

Die EU fördert durch verschiedene Aktions-Programme (http://ec.europa.eu/education/index_en.htm) die Mobilität von Lehrenden, Studierenden und PraktikerInnen nicht nur in den Grenzen der Europäischen Union oder Europas, son-

dern auch darüber hinaus. Die sogenannten thematischen Netzwerke „Ecspress" (European Consortium of Social Professions with Educational and Social Studies – ECSPRESS) (vgl. http://www.fh-koblenz.de/sozialwesen2/ecce/ecsp_de.htm) sowie dem Netzwerk: European Platform for a Worldwide Social Work (http://www.eusw.unipr.it/) ist der Gedanke inhärent, dass Forschung, Ausbildung und Praxis der Sozialen Arbeit grenzüberschreitende Kooperationen initiieren und festigen. Die Ergebnisse, z. B. in Form von gemeinsamen, z.T. mehrsprachigen Publikationen, Forschungen und Tagungen, sind auf den websites abrufbar.

2.4 Personenbezogener Austausch

Internationale Vereinigungen

Auf der Ebene der berufspolitischen Zusammenschlüsse der International Federation of Social Workers (IFSW) (http://www.ifsw.org) und der Kooperation der Ausbildungsstätten (International Association of Schools of Social Work IASSW (http://www.iassw-aiets.org) und der EASSW (http://www.eassw.org) sowie der Formation d'Educateurs Sociaux Européens/European Social Educator Training, FESET (www.feset.org) werden die Kontakte verstärkt und durch die Initiierung eines neuen Zusammenschlusses – European Network for Social Action (ENSACT) (http://www.ensact.eu) – werden Bemühungen zur Verbesserung der Rahmenbedingungen professioneller Sozialen Arbeit in Europa gebündelt.

Internationale Jugendarbeit

Eine deutsche Besonderheit stellt der durch das Bundesjugendministerium (BMFSFJ) geförderte binationale Fachkräftesaustausch dar, den u. a. die Fachstelle für internationale Jugendarbeit (IJAB) konzipiert und organisiert. Dieses Instrument der professionellen Fort- und Weiterbildung in der Kinder- und Jugendhilfe hat in der Summe der Austauschbegegnungen das Potential, über den individuellen Fortbildungsaspekt der Teilnehmenden hinausgehend, allgemeine Erkenntnisse und Erfahrungen zu generieren, die auch für die Weiterentwicklung der bundesdeutschen Kinder- und Jugendhilfe von Bedeutung sind. Dabei geht es um Reflexivität, Grenzüberschreitung und produktive Verunsicherung der an manchen Stellen überregulierten und fragmentierten Strukturen in der deutschen Kinder- und Jugendhilfe. Erste Überlegungen hierzu finden sich exemplarisch am Beispiel des spanischen-deutschen und türkisch-deutschen Fachkräfteaustauschs zum Thema Migration im Projekt JIVE (vgl. Thimmel/Riß/Thimmel 2009). Hinzu kommt der Bereich der Studierendenmobilität, der im Wesentlichen EU-Programmen folgt (vgl. Friesenhahn/Kniephoff/Rickert 2007) und im Sinne interkultureller Lernerfahrung als besonders wertvoll gelten kann (vgl. Hamburger 1998) sowie die in den sog. Thematic Networks erreichten Vernetzungen im Hinblick auf wissenschaftlichen Austausch, länderübergreifende Forschung, international summer schools und gemeinsame Entwicklung von Studienangebote – auch unter Einbeziehung von online Modulen (http://virclass.net).

2.5 Europakritische Perspektiven

Minimierung der nationalen Handlungsautonomie

Die Begeisterung für europabezogene Entwicklungen insbesondere im institutionellen Kontext der Europäischen Union (EU) ist im Diskurs Sozialer Arbeit nicht ungebremst. Die positive Grundstimmung gegenüber der EU verdankt sich der historischen Dimension der Überwindung nationaler Borniertheit und der EU als Friedensprojekt. Die Bewertung der Europäischen Union als supranationale Institution und Mitinitiatorin einer neoliberalen Wirtschaftspolitik bleiben ambivalent. „In Wirtschaft und Politik wirken europäische Verflechtungsprozesse zunehmend unmittelbar in die nationalen Binnenverhältnisse ein, so dass von einer nationalen Handlungsautonomie nicht mehr ausgegangen werden kann“ (Mau/Verwiebe 2009, S. 9). Es ist „anzunehmen, dass der Europäisierungsprozess eine neuartige Ungleichsdynamik auslöst – mit neuen Gruppen von Verlierern und Gewinnern, neuen strukturellen Konfliktlinien und auch neuen Zurechnungsebenen sozialer Ungleichheit“ (Mau/Verwiebe 2009, S. 255).

Die Auswirkungen der „Europäisierungsprozesse“ auf die Soziale Arbeit im engeren Sinne haben schon Hans Pfaffenberger (vgl. 2002), Franz Hamburger (vgl. 1994; 2004a; 2007) sowie Walter Lorenz (vgl. 1999; 2002) analysiert und insbesondere auch die Flüchtlings-, Wirtschafts- und fehlende Sozialpolitik kritisiert – ohne dabei die Hoffung auf das Erstarken einer europäischen Zivilgesellschaft aufzugeben, die als notwendiges Korrektiv für die Institutionalisierungsprozesse erachtet wird. Das Urteil fällt ambivalent aus, finden sich doch immer auch Teilpolitiken, in denen fortschrittliche Politik sichtbar wird (z. B. Antirassismus, Gender, Armutsberichtserstattung, Jugend).

Eine eigene Kategorie bilden die Aktivitäten der Internationalen Jugendarbeit, bei der es um die Begegnung von jungen Erwachsenen aus verschiedenen Nationen geht und bei der Lern- und Wirksamkeitseffekte auf der jugendpädagogischen, jugendpolitischen und außenpolitischen Ebene von Bedeutung sind (vgl. Thimmel 2001, 2010; Friesenhahn/Thimmel 2005).

3 Globalisierung und Transnationalität

Im Folgenden soll kurz auf weitere Diskurse im internationalen Kontext aufmerksam gemacht werden, die in ihrer Breite und Tiefe der Diskussion hier nicht entfaltet werden können. Im akademischen Diskurs der Internationalen Sozialen Arbeit sind die Implikationen der Globalisierung für die Soziale Arbeit (z. B. Verringerung öffentlicher Ausgaben zugunsten privater Vorsorgeleistungen) in den letzten zehn Jahre – vornehmlich in englischsprachigen – Veröffentlichungen aufgegriffen und kritisiert worden (vgl. Göppner/Oxenknecht-Witzsch 1998; Adams 2000; Penna 2002; Tan/Rowlands 2004), ohne allerdings breitere Beachtung gefunden zu haben. Erst Mitte des Jahrzehnts finden sich Beiträge, die sich explizit mit den negativen Folgen der Globalisierung beschäftigen. Ulrich Pfeifer-Schaupp kritisiert die neoliberale Globalisierung und fordert u. a. eine stärkere Bezugnahme der Sozialen Arbeit auf globalisierungskritische in-

ternationale Bewegungen. Die deutsche Soziale Arbeit könnte „Impulse der Bewegung für weltweite soziale Gerechtigkeit aufnehmen, wie es in der Professionsgeschichte auch bei anderen sozialen Bewegungen der Fall war (Frauen-, Friedens-, Jugendbewegung). Sie ist aufgefordert, über den Tellerrand hinauszublicken, Anschluss an die internationale Diskussion zu suchen und sich in die internationale Vernetzung von BürgerInnen und Basisbewegungen (Weltsozialforum, kontinentale, nationale und regionale Sozialforen) einzubringen, sie zu fördern und mitzugestalten“ (Pfeifer-Schaupp 2005, S. 43). Tatsächlich spielt die Soziale Arbeit in den Weltsozialforen nur eine untergeordnete Rolle und kritische „alternative“ sozial- und politikwissenschaftliche Positionen im deutschsprachigen Raum werden bisher nur marginal in der Sozialen Arbeit rezipiert (vgl. Brand/Lösch/Thimmel 2007).

Eigenständigkeit der Sozialen Arbeit in Lateinamerika und Asien

Ein anderer Aspekt der Internationaler Sozialer Arbeit bezieht sich auf die Schnittstelle zwischen Entwicklungszusammenarbeit und Sozialer Arbeit. Gefordert wird die Rezeption einer eigenständigen (indigenous) Sozialen Arbeit, die sich insbesondere in Lateinamerika und Afrika entwickelt hat (vgl. Rehklau/Lutz 2007). Dabei ist der – im Anschluss an Paolo Freire (1973) – aus der „Befreiungspädagogik stammende Begriff des Dialogs zentral, der für das Ende des Kolonialismus und den Beginn einer fruchtbaren Partnerschaft steht“ (Rehklau/Lutz 2007, S. 33). „Diese spezifische ‚Sozialarbeit des Südens’ ist inhaltlich vor allem Armutsbekämpfung, bewußtseinsbildende und befreiende Bildungsarbeit; sie ist zudem Sozialarbeit mit speziellen bei uns kaum bekannten Gruppen wie Straßenkindern. Sie reagiert auf brisante gesellschaftliche Probleme, die wir in dem Umfang so nicht kennen (...). Sie hat zudem einen spezifischen Gender-Aspekt: viele Projekte setzen am Sozialbindungsspielraum an, an der traditionellen Verantwortlichkeit der Frauen für Familie und Erziehung. Diese Fragestellungen haben, neben praktischen Lösungsversuchen, eine theoretische Auseinandersetzung herausgefordert, die (...) an den Ressourcen und Gestaltungsfähigkeiten des Gemeinwesens, an Modellen von ’extended families’ und an Nachbarschaften, ansetzt und sich dabei als Entwicklungsarbeit im umfassenden Sinne einer Entwicklung des Sozialen als ökonomischer, sozialer und kultureller Lebenswelt der Menschen versteht. Sie nutzt konsequent die methodische Vielfalt der im Norden bisher allenfalls theoretisch entwickelten Konzepte von Empowerment und Selbstorganisation“ (Rehklau/Lutz 2007, S. 41). Und sie bietet die Chance einer kritischen Selbstreflexion.

Transnationale Perspektive

„The adoption of Western social work theories was also criticized for being inappropriate to the cultural realities of the developing world (…) social workers in the Global South have sought to identify practice interventions and theoretical models that are suited to the social needs and cultural circumstances of their countries. Some have emphasized the importance of incorporating indigenous and traditional values and beliefs into social work” (Midgley 2009, S. 12f). Hier zeigt sich in theoretischer und praktischer Hinsicht die Nähe zum Konzept der Sozialen Entwicklung, wie es insbesondere von James Midgley (vgl. Midgley 2007; 2009) vertreten wird. Für Christian Reutlinger fungiert Social development als Rahmentheorie transnationaler Sozialer Arbeit. „Transperspektive“ bedeutet dann „die grundlegende Hinterfragung von Normalitätsvorstellungen

und ein Aushalten von Komplexität und Widersprüchlichkeit“ (Reutlinger 2008, S. 235). Er stellt weiter die Frage nach der Verortung der Sozialen Arbeit im globalen Kontext: „Welches sind die orientierungsstiftenden und damit handlungsleitenden Perspektiven jenseits des Nationalstaates und jenseits homogener Normalvorstellungen?“ (Reutlinger 2008, S. 235f). In der Verbindung des Konzeptes der Sozialen Entwicklung mit den Konzepten des Ökonomen Amartya Sen (1999) kommt er zu folgendem Ergebnis: „In diesem Zugang wird das Augenmerk auf Handlungsmöglichkeiten gerichtet, ohne die strukturellen Beschränkungen zu vergessen, denen viele Menschen ausgesetzt sind. Eine ermöglichende Perspektive steht dabei vor der Herausforderung, strukturelle Zwänge nicht aus den Augen zu verlieren und gleichzeitig Möglichkeits- und Gestaltungsräume aufzutun, die die Handlungsfreiheiten der Menschen zu erweitern vermögen“ (Reutlinger 2008, S. 246). In dem von C. Reutlinger und Hans-Günter Homfeldt (2009) herausgegeben Band: „Soziale Arbeit und Soziale Entwicklung“ wird dieser Diskurs weitergeführt und die Verbindung hergestellt zu den Überlegungen zu „Transnationalität, soziale Unterstützung, agency (vgl. Homfeldt/Schröer/Schweppe 2006, 2008a).

Akteursperspektive

Im Anschluss an Ludger Pries formulieren H.-G. Homfeldt, Wolfgang Schröer und Cornelia Schweppe: „Transnationalisierung entwerfe eine handlungs- und akteurszentrierte Perspektive auf soziale Prozesse und auf das Entstehen transnationaler sozialer Formationen und transnationaler Sozialräume, während Globalisierung auf das makrostrukturelle Wirken von weltumfassenden Triebkräften fokussiere. Ein entscheidender Unterschied liege in der Zuwendung zu alltagsweltlichen Beziehungsgeflechten und grenzüberschreitenden Interaktionen von Subjekten und Akteursgruppen ‚von unten’ als spezifischem Forschungszugang der Transnationalisierungsperspektive im Gegensatz zur Analyse der Herausbildung globaler Makrostrukturen oder Weltsysteme, die im Mittelpunkt der Globalisierungsperspektive stünde“ (Homfeldt/Schröer/Schweppe 2008a, S. 9). Transnationalisierungsprozessen wird ein Potential beigemessen, „um den durch Globalisierungsprozesse bedingten Entwicklungen sozialer Ungleichheit entgegenzuwirken“ (Homfeldt/Schröer/Schweppe 2008a, S. 10).

Diese Perspektive verweist auf die Notwendigkeit einer explizit politischen Ausrichtung, wie sie in der „Sozialen Arbeit des Südens“ besteht. „Sie versteht sich als Bewegung, die zum einen Menschen befähigen will, für sich selbst zu sorgen und zugleich die Forderung nach einer Ausweitung notwendiger gesellschaftlicher Rahmenbedingungen stellt, in denen Menschen sich erst entfalten können. Ihr Ziel dabei ist menschliche Entwicklung als ein Gutes Leben, das sich dialektisch aus Struktur und Handlung entwirft. Sie ist Ermöglichung und sieht Menschen als Akteure, als Gestalter. Diese politisch grundierte Soziale Arbeit könnte als Kontrast zu jener (der unsrigen) debattiert werden, die unter dem Druck der Ökonomisierung ächzt, ihre ethischen Rahmungen schwinden sieht und sich immer stärker als evidenzbasiert entwirft“ (Rehklau/Lutz 2009, S. 252).

4 Zusammenfassung

Potentiale

Internationale Soziale Arbeit generiert durch reflektierte Vergleiche von Konzepten und Handlungsmodelle neue Wissensbestände, kann Impulse für die Weiterentwicklung der Professionalisierung und Verbesserung der beruflichen Praxis geben, die schließlich auch zu einer verstärkten Anerkennung der Sozialen Arbeit als wichtiger, kompetenter Akteur bei Internationalisierungsprozessen führen. Aufgrund der sozialpolitischen Einbindung in unterschiedliche Wohlfahrtsregimes wird Soziale Arbeit in all ihren Facetten auch weiterhin sehr heterogene Formen zeigen. Gemeinsamkeiten werden in der Funktion und Aufgabe als „Menschenrechtsprofession" gesehen, wie sie im codes of ethics (http://www.ifsw.org/p38000324.html) grundgelegt sind. Derzeit sind alle AkteurInnen der Sozialen Arbeit aufgerufen, sich an einer Neufassung der internationalen Definition Sozialer Arbeit zu beteiligen (http://www.ensact.eu/). Dies sicher auch vor dem Hintergrund, dass eine verbindliche, transnationale Wertgrundlage mittlerweile als unwahrscheinlich angesehen wird.

Soziale Arbeit und Menschenrechte

Folgt man dem ethischen Geltungsanspruch der Sozialen Arbeit, insbesondere in der Bezugnahme auf die Menschenrechte, wird SozialarbeiterInnen und SozialpädagogenInnen im Kampf um die Durchsetzung der Menschenrechte eine besondere Rolle und damit Verantwortlichkeit zugewiesen. Ob dies eine realistische Funktionsbeschreibung ist oder ob sie damit nicht überfordert sind, wird in internationalen Fachzeitschriften kontrovers diskutiert. Die Veränderungen des Sozialstaates, die zunehmenden internationalen und globalen Einflüsse auf das Leben des Einzelnen, auf seine berufliche und soziale Existenz, stellen diese ethischen Wurzeln nicht nur globalisierungskritisch zur Diskussion, sondern auch wegen ihrer Wertgrundlage (vgl. Yunong/Xiong 2008; Solas 2008; Alphonse/George/Molfatt 2008; Hodge 2008; Hölscher/Berhane 2008). Kritisiert wird „that the Eurocentric premise colonized the social sciences, some proponents of indigenization attacked the assumptions and principles of western philosophy, such as objective reason, humanism, the idea of progress, cultural transcending knowledge, the dualism of religion and science, and so on" (Yunong/Xiong 2008, S. 612). Dorothee Hölscher und Solomon Y. Berhance bilanzieren (beispielhaft) in Bezug auf die Situation in Eritrea: „We have found out that, paradoxically, both, the mainstream human rights discourse (dominated by western geo-strategic interests and alternative (namely particularist and relativist) notions of human rights have contributed to cementing the oppression of the Eritrean people rather than helping to prevent it" (Hölscher/Berhane 2008, S. 321).

Überwindung von Barrieren

Abschließend ist zu fragen, wie es gelingen kann, die internationalen und transnationalen Diskurse intensiver mit Praxis, Ausbildung und Theorie zu verbinden. Eine kritische Perspektive ist angeraten, denn es sind bestimmte Barrieren zu überwinden, z. B. sind die Fremdsprachenkenntnisse der Studierenden, Lehrenden und PraktikerInnen oft „suboptimal". Die Dominanz der englischen Sprache im internationalen Publikationsgeschäft lässt AutorInnen, die nicht englisch publizieren können, kaum eine Chance, ihre Ideen, Konzepte und Handlungsmodelle international zu verbreiten, Übersetzungen von relevanten

Plädoyer: „Habitus des Zweifelns"

internationalen AutorenInnen fehlen schlichtweg. Die Möglichkeiten des binationalen Fachkräfteaustausch als zentrales fachliches Weiterbildungsinstrument, welches auch Zusammenhänge zwischen Interkulturalität und Internationalität erkennen lässt, wird bisher unzureichend genutzt und die Wertschätzung gegenüber diesem „Blick nach draußen und der internationalen Erfahrung" fehlt.

Schließlich: Allen aufgeführten Diskursen und Praxen liegt die Einsicht in die Notwendigkeit eines Habitus des „Zweifelns" zu Grunde, d. h. die persönliche und fachliche Fähigkeit, die eigenen Lösungen in Frage zu stellen und für Anderes offen zu sein. Dies bringt Franz Hamburger auf den Punkt: „Denn das Besondere nationaler Selbstverständnisse verwechselt sich ja nicht nur oft mit dem Allgemeinen, sondern es missversteht sich auch in seiner Besonderung" (...). Erst die international vergleichende Forschung kann das in einem bestimmten Land bestehende soziale und kognitive System der Sozialen Arbeit als Ganzes verständlich machen" (...) nationale Analysen blieben seinem Verblendungszusammenhang unterworfen (Hamburger 2008, S. 264). Festzuhalten ist, dass Internationalität zwar als Notwendigkeit für zukünftige Diskurse und Handlungsstrategien in der Sozialen Arbeit betont wird und somit an Wert gewinnt. Sie ist aber kein Wert an sich, sondern muss in ihren z.T. widersprüchlichen Bedeutungsebenen erkannt werden (vgl. Stier 2004).

Literatur

Adams, A.(2000): Indroduction: The Challenge of Globalisation. In: Adams, A./Erath, P./Shardlow, S. (Eds.) (2000): Fundamentals of Social Work in Selected European Countries. Dorset, S. 1-8.

Alphonse, M./George, P./Molfatt, K. (2008): Redefining social work standards in the context of globalization: lessons from India. In: International Social work, Vol. 51, Number 2, 2008, S. 145-158.

Badura, J./Rieth, L./Schlotes, F. (Hrsg.) (2005): Globalisierung. Problemsphären eines Schlagwortes im interdisziplinären Dialog. Wiesbaden.

Beck, U. (Hrsg.) (2007): Generation Global. Ein Crashkurs. Frankfurt a.M.

Belardi, N. (2005): Internationale Soziale Arbeit. Länderberichte Dritte und Vierte Welt. Hamburg.

Berg, W. (Hrsg.) (2002): Comparative Studies in Social Policy and Social Work. Aachen.

Brand, U./Lösch, B./Thimmel, S. (Hrsg.) (2007): ABC der Alternativen. Hamburg.

Butterwegge, C./Lösch, B./Ptak, R. (2007): Kritik des Neoliberalismus. Wiesbaden.

Cameron, C./Petrie, P. (2009): Social pedagogy and its prospects in England's children's service. In: European Journal of Social Education, Number16/17, 2009, S. 49-61.

Campanini, A./Frost, E. (Eds.) (2004): Social Work in Europe. Roma.

Chytil, O./Seibel, F. W. (Hrsg.) (1999): Europäische Dimensionen in der Ausbildung und Praxis der Sozialen Professionen. Boskovice.

Chytil, O./Lorenz, W./Seibel, F. W./Striezenec, S. (Hrsg.) (2000): Auf Erfahrung bauen. Vorbereitung der Sozialen Professionen auf das Europa von morgen. Boskovice.

Crouch, C. (2008): Postdemokratie. Frankfurt a.M.

Elsen, S./Friesenhahn, G. J./Lorenz, W. (Hrsg.) (2002): Für ein soziales Europa: Ausbilden – Lernen – Handeln in den sozialen Professionen. Mainz.

Ferguson, I./Lavalette, M./Whitmore, E. (Eds.) (2005): Globalisation, Global Justice and Social Work. London u. New York.

Fortunato, V./Friesenhahn, G. J./Kantowicz, E. (Eds.) (2008): Social Work in Restructured European Welfare Systems. Roma.

Freire, P. (1973): Pädagogik der Unterdrückten, Reinbek bei Hamburg.
Freitas, M. J./Friesenhahn, G. J./Frost, L./Michailidis, M. (Eds.) (2005): Children, Young People and Families. Examining social work practice in Europe. Roma.
Friesenhahn, G. J. (2004): Soziale Arbeit ist internationale Soziale Arbeit In: Lutz, R. (Hrsg.) (2004): Rückblick und Ausblick. Oldenburg, S.17-30.
Friesenhahn Günter, J. (2006): Internationale Soziale Arbeit. In: Feuerhelm, W. (Hrsg) (2006): Taschenlexikon der Sozialarbeit und Sozialpädagogik. Wiebelsheim, S. 296-299
Friesenhahn, G. J./Kantowicz, E. (2005): Social Pedagogy: A Paradigm in European Social Work Education. In: Freitas, M. J./Friesenhahn, G. J./Frost, E./Michailides, M. (Eds.) (2005): Children, Young People and Families. Examining social work practice in Europe. Roma, S.190-206.
Friesenhahn, G. J./Kniephoff, A./Seibel, F. W. (2000): Die internationale und interkulturelle Dimension im Studium der Sozialen Arbeit und Erziehung. In: Der pädagogische Blick, Heft 2, 8. Jg. (2000), S. 87-96.
Friesenhahn, G. J./Kniephoff-Knebel, A./Rickert, J. K. (2007): Grenzen und Chancen transnationaler Beziehungen in der Sozialen Arbeit. In: Wagner, L./Lutz, R. (Hrsg.) (2007): Internationale Perspektiven Sozialer Arbeit. Frankfurt a.M., S. 245-262.
Friesenhahn, G. J./Lorenz, W./Seibel, F. W. (Eds.) (2007): Community Education and its Contribution to a Social Europe. Boskovice.
Friesenhahn, G. J./Thimmel, A. (Hrsg.) (2005): Schlüsseltexte. Engagement und Kompetenz in der internationalen Jugendarbeit. Texte aus 50 Jahren Praxis- und Theoriediskurs. Dokumentiert und neu kommentiert. Schwalbach/Ts.
Friesenhahn, G. J./Lorenz, W./Seibel, F. W. (2008): Ausbildung für eine europäische Soziale Arbeit. In: Bielefelder Arbeitsgruppe 8 (Hrsg.) (2008): Soziale Arbeit in Gesellschaft. Wiesbaden, S. 96-106.
Göppner, H./Oxenknecht-Witzsch, R. (Hrsg.) (1998): Soziale Arbeit und Sozialarbeitswissenschaft in einem sich wandelnden Europa. Freiburg.
Hamburger, F. (1994): Festung Europa oder Globalverantwortung. Ein Beitrag zur interkulturellen Erziehung. In: Bundeszentrale für politische Bildung (BzpB) (Hrsg.) (1994): Lernen für Europa. Neue Horizonte der Pädagogik. Bonn, S. 169-174.
Hamburger, F. (1998): Interkulturelles Lernen durch europäische Kooperationen. Evaluation des ACCESS- Studienprogramms. In: Hamburger, F. (Hrsg.): Faszination und Realität des Interkulturellen. Evaluation zum europäischen Studium. Mainz, S. 9-28.
Hamburger, F. (2004a): Geblendet von der Schönheit des Marktes. In: Sozial extra, Heft 4, 28. Jg. (2004). S. 13–18.
Hamburger, F. (2004): Kooperation an der Grenze. In: Homfeldt, H.-G./Brandhorst, K. (Hrsg.) (2004b): International vergleichende Soziale Arbeit. Baltmannsweiler, S.187-195.
Hamburger, F. (2007): Von der Wirtschaftsgemeinschaft zur Union. Öffnung und Schließung als Bedingungen sozialpädagogischen Handelns. In: Friesenhahn, G. J./Lorenz, W./Seibel, F. W. (Hrsg.) (2007): Community Education and its Contribution to a Social Europe. Boskovice, S. 169-188.
Hamburger, F. (2008): Transnationalität als Forschungskonzept in der Sozialpädagogik. In: Homfeldt, H.-G./Schröer, W./Schweppe, C. (Hrsg.) (2008): Soziale Arbeit und Transnationalität. Weinheim, S. 259- 277.
Hamburger, F. u. a. (Hrsg.) (2002): Gestaltung des Sozialen – eine Herausforderung für Europa. Opladen.
Hamburger, F. u. a. (Hrsg.) (2004): Ausbildung für Soziale Berufe in Europa, Bd. 1. Frankfurt a.M.
Hamburger, F. u. a. (Hrsg.) (2005a): Ausbildung für Soziale Berufe in Europa, Bd.2. Frankfurt a.M.
Hamburger, F. u. a. (Hrsg.) (2005b): Ausbildung für Soziale Berufe in Europa, Bd. 3. Frankfurt a.M.
Healy, L. M. (2001): International Social Work. Professional Action in an Interdependent World. New York u. Oxford.
Hering, S./Waaldijk, B. (Hrsg.) (2002): Die Geschichte der Sozialen Arbeit in Europa. Opladen.
Hodge, D. R. (2008): Constructing spiritually modified interventions: cognitive therapy with diverse populations. In International Social work, vol. 51, number 2, S. 178-192.
Hokenstad, M. C./Khinduka, S. K./Midgley, J. (Eds.) (1992): Profiles in International Social Work. Washington.

Hölscher, D./Berhane, S. Y. (2008): Reflections on human rights and professional solidarity. In: International Social Work, Vol. 51, Number 3, S. 311-321.
Homfeldt, H.-G./Brandhorst, K. (Hrsg.) (2004): International vergleichende Soziale Arbeit. Baltmannsweiler.
Homfeldt, H.-G./Reutlinger, C. (Hrsg.) (2009): Soziale Arbeit und Soziale Entwicklung. Baltmannsweiler.
Homfeldt, H.-G./Walser, V. (2004): Vergleichen – Facetten zu einer sozialpädagogischen Komparatistik. In: Homfeldt, H.-G./Brandhorst, K. (Hrsg.) (2004): International vergleichende Soziale Arbeit. Baltmannsweiler, S. 196-218.
Homfeldt, H.-G./Schröer,W./Schweppe, C. (2006): Transnationalität, soziale Unterstützung, agency. Nordhausen.
Homfeldt, H.-G./Schröer, W./Schweppe, C. (2007): Transnationalisierung Sozialer Arbeit. Transmigration, soziale Unterstützung und Agency. In: neue praxis, Heft 3, 37. Jg. (2007), S. 239-249.
Homfeldt, H.-G./Schröer, W./Schweppe, C. (Hrsg) (2008a): Soziale Arbeit und Transnationalität. Herausforderungen eines spannungsreichen Bezugs. Weinheim.
Homfeldt, H.-G./Schröer, W./Schweppe, C. (2008b): Transnationalität und Soziale Arbeit – ein thematischer Aufriss. In: Homfeldt, H.-G./Schröer, W./Schweppe, C. (Hrsg.) (2008a): Soziale Arbeit und Transnationalität, S. 7-23.
Homfeldt, H.-G./Schröer, W./Schweppe, C. (2008c): Transnationalität, soziale Unterstützung und agency. In: Homfeldt, H.-G./Schröer, W./Schweppe, C. (Hrsg.) (2008a): Soziale Arbeit und Transnationalität, S. 219-234.
Kniephoff-Knebel, A. (2006): Internationalisierung in der Sozialen Arbeit. Die verlorene Dimension der weiblich geprägten Berufs- und Ideengeschichte. Schwalbach/Ts.
Kreidenweis, H./Treptow, R. (1990): Internationalität – Fragen an die vergleichende Sozialarbeit/ Sozialpädagogik. In: neue praxis, Heft 1, 20. Jg. (1990), S. 36-49.
Lorenz, W. (1994): Social Work in a Changing Europe. London u. New York.
Lorenz, W. (1999): Die Erziehung der Nation: Rassismus und Nationalstaat. In: Aluffi-Pentini, A. u. a. (Hrsg.) (1999): Antirassistische Pädagogik in Europa. Theorie und Praxis. Klagenfurt, S. 17-45.
Lorenz, W. (2000): Möglichkeiten einer europäischen Sozialen Arbeit. In: Müller, S. u. a. (Hrsg.) (2000): Soziale Arbeit. Gesellschaftliche Bedingungen und professionelle Perspektiven. Neuwied, S. 61-78.
Lorenz, W. (2002): Europa – eine Herausforderung für die Soziale Arbeit. In: Hamburger, F. u. a. (Hrsg.) (2002): Gestaltung des Sozialen – eine Herausforderung für Europa. Opladen, S. 285-307.
Lorenz, W. (2006): Perspectives on European Social Work. From the Birth of the Nation State to the impact of Globalisation. Opladen u. Farmington Hills.
Lösch, B./Thimmel, A. (Hrsg.) (2010): Handbuch zur kritischen politische Bildung. Schwalbach/Ts.
Lyons, K. (1999): International Social Work: Themes and Perspectives. Hants.
Lyons, K./Lawrence, S. (Hrsg.) (2006): Social Work in Europe: Education for Change. Birmingham.
Mau, S./Verwiebe, R. (2009): Die Sozialstruktur Europas. Konstanz.
Midgley, J. (2007): Soziale Entwicklung. Die Rolle der Sozialen Arbeit. In: Wagner, L./Lutz, R. (Hrsg.) (2007): Internationale Perspektiven Sozialer Arbeit, Frankfurt a.M., S. 129-148.
Midley, J. (2009): Social Work and Social Development – towards a Global Dialogue. In: Homfeldt, H.-G./Reutlinger, C. (Hrsg.) (2009): Soziale Arbeit und Soziale Entwicklung. Baltmannsweiler, S. 12-24.
Nuscheler, F. (Hrsg.) (2000): Entwicklung und Frieden im Zeichen der Globalisierung. Bonn.
Oberwien, B. (Hrsg.) (2000): Lernen und Handeln im globalen Kontext. Beiträge zu Theorie und Praxis internationaler Erziehungswissenschaft. Frankfurt a.M.
Penna, S. u. a. (2002): Globalization, social exclusion and the possibilities for global social work and welfare. In: European Journal of Social Work, Volume 3, Number 2, 2000, S. 109-122.
Pfaffenberger, H. (1981): Grundfragen und Basisthesen einer sozialpädagogischen Komparatistik. In: Keil, S./Bollermann, G./Nieke, W. (Hrsg.) (1981): Studienreform und Handlungskompetenz im außerschulischen Erziehungs- und Sozialwesen. Neuwied, S. 131-136.

Pfaffenberger, H. (2002): „Soziales Europa“ – ein Wunschtraum? Folgen der Supranationalisierung und Globalisierung für die Sozialpolitik und für Rolle und Funktion der Sozialarbeit/Sozialpädagogik. In: Elsen, S./Friesenhahn, G. J./Lorenz, W. (Hrsg.) (2002): Für ein soziales Europa. Ausbilden –Lernen- Handeln in den sozialen Professionen. Mainz, S. 69-93.

Pfaffenberger, H./Trenk-Hinterberger, P. ([3]1988): Internationale Sozialarbeit/Sozialpädagogik. In: Kreft, D./Mielenz, I. (Hrsg.) (1988):Wörterbuch Soziale Arbeit. Weinheim, S. 287-288.

Pfeifer-Schaupp, U. (Hrsg.) (2005): Globalisierung und Soziale Arbeit. Hamburg.

Pfeifer-Schaupp, U. (2005): Die Schatten der Globalisierung und die Soziale Arbeit. In: Pfeifer-Schaupp, U. (Hrsg.) (2005): Globalisierung und Soziale Arbeit. S. 11-51.

Pries, L. (2007): Die Transnationalisierung der sozialen Welt. Frankfurt a.M.

Puhl, R./Maas, U. (Hrsg.) (1997): Soziale Arbeit in Europa. Organisationsstrukturen, Arbeitsfelder und Methoden im Vergleich. Weinheim.

Randeria, S./Eckert, A. (Hrsg.) (2009): Vom Imperialismus zum Empire. Nicht-westliche Perspektiven auf Globalisierung. Frankfurt a.M.

Rehklau, C./Lutz, R. (2007): Partnerschaft oder Kolonisation? Thesen zum Verhältnis des Nordens zur Sozialarbeit des Südens. In: Wagner, L./Lutz, R. (Hrsg.) (2007): Internationale Perspektiven Sozialer Arbeit. Frankfurt a.M., S. 33-53.

Rehklau, C./Lutz, R. (2009): Sozialarbeit des Südens. Entwicklung und Befreiung. In : Homfeldt, H.-G./Reutlinger, C. (Hrsg.) (2009): Soziale Arbeit und Soziale Entwicklung. Baltmannsweiler, S. 237-253.

Reutlinger, C. (2008): Social development als Rahmentheorie transnationaler Sozialer Arbeit. In: Homfeldt, H.-G./Schröer, W./Schweppe, C. (Hrsg.) (2008): Soziale Arbeit und Transnationalität. Weinheim, S. 235-250.

Schweppe, C./Hirschler, S. (2007): Internationalität und Soziale Arbeit – Eine Bilanz. In: Sozialwissenschaftliche Literatur Rundschau, Heft 2, 30. Jg. (2007), S. 113-127.

Schweppe, C. (2005): Internationalität als Erkenntnispotenzial in der Sozialen Arbeit. In: neue praxis. Heft 6, 35. Jg. (2005), S. 575 – 586.

Seibel, F. W. (2001): Soziale Arbeit in Mittel- und Osteuropa. In: Kersting, H./Riege, M. (Hrsg.) (2001): Internationale Sozialarbeit. Mönchengladbach, S.145-167.

Seibel, F. W./Lorenz, W. (Hrsg.) (1998): Soziale Professionen für ein Soziales Europa. Frankfurt a.M.

Seibel, F. W./Otto, H.-U./Friesenhahn , G. J. (Hrsg.) (2007): Refraiming the Social. Social Work and Social Policy in Europe. Boskovice.

Sen, A. (2000): Ökonomie für den Menschen. München.

Shardlow, S. ([2]2008): Social work in an international context. In: Lymbery, M./Postle, K. (Eds.): Social Work. A Companion to learning. Los Angeles u. London, S. 86-98.

Solas, J. (2008): What kind of social justice does social work seek? In: International Social Work. Vol. 51, Number 6, S. 813-822.

Stier, J. (2004): Taking a critical stance toward internationalization ideologies in higher education: idealism, instrumentalism and educationalism. In: Globalisation, Societies and Education, Vol. 2, Number 1, S 83-97.

Stiglitz, J. (2008): Die Chancen der Globalisierung. München.

Tan, N.-T./Rowlands, A. (Eds.) (2004): Social Work around the World III. Globalization, Social Welfare and Social Work. Berne. S. 113-129.

Thimmel, A. (2001): Pädagogik der internationalen Jugendarbeit. Geschichte, Praxis und Konzepte des Interkulturellen Lernens. Schwalbach/Ts.

Thimmel, A. (2004): Die europäische Integration und ihr Einfluss auf die Jugendhilfe in der Bundesrepublik Deutschland. In : Homfeldt, H.-G./Brandhorst, K. (Hrsg.) (2004): International vergleichende Soziale Arbeit. Baltmannsweiler, S. 92-105.

Thimmel, A. (2010): Internationale Jugendarbeit – Pädagogik in weltbürgerlicher Absicht. In: Steffens, G./Widmaier, B. (Hrsg.) (2010): Weltbürgertum und Kosmopolitisierung. Schwalbach/Ts.

Thimmel, S./Riß, K./Thimmel, A. (2009): Evaluation des Deutsch-Spanischen Fachkräfteaustauschs. Eigenveröffenlichung des BMFSFJ unter www.jive-international.de/de/wissenschaftliche-begleitung.

Treptow, R. (2006): Zwischen internationaler Projektkooperation und systematischem Vergleich. Eine Skizze zu Aufgaben und Problemen einer Komparatistik der Sozialen Arbeit. In: Sozialmagazin, Heft 10, 31. Jg. (2006), S. 22-26.

Trisch, O. (2005): Globales Lernen. Chancen und Grenzen ausgewählter Konzepte. Eine theoretische Aufarbeitung. Oldenburg.
Wagner, L./Lutz, R. (Hrsg.) (2007): Internationale Perspektiven Sozialer Arbeit: Frankfurt a.M.
Yunong, H./Xiong, Z. (2008): A reflection on the indigenization discourse in social work. In: International Social Work, Vol. 51, Number 5, S. 611-622.
Züchner, I. (2006): Aufstieg im Schatten des Wohlfahrtsstaates. Expansion und aktuelle Lage der Sozialen Arbeit im internationalen Vergleich. Weinheim.

Internetquellen

http://ec.europa.eu/education/index_en.htm (Zugriff 1.7.2009)
http://virclass.net/). (Zugriff 1.7.2009)
http://www.attac.de (Zugriff 1.7.2009)
http://www.deutsche-gesellschaft-fuer-sozialarbeit.de/pdf/Kerncurriculim.pdf (Zugriff 1.7.2009)
http://www.dgfe.de/news/kerncurriculumew (Zugriff 1.7.2009)
http://www.eassw.org/ (Zugriff 1.7.2009)
http://www.ensact.eu/ (Zugriff 1.7.2009)
http://www.eusw.unipr.it/ (Zugriff 1.7. 2009)
http://www.feset.org (Zugriff 1.7.2009)
http://www.fh-koblenz.de/sozialwesen2/ecce/ecsp_de.htm) (Zugriff 1.7.2009)
http://www.iassw-aiets.org/ (Zugriff 1.7.2009)
http://www.icsw.org/publication/publications.htm (Zugriff 1.7.2009)
http://www.ifsw.org/f38000133.html (Zugriff 1.7.2009)
http://www.ifsw.org/p38000324.html (Zugriff 1.7.2009)
http://www.pdfk.de/Kerncurriculum.pdf (Zugriff 1.7.2009)
http://www.weltsozialforum.org/ (Zugriff 1.7.2009)

Daniel Gredig | Daniel Goldberg

Soziale Arbeit in der Schweiz

1 Einleitung

Antwort auf soziale Not

Wie in anderen Ländern Europas und Nordamerikas finden sich die Wurzeln der Sozialen Arbeit auch in der Schweiz in der Mitte des 19. Jahrhunderts. Soziale Hilfstätigkeiten stellten die zunächst bürgerliche Antwort auf die unübersehbaren sozialen Notlagen dar, die sich infolge der Industrialisierung einstellten und die Angehörigen der unterbürgerlichen Schichten in Form von harten, ausbeuterischen und ungesicherten Arbeitsbedingungen, Armut, aber auch engen und in hygienischer Hinsicht ungenügenden Wohnverhältnissen und gesundheitlichen Gefährdungen massiv belasteten. Diese Hilfstätigkeiten gesellten sich zu den „Armenerziehungsanstalten" und „Rettungshäusern", die sich der außerfamiliären Erziehung von „verwahrlosten" oder „gefährdeten" Kindern widmeten und wenige Jahrzehnte zuvor schon (angeführt von den Pionieren Johann Heinrich Pestalozzi und Christian Heinrich Zeller) aufgekommen waren (vgl. u. a. Hauss 1995; Schoch/Tuggener/Wehrli 1989).

Unterstützung durch das Bürgertum

Gemeinnützige Gesellschaften, Stiftungen und Vereinigungen, in denen sich Angehörige bürgerlicher Schichten engagierten (insbesondere Vertreter der angesehenen großbürgerlichen Familien, Angehörige der akademischen und freien Berufe sowie Unternehmer), initiierten, organisierten und finanzierten die Aktivitäten zur Bearbeitung der „socialen Frage" in Form von Unterstützung und gleichzeitiger Disziplinierung unterbürgerlicher Schichten. Im Vordergrund stand damit die Tätigkeit privater Organisationen. Das staatliche Engagement bestand vorrangig in der Anerkennung der Nützlichkeit dieser Einrichtungen und in der finanziellen Unterstützung ihrer Aktivitäten in Form von Subventionen. Der Staat verstand sich – in Übereinstimmung mit dem generellen schweizerischen Staatsverständnis – subsidiär zur zivilgesellschaftlichen Bearbeitung sozialer Probleme. Die direkte Erbringung sozialer Dienstleistungen durch staatliche Organisationen stand im Wesentlichen nur in der Armenfürsorge und darüber hinaus dort im Vordergrund, wo dies z. B. auf Grund des staatlichen Gewaltmonopols erforderlich war, wie etwa im Vormundschaftswesen.

Entstehung sozialer Organisationen

Die entscheidende Größe in dieser Form des Komplementaritätsverhältnisses von öffentlicher und nicht-öffentlicher Fürsorge stellte das Bürgertum dar. Die liberalen bürgerlichen Schichten hatten in den politischen Entwicklungsprozessen der Schweiz, die in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts in eine Republik mit einem direktdemokratischen politischen System[1] mündeten, eine ganz ent-

1 Die erste demokratische Verfassung stammt von 1848. Die zweite Verfassung wurde 1874 angenommen. Diese brachte eine Erweiterung der direktdemokratischen Verfahren, die 1891 mit

W. Thole (Hrsg.), *Grundriss Soziale Arbeit,* DOI 10.1007/978-3-531-94311-4_23,
© VS Verlag für Sozialwissenschaften | Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH 2012

scheidende Rolle gespielt (vgl. Tanner 1995). An der Wende zum 20. Jahrhundert waren das Bürgertum und seine politischen Organisationen staatstragend, obwohl diese Schicht in den Jahren nach 1900 lediglich sechs Prozent der Bevölkerung ausmachten. Getragen von der Ideologie, Volk und Bürgertum seien eins („Arbeiter sind wir alle"; vgl. Tanner 1990; Tanner 1995, S. 228), mit der sich das Bürgertum auf dem Weg an die politische Macht gegen die aristokratischen „Herren" des Ancien Regimes gewandt hatte, zeigte das an einem rigiden Arbeits- und Leistungsethos orientierte Bürgertum immer auch ein Interesse am Zusammenhalt der bürgerlichen Gesellschaft. Vereinen und Organisationen, auch jenen, die soziale Fürsorge boten, kam in einem faktisch von Klassengegensätzen zerrissenen Staat eine integrierende Funktion zu. Das Bürgertum wurde in diesen Aktivitäten vom festen Glauben getragen, „damit nicht allein den privaten Nutzen zu verfolgen, sondern ebenso sehr dem allgemeinen Besten zu dienen" (Tanner 1995, S. 228). Die zahlreich entstandenen gemeinnützigen Organisationen boten den offensichtlichen Verlierern im Industriekapitalismus nicht nur Unterstützung. Sie trugen auch dazu bei, das System vor Umstürzen zu bewahren. Zugleich wurden sie zu einem Vehikel der Vermittlung von bürgerlichen, an der protestantischen Ethik orientierten Werten und Normen in die unterbürgerlichen Schichten (vgl. Gredig 2000; Ruchat 1993) und leisteten damit einen Beitrag zur Verbürgerlichung der Gesellschaft (vgl. Tanner 1995).

Herausbildung staatlicher Sozialsysteme

Die sozialstaatlichen Sicherungssysteme sind im Wesentlichen erst im 20. Jahrhundert eingerichtet worden, was die Schweiz im internationalen Vergleich zu einem „Nachzügler" werden lässt (vgl. Obinger 2000). Während die Schweiz 1872 mit dem Erlass des Fabrikgesetzes (Inkrafttreten 1877) eine europäische Pionierrolle im Arbeitsschutz innehatte, erfolgte eine landesweite gesetzliche Regelung der Krankenversicherung erst 1911 (Inkrafttreten 1912). Das Obligatorium zur Krankenversicherung[2] wurde gar erst mit dem Krankenversicherungsgesetz von 1994 (Inkrafttreten 1996) geschaffen. Die Absicherung der Arbeitsnehmerrisiken Alter, Tod und Arbeitslosigkeit wurden bis z. T. lange nach dem Zweiten Weltkrieg von „Hilfskassen" bzw. Versicherungen übernommen, die von Gewerkschaften, Arbeiterhilfsvereinen und Wohlfahrtsfonds von Firmen eingerichtet wurden und lokal agierten. Die 1947 in einer Volksabstimmung angenommene „Alters- und Hinterlassenenversicherung" (die so genannte 1. Säule der Altersversicherung) löste 1948 die Vorläufereinrichtungen ab, die auf kantonaler Ebene z.T. bestanden hatten. Die Berufliche Vorsorge (die 2. Säu-

dem Initiativrecht noch weiter ausgebaut wurden (vgl. Wicki 2001, S. 259). Bis in die 1970er Jahre hinein verfügten allerdings allein die Männer über diese Rechte. Das aktive und passive Wahl- wie auch das Stimm- und Initiativrecht gewährten sie den Frauen erst in der Abstimmung vom 7.2.1971 (Inkrafttreten 1972) – dann allerdings mit einer deutlichen Mehrheit von zwei Dritteln.

2 Das Gesetz von 1911 gab den Kantonen bereits die Möglichkeit, die Krankenversicherung für bestimmte Bevölkerungsgruppen obligatorisch zu erklären, was einzelne Kantone, wie z. B. Basel-Stadt realisierten. Auch ohne Obligatorium stieg der Anteil der versicherten Bevölkerung im Laufe des 20. Jahrhunderts. Waren 1945 erst 48% der Bevölkerung versichert, waren dies 1980 bereits 94% und zum Zeitpunkt vor der gesetzlichen Verankerung eines Versicherungsobligatoriums „praktisch die gesamte Bevölkerung" (Wicki 2001, S. 259).

le der Altersversicherung)[3] wurde mit Gesetz von 1982 (Inkrafttreten 1985) obligatorisch. Die „Invalidenversicherung“[4] wurde 1959 eingerichtet (Inkrafttreten 1959 und 1960). Die Arbeitslosenversicherung, die seit 1924 staatlich subventioniert und ab 1952 für einige Gruppen von Arbeitnehmenden verpflichtend war, wurde mit der Gesetzesnovelle von 1976 für alle ArbeitnehmerInnen obligatorisch. Die bereits 1925 in der Verfassung verankerte Mutterschaftsversicherung konnte erst 2003 realisiert werden (Inkrafttreten 2005) und stellt mithin den jüngsten Zweig des Systems der sozialen Sicherung der Schweiz dar (vgl. Häfeli 1987; Wicki 2001). Die Sozialhilfe blieb bis heute in der Kompetenz der Gemeinden und Kantone (vgl. Marti u. a. 2007, S. 256ff).

Welfare-Mix der Träger

Das subsidiäre Arrangement von zivilgesellschaftlich oder kirchgemeindlich organisierten und verantworteten sozialen Dienstleistungen einerseits und staatlich administrierten Leistungen andererseits stellt auch heute noch die geläufige Form des Welfare-Mix und das charakteristische Element des wohlfahrtsstaatlichen Regimes der Schweiz dar (vgl. Esping-Andersen 1998; Leibfried 1992; Lorenz 2006, S. 41ff.). Das Angebot der Sozialen Arbeit wird von einer breiten Palette von Trägern erbracht, die von vielfältigen, zivilrechtlich begründeten, oft regional ausgerichteten kleineren und mittleren Organisationen über ein paar wenige große, national tätige Nichtregierungsorganisationen und Stiftungen mit oft föderativer Struktur bis zu kirchlichen Diensten und staatlichen Stellen auf kommunaler, kantonaler oder eidgenössischer Ebene reicht.

Differenzierung zwischen Sozialarbeit und Sozialpädagogik

Dabei ist zu beachten, dass das hier unter „Sozialer Arbeit“ gefasste Angebot sozialer Dienstleistungen sich bis vor kurzem – und im Selbstverständnis der Träger wie auch vieler Fachpersonen im Sozialbereich auch heute noch – in die Bereiche Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Soziokulturelle Animation/Gemeinwesenarbeit gliedert(e). Die Grenzlinien zwischen Sozialarbeit und Sozialpädagogik verliefen bzw. verlaufen allerdings anders als in Deutschland. Im Verständnis jener, die an diesen Kategorien festhalten, ist Sozialarbeit das extensivere Berufsfeld und umfasst weite Teile dessen, was in Deutschland der Sozialpädagogik zugeordnet würde (wie z. B. auch Familienberatung oder offene Jugendarbeit), während der Sozialpädagogik in schweizerischer Diktion im Wesentlichen nur die Angebote der stationären Jugendhilfe zugerechnet werden. Diese Grenzziehungen, die seit den 1990er Jahren von unterschiedlicher Seite als unhaltbar kritisiert wurden (vgl. u.a. Sommerfeld 1996), dürften sich in Zukunft allmählich verlieren. Ein wichtiges Element in dieser Entwicklung stellt die Entscheidung dar, bei Fachhochschulen von differenzierten Bildungsabschlüssen in Allgemeiner Sozialer Arbeit, Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Soziokultureller Animation abzusehen und das Fach in den Bildungszertifikaten der Fachhochschulen übergreifend mit „Soziale Arbeit“ zu bezeichnen.

---

3 Die dritte Säule der Altersversicherung stellt das (bis zu einem bestimmten Betrag) steuerbegünstigte Vorsorgesparen dar und steht als private bzw. individuelle Komponente der Altersversicherung neben der alle einschließenden Alters- und Hinterlassenenversicherung sowie der erwerbszentrierten Beruflichen Vorsorge.

4 Die „Invalidenversicherung“ hat das Ziel, Personen, deren Erwerbsfähigkeit infolge einer körperlichen, psychischen oder kognitiven Beeinträchtigung reduziert ist, durch Eingliederungsmaßnahmen oder Geldleistungen (Renten) eine Existenzgrundlage zu sichern.

Zum Beitrag

Im Folgenden steht nun nicht Soziale Arbeit als Praxis im Zentrum, sondern Soziale Arbeit als Ausbildungssystem und Wissenschaft. Es wird zunächst ein schlaglichtartiger Einblick in die Anfänge der Ausbildung in Sozialer Arbeit in der Schweiz gewährt. Daran anschließend wird die heutige Ausbildungslandschaft dargestellt, wie sie aus den Transformationen der letzten Jahre hervorgegangen ist. Im Zusammenhang mit der Neugestaltung der Bildungslandschaft in Sozialer Arbeit erfuhren Forschung und Entwicklung in diesem Fach einen noch nie dagewesenen Aufschwung. Es soll deshalb der Versuch eines orientierenden Überblicks gemacht werden. Abschließend sollen die Theorieentwicklung und ihre Anknüpfungspunkte an die internationalen Diskurse skizziert werden. Vieles muss dabei skizzenhaft und pauschal bleiben, da die wissenschaftliche Selbstbeobachtung der Sozialen Arbeit in der Schweiz bislang kaum vorangetrieben wurde.[5] Weite Teile der hier ins Blickfeld gerückten Themen sind nicht untersucht und die vereinzelten Forschungsergebnisse, die vorliegen, sind ohne Systematisierung und Synthese geblieben. Am weitesten gediehen ist in dieser Hinsicht am ehesten noch die historische Forschung. Der hier vermittelte Einblick in die Soziale Arbeit in der Schweiz versteht sich deshalb notwendigerweise als eine Annäherung mit dem Charakter eines Essays.

2 Ausbildung zur Tätigkeit in Sozialer Arbeit

Qualifikation der Hilfstätigen

Die vom philanthropischen Bürgertum getragene soziale Hilfstätigkeit beruhte im 19. Jahrhundert auf freiwilligem Engagement und beinhaltete eine geschlechterbezogene Arbeitsteilung (vgl. Gredig 2009). Während – außer im Fall von Frauenvereinen – Männer die Einrichtungen der Hilfstätigkeit initiierten, organisierten, finanzierten und weitgehend auch auf strategischer Ebene führten, standen in den meisten Bereichen die Frauen im direkten Kontakt mit den AdressatInnen und erbrachten die konkreten Leistungen in Form von materieller Unterstützung, Beratung oder Erziehung. Im frühen 20. Jahrhundert setzte ein Prozess der Verberuflichung der konkreten, direkt im Kontakt mit den AdressatInnen erbrachten sozialen Hilfstätigkeit ein. Dieser Entwicklungsschritt wurde von einem Ruf nach fachlicher Qualifikation der Hilfstätigen begleitet. Vor rund hundert Jahren wurde mit ersten Qualifikationsangeboten auf den Bedarf von ausgebildeten Fachkräften der Sozialen Arbeit geantwortet und damit der Prozess der Verfachlichung (vgl. Merten/Olk 1996) eingeläutet.

2.1 Die Anfänge

Im Jahre 1906 – und damit sieben Jahre nachdem die „Mädchen- und Frauengruppen für soziale Hilfsarbeit“ in Berlin den ersten Jahreskurs zur beruf-

5 Diesbezüglich befinden wir uns in derselben Situation wie Walter Hornstein, als er sich 1985 die Aufgabe stellte, eine Bestandesaufnahme der Forschung in der Sozialpädagogik in Deutschland vorzunehmen (vgl. Hornstein 1985).

lichen Ausbildung in Wohlfahrtspflege organisierten – veranstaltete die Akademisch-Soziale Vereinigung der Hochschule Zürich auf Initiative von Albert Wild, dem späteren Zentralsekretär der Schweizerischen gemeinnützigen Gesellschaft, einen ersten dreimonatigen Sommerkurs in moderner Armenpflege (vgl. Ruf 1994). 1908 folgte ein zwei Wochen dauernder schweizerischer „Kurs in Jugendfürsorge“ (vgl. Feld 1929). Im selben Jahr wurde in Zürich der erste „sechsmonatliche Lehrkurs“ in Kinderfürsorge zur Qualifikation von Sozialarbeiterinnen angeboten – motiviert von der Überzeugung, dass „von seiten der privaten Hülfs- und Unterstützungsvereine und einzelnen hülfeleistender Personen eine viel gründlichere, einsichtigere und sozial wirklich fördernde Arbeit geleistet werden könnte, wenn die Mitarbeit geschulter Kräfte ermöglicht würde, die neben dem guten Willen zur Sache auch über ein bestimmtes Mass von Wissen und Können verfügen“[6]. Damit waren die Gründerjahre für Ausbildungen in Sozialarbeit und Sozialpädagogik in der Schweiz angebrochen. Der Zürcher Kurs in Kinderfürsorge wurde kontinuierlich ausgebaut und stellte die Basis für die Gründung der Sozialen Frauenschule Zürich im Jahr 1920 dar (vgl. Von Meyenburg 1933). 1914 wurden in Basel erstmals die „Kurse zur Einführung in soziale Tätigkeit“ angeboten. 1918 folgten die „Schweizerische sozial-caritative Frauenschule Luzern“ und die „Ecole d’Etudes sociales pour Femmes“ in Genf und 1919 die „Ecole de formation aux oeuvres sociales pour femmes catholiques“ in Fribourg (vgl. Hofer 1984).

Von Kursen zur Frauenschule

Dieser Pionierphase folgte eine von 1920 bis 1960 anzusetzende gemäßigte Expansionsphase, in der sieben weitere Ausbildungsstätten gegründet wurden. In der Phase nach 1960 ist eine intensivierte Einrichtung von Ausbildungsgängen für ErzieherInnen zu verzeichnen, die z.T. an den bestehenden Ausbildungsstätten für Sozialarbeit angegliedert wurden. In den 1980er Jahren waren zehn Schulen für Soziale Arbeit in der Arbeitsgemeinschaft der Schulen für Soziale Arbeit SASSA und neun Tagesschulen sowie neun Anbieter von berufsbegleitend angelegten (Teilzeit)Studiengängen in der Arbeitsgemeinschaft der Schulen für Heimerziehung/Sozialpädagogik SAH organisiert (vgl. Modena-Burkhardt 1987).

Verfestigung der Ausbildung

Die ersten Schulen für Soziale Arbeit waren als Frauenschulen angelegt worden. Die Öffnung für Männer folgte erst nach dem Zweiten Weltkrieg. An der Schule in Zürich wurden 1946 erstmals Schüler aufgenommen. Ein weiteres Merkmal dieser Ausbildungsstätten war, dass sie sich unabhängig von den Universitäten entwickelten. Dies stellt eine Parallele zur Entwicklung in Deutschland dar (vgl. Knobel 1992; Kruse 2009) und steht im Gegensatz etwa zur Entwicklung im angelsächsischen Raum, wo die Ausbildung in Sozialer Arbeit in enger Verbindung zum universitären Wissenschaftsbetrieb aufgebaut und früh in die Universitäten integriert wurde.[7]

6 Flugblatt: Kurse zur Einführung in weibliche Hülfstätigkeit für soziale Aufgaben. Zürich. Sozialarchiv: Dossier 361/14 Z1.

7 Dies wird am Beispiel von Chicago ersichtlich: Die 1895 gegründete School of Social Economics und die 1908 daraus hervorgegangene Chicago School of Civics and Philanthropy mit ihrem zweijährigen Ausbildungsprogramm waren eng mit der University of Chicago verbunden,

Gebremste Akademisierung

Erste Versuche, eine Ausbildung für FürsorgerInnen an einer Universität einzurichten, blieben erfolglos. Der Vorstoß von A. Wild von 1908, an der Universität Zürich „Vorlesungen über Armenpflege und Wohlfahrtspflege" anzusiedeln, scheiterte am Desinteresse der Universität. Die Initiative der Schweizerischen gemeinnützigen Gesellschaft von 1922, die sich an alle Universitäten und Eidgenössischen Technischen Hochschulen des Landes richtete, wurde von allen diesen Einrichtungen – mit z.T. unterschiedlichen Begründungen – zurückgewiesen (vgl. Feld 1925; Wild 1924). Nachdem ein erstes Projekt der Caritas von 1949 erfolglos geblieben war, lancierte der Caritas-Verband 1961 schließlich die Abteilung für „Caritas und Angewandte Sozialwissenschaften" an der Universität Fribourg, die ein erstes universitäres Studium für SozialarbeiterInnen anbot und damit die Akademisierung in der Sozialen Arbeit in der Schweiz eingeläutet hat. Im Jahre 1972 wurde von der Universität hierauf aufbauend ein Lizentiatsstudium in Sozialarbeit eingerichtet, das mit der Besetzung des Ordinariats 1984 konsolidiert werden konnte (vgl. Büchi 1967; Fatke 1991). 1971 richtete die Universität Zürich am Pädagogischen Institut den „Lehrstuhl für Pädagogik unter besonderer Berücksichtigung der Sozialpädagogik" ein und schuf so die Möglichkeit, das erziehungswissenschaftliche Studium mit dem Schwerpunkt Sozialpädagogik zu absolvieren.

2.2 Ausbildungs- und Studiengänge in Sozialer Arbeit heute

Expansion und Akademisierung

Die Ausbildung in der Sozialen Arbeit war in den letzten 15 Jahren von einer Dynamik geprägt, die in ihrer Intensität wohl nur von den Entwicklungen in der Pionierphase der Ausbildung in Sozialer Arbeit übertroffen wird. Entwicklungen auf unterschiedlichen Ebenen des Bildungssystems stießen einen massiven Veränderungsschub an und führten zu einer Zunahme differenzierter Ausbildungs- und Studienabschlüsse und einer stärker geschichteten Ausbildungslandschaft. Die Entwicklungen lassen sich mit drei Schlagworten fassen: Die Schaffung von Fachhochschulen, der Bologna-Prozess und die Einrichtung einer Grundausbildung im Sozialbereich auf Sekundarstufe II.

2.2.1 Fachhochschulen als neue Einrichtungen in der Bildungslandschaft Schweiz

Gründe für die Einrichtung von Fachhochschulen

Die Dynamik, die in der Schweiz zur Schaffung von Fachhochschulen führte, speiste sich aus zwei unterschiedlichen Motiven: Zum einem wurde Mitte der 1980er Jahre in der Schweiz ein Mangel an hochqualifizierten Fachkräften diagnostiziert, die den anstehenden Strukturwandel, die Integration neuer Technologien und die Innovation der Produktions- und Verwaltungsformen hätten vorantreiben können. Zum anderen formierte sich angesichts der europäischen Integrationsentwicklung das bildungs- und wirtschaftspolitische Bestreben, AbsolventInnen von höheren Ausbildungsgängen in der Schweiz zu europäisch

---

und letztere ging schließlich 1920 als School of Social Service Administration in die University of Chicago ein.

anerkannten Abschlüssen und damit zu Mobilität zu verhelfen (vgl. Grossenbacher 1997). Dies führte zum Entschluss, das bisherige Spektrum von Bildungseinrichtungen auf hochschulischer Tertiärstufe (ISCED Level 5A [UNESCO 1997]) zu erweitern und Fachhochschulen einzurichten – zunächst in den technischen und wirtschaftswissenschaftlichen Fächern. Die Ausbildungen in den Bereichen Soziale Arbeit, Gesundheit und Kunst, die damals noch in der Steuerungshoheit der Kantone waren[8], vermochten aber an diese Bewegung anzuschließen.[9] Sie konnten an der Einrichtung des neuen Hochschultyps partizipieren, die an die Verabschiedung des Fachhochschulgesetzes von 1995[10] anschloss. Die Mehrzahl der Ausbildungseinrichtungen in Sozialer Arbeit, die bis dahin auf der außerhochschulischen Tertiärstufe angesiedelt waren (Höhere Fachschulen; ISCED Level 5B), entschloss sich, die Entwicklung hin zu Hochschulen zu initiieren und den für eine Fachhochschule bezeichnenden vierfachen Leistungsauftrag anzunehmen: Gesetzeskonform[11] entwickelten sie in kurzer Zeit Studiengänge auf Hochschulniveau[12], bauten Forschung und Entwicklung auf, erweiterten ihre Weiterbildungsangebote im Nachdiplombereich und bauten die Erbringung von Dienstleistungen aus.

Die Hochschulen für Soziale Arbeit etablierten sich allerdings nicht als selbstständige Organisationen. Vielmehr wurden sie zusammen mit weiteren Disziplinen in pluridisziplinäre Fachhochschulen integriert. So eingebunden wurden sie vom Konzentrationsprozess aller Fachhochschulen mit erfasst, den die Landesregierung initiierte. Die Fachhochschulen der Westschweiz wurden zur Haute Ecole Spécialisée de Suisse Occidentale zusammengeführt und jene der Kantone Aargau, Basel-Stadt, Basel-Landschaft und Solothurn wurden zur Fachhochschule Nordwestschweiz fusioniert.[13]

Höhere Fachschulen

Ein Teil der Einrichtungen der außerhochschulischen Tertiärstufe entschieden sich in den 1990er Jahren hingegen, ihr Qualifikationsniveau zu halten. Die fünf Einrichtungen, die heute Ausbildungsabschlüsse auf Ebene Höhere Fachschule anbieten, konzentrieren sich auf Ausbildungsgänge, die für Tätigkeiten im Bereich der Sozialpädagogik und im heil- bzw. behindertenpädagogischen Kontext qualifizieren. Das Berufsfeld der AbsolventInnen dieser Schulen sind vornehmlich stationäre Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe wie auch der Behin-

8 Mit der Novellierung des Fachhochschulgesetzes vom 17.12.2004 (Inkrafttreten 2005) sind diese Bereiche ebenfalls in die Regelungskompetenz des Bundes übergegangen.

9 Obwohl grundsätzlich nie umstritten, war für die Einrichtung von Fachhochschulen für Soziale Arbeit ein gesonderter Bericht der Fürsorgedirektorenkonferenz 1995 und eine externe Expertise für den Beschluss des „Profil von Fachhochschulen für Soziale Arbeit" durch die Konferenzen der kantonalen Erziehungsdirektoren und Fürsorgedirektoren notwendig (vgl. von Matt 1997; Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren/Schweizerische Konferenz der kantonalen Fürsorgedirektoren 1996).

10 Bundesgesetz über die Fachhochschulen vom 6. Oktober 1995 (Fachhochschulgesetz).

11 Vgl. Art. 3 Fachhochschulgesetz.

12 Diese Studiengänge mussten ein Anerkennungsverfahren durchlaufen (vgl. Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren 1999).

13 In früheren Darstellungen figurieren diese noch getrennt (vgl. z. B. Bundesamt für Statistik 2009b; Gredig/Truniger 2005).

dertenhilfe. Vier dieser fünf Einrichtungen sind in der Deutschschweiz angesiedelt, eine davon wird vom Branchenverband „Curaviva Verband Heime und Institutionen Schweiz“ getragen.

Universitäten

Universitäre Qualifikationen

Bis zur Einrichtung der Fachhochschulen bestanden lediglich zwei hochschulische Studiengänge. Die Universität Zürich bot ein Studium in Erziehungswissenschaft mit Schwerpunkt Sozialpädagogik und die Universität Fribourg ein in Deutsch und/oder Französisch zu absolvierendes Studium in Sozialarbeit an. Diese Studiengänge, die zu einem Lizentiat der Philosophischen Fakultät führten, waren mit dem Magisterstudium in Deutschland vergleichbar und boten Anschluss an ein Promotionsstudium. Zudem war das Curriculum des Studiums der Sozialarbeit an der Universität Fribourg bis vor einigen Jahren so ausgelegt, dass es mit einer Reihe gezielter Lehrveranstaltungen und Praktika auf die professionelle Praxis im Feld vorbereitete und nach Abschluss eines Anerkennungsjahres zusätzlich zum universitären Abschluss zu einem Berufsdiplom des Kantons Fribourg führte. Inzwischen ist der für die professionelle Praxis qualifizierende Teil des Studiums abgeschafft und die thematische Ausrichtung verschoben worden. Das Studium führt heute zu einem Abschluss in Sozialarbeit und Sozialpolitik.

Beide Universitäten bieten diese Studiengänge heute als zweistufige Studien gemäß der Bologna-Erklärung an, die den Zugang zu Ph.D.-Programmen eröffnen. Das Studium an der Universität Fribourg bietet ab dem Herbstsemester 2009 einen „Bachelor of Arts in Sozialwissenschaften: Sozialarbeit und Sozialpolitik“ sowie einen „Master of Arts in Sozialwissenschaften“ mit einem Vertiefungsprogramm „Soziale Probleme und Sozialpolitik“ an. Die Universität Zürich bietet ein zweistufiges Studium der Erziehungswissenschaft mit einem Schwerpunkt in Sozialpädagogik an.

2.2.2 Der Bologna-Prozess

Zweistufiges Studiensystem

Ein weiterer Motor der Entwicklungen in der Ausbildungslandschaft Schweiz ist der Bologna-Prozess. Die Schweiz hat am europäischen Bildungsministertreffen vom 19. Juni 1999 teilgenommen. Sie gehört zu den 29 erstunterzeichnenden Staaten der Bologna-Erklärung und setzt diese vergleichsweise zügig um. Der Prozess mit der Zielvorgabe, die Qualität der Studienangebote besser abzusichern, die Mobilität der Studierenden in allen Phasen ihres Studiums zu erweitern, die Interdisziplinarität der Studienangebote auszubauen und Chancengleichheit zu gewährleisten, wird seitens der Universitäten von der Rektorenkonferenz der Schweizer Universitäten und seitens der Fachhochschulen von der Konferenz der Fachhochschulen der Schweiz wie auch der Konferenz der RektorInnen der Pädagogischen Hochschulen koordiniert, und die Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren hat Richtlinien für die Umsetzung der Erklärung erlassen (Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren 2002; Schweizerische Universitätskonferenz 2003). Im Zentrum der Entwicklung steht die Einführung des zweistufigen Studiensystems

von Bachelor- und Masterstudien. Die Umsetzung der Erklärung soll bis ins Jahr 2010 abgeschlossen sein.

Titelaturen der Studiengänge

In der Sozialen Arbeit hat sich im Zuge dieser Entwicklungsarbeiten an unerwarteter Stelle eine weitere Verwerfung ergeben. Vier Deutschschweizer Fachhochschulen haben sich dazu entschieden, ihren konsekutiven Studiengängen die Titel Bachelor bzw. Master of Science zuzuweisen, während eine Deutschschweizer Hochschule wie auch die beiden Universitäten ihren konsekutiven Studiengängen die Titel Bachelor bzw. Master of Arts zugewiesen haben. Hinsichtlich der Hochschulen der lateinischen Schweiz[14] ergibt sich die spezielle Konstellation, dass sie die zweite Studienstufe kooperativ erbringen und dieser den Titel Master of Arts zugewiesen haben, während die erste Studienstufe in der Hochschule der französischsprachigen Schweiz zu einem Bachelor of Arts, in der Hochschule der italienischsprachigen Schweiz hingegen zu einem Bachelor of Science führt (vgl. Tabelle 1).

2.2.3 Grundausbildung für den Sozialbereich

Schulische und berufliche Bildung

In Anschluss an ein Pilotprojekt einer „Sozialen Lehre" wurde durch Erlass des zuständigen Bundesamtes vom 16.6.2005 eine neue berufliche Grundausbildung auf Sekundarstufe II (ISCED 3) etabliert. Im – in der Schweiz gängigen – Modus der dualen Berufsausbildung können AbsolventInnen der obligatorischen Schule auf Sekundarstufe I (ISCED 2A) in einer engen Verschränkung von schulischer Bildung und Bildung in der Praxis in drei Jahren zum Berufsabschluss „Fachfrau Betreuung/Fachmann Betreuung" gelangen. Im fachspezifischen Ausbildungsmodell führt die Lehre zur Befähigung der Arbeit entweder im Bereich der „Betreuung" von Kindern, von Betagten oder von Menschen mit Behinderungen. Das generalistische Modell führt zur Befähigung zur Arbeit in allen drei Bereichen.

Deutliche Akademisierung

Die skizzierte Entwicklung, die zu einem Spektrum an Ausbildungen und Studiengängen in Sozialer Arbeit führte, das von Lehrangeboten in der Grundausbildung bis hin zu Doktoratsprogrammen reicht, ist noch jung und kann nicht abschließend beurteilt werden. Es wird aber schon heute deutlich, dass die Einrichtung der Fachhochschulen das Bildungsangebot auf der hochschulischen Tertiärstufe verstärkte mit dem Effekt, dass heute eine deutliche Mehrheit der frisch ausgebildeten Fachpersonen der Sozialen Arbeit über einen Abschluss einer (universitären oder Fach-)Hochschule verfügt. Ein Blick auf die verfügbaren Zahlen zeigt: Die Zahl der Studierenden, die in einem Studiengang in Sozialer Arbeit an einer Fachhochschule eingeschrieben sind, steigerte sich von den ersten 93 Studierenden im Jahr 1997 auf 6.435 im Jahr 2008 (vgl. Bundesamt für Statistik 2009a).[15] Die Zahl der Studierenden und AbsolventInnen der universitären Studiengänge lassen sich auf Grund der Studienstruktur[16] und einer

14 Romandie und Tessin.

15 Zum Kontext: Die Schweiz hat zurzeit rund 7,7 Millionen EinwohnerInnen. Im Jahr 2008 waren 184.756 Personen in ein Studium eingeschrieben, 121.009 an einer Universität, 63.747 an einer Fachhochschule.

16 Die Fachrichtungen können jeweils als Haupt- oder Nebenfach belegt werden.

Tabelle 1: Zusammenstellung der Bildungsangebote in Sozialer Arbeit der hochschulischen Tertiärstufe*

Universität	Sprache	1. Studienstufe	2. Studienstufe	3. Studienstufe
Universität Zürich Institut für Erziehungswissenschaft	Deutsch	Bachelor of Arts Erziehungswissenschaft	Master of Arts Erziehungswissenschaft	Ph.D.-Studium
Université Fribourg Département Travail Social et Politique Sociale	Deutsch Französisch	Bachelor of Arts in Sozialwissenschaften: Sozialarbeit und Sozialpolitik	Master of Arts in Sozialwissenschaften	Ph.D.-Studium

Fachhochschule	Sprache	1. Studienstufe	2. Studienstufe	Anschluss an Ph.D-Studium
Fachhochschule Bern, Departement Wirtschaft, Gesundheit und Soziales, Fachbereich Soziale Arbeit	Deutsch	Bachelor of Science in Sozialer Arbeit	Master of Science in Sozialer Arbeit (in Kooperation erbracht)	Gewährleistet über ein von den Studierenden kostendeckend zu finanzierendes Aufbausemester
Hochschule Luzern, Soziale Arbeit	Deutsch	Bachelor of Science in Social Work		
FHS St.Gallen Fachbereich Soziale Arbeit	Deutsch	Bachelor of Science in Sozialer Arbeit		
Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften, Departement Soziale Arbeit	Deutsch	Bachelor of Science in Sozialer Arbeit		
Fachhochschule Nordwestschweiz, Hochschule für Soziale Arbeit	Deutsch	Bachelor of Arts in Sozialer Arbeit	Master of Arts in Sozialer Arbeit (in Kooperation mit der EH Freiburg i.Br. und der Universität Basel)	Gewährleistet über die Kooperation mit der EH Freiburg i.Br.
Haute Ecole Spécialisée de Suisse Occidentale	Französisch	Bachelor of Arts en travail social	Master of Arts en travail social (in Kooperation erbracht)	Unklar
Scuola universitaria professionale della Svizzera Italiana	Italienisch	Bachelor of Science in lavoro sociale		

* Diese Angaben beruhen auf den Informationen, die im Herbst 2009 öffentlich zugänglich waren.

unterschiedlichen Praxis der Offenlegung nicht mit der gleichen Genauigkeit ermitteln. 2008 wählten an der Universität Zürich 186 Studierende das Bachelor-Studium in Erziehungswissenschaft als Hauptfach und 255 als Nebenfach. An der Universität Fribourg wählten im Herbstsemester 2008 total 370 Studierende das Bachelor-Studium Sozialarbeit und Sozialpolitik als Hauptfach und 255 als Nebenfach.[17]

Aus professionalisierungstheoretischer Perspektive ist die skizzierte Entwicklung als ein Fortschritt in der Professionalisierung (vgl. Merten/Olk 1996) der Sozialen Arbeit in der Schweiz zu werten. Die Einrichtung von Grundausbildungen auf Sekundarstufe II ist hingegen kritisch zu beurteilen, da sie zunächst eine Möglichkeit für eine (Arbeitsmarkt-)Entwicklung eröffnet, die einer zunehmenden Professionalisierung entgegenläuft. Bei dieser Beurteilung ist aber insofern Vorsicht angebracht, als die Berufsleute mit Grundausbildung für den Sozialbereich für die Tätigkeit in Feldern vorbereitet werden, in denen unübersehbar eine Tradition und eine anhaltende Bereitschaft besteht, auch Personal anzustellen, das auf überhaupt keine in einer einschlägigen Ausbildung vermittelten Kompetenzen zurückgreifen kann. Angesichts dessen ist der Einführung einer Grundausbildung zumindest nicht alles Potenzial abzusprechen, in gewissen Arbeitskontexten mindestens zu einer weiteren Verfachlichung (vgl. Merten/Olk 1996) beizutragen.

3 Die Forschungslandschaft

Forschungslandschaft

Einen Überblick über die Forschung in der Sozialen Arbeit in der Schweiz gewinnen zu wollen, macht es auf dem heutigen Stand der Selbstbeobachtung des Fachs erforderlich, die Informationen zu analysieren, die von den Universitäten und Fachhochschulen zu ihren Forschungsaktivitäten im Internet und in Tätigkeitsberichten vermittelt werden. Die hierauf fokussierte Recherche zeigt, dass an den Universitäten und Fachhochschulen im Zeitraum von 2006 bis ins laufende Jahr 2009 annähernd 200 Forschungsprojekte im Bereich der Sozialen Arbeit realisiert wurden. Es ist davon auszugehen, dass weitere Forschungsarbeiten zu Fragestellungen im Kontext von Sozialer Arbeit vorliegen, da auch private Institute und WissenschaftlerInnen, die nicht an einer einschlägigen Einrichtung angesiedelt sind, in der Forschung im Kontext Sozialer Arbeit aktiv sind.

Methodenvielfalt

Die veröffentlichten Angaben zu den Forschungsprojekten differenzieren stark hinsichtlich Darstellung und Aufbereitung und lassen deutlich werden, dass das Verständnis von Forschung an den verschiedenen Institutionen voneinander abweicht. Vor allem die Abgrenzung von (Auftrags-)Forschung einerseits und (Konzept-)Entwicklungen und Dienstleistungen für Praxisorganisationen andererseits erscheint undurchsichtig. Aussagen über den tatsächlichen Umfang der empirischen Forschung und ihre methodische Anlage lassen sich deshalb nicht

17 Wir danken dem Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Zürich und dem Departement Sozialarbeit und Sozialpolitik der Universität Fribourg für ihre Angaben.

abschließend treffen. Dennoch lässt sich beobachten, dass Arbeiten, die qualitative Methoden der Sozialforschung einsetzen, zahlreicher sind als jene, die dem quantitativ-standardisierenden Paradigma folgen. Es kann jedoch nicht von einer klaren Dominanz von qualitativer Forschung gesprochen werden. Die ab und an postulierte „Wahlverwandtschaft" zwischen Sozialer Arbeit und qualitativer Forschung (vgl. kritisch dazu Lüders 1998) findet zumindest in der Forschung in der Sozialen Arbeit der Schweiz keine Bestätigung. Oft ist auch ein Methodenmix aus qualitativen und quantitativen Methoden anzutreffen. Weiter lässt sich festhalten, dass der überwiegende Teil der empirischen Forschung im Bereich der Sozialen Arbeit an den Fachhochschulen geleistet wird und nur ein Bruchteil der Forschung an den Universitäten verortet ist.

Differenzierung der Forschungsformen

Gemäß der von Christian Lüders und Thomas Rauschenbach (2001) eingeführten Systematik kann die vorliegende Forschung in Institutions-, Professions- und Adressatenforschung eingeteilt werden. Unter Forschung zu den Institutionen werden alle Forschungsarbeiten zusammengefasst, die Organisationen, Institutionen, Verbände, Träger und Einrichtungen der Sozialen Arbeit zum Gegenstand haben. Gemäß Lüders und Rauschenbach können diesem Gegenstandsbereich auch alle Forschungsarbeiten zugeordnet werden, die einen evaluativen Charakter besitzen. In die Kategorie der Professionsforschung werden all jene Projekte eingeordnet, die sich mit dem Wissen und Können der Professionellen, den Kompetenzen der Fachpersonen, den Handlungsvollzügen, der Bedeutung von ehrenamtlich Tätigen und dem Selbstverständnis der Sozialen Arbeit beschäftigen. Der Kategorie AdressatInnenforschung werden schließlich jene Projekte zugeordnet, die sich einerseits mit den individuellen und kollektiven Bedarfs-, Nachfrage- und Problemlagen von Menschen im Fokus Sozialer Arbeit und andererseits mit den institutionellen Strukturen, Angeboten, Programmen und Interventionen befassen.

AdressatInnenforschung

Ein großer Teil der Forschung in Sozialer Arbeit der Schweiz ist demnach der AdressatInnenforschung zuzurechnen. Aufgrund der verfügbaren Informationen kann davon ausgegangen werden, dass knapp zwei Drittel der Forschungsprojekte im Bereich der AdressatInnenforschung verortet ist. Geforscht wird in einer sehr breit gefächerten Palette von Fragestellungen. Untersucht werden zum Beispiel soziale Problemlagen von Kindern und Jugendlichen, von älteren Menschen, Menschen mit Migrationshintergrund, Menschen mit Beeinträchtigungen, aber auch Menschen im Kontext von Krankheiten oder HIV/Aids. Im Fokus der AdressatInnenforschung stehen zudem Sozialraum, Bildung, Sozialhilfe, Stigmatisierung und Diskriminierung, aber auch Gewalt und Strafvollzug.

Institutionenforschung

Knapp ein Drittel der Forschungsprojekte befasst sich mit Institutionen. Dabei handelt es sich mehrheitlich um Evaluationen von Organisationen der Sozialen Arbeit und ihren Programmen, Maßnahmen oder einzelnen Projekten. Bei den Evaluationen ist eine Fokussierung auf Schulsozialarbeit, Offene Jugendarbeit und Beschäftigungsprogramme erkennbar.

Professionsforschung

Nur wenige Forschungsprojekte befassen sich mit den Professionellen der Sozialen Arbeit selbst. Die vorliegenden Arbeiten richten sich beispielsweise auf die Bildung eines professionellen Habitus bei Studierenden der Sozialen Arbeit oder den Einfluss von Religion auf die Professionalisierung.

Bei den meisten Forschungsprojekten handelt es sich um Auftragsforschung, die durch trägerschaftliche Organisationen oder Bundes- und Kantonsbehörden in Auftrag gegeben und teilweise auch finanziert wird. Ein weiterer gewichtiger Teil der Forschungsarbeiten wird durch Institutionen der Forschungsförderung (Stiftungen und Fonds) unterstützt. Eine sehr wichtige Rolle spielt die Forschungsförderung durch den Schweizerischen Nationalfonds SNF.[18] Forschungsprojekte im Bereich der Sozialen Arbeit, an denen Praxispartner mitwirken, werden über „DORE“ (die praxisorientierte Forschungsabteilung des SNF[19]) finanziert. Eigeninitiierte Forschungsprojekte werden von der Abteilung 1 (freie Forschung in den Geistes- und Sozialwissenschaften) oder seltener über die Abteilung 3 (freie Forschung in Biologie und Medizin) gefördert. Eine Reihe von Projekten wird zudem im Rahmen der orientierten Nationalen Forschungsprogramme (NFP) finanziert. Seit jüngerer Zeit besteht für Forschungsprojekte in der Sozialen Arbeit, die in Kooperation mit einem Praxispartner ausgeführt werden, zusätzlich die Möglichkeit, eine Finanzierung durch die Förderagentur für Innovation des Bundes (KTI) in Anspruch zu nehmen, die ursprünglich Forschung ausschließlich im Kontext von Wirtschaftsförderung unterstützt hat. Ein marginaler Anteil der Forschung wird aus eigenen Mitteln der Hochschulen selbst getragen.

Forschungsförderung

4 Theoriediskurse

Die Theoriediskurse, die in der Schweiz geführt werden, schließen vornehmlich an die Diskurse in den gleichsprachigen Nachbarländern bzw. der jeweiligen Sprachregion an. In der Deutschschweiz steht sicherlich die Auseinandersetzung mit der Theoriebildung in Deutschland im Zentrum, während sich die wissenschaftliche Community der französischsprachigen Schweiz insbesondere mit den Theoriediskursen in Frankreich und im französischsprachigen Kanada befasst. Darüber hinaus werden – in Abhängigkeit der Sprachkompetenzen – die Diskurse in den übrigen europäischen Ländern und im angelsächsischen Raum verfolgt.

Orientierung an Deutschland und Frankreich

Diese Offenheit für die Theorieentwicklung jenseits der nationalstaatlichen Grenzen und das Interesse an der Theoriebildung wie auch an den handlungsmethodischen Entwicklungen außerhalb der Schweiz scheinen nicht erst die Folge der jüngeren – durch die Informationstechnologie zusätzlich unterstützten – Globalisierung der wissenschaftlichen Diskurse zu sein. Das bisher aufgearbeitete Material spricht vielmehr für eine sehr früh einsetzende internationale Vernetzung der Exponenten der Sozialen Arbeit in der Schweiz. Auch wenn diese internationalen Bezugnahmen und Verflechtungen u.W. erst in Teilen untersucht worden sind, können sie mit einigen ausschnitthaften Hinweisen be-

Globalisierung der wissenschaftlichen Diskurse

18 Der SNF ist vergleichbar mit der Deutschen Forschungsgesellschaft DFG.

19 „DORE“ steht für „do research“ und bezeichnet die Aktion des SNF zur Förderung des Aufbaus von Forschung an Fachhochschulen.

legt werden: Bereits die Gründerinnen der Sozialen Frauenschulen pflegten (z.T. über die bürgerliche Frauenbewegung vermittelt) Beziehungen zu den Pionierinnen in Deutschland und anderen europäischen Ländern (vgl. Ruf 1994). In der Generation der Absolventinnen der Schulen für Sozialarbeit der 1950er Jahre findet sich eine Reihe von Frauen, die nach Abschluss der Ausbildung in der Schweiz den Weg in die USA beschritten. Einige nutzten (z.T. nach Jahren in der Praxis) Stipendien, die im Rahmen des UNO-Austauschprogramms im Bereich der Sozialarbeit vergeben wurden, um sich für mehrere Monate zur Weiterbildung in Case Work und Supervision an Universitäten in den USA zu begeben (vgl. Matter 2006). Andere setzten dort ihr Studium fort und erwarben einen Master Degree in Social Work. Ein Teil dieser Sozialarbeiterinnen war (später) an verschiedenen Schulen für Sozialarbeit in der Schweiz als Dozentinnen anzutreffen. Die ersten Weiterbildungskurse in Case Work und die Ausbildungen in Gruppenarbeit und Case Work, die in den frühen 1960er Jahren in die grundständigen Ausbildungsgänge in Sozialer Arbeit integriert wurden, sind u. a. von diesen in den USA weiterqualifizierten Dozentinnen angeboten worden und nahmen auf die Diskurse in den USA Bezug.[20] Zu den Standardwerken, die in der Ausbildung eingesetzt wurden, gehörten z. B. aber auch die Arbeiten von Marie Kamphuis oder Gisela Konopka, und die Schule für Sozialarbeit Solothurn wies mit Stolz darauf hin, dass Louis Lowy (University of Boston) seine erste Publikation in der Schweiz ihr gewidmet habe (vgl. Vorwort zu Lowy 1973).

Deutsch-Schweiz

Die Bezugnahmen der Arbeiten aus der wissenschaftlichen Community der Deutschschweiz auf die Theoriebildung in Deutschland sind allgegenwärtig. Die Referenz auf die sozialpädagogischen „Grosstheorien" (Wilhelm 2006), die Diskurse der Sozialarbeitswissenschaft und die jeweils aktuellen Diskussionen im Fach sind zentraler Bestandteil der theoretischen Auseinandersetzung der Angehörigen der Disziplin, wobei in schöner Regelmäßigkeit den unterschiedlichen Wendungen und Abfolgen von Trends und Themen in der bundesdeutschen Diskussion gefolgt wird. Es findet sich kaum ein theoretischer Strang, der in den Arbeiten der Deutschschweizer FachvertreterInnen nicht rezipiert, debattiert, aufgenommen, manchmal bestritten oder auch weiter vorangetrieben, gemeinsam mit FachvertreterInnen aus Deutschland oder Österreich weiterentwickelt oder in der Lehre aufgegriffen würde. Beiträge, die sich der psychoanalytischen Sozialpädagogik (vgl. z. B. Fatke/Scarbath 1995) zurechnen oder an der kritischen Bildungstheorie (vgl. Graf 1996) anschließen, stehen so neben Bezugnahmen auf die Ansätze der Lebensweltorientierten Sozialen Arbeit oder der Subjektorientierten Sozialpädagogik und Arbeiten, die am Diskurs der allgemeinen Systemtheorie (vgl. Eugster 2000) partizipieren, das Dienstleistungsparadigma aufnehmen, sich die Postulate der Nutzerforschung aneignen oder zum professionstheoretischen Diskurs mit all seinen Schattierungen (vgl. Becker-Lenz 2009; Becker-Lenz/Müller 2009; Schnurr 2008) beitragen. Zudem wird die Debatte um den Status als Disziplin verfolgt. Die Wendung hin zum

20 Vgl. die Ausschreibung „Höherer Fachkurs für Sozialarbeiter" der Schule für Soziale Arbeit Zürich im Mitteilungsblatt des Vereins Ehemaliger der Schule für soziale Arbeit, 34. Jg., H. 6, 1962, S. 35-36.

Sozialraum (vgl. Reutlinger 2008) wird genauso vollzogen, wie sich auch Arbeiten finden, die sich der Biographieforschung zurechnen (vgl. Schaffner 2003, 2007) oder die Rekonstruktive Sozialpädagogik aufgreifen. In der jüngsten Zeit kamen aus der Schweiz auch Beiträge zur Klinischen Sozialarbeit (vgl. Hüttemann/Fetscher/Leuthold 2007). Darüber hinaus finden sich in zunehmenden Maß historische Arbeiten zur Entwicklung der Sozialen Arbeit in der Schweiz (vgl. z. B. Gredig 2000; Sutter/Matter/Schnegg 2008; Wilhelm 2005) und deren Einbettung in den europäischen Kontext (vgl. u.a. Hauss/Schulte 2009; Hauss/Ziegler 2008).

Systemischer Ansatz

Eine besondere Stellung in der Theoriebildung in Sozialer Arbeit in der Schweiz ist dem systemischen Ansatz einzuräumen, der an der Hochschule für Soziale Arbeit Zürich vorangetrieben wurde und sich mit den Namen Silvia Staub-Bernasconi, Werner Obrecht, Ruth Brack und Kaspar Geiser verbindet. Jenseits der Landesgrenzen sind insbesondere die Beiträge von Silvia Staub-Bernasconi zur Kenntnis genommen worden, in denen sie eine Theorie der Sozialen Probleme und der Sozialen Arbeit entwirft (vgl. z. B. Staub-Bernasconi 1983, 1986) und darauf aufbauend Soziale Arbeit als Handlungswissenschaft (vgl. z. B. Staub-Bernasconi 2007) konzipiert. Darüber hinaus hat sie wichtige Impulse zur Konzeption von Sozialer Arbeit als Menschenrechtsprofession (vgl. Staub-Bernasconi 1998) gegeben.

Neuere Ansätze

Die Bezugnahme auf die Diskurse im weiteren europäischen und im angelsächsischen Raum fokussiert zurzeit auf die Debatte um die Transformationen der Wohlfahrtsstaaten und auf die Diskussionen um Modelle der Nutzbarmachung von wissenschaftlichem Wissen in der sozialarbeiterischen Praxis und auf Evidence-Based Practice (vgl. Gredig/Sommerfeld 2008; Hüttemann/Sommerfeld 2008; Schnurr 2005; Sommerfeld 2005; Sommerfeld/Hüttemann 2007).

Dieses Schlaglicht auf die theoretische Arbeit in der Deutschschweiz lässt die Bedeutung der Migration im Wissenschaftsbetrieb deutlich werden. In der universitären Lehre und Forschung in der Sozialen Arbeit in der deutschsprachigen Schweiz hatten WissenschaftlerInnen aus Deutschland in den letzten 25 Jahren eine tragende Rolle inne. Dies führte u. a. dazu, dass die nachwachsende Generation von WissenschaftlerInnen in die Diskurse in der Deutschen Sozialpädagogik/Sozialarbeit eingeführt wurde und mit ihren Arbeiten wiederum daran anschlussfähig ist. Der intensivierte Zuzug von WissenschaftlerInnen aus Deutschland in den letzten Jahren führte zu einer zunehmenden Dichte in der Vernetzung der VertreterInnen des Fachs in der Schweiz und in Deutschland, was die Rede von zwei wissenschaftlichen Diskursgemeinschaften, die entlang des Rheins abgegrenzt werden könnten, längerfristig – trotz stark nationalstaatlich (mit-)geprägter Differenzen in der Praxis – zusehends obsolet werden lässt. Die Vernetzung der WissenschaftlerInnen der Sozialen Arbeit im deutschsprachigen Raum kommt auch in der wachsenden Zahl von Publikationen zum Ausdruck, die aus einer Zusammenarbeit von AutorInnen aus der Schweiz und Deutschland hervorgegangen sind (vgl. z. B. Geisen/Riegel 2007; Kessl/Reutlinger 2008; Homfeldt/Reutlinger 2009).

Romandie

In der Scientific Community der Romandie stellt sich die Situation anders dar. Zunächst fällt auf, dass die Bezüge auf eine französischsprachige Theoriebil-

dung zu Sozialer Arbeit im Sinne der oben erwähnten „Grosstheorien“ ausbleiben. So sind denn im wissenschaftlichen Diskurs der Romandie auch weniger Bezugnahmen auf eine explizit im Kontext einer Wissenschaft Sozialer Arbeit erfolgte Theoriebildung in Frankreich oder Kanada anzutreffen. Im Vordergrund stehen vielmehr Bezugnahmen auf die Französische Soziologie, vornehmlich auf die Untersuchungen und Konzepte von Robert Castel oder auch auf die Arbeiten von Pierre Bourdieu oder Luc Boltanski. Das Fach wird eher als eine Soziologie Sozialer Probleme angelegt und folgt darüber hinaus den interdisziplinär geführten gesellschaftsdiagnostischen Diskursen oder den Konzepten der Organisationssoziologie. Grund dafür dürfte sein, dass sich im franzosischsprachigen Raum kein mit dem deutschsprachigen Diskurs vergleichbarer theoriebildender Diskussionszusammenhang um Soziale Arbeit konstituiert hat. Dafür sind die Voraussetzungen insofern nicht gegeben, als dass an den französischen Universitäten keine Lehrstühle für Soziale Arbeit bestehen. Der einzige Lehrstuhl für Travail Social Frankreichs findet sich am Conservatoire National des Arts et Métiers CNAM. Vor diesem Hintergrund vermochten die WissenschaftlerInnen der Sozialen Arbeit in der Romandie auch keine eigenständige Theoriebildung in Sozialer Arbeit zu generieren.[21] Das Verständnis, Soziale Arbeit stelle eine eigenständige, von Soziologie und Psychologie getrennte Disziplin mit einem eigenen theoretischen Diskurs dar, ist wenig präsent, wird als Postulat nur selten vertreten und u. a. auch von gewichtigen Exponenten des akademischen Betriebs nachhaltig bestritten (vgl. u. a. Le Poultier/Soulet 1980).

Ob die Verflechtung der Diskursgemeinschaften der Romandie mit Frankreich ebenso weit gediehen ist wie jene zwischen der Deutschschweiz und Deutschland, kann auf den bestehenden Grundlagen nicht abschließend beurteilt werden. Mit Ausnahme eines Lehrstuhls scheinen die Beziehungen der WissenschaftlerInnen der Romandie zu jenen Frankreichs allerdings weit weniger eng zu sein als die Beziehungen der in der Deutschschweiz tätigen WissenschaftlerInnen zu ihren nördlichen Nachbarn. Aus der Innenperspektive will es vor diesem Hintergrund scheinen, dass die inländischen Differenzen zwischen der Sozialen Arbeit in der Romandie und der Deutschschweiz wesentlich bedeutsamer und die Grenzlinien schwerer zu überschreiten sind, als die nationalstaatlichen Grenzen innerhalb des jeweiligen Sprachraums.

5 Ausblick

Entwicklung, Theorie und Empirie

Für die weitere Entwicklung der Ausbildung, der Forschung und Entwicklung wie auch der Theoriebildung in der Sozialen Arbeit in der Schweiz wird entscheidend sein, inwiefern die künftigen bildungs- und forschungspolitischen Weichenstellungen dazu geeignet sind, die internationale Vernetzung, insbeson-

21 Wir danken Jean-Pierre Tabin, HES Suisse Occidental, Lausanne, für die Bereitschaft, aus seiner Innenperspektive zu diesen Einschätzungen des Theoriediskurses in der Romandie beizutragen.

dere den gemeinsamen Diskurs mit den VertreterInnen der Disziplin und der Profession in Europa weiter zu fördern und ob Hemmnisse der Mobilität und Kooperation konsequent ausgeräumt bzw. nicht an anderer Stelle erneut errichtet werden. Wie ersichtlich wurde, erweisen sich die Theoriebildung und Forschung in Sozialer Arbeit in der Schweiz nicht als national ausgerichtete Projekte. Vielmehr sind sie in die internationalen Diskurse des Fachs eingebettet, nehmen diese in Lehre und Forschung auf und treiben sie an unterschiedlichen Stellen auch aktiv weiter. Diese Verwobenheit in die Diskurse des Fachs ist für die Forschung und Theoriebildung in der Sozialen Arbeit genauso wesentlich wie in anderen Disziplinen und bringt eine internationale Vernetzung genauso mit sich, wie sie eine solche z.T. voraussetzt. Insofern wird darauf zu achten sein, dem neu erstarkten Ruf nach Internationalität zu folgen, auch wenn sich die Ausgangslage dazu in der Schweiz etwas anders gestaltet als z. B. in den deutschsprachigen Nachbarländern (vgl. Schweppe 2005; Treptow 2004).

Entwicklung von Disziplinkulturen

Die Entwicklung der Sozialen Arbeit wird aber auch von disziplin- bzw. professionspolitischen Entscheidungen abhängen. Unter anderem wird entscheidend sein, ob es der Scientific Community gelingen wird, von unproduktiven internen Abgrenzungen Abstand zu nehmen und Orte zu schaffen, an denen – bei allen Differenzen – ein gemeinsamer Diskurszusammenhang etabliert werden kann. Dabei kommt insbesondere der jungen Schweizerischen Gesellschaft für Soziale Arbeit (SGSA) und der Schweizerischen Zeitschrift für Soziale Arbeit eine große Bedeutung zu. Die Scientific Community wird auch nicht mehr länger darum herumkommen, ihr Nachwuchsproblem in seiner ganzen Tragweite anzuerkennen. Sie wird die damit verbundene Herausforderung ernsthaft annehmen und vermehrt fähige junge Angehörige des Fachs für die wissenschaftliche Arbeit gewinnen und effektiv fördern müssen. Hierbei wird mittelfristig von Bedeutung sein, ob sich die Universitäten des Landes im Zuge der aktuellen Neustrukturierung der Studiengänge und den zugleich erfolgenden Zusammenlegungen von bislang getrennten universitären Instituten und Departementen dafür entscheiden, Soziale Arbeit als Studienrichtung oder zumindest als deutlich erkennbares Profil bzw. als Schwerpunkt zu erhalten. Zudem wird für die Entwicklung entscheidend sein, ob es gelingt, die Durchlässigkeit zwischen Universitäten und Fachhochschulen herzustellen und die Anschlussfähigkeit der Master-Studien an Fachhochschulen an die Ph.D.-Programme der Universitäten zu gewährleisten und die unproduktive Figur einer Disziplin „an zwei Orten“ (Thole 1994) zu vermeiden.

Professionalisierung

Angesichts der deutlich gewordenen Bedeutung der Leistungen der Fachhochschulen in Lehre und Forschung für die Scientific wie auch die Professional Community und damit für die Professionalisierung von Sozialer Arbeit in der Schweiz wird die weitere Entwicklung der Disziplin wie auch der Profession mit davon abhängen, welche Ressourcen den Fachhochschulen längerfristig gewährt werden und ob diese Institutionen weiterhin als Triebkraft der empirischen Forschung und als gewichtige Träger der Entwicklung des Nachwuchses der Profession und darüber hinaus als Ort der Theoriebildung und der wissenschaftlichen Debatte wirken können.

Literatur

Becker-Lenz, R. (2009): Professionalität in der Sozialen Arbeit. Standpunkte, Kontroversen, Perspektiven. Wiesbaden.

Becker-Lenz, R./Müller, S. (2009): Der professionelle Habitus in der Sozialen Arbeit. Grundlagen eines Professionsideals. Bern.

Büchi, W. (1967): Die Ausbildung von Sozialarbeitern auf akademisch-universitärer Ebene an der Universität Freiburg i.Ue. In: Heilpädagogisches Institut der Universität Freiburg (Hrsg.) (1967): Menschenbild und Menschenführung. Festschrift zum 60. Geburtstag von E. Montalta. Freiburg i. Ue., S. 539-553.

Bundesamt für Statistik. (2009a): Studierende an den Fachhochschulen 2008/09: Basistabellen: T3.1 Studierende nach Fachbereich, Entwicklung seit 1997/98. (Retrieved 15.6.2009, from http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/15/06/data.Document.80555.xls).

Bundesamt für Statistik. (2009b): Tertiärstufe: Hochschulen – Übersichtstabellen. (Retrieved 26.6.2009, from http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/15/06/tab/blank/uebersicht.html).

Esping-Andersen, G. ([3]1998): The Three Worlds of Welfare Capitalism. 3rd edition. Princeton.

Eugster, R. (2000): Die Genese des Klienten: Soziale Arbeit als System. Bern, Stuttgart u. Wien.

Fatke, R. (1991): Von der Caritaswissenschaft zur Sozialwissenschaft: Die Geschichte des Faches Sozialarbeit. In: Universität Freiburg (Hrsg.) (1991): Geschichte der Universität Freiburg Schweiz. 1889-1989. Institutionen, Lehre und Forschungsbereiche. 2. Jg. Die Fakultäten. Freiburg, S. 765-769.

Fatke, R./Scarbath, H. (Hrsg.). (1995): Pioniere der psychoanalytischen Pädagogik. Frankfurt a.M., Bern u. a.

Feld, W. (1925): Die Fürsorge im Hochschulunterricht und als Wissenschaft. In: Schweizerische Zeitschrift für Gemeinnützigkeit, Heft 11, 64. Jg. (1925), S. 424-435.

Feld, W. (1929): Das Schweizerische Fürsorgewesen. Zürich.

Geisen, T./Riegel, C. (Hrsg.). (2007): Jugend, Partizipation und Migration. Orientierungen im Kontext von Integration und Ausgrenzung. Wiesbaden.

Graf, M. A. (1996): Mündigkeit und soziale Anerkennung. Gesellschafts- und bildungstheoretische Begründungen sozialpädagogischen Handelns. Weinheim u. München.

Gredig, D. (2000): Tuberkulosefürsorge in der Schweiz. Zur Professionsgeschichte der Sozialen Arbeit. Bern, Stuttgart u. Wien.

Gredig, D. (2009): Tuberculosis Welfare in Basel: Institutionalising and Professionalising Social Work in the Context of Middle and Upper Class Charity. In: Hauss, G./Schulte, D. (Eds.) (2009): Amid Social Contradictions. Towards a History of Social Work in Europe, Opladen u. Farmington Hills, S. 47-68.

Gredig, D./Sommerfeld, P. (2008): New Proposals for Generating and Exploiting Solution-Oriented Knowledge. In: Journal Research on Social Work Practice, Heft 4, 18. Jg. (2008), S. 292-300.

Gredig, D./Truniger, L. (2005): Die Ausbildung in Sozialer Arbeit in der Schweiz: Schlaglichter auf eine Bildungslandschaft im Wandel. In: Soziale Arbeit, Heft 5-6, 54. Jg. (2005), S. 208-217.

Grossenbacher, S. (1997): Fachhochschulen: minimaler Umbau oder zukunftsweisende Neugestaltung? In: Hochstrasser, F./Von Matt, H.-K./Grossenbacher, S./Oetiker, H. (Hrsg.) (1997): Die Fachhochschule für Soziale Arbeit. Bildungspolitische Antwort auf soziale Entwicklungen. Bern, Stuttgart u. Wien, S. 11-34.

Häfeli, C. (1987): Rechtsgrundlagen des schweizerischen Sozialwesens. In: Fehlmann, M./Häfeli, C./Wagner, A. (Hrsg.) (1987): Handbuch Sozialwesen Schweiz. Zürich, S. 38-57.

Hauss, G. (1995): Retten, Erziehen, Ausbilden – Zu den Anfängen der Sozialpädagogik als Beruf. Eine Gegenüberstellung der Entwicklungsgeschichte der Armenschullehrer-Anstalt Beuggen und des Brüderinstitutes am Rauhen Haus in Hamburg. Bern.

Hauss, G./Schulte, D. (Eds.). (2009): Amid Social Contradictions. Towards a History of Social Work in Europe. Opladen u. Farmington Hills.

Hauss, G./Ziegler, B. (2008): City Welfare in the Sway of Eugenics. A Swiss Case Study. In: The British Journal of Social Work, Heft 4, 38. Jg. (2008), S. 751-770.

Hofer, P. (1984): Skizzen zur Geschichte der Erzieherausbildung in der Schweiz seit 1900. In: Verein für Jugendfürsorge Basel (Hrsg.) (1984): Materialien zur Heimerziehung Jugendlicher aus den Jahren 1933-1984. Festschrift zum 80. Geburtstag von Ernst Müller. Zürich, S. 227-253.

Homfeldt, H. G./Reutlinger, Ch. (Hrsg). (2009): Soziale Arbeit und Soziale Entwicklung. Grundlagen der Sozialen Arbeit. Bd. 20. Baltmannsweiler.
Hornstein, W. (1985): Die Bedeutung erziehungswissenschaftlicher Forschung für die Praxis sozialer Arbeit. In: neue praxis, Heft 6, 15. Jg. (1985), S. 463-477.
Hüttemann, M./Fetscher, K./Leuthold, B. (2007): Klinische Sozialarbeit als forschungsbasierte Intervention. Internationale Perspektive forschungsbasierter Praxis und die Situation Klinischer Sozialarbeit in der Schweiz. In: Klinische Sozialarbeit, Heft 3, 3. Jg. (2007), S. 6-9.
Hüttemann, M./Sommerfeld, P. (2008): Relating Science and Practice in Social Work – A Critical and Constructive Review of the Concept of Evidence-Based Practice. In: Bryderup, I. M. (Ed.) (2008): Evidence Based and Knowledge Based Social Work. Aarhus, S. 155-171.
Kessl, F./Reutlinger, C. (Hrsg.) (2008): Schlüsselwerke der Sozialraumforschung. Traditionslinien in Text und Kontexten. Wiesbaden.
Knobel, R. (1992): Der lange Weg zur akademischen Ausbildung in der sozialen Arbeit. Stationen von 1868 bis 1971. Frankfurt a.M.
Kruse, E. (2009): Towards a History of Social Work Training in Germany – Discourses and Struggle for Power at the Turning Points. In: Hauss, G./Schulte, D. (Eds.) (2009): Amid Social Contradictions. Towards a History of Social Work in Europe. Opladen u. Farmington, S. 89-108.
Le Poultier, F./Soulet, M.-H. (1980): Epistemologie et methodologie de la recherche en travail social. In: Cahiers de la recherche en travail social (1), S. 33-84.
Leibfried, S. (1992): Towards a European Welfare State? On Integrating Poverty Regimes into the European Community. In: Ferge, Z./Kolberg, J. E. (Eds.) (1992): Social Policy in a Changing Europe. Frankfurt a.M., S. 245-279.
Lorenz, W. (2006): Perspectives on European Social Work. From the birth of the nation state to the impact of globalisation. Opladen u. Farmington Hills.
Lowy, L. (1973): Die Funktion der Sozialarbeit im Wandel der Gesellschaft: ein Praxis-Kontinuum. Solothurn.
Lüders, C. (1998): Sozialpädagogische Forschung – was ist das? Eine Annäherung aus der Perspektive qualitativer Sozialforschung. In: Rauschenbach, T./Thole, W. (Hrsg.) (1998): Sozialpädagogische Forschung. Gegenstand und Funktionen, Bereiche und Methoden. Weinheim u. München, S. 113-132.
Lüders, C./Rauschenbach, T. (^{2}2001): Sozialpädagogische Forschung. In: Otto, H.-U./Thiersch, H. (Hrsg.) (2001): Handbuch der Sozialarbeit/Sozialpädagogik. Neuwied u. Kriftel, S. 562-575.
Marti, A./Mösch Payot, P./Pärli, K./Schleicher, J./Schwander, M. (Hrsg.). (2007): Recht für die Soziale Arbeit. Grundlagen und ausgewählte Aspekte. Bern, Stuttgart u. Wien.
Matter, S. (2006).: Wissenstransfer und Geschlecht. Die Rezeption 'amerikanischer' Methoden in der Schweizer Sozialarbeit der 1950er Jahre. In: Ariadna. Forum für Frauen- und Geschlechtergeschichte, Heft 49, 22. Jg. (2006), S. 49-57.
Merten, R./Olk, T. (1996): Sozialpädagogik als Profession. Historische Entwicklung und künftige Perspektiven. In: Come, A./Helsper, W. (Hrsg.) (1996): Pädagogische Professionalität. Frankfurt a.M., S. 570-613.
Modena-Burkhardt, E. (1987): Ausbildungen zu sozialen Berufen. In: Fehlmann, M./Häfeli, C./Wagner, A. (Hrsg.) (1987): Handbuch Sozialwesen Schweiz. Zürich, S. 265-276.
Obinger, H. (2000): Wohlfahrtsstaat Schweiz: Vom Nachzügler zum Vorbild? In: Obinger, H./Wagschal, U. (Hrsg.) (2000): Der gezügelte Wohlfahrtsstaat. Sozialpolitik in reichen Industrienationen. Frankfurt a.M., S. 245-282.
Reutlinger, C. (2008): Raum und soziale Entwicklung kritische Reflexion und neue Perspektiven für den sozialpädagogischen Diskurs. Weinheim.
Ruchat, M. (1993): L'oiseau et le cachot : naissance de l'éducation correctionnelle en Suisse romande 1800-1913. Carouge-Genève.
Ruf, B. (1994): Zwischen Integration und Widerstand: der Einfluss der Frauenbewegung auf die Verberuflichung und Professionalisierung der Sozialen Arbeit in der Schweiz von der Jahrhundertwende bis 1935. Freiburg (Schweiz): Unveröffentlichte Lizentiatsarbeit am Lehrstuhl für Soziale Arbeit, Universität Freiburg.
Schaffner, D. (2003): Junge Erwachsene in der Sozialhilfe – Bewältigung einer risikoreichen Statuspassage. Basel.
Schaffner, D. (2007): Junge Erwachsene zwischen Sozialhilfe und Arbeitsmarkt biografische Bewältigung von diskontinuierlichen Bildungs- und Erwerbsverläufen. Bern.

Schnurr, S. (2005): Evidenz ohne Reflexivität? – Zur Debatte um Evidenzbasierte Praxis in der Sozialen Arbeit. In: Zeitschrift Forschung und Wissenschaft Soziale Arbeit, Heft 2, 5. Jg. (2005), S. 19-31.

Schnurr, S. (2008): Die Durchsetzung der Profession als Selbstfindungsprojekt der Disziplin – Hans-Uwe Ottos Beiträge zur Professionalisierungsdebatte in der sozialen Arbeit. In: Bielefelder Arbeitsgruppe 8 (Hrsg.) (2008): Soziale Arbeit in Gesellschaft. Wiesbaden, S. 147-161.

Schoch, J./Tuggener, H./Wehrli, D. (1989): Aufwachsen ohne Eltern. Zur ausserfamiliären Erziehung in der deutschsprachigen Schweiz. Zürich.

Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren. (2002): Richtlinien für die Umsetzung der Erklärung von Bologna an den Fachhochschulen und den Pädagogischen Hochschulen. Bern.

Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren/Schweizerische Konferenz der kantonalen Fürsorgedirektoren. (1996): Profil der Fachhochschulen für Soziale Arbeit. Bern.

Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren. (1999): Reglement über die Anerkennung kantonaler Fachhochschuldiplome vom 10. Juni 1999. Bern.

Schweizerische Universitätskonferenz (2003): Richtlinien für die koordinierte Erneuerung der Lehre an den universitären Hochschulen der Schweiz im Rahmen des Bologna-Prozesses (Bologna-Richtlinien) vom 4. Dezember 2003. Bern.

Schweppe, C. (2005): Internationalität als erkenntnispotenzial in der Sozialen Arbeit. In: neue praxis, Heft 6, 35. Jg. (2005), S. 575-587.

Sommerfeld, P. (1996): Ein Diskussionbeitrag zur Einführung der Fachhochschulen im Bereich der Sozialen Arbeit in der Schweiz. In: Sozialarbeit, Heft 7, 28. Jg. (1996), S. 2-11.

Sommerfeld, P. (Ed.). (2005): Evidence-Based Social Work – Towards a New Professionalism? Bern, Berlin u. a.

Sommerfeld, P./Hüttemann, M. (2007): Evidenzbasierte Soziale Arbeit. Nutzung von Forschung in der Praxis. In: Grundlagen der Sozialen Arbeit, Band 17, (2007). Baltmannsweiler.

Staub-Bernasconi, S. (1983): Soziale Probleme – Dimensionen ihrer Artikulation. Diessenhofen.

Staub-Bernasconi, S. (1986): Soziale Arbeit als eine besondere Art des Umganges mit Menschen, Dingen und Ideen. Zur Entwicklung einer handlungstheoretischen Wissensbasis Sozialer Arbeit. In: Sozialarbeit, Heft 10, 18. Jg. (1986), S. 2-71.

Staub-Bernasconi, S. (1998): Soziale Arbeit als Menschenrechtsprofession. In: Wöhrle, A. (Hrsg.) (1998): Profession und Wissenschaft Sozialer Arbeit. Positionen in einer Phase der generellen Neuverortung und Spezifika in den neuen Bundesländern. Pfaffenweiler, S. 305-332.

Staub-Bernasconi, S. (2007): Soziale Arbeit als Handlungswissenschaft. Bern, Stuttgart u. Wien.

Sutter, G./Matter, S./Schnegg, B. (2008): Fürsorge und Sozialarbeit in der Stadt Bern 1900 bis 1960. Zwischen Integraton und Ausschluss. Bern.

Tanner, A. (1990): Aristokratie und Bürgertum in der Schweiz im 19. Jahrhundert. Verbürgerlichung der "Herren" und aristokratische Tendenzen im Bürgertum. In: Brändli, S./Gugerli, D./Jaun, R./Pfister, U. (Hrsg.) (1990): Schweiz im Wandel. Studien zur neueren Gesellschaftsgeschichte. Basel u. Frankfurt a.M., S. 209-228.

Tanner, A. (1995): Bürgertum und Bürgerlichkeit in der Schweiz. Die "Mittelklassen" an der Macht. In: Kocka, J. (Hrsg.) (1995): Bürgertum im 19. Jahrhundert. Band L: Einheit und Vielfalt Europas. Göttingen, S. 199-229.

Thole, W. (1994): Sozialpädagogik an zwei Orten. Professionelle und disziplinäre Ambivalenzen eines noch unentschiedenen Projektes. In: Rauschenbach, T./Krüger, H.-H. (Hrsg.) (1994): Erziehungswissenschaft die Disziplin am Beginn einer neuen Epoche. Weinheim u. München, S. 253-274.

Treptow, R. (2004): Grenzüberschreitung und Globalisierung von Hilfe. Eine Skizze zur Internationalität Sozialer Arbeit. In: Homfeldt, H. G./Brandhorst, K. (Hrsg.) (2004): International vergleichende Soziale Arbeit. Baltmannsweiler, S. 10-23.

UNESCO. (1997): International Standard Classification of Education. I S C E D 1997. (Retrieved 15.5.2009, from http://www.unesco.org/education/information/nfsunesco/doc/isced_1997.htm).

Von Matt, H.-K. (1997): Perspektiven der Fachhochschulentwicklung – Bemerkungen zum Planungsverfahren und Planungsprozess. In: Hochstrasser, F./Von Matt, H.-K./Grossenbacher, S./Oetiker, H. (Hrsg.) (1997): Die Fachhochschule für Soziale Arbeit. Bildungspolitische Antwort auf soziale Entwicklungen. Bern, Stuttgart u. Wien, S. 285-311.

Von Meyenburg, M. (1933): Soziale Frauenschule Zürich 1908-1933. Zürich.
Wicki, M. (2001): Soziale Sicherung in der Schweiz: Ein europäischer Sonderfall? In: Kraus, K./ Geisen, T. (Hrsg.) (1933): Sozialstaat in Europa. Geschichte, Entwicklung, Perspektiven. Wiesbaden, S. 249-272.
Wild, A. (1924): Die Wohlfahrtspflege oder Fürsorge an den schweizerischen Hochschulen. In: Schweizerische Zeitschrift für Gemeinnützigkeit, Heft 4, 63. Jg. (1924), S. 202-210.
Wilhelm, E. (2005): Rationalisierung der Jugendfürsorge. Die Herausbildung neuer Steuerungsformen des Sozialen zu Beginn des 20. Jahrhunderts. Bern, Stuttgart u. Wien.
Wilhelm, E. (2006): Abschied von der grossen Erzählung. Stand und Zukunftsperspektiven der Theoriebildung in der Sozialen Arbeit. In: Schweizerische Zeitschrift für Soziale Arbeit, Heft 1, 1. Jg. (2006), S. 37-46.

Josef Scheipl

Soziale Arbeit in Österreich – Stand in Theorie und Praxis

1 Vorbemerkung

Sozialstatistische Daten

Die Republik Österreich ist ein Bundesstaat mit neun Bundesländern und 8,3 Mio. EinwohnerInnen. Die Österreichische Gesellschaft ist eine alternde Gesellschaft. Der Anteil der Kinder bis 14 Jahre an der bis 64-jährigen Bevölkerung ist rückläufig – von 38 % (1967) auf 22,9 % (2007), während der Anteil der 65-Jährigen und Älteren von 21,7 % auf 25,2 % zunimmt (vgl. Statistik Austria 2009).

Seit 1989 hat sich Österreich zu einer Einwanderungsgesellschaft entwickelt. Der Ausländeranteil liegt 2007 erstmals über 10 % und beträgt gegenwärtig 10,3% (vgl. Österreichischer Integrationsfonds 2009). Obwohl Österreich zu den reichsten Ländern der Erde zählt, bewegt sich die Armutsgefährdungsrate in den letzten Jahren zwischen 14 % (1994) und 12 % (2007), wobei 27 % der Armutsgefährdeten junge Menschen bis zum 20. Lebensjahr ausmachen (vgl. Statistik Austria 2007). Daneben kann Österreich als gut entwickelter korporatistischer Wohlfahrtsstaat gelten, der seit Jahren etwa 29 % des BIP (2006: 28,5 %) für Sozial- und Gesundheitsausgaben aufwendet (BMSK 2009, S. 161).

2 Begrifflichkeit

Sozialarbeit, Soziale Arbeit, Sozialpädagogik

In Österreich sind derzeit mehrere Begriffe im Rahmen des sozialpädagogischen Diskurses in Verwendung: Sozialarbeit, Soziale Arbeit, Sozialpädagogik.

Der Begriff „Sozialarbeit“ etabliert sich mit der Einführung der zunächst zweijährigen „Akademien für Sozialarbeit“ (1975) als postsekundäre Ausbildungseinrichtungen und löst den Begriff der Fürsorge ab. „Sozialpädagogik“ setzt sich mit der Umbenennung der „Bildungsanstalten für Erzieher“ (seit 1985 fünfjährige Sekundarstufe II mit Reifeprüfung) in „Bildungsanstalten für Sozialpädagogik“ bzw. „Kollegs für Sozialpädagogik“ (1993) gegenüber der traditionellen Berufsbezeichnung für ErzieherInnen durch. Der in Deutschland seit den 1990er Jahren weitgehend etablierte Begriff „Soziale Arbeit“ wird seit der Neugestaltung der Fachhochschulausbildung für SozialarbeiterInnen nach der Bologna-Vorgabe (2006) zumindest für die Bakkalaureatsstudiengänge von den acht Studienstandorten einheitlich verwendet. Die Masterstudiengänge der Fachhochschulen tragen in der Regel spezielle Bezeichnungen. An den beiden

W. Thole (Hrsg.), *Grundriss Soziale Arbeit,* DOI 10.1007/978-3-531-94311-4_24,
© VS Verlag für Sozialwissenschaften | Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH 2012

Universitäten, welche eigene Masterprogramme in diesem Fachbereich anbieten, ist die Bezeichnung der Studiengänge uneinheitlich: An der Universität Graz wird der Begriff „Sozialpädagogik" für das viersemestrige Masterstudium (seit dem Studienjahr 2006/2007) beibehalten. An der Universität Klagenfurt startet mit dem Studienjahr 2009/2010 ein Masterstudium mit der Bezeichnung „Sozial- und Integrationspädagogik" (vgl. zur Ausbildungsentwicklung im Detail Scheipl/Heimgartner 2004).

Im fachlichen Diskurs scheint sich der Begriff „Soziale Arbeit" zunehmend durchzusetzen, in den Handlungsfeldern – ausgenommen die behördliche Sozialarbeit – sind entsprechend der Differenzierung der Angebote sowohl SozialarbeiterInnen als auch SozialpädagogInnen tätig.

3 Gesetzliche Grundlagen

Richtlinien zur Jugendförderung, Jugendwohlfahrt und zum Jugendschutz

Um die vielfältige Praxis der Sozialen Arbeit besser einordnen zu können, ist die Kenntnis einiger gesetzlicher Grundlagen hilfreich. Gemäß der österreichischen Bundesverfassung fallen die Arbeitsbereiche der Sozialen Arbeit respektive Sozialpädagogik in die Kompetenz der Bundesländer. Die Richtlinien und Aufgaben bezüglich Jugendförderung (Jugendarbeit) (JA), Jugendwohlfahrt (JW) (JA und JW bilden im Unterschied zur Jugendhilfe in Deutschland getrennte Materien) und Jugendschutz sind gesetzlich von den Bundesländern zu normieren. Dem Bund kommt lediglich im Jugendwohlfahrtsbereich Grundsatzgesetzgebungskompetenz zu (vgl. Jugendwohlfahrtsgesetz (JWG) 1989). In Bezug auf die Vergleichbarkeit des Leistungsangebotes und die Entwicklung einheitlicher Standards wird dieser Sachverhalt zunehmend kritisiert. So stellt sich beispielsweise das Pflegekinderwesen in Vorarlberg völlig anders dar als in Wien (vgl. Scheipl 2009). Trotz dieser Kritik kann das JWG von 1989 sozialhistorisch als struktureller Markierungspunkt gewertet werden. Mit seiner Dienstleistungsorientierung, der erstmaligen Betonung der Subsidiarität, der Einrichtung der Kinder- und Jugendanwaltschaft und anderem mehr sollte es eine Triebkraft für die Entwicklung der Praxisfelder der Sozialen Arbeit vor allem in den 1990er Jahren entwickeln (vgl. Knapp/Scheipl 2001), die erst in der Gegenwart abzuflachen scheint.

Bundes-Jugendförderungsgesetz

Zur Förderung von Jugendorganisationen, denen gesamtösterreichische Bedeutung zukommt, wurde im Jahr 2000 das Bundes-Jugendförderungsgesetz und zur repräsentativen und handlungsfähigen Mitsprachemöglichkeit der Jugend auf Bundesebene im selben Jahr das Bundes-Jugendvertretungsgesetz verabschiedet. Bemerkenswert an beiden Gesetzen ist die Bestimmung, dass als Jugendliche „alle jungen Menschen bis zur Vollendung ihres 30. Lebensjahres gelten" (BGBl. 126/2000 und 127/2000 jeweils § 2 [1]). Ansonsten versteht man seit dem neuen Kindschaftsrechtsänderungsgesetz (2000) als Altersobergrenze für Jugendliche die Vollendung des 18. Lebensjahres – bis dahin: Vollendetes 19. Lebensjahr. Eine Novellierung des JWG im Jahr 1999 (BGBl. 53/1999) ermöglicht die Weiterführung der Hilfen zur Erziehung im Rahmen der Jugend-

wohlfahrt über die Volljährigkeit hinaus bis zur Vollendung des 21. Lebensjahres (vgl. § 31). Einen ähnlichen Weg geht man mit der Novellierung des Jugendgerichtsgesetzes von 1988 – es bringt u. a. die Einführung der Diversion –, das teilweise besondere Verfahrensbestimmungen für eine vor Vollendung des 21. Lebensjahres begangene Tat vorsieht (vgl. Der österreichische Amtsvormund, 2001, S. 94).

Jugend-gerichtsgesetz

4 Historisch-systematische Theorieperspektiven

Die Sozialpädagogik in Österreich hat theoretische Konzepte nicht immer nur „importiert", sondern solche auch entwickelt. Das Wirken von Ilse Arlt (1876-1960) bildet dazu gewissermaßen die zeitliche Rahmung. Sie tritt am Beginn des 20. Jahrhunderts als Begründerin der Sozialarbeiterausbildung auf (1912) und verlangt in ihrem Spätwerk, in der Fürsorge, der „Angewandten Armutsforschung", von der Ergründung der basalen menschlichen Bedürfnisse auszugehen (vgl. Arlt 1958, S. 51ff). Unter Verweis auf ihre Bedürfnistheorie mit den 13 Bedürfnisklassen verspricht sie sich, durch die Bezugnahme auf das „menschliche Gedeihen" die „Gedeihenserfordernisse" (menschliche Bedürfnisse) im Rahmen einer „Bedürfniskunde" unter Bedachtnahme auf „die Ganzheit des Lebens" angemessen erschließen zu können, „um die Gegebenheiten der Armut und des Helfens zu erforschen" (vgl. Arlt 1958, S. 60f.). Neben der vorgenannten systemischen Bezugnahme lässt diese umgreifende Vorgangsweise bei der Armutsforschung Parallelitäten ihres Denkens zum aktuellen Capability-Ansatz erkennen, wie er von Amartya Sen und Martha Nussbaum entwickelt wurde. So verweist M. Nussbaum ausdrücklich darauf, „primäre Güter als eine Liste nicht von Dingen sondern von elementaren Fähigkeiten zu begreifen" (Nussbaum 2003, S. 191), so wie A. Sen dies getan hat.

Soziale Arbeit als „Angewandte Armutsforschung" – Theorie der „Gedeihenserfordernisse"

Maria Maiss (vgl. 2009, S. 71f.) versucht entsprechende Überschneidungen aber auch Unterschiede beider Ansätze herauszuarbeiten, wie z. B.: „Arlt fokussiert allgemeine Bedürfnisse, Sen und Nussbaum hingegen allgemeine Grundeigenschaften menschlicher Lebensform und Funktionsfähigkeiten. (…) Während der Begriff ‚Bedürfnis' (…) häufig eher mit Bedeutungen wie Angewiesenheit, Abhängigkeit und Passivität konnotiert wird, evoziert der Begriff ‚Funktionsfähigkeit' vordergründig aktive Weisen der Lebensgestaltung und -bewältigung. (…) Sowohl Arlt als auch Sen und Nussbaum konzipieren ihre Ansätze vor dem Hintergrund und in Verbindung mit nationalökonomischen Anliegen, mit Fragen der Wohlfahrtsökonomie und der Verbesserung der individuellen und gesellschaftlichen Entwicklungschancen." Insgesamt scheinen also die Überlegungen von I. Arlt in wesentlichen Dimensionen zu den Konzepten von A. Sen und M. Nussbaum anschlussfähig zu sein.

Neben dem Beginn des Wirkens von I. Arlt sind die beiden Kinderschutzkongresse (KSK) (1907 in Wien, 1913 in Salzburg) als politische Markierungspunkte des sozialpädagogischen Aufbruchs zu bewerten. Im Sinn der „Vergesellschaftung der Reproduktionsarbeit" wurde bereits beim ersten KSK erkannt, „dass es

dieser Jugend gegenüber Pflichten zu erfüllen gibt, die man höchstens noch einige Zeit hinausschieben, denen man sich aber nicht mehr entziehen kann“ (1. KSK Bd. 3, S. 10). An anderer Stelle formulierte man, dass die Bekämpfung der Verwahrlosung „nur durch ein dem öffentlichen Rechte angehörendes Gesetz (geschehen) kann, welches ausgehend von dem Begriffe der Verwahrlosung als eines Zustandes der Erziehungsbedürftigkeit, die Erziehungsfürsorge zur Abwendung der vorerwähnten Gefahr in jedem einzelnen Falle auf öffentliche Kosten und öffentliche Aufsicht“ (1. KSK, Bd. 1, S. 196) sicherzustellen hat.

Überlegungen zur Bekämpfung der „Verwahrlosung“

Wenn auch, bedingt durch den Ersten Weltkrieg, diese Grundsätze erst in der Ersten Republik – und hier vor allem im „Roten Wien“ – im als klassisch zu bezeichnenden Jahrzehnt der 1920er Jahre wirksam werden, ist doch auf die noch im Krieg (1918) gegründeten Ministerien für Soziale Fürsorge und Volksgesundheit zu verweisen, die jedoch schon im Jahr 1919 zum Ministerium für Soziale Verwaltung zusammen geschlossen werden.

In Bezug auf die theoretische Entwicklung ist zudem August Aichhorn (1878-1949) zu nennen, der in der unmittelbaren Nachkriegszeit in der Heimerziehung in Anlehnung an Sigmund Freud ein psychoanalytisch orientiertes Erziehungskonzept entwickelt, dieses zu einer Theorie der Verwahrlosung weiterführt und im Rahmen der Erziehungsberatung erprobt (vgl. Adam 1999). Siegfried Bernfeld (1892-1953), „der ‚Entdeckteste‘ aller Sozialpädagogen“ (Niemeyer 1998, S. 171) versucht im Erziehungsexperiment „Kinderheim Baumgarten“ (1919-1920) in Wien einen „ernsthaften, wenn auch problematischen Versuch, das Problem der ‚Erziehbarkeit‘, verstanden als Grundvoraussetzung pädagogischen Handelns, mit psychoanalytischen Mitteln anzugehen“ (Barth 2009, S. 172). Ab Mitte der zwanziger Jahre bis zu deren Ende dominiert in Wien die Individualpsychologie Alfred Adlers (1870-1937) die Psychologie und Pädagogik (vgl. Datler/Gstach/Wittenberg 2001). In ihr lassen sich zahlreiche Anregungen für das „Bewältigungsmodell“ von Lothar Böhnisch (vgl. 1997) ausmachen.

Psychoanalytische Überlegungen

Das Psychologische Institut der Universität Wien um Karl und Charlotte Bühler gilt in jener Zeit neben Hamburg und Dresden als ein Zentrum der Jugendforschung im deutschsprachigen Raum. Hier arbeiten u. a. Hildegard Hetzer (1899-1991), Lotte Danziger (1905-1992) und Paul Larzarsfeld (1901-1976). Hildegard Hetzer, Schülerin von I. Arlt und Assistentin bei Ch. Bühler (1893-1974), verdanken wir mit „Kindheit und Armut“ (1929) die erste empirisch-systematische Untersuchung über benachteiligte („ungepflegte“) Kinder. Lotte Danziger (später: Schenk-Danzinger) führt mit H. Hetzer und Helene Löw-Beer (1930) die erste deutschsprachige Erhebung zur Beziehung zwischen „Pflegemutter und Pflegekind“ durch. P. Lazarsfeld weist mit seinen Untersuchungen zu „Jugend und Beruf“ (1931) auf die engen Zusammenhänge zwischen Sozialstruktur und Berufswahl bei den Jugendlichen hin. Mit Marie Jahoda und Hans Zeisel, unter Mitarbeit von L. Danziger erarbeitet er auch die für eine spätere Lebenswelt- und Sozialraumorientierung wegweisende soziographische Studie über „die Arbeitslosen von Marienthal“ (1933) (vgl. Müller 2008). In diesem Zusammenhang, wenngleich ohne offensichtliche Bezugnahme darauf, ist das Konzept der Lebenslage von Otto Neurath (1882 -1945), des Mitbegründers und Namensgebers des Wiener Kreises zu nennen. Er versteht „Lebenslage (als) In-

Theoretisch-praktische Forschungen

begriff all der Umstände, die verhältnismäßig unmittelbar die Verhaltensweise eines Menschen, seinen Schmerz, seine Freude bedingen. Wohnung, Nahrung, Kleidung, Gesundheitspflege, Bücher, Theater, freundliche menschliche Umgebung, all das gehört zur Lebenslage, auch die Menge der Malariakeime, die bedrohlich einwirken" (Neurath 1981, S. 510ff.).

Der in Wien ausgebildete und ab 1936 in den USA tätige Fritz Redl (1902-1988) erkennt die Störungen seiner Heim-Kinder als Störungen ihrer Ich-Funktionen und entwickelt zu deren Unterstützung die Form des „therapeutischen Milieus", des „Life Space Interviews" und der „gruppenpsychologischen Ansteckung" (vgl. u. a. Fatke 1999). Zu erwähnen ist auch Bruno Bettelheim (1903-1990), der seine sozialpädagogisch-therapeutische Karriere erst nach der Emigration in die USA beginnt (vgl. Sutton 1996). Den Bereich der Jugendarbeit regt Anton Afritsch mit der Gründung der Kinderfreunde (1908) an. Sie ist um „1930 wahrscheinlich die größte Laienpädagogik-Bewegung außerhalb der Kirchen in Mitteleuropa" gewesen (Müller 1988, S. 172; vgl. Seewann 1971).

Frühe Ideen zur Jugendarbeit

Diesen Themenkomplex resümierend läßt sich die Sozialpädagogik in Österreich durchaus als wichtige Impulsgeberin sowohl im theoretisch-konzeptiven als auch im empirisch-analytischen Bereich verstehen (vgl. Scheipl 2003, 2007). Berufsverbot, Flucht und Vertreibung der maßgeblichen Proponenten sukzessive ab 1934, endgültig ab 1938 hinterlassen ein Vakuum. Die nationalsozialistische Ära führt schließlich u. a. zur Tragödie „Am Spiegelgrund", wo ab 1942 bis Kriegsende ca. 700 Kinder ermordet werden (vgl. Berger 2007).

5 Aktuelle theoretische Bezugnahmen

Gegenwärtig greift man in Österreich Konzepte auf, die vorwiegend auch in der Bundesrepublik Deutschland diskutiert werden. So werden etwa die Konzepte der Lebensweltorientierung und Lebensbewältigung für die österreichische Sozialpädagogik gleicherweise aufklärend wie wegweisend. Aufklärend in der Weise, als nun theoriebezogene Konzepte zur nachträglichen fachlichen Abstützung laufender Reformvorhaben in den 1990er Jahren vor allem im Rahmen der Heimerziehung vorliegen. Wegweisend insofern, als diese Konzepte fachspezifische Argumente für die Reformen im Gesamten der Sozialen Arbeit – etwa in der Betonung ambulanter und offener Formen der Unterstützung – beibringen.

Lebenswelt- und Sozialraumorientierung

Ähnlich verhält es sich derzeit mit dem Modell der Sozialraumorientierung. Hier finden sich zunächst durchaus originelle Ansätze in Österreich (vgl. Hovorka/Redl 1987, Hovorka 1988), die sich in den 1990er Jahren etwas verlieren und ab der Jahrhundertwende wieder vermehrt aufgegriffen werden – im Rahmen von Stadtteilerneuerung (vgl. Stoik 2008), Jugendwohlfahrtsplanung (vgl. Krammer 2007; Raffalt 2007) und von Jugendarbeit (vgl. Deinet/Krisch 2002; Krisch 2009). Für die österreichische Diskussion ist darauf zu achten, dass eine „reflexive räumliche Haltung" (vgl. Kessl/Reutlinger 2007) beibehalten oder aber entwickelt wird.

Soziale Arbeit als Dienstleistung

Anfang der 1990er Jahre wird allmählich auch der Dienstleistungsdiskurs aufgegriffen. Über ihn werden Überlegungen zum Qualitätsmanagement und hinsichtlich neuer Steuerungsmöglichkeiten für Soziale Dienstleistungen angestellt. Nach einer ersten Phase, in der ein Bewusstsein für mehr Transparenz hinsichtlich Kosten und Leistungen vor allem im Bereich stationärer Erziehungshilfen geschaffen wird (vgl. Scheipl 2001), werden ISO-Zertifizierung, TQM, NPM oder Benchmarking zu Leitthemen in österreichischen Fachjournalen. Im Rahmen des NPM entwickelt man vorwiegend von Behördenseite Qualitätskataloge und Qualitätssicherungsmaßnahmen auf unterschiedlichen Ebenen (vgl. Kratzwald/Schuhmeyer/Walzl 2009). Solches führt so weit, dass beispielsweise für die stationäre Unterbringung durch den öffentlichen Träger detaillierte Spezifizierungen von Unterbringungsformen im Sinne eines Normkostenmodells vorgegeben werden. Das aber läuft einem flexiblen, „passgenauen Zuschnitt" von Angeboten diametral entgegen. Die standardisierten Vorgaben ermöglichen es auf diese Weise den freien Trägern nicht mehr, im Sinne des Subsidiaritätsprinzips klientennahe Angebote zu entwickeln (vgl. Scheipl 2007). Systematische Untersuchungen zu dieser Thematik sind erst in Ansätzen vorhanden oder beziehen sich auf eingeschränkte Themenbereiche (vgl. Schuhmeyer/Walzl 2009), kritische Analysen bereichern zumindest die aktuelle Literatur (vgl. Winkler 2008). Probleme der Vermarktlichung sozialer Dienstleistungen, der (Re)Individualisierung und Refamilialisierung werden Praxis und Theorie Sozialer Arbeit in nächster Zeit befassen. Ilse Arlt kann mit der ökonomischen Rahmung ihrer Bedürfnistheorie als eine der Vorläuferinnen dieser theoretischen Konzeption gesehen werden (vgl. Staub-Bernasconi 2007).

6 Praxisfelder

Die Vielfalt der aktuellen Handlungsfelder kann hier unmöglich in der ganzen Breite dargestellt werden. Soweit sich statistisches Material dazu auffinden lässt, arbeitet Arno Heimgartner (2009) entsprechende Übersichten aus. Wie die bisherige Darstellung zeigt, zählen vor allem die JW und JA dazu.

Empirische Hinweise zu den Erzieherischen Hilfen

Im Bereich der JW stehen die 1990er Jahre für die Reform der Heimerziehung. Nach mehreren Anläufen erfolgt in allen Bundesländern eine schrittweise Umorientierung auf Kleinheime, Wohngemeinschaften und mobil betreutes Wohnen (vgl. Lauermann 2001). Als durchkomponierte Gesamtreform sei das Projekt „Heim 2000" in Wien hervorgehoben, welches im Jahr 1995 startet und 2003 abgeschlossen werden kann (vgl. MAG Elf 2004). Für diesen Zeitraum lässt sich auch eine bemerkenswerte Umstrukturierung in der stationären Fremdunterbringung beobachten: 1997 leben von den knapp 10.000 fremd untergebrachten Kindern 36 % in Heimen bzw. in Wohngemeinschaften und 64 % bei Pflegeeltern; bis zum Jahr 2007 kehren sich die Größenverhältnisse nahezu um (57 % „Heimerziehung", 43 % Pflegeelternunterbringung) (vgl. Heimgartner 2009, S. 204). Im Bereich Unterstützung der Erziehung (Beratung, Erziehungshilfe) findet während der letzten Jahre ein massives Wachstum statt – im

Jahr 2006 liegt der Anteil der leistungsbeziehenden Minderjährigen bei knapp 21.000 und damit um 37 % über dem Wert von 1999. Allerdings weichen die Bundesländer in ihrer Praxis zum Teil erheblich voneinander ab (vgl. Heimgartner 2009).

Jugendarbeit

Die Jugendarbeit ist in die verbandliche und offene Jugendarbeit gegliedert. Zur verbandlichen zählen die parteipolitisch und konfessionell orientierten wie auch unabhängige Jugendorganisationen (beispielsweise Pfadfinder, Landjugend). Sie agieren überwiegend bundesweit und sind im Bundesjugendverband als Dachorganisation für ganz Österreich zusammengefasst. Die offene JA arbeitet in Form von Jugendzentren und Treffs (vgl. Koje 2008). Sie werden von (autonomen) Vereinen getragen, die wiederum in landesweiten Dachverbänden organisiert sind. Diese funktionieren bundesländerweise verschieden. Im Unterschied dazu sind in Wien sämtliche Jugendzentren in den „Verein Wiener Jugendzentren" eingebunden.

Thematisch engagiert man sich neben den Freizeitangeboten an aktuellen gesellschaftspolitischen Herausforderungen – beispielsweise in der Arbeit mit jugendlichen MigrantInnen, in der Berufsorientierung, der Genderorientierung (vgl. u. a. BM für Jugend und Familie 1999). Insgesamt ist festzuhalten, dass nur knapp ein Fünftel der Jugendlichen die Jugendzentren frequentiert (vgl. BM für Jugend und Familie 2003).

Hort und Schule

Neben diesen eher traditionell orientierten Berufsfeldern werden Schnittstellen zur Schule zunehmend bedeutsam: In der Horterziehung beispielsweise steigt die Frequenz in den letzten Jahren markant an (vgl. Heimgartner 2009, S. 220). Die Schule selbst beginnt sich für Angebote der Nachmittagsbetreuung (vgl. Gspurning u. a. 2009) und allmählich auch für Schulsozialarbeit (vgl. Scheipl 2007b) zu öffnen. Und selbstverständlich sind der Übergang von der Schule in den Arbeitsmarkt (vgl. Kittl-Satran 2009) sowie der zweite Arbeitsmarkt für Jugendliche bedeutsame Handlungsfelder Sozialer Arbeit, wie auch der Diversionsbereich und die Bewährungshilfe (vgl. Neustart 2008), der Migrationsbereich und die Soziale Altenarbeit.

7 Publikationslandschaft und Forschung

Zeitschriften und Übersichten

Die letzten Hinweise zeigen, auch wenn manche der vorher berichteten Befunde einen durchaus elaborierten Eindruck erwecken mögen: Die Lage der Forschung im Bereich der Sozialen Arbeit ist noch prekär. Es fehlt ein zentrales Institut für Forschungen, statistische Angaben sind kaum vorhanden, teilweise unrichtig, behördliche Erhebungskategorien zum Teil zu undifferenziert und veraltet (vgl. Zoller-Mathies/Madner 2006). Die Zeitschriftenlage ist unbefriedigend. Mit „Sozialarbeit in Österreich" und „Sozialpädagogische Impulse" liegen nur zwei österreichweite Journale vor, die aber deutlich praxisorientiert ausgerichtet sind. Lediglich die 2008 gegründete Onlinezeitschrift „Soziales Kapital" sieht ein Reviewverfahren bei Publikationen vor. Trotzdem: Aktuelle gesellschaftsrelevante Themen wie Armut (vgl. Knapp/Pichler 2008), Arbeits-

marktintegration (vgl. Anastasiadis 2009), Ehrenamtlichkeit (vgl. Heimgartner 2004), Bildung (vgl. Sting 2006), Schnittflächen zur Schule (vgl. Kittl-Satran 2006) oder zur Gesundheit (vgl. Homfeldt/Sting 2006) und zu den Strukturen Sozialer Arbeit (vgl. Heimgartner 2009; Scheipl 2003, 2007) werden behandelt. Die von Gerald Knapp herausgegebene Buchreihe „Studien zur Sozialpädagogik" umfasst mittlerweile neun Bände und versammelt eine Fülle von Beiträgen zu spezifischen Themen Sozialer Arbeit vornehmlich österreichischer AutorInnen. Wenngleich erst fünf Jugendberichte der Bundesregierung (1988; 1994; 1999; 2003; 2007) vorliegen, so lassen sich aus den drei österreichischen Jugendwertestudien vgl. Friesl/Kromer/Polak 2008) zeitnahe Informationen gewinnen. Die Umsetzung und Beforschung von soziokulturellen Projekten (vgl. Wrentschur 2009) sowie ethische Überlegungen zur Jugendarbeit (vgl. Stettner 2009) bereichern die zunehmend prosperierende Forschungslandschaft zur Sozialen Arbeit in Österreich.

Forschung

Literatur

Adam, E. (1999): August Aichhorn. In: Colla, H. u. a. (Hrsg.) (1999): Handbuch Heimerziehung und Pflegekinderwesen in Europa. Neuwied u. Kriftel, S. 265-274.

Anastasiadis, M. (2009): Delphi oracle approach – eine partizipative Forschungsmethode zur Zukunftsgestaltung in sozialpädagogischen Handlungskontexten. In: Scheipl, J./Rossmann, P./ Heimgartner, A. (Hrsg.) (2009): Partizipation und Inklusion in der Sozialen Arbeit. Graz, S. 229-243.

Arlt, I. (1958): Wege zu einer Fürsorgewissenschaft. Wien.

Barth, D. (2009): Psychoanalyse und Gemeinschaftserziehung in Bernfelds Bericht über das Kinderheim „Baumgarten". In: Zeitschrift für Sozialpädagogik Heft 2, 7. Jg. (2009), S. 171-202.

Berger, E. (Hrsg.) (2007): Verfolgte Kindheit. Kinder und Jugendliche als Opfer der NS-Sozialverwaltung. Wien, Köln u. Weimar.

BMSK (2009): Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz. Sozialbericht 2007-2008. Wien.

BM für Jugend und Familie (Hrsg.) (1999/2003): Dritter/Vierter Bericht zur Lage der Jugend in Österreich. Wien.

Böhnisch, L. (1997): Sozialpädagogik der Lebensalter. Weinheim u. München.

Bundes-Jugendförderungsgesetz (BGBl. 126/2000). Wien.

Bundes-Jugendvertretungsgesetz (BGBl. 127/2000). Wien.

Datler, W./Gstach, J./Wittenberg, L. (2001): Individualpsychologische Erziehungsberatung und Schulpädagogik im Roten Wien der Zwischenkriegszeit. In: Zwiauer, Ch./Eichelberger, H. (Hrsg.) (2001): Das Kind ist entdeckt. Erziehungsexperimente im Wien der Zwischenkriegszeit. Wien, S. 227-269.

Deinet, U./Krisch, R. (2002): Der sozialräumliche Blick in der Jugendarbeit. Methoden und Bausteine zur Konzeptentwicklung und Qualifizierung. Opladen.

Der österreichische Amtsvormund (2001): Strafrechtsnovelle. 160/2001, S. 94.

Fatke, R. (1999): Erziehung im therapeutischen Milieu – der Beitrag Fritz Redls. In: Colla, H. u. a. (Hrsg.) (1999): Handbuch Heimerziehung und Pflegekinderwesen in Europa. Neuwied u. Kriftel, S. 243-254.

Friesl, Chr./Kromer, J./Polak, R. (2008): Lieben, Leisten, Hoffen. Wien.

Gspurning, W./Heimgartner, A./Leitner, S./Sting, S. (2009): Soziale Qualität von Nachmittagsbetreuung und Horten. Wien.

Heimgartner, A. (2004): Ehrenamtliche bzw. freiwillige Arbeit in Einrichtungen Sozialer Arbeit in Österreich. Frankfurt a.M.

Heimgartner, A. (2009): Komponenten einer prospektiven Entwicklung der Sozialen Arbeit. Wien.
Homfeldt, H.G./Sting, S. (2006): Soziale Arbeit und Gesundheit. München.
Hovorka, H. (1988): Republik ‚KONGE'. Ein Schwimmbad erzählt seine Geschichte. Wien.
Hovorka, H./Redl, L. (1987): Ein Stadtviertel verändert sich. Bevölkerungsaktivierende Stadtteilerneuerung. Wien.
Jugendgerichtsgesetz 1988 (BGBl. 599/1988). Wien.
Jugendwohlfahrtsgesetz 1989 (BGBl. 161/1989). Wien.
Kessl, F./Reutlinger, Chr. (2007): Sozialraum. Eine Einführung. Wiesbaden.
Kinderschutzkongress (1907): Schriften des Ersten Kinderschutzkongresses in Wien. 3 Bde. Wien.
Kindschaftsrechtsänderungsgesetz (BGBl. I 135/2000). Wien.
Kittl-Satran, H. (Hrsg.) (2006): Schulschwänzen – verweigern – abbrechen: Eine Studie zur Situation an Österreichs Schulen. Innsbruck u. Wien.
Kittl-Satran, H. (2009): Außerschulische Bildungsangebote zur Förderung der Partizipationschancen von benachteiligten Jugendlichen. In: Scheipl, J./Rossmann, P./Heimgartner, A. (Hrsg.) (2009): Partizipation und Inklusion in der Sozialen Arbeit. Graz, S. 86-103.
Knapp, G./Scheipl, J. (Hrsg.) (2001): Jugendwohlfahrt in Bewegung. Reformansätze in Österreich. Klagenfurt, Laibach u. Wien.
Knapp, G./Pichler, H. (Hrsg.) (2008): Armut, Gesellschaft und Soziale Arbeit. Klagenfurt, Laibach u. Wien.
Koje (Hrsg.) (2008): Das ist Offene Jugendarbeit. Hohenems.
Krammer, I. (2007): Der Grazer Weg zur Sozialraumorientierung in der Jugendwohlfahrt. In: Haller, D./Hinte, W./Kummer, B. (Hrsg.) (2007): Jenseits von Tradition und Postmoderne. Sozialraumorientierung in der Schweiz, Österreich und Deutschland. Weinheim u. München, S. 151-160.
Kratzwald, B./Schuhmeyer, L./Walzl, N. (2009): Neue Steuerung, Finanzierung und Qualität Sozialer Arbeit vor dem Hintergrund aktueller politischer und gesellschaftlicher Herausforderungen. Zwei Fallbeispiele aus der Jugendwohlfahrt. In: Scheipl, J./Rossmann, P./Heimgartner, A. (Hrsg.) (2009): Partizipation und Inklusion in der Sozialen Arbeit. Graz, S. 45-60.
Krisch, R. (2009): Sozialräumliche Methodik der Jugendarbeit. Weinheim u. München.
Lauermann, K. (2001): Reformbestrebungen der Heimerziehung in Österreich seit 1945. In: Knapp, G./Scheipl, J. (Hrsg.) (2001): Jugendwohlfahrt in Bewegung. Reformansätze in Österreich. Klagenfurt, Laibach u. Wien, S. 120-133.
MAG Elf – Amt für Jugend und Familie der Stadt Wien (2004): Reform Heim 2000. Abschlussbericht 1995-2003. Wien.
Maiss, M. (2009): Soziale Arbeit im Dienste der Ermöglichung substanzieller/materieller Bedingungen von Freiheit und Wohlleben. In: Pantucek, P./Maiss, M. (Hrsg.) (2009): Die Aktualität des Denkens von Ilse Arlt. Wiesbaden, S. 61-74.
Müller, C.W. (1988): Wie Helfen zum Beruf wurde. Bd. 1. Weinheim u. Basel.
Müller, R. (2008): Marienthal – das Dorf – die Arbeitslosen – die Studie. Innsbruck, Wien u. Bozen.
Neurath, O. (1931/1981): Empirische Soziologie. In: Haller, R./Rutte, H. (Hrsg.) (1981): Otto Neurath – Gesammelte philosophische und methodologische Schriften. Bd 1. Wien, S. 423-527.
Neustart (2008): www.neustart.at.
Niemeyer, Chr. (1998): Klassiker der Sozialpädagogik. Weinheim u. München.
Nussbaum, M. (2003): Langfristige Fürsorge und soziale Gerechtigkeit. In: Deutsche Zeitschrift für Philosophie Heft 2, 51. Jg. (2003), S. 179-198.
Österr. Integrationsfonds (Hrsg.) (2009): Migration & Integration. Zahlen, Daten, Fakten. Wien.
Raffalt, A. (2007): Analyse des Sozialraumes Liezen. Graz, Phil. Diss.
Scheipl, J. (2001): Jugendwohlfahrtsplanung in Österreich. In: Knapp, G./Scheipl, J. (Hrsg) (2001): Jugendwohlfahrt in Bewegung. Reformansätze in Österreich. Klagenfurt, Laibach u. Wien, S. 283-303.
Scheipl, J. (2003): Soziale Arbeit in Österreich – Ein Torso? In: Lauermann, K./Knapp, G. (Hrsg.) (2003): Sozialpädagogik in Österreich. Klagenfurt u. a., S. 10-42.
Scheipl, J. (2007): Geschichte der Sozialpädagogik in Österreich – unter besonderer Berücksichtigung der Jugendwohlfahrt. In: Knapp, G./Sting, St. (Hrsg.) (2007): Soziale Arbeit und Professionalität im Alpen-Adria-Raum. Klagenfurt u. a., S. 134-157.

Scheipl, J. (2007b): Schulsozialarbeit. Noch Intervention oder schon Innovation? In: Knapp, G./Lauermann, K. (Hrsg.) (2007): Schule und Soziale Arbeit. Klagenfurt, S. 710-736.
Scheipl, J. (2009): Das Pflegekinderwesen in Österreich. In: Meyer, Chr./Tetzer, M./Rensch, K. (Hrsg.) (2009): Liebe und Freundschaft in der Sozialpädagogik. Wiesbaden, S. 225-244.
Scheipl, J./Heimgartner, A. (2004): Ausbildung für Soziale Berufe in Österreich. In: Hamburger, F. u. a. (Hrsg.) (2004): Ausbildung für Soziale Berufe in Europa. Bd. 1. Frankfurt a.M., S. 114-139.
Schuhmeyer, L./Walzl, N. (2009): Neue Steuerung, Finanzierung und Qualität Sozialer Arbeit vor dem Hintergrund aktueller politischer und gesellschaftlicher Herausforderungen. Zwei Fallbeispiele aus der Jugendwohlfahrt. Graz, Phil.Diss.
Seewann, G. (1971): Österreichische Jugendbewegung 1900 bis 1938. 2 Bde. Frankfurt a.M.
Statistik Austria (Hrsg.) (2007): Einkommen, Armut und Lebensbedingungen. Ergebnisse aus EU-SILC 2005. Wien.
Statistik Austria (2009): (http://www.statistik.at) Zugriff 16.4.2009.
Staub-Bernasconi, S. (2007): Soziale Arbeit als Handlungswissenschaft? Bern u. a.
Stettner, U. (2009): Welche Ethik braucht Jugendarbeit? In: Scheipl, J./Rossmann, P./Heimgartner, A. (Hrsg.) (2009): Partizipation und Inklusion in der Sozialen Arbeit. Graz, S. 188-204.
Sting, S. (2006): Peergroup-Kultur und soziale Bildung. In: Heimgartner, A./Lauermann, K. (Hrsg.) (2006): Kultur in der Sozialen Arbeit. Klagenfurt u. a., S. 179-193.
Sting, S. (2008): Jugendliche Rauschrituale als Beitrag zur Peer Group-Bildung. In: Bogner, R./Stipsits, R. (Hrsg.) (2008): Jugend im Fokus. Wien, S. 106-124.
Stoik, Chr. (2008): Zwischen Betreuung und partizipativer Demokratieentwicklung. Gemeinwesenarbeit in Österreich an Beispielen aus Wien. In: Sozial Extra, Heft1/2, 32. Jg. (2008) S. 27-29.
Sutton, N. (1996): Bruno Bettelheim. Auf dem Weg zur Seele des Kindes. Hamburg.
Winkler, M. (2008): Management und Steuerung. In: Bakic, J./Diebäcker, M./Hammer, E. (Hrsg.) (2008): Aktuelle Leitbegriffe der Sozialen Arbeit. Wien, S. 120-136.
Wrentschur, M. (2009): Soziale Partizipation durch Soziale Kulturarbeit. In: Scheipl, J./Rossmann, P./Heimgartner, A. (Hrsg.) (2009): Partizipation und Inklusion in der Sozialen Arbeit. Graz, S. 168-187.
Zoller-Mathies, S./Madner, V. (2006): Zahlen, Daten, Fakten in der Jugendwohlfahrt am Bespiel Fremdunterbringungen. In: Der österreichische Amtvormund, Folge 192, 38. Jg. (2006), S. 175-181.

Serviceteil „Internationale und vergleichende Perspektiven“

1 Zum Weiterlesen

Bielefelder Arbeitsgruppe 8 (Hrsg.) (2008): Soziale Arbeit in Gesellschaft. Wiesbaden.
Hamburger, F. u. a. (Hrsg.) (2004/2005/2007): Ausbildung für Soziale Berufe in Europa. 4 Bde. Frankfurt a.M.
Homfeldt, H.-G./Schröer, W./Schweppe, C. (Hrsg.) (2007): Soziale Arbeit und Transnationalität. Thematischer Aufriss und Reflexion eines spannungsreichen und ambivalenten Bezugs. Weinheim u. München.
Knothe, S. (2009): Internationalisierung durch studentische Auslandsmobilität. Entwicklung und empirische Validierung eines Wirkungsdimensionen-Modells. Hamburg.
Lorenz, W. (2006): Perspectives on European Social Work. From the Birth of the State to the Impact of Globalisation. Leverkusen.
Milkau-Schaudt, N. (2008): Die internationale Soziale Arbeit und die Transnationalität – Ein Einblick. Studienarbeit. Norderstedt.
Pfeifer-Schaupp, U. (Hrsg.) (2005): Globalisierung und Soziale Arbeit. Grundbegriffe-Problemfelder-Perspektiven. Hamburg.
Puhl, R./Maas, U. (Hrsg.) (1997): Soziale Arbeit in Europa. Organisationsstrukturen, Arbeitsfelder und Methoden im Vergleich. Weinheim u. München.
Schweppe, C./Sting, St. (Hrsg.) (2006): Sozialpädagogik im Übergang. Neue Herausforderungen für Disziplin, Profession und Ausbildung. Weinheim u. München.
Seibel, F. W./Otto, H.-U./Friesenhahn, G. J. (Hrsg.) (2007): Reframing des Sozialen. Soziale Arbeit und Sozialpolitik in Europa. Boskowitz.
Wagner, L./Lutz, R. (Hrsg.) (^{2}2009): Internationale Perspektiven Sozialer Arbeit. Dimensionen-Themen-Organisationen. Wiesbaden.
Winkelmann, A. (2006): Internationale Jugendarbeit in der Einwanderungsgesellschaft. Auf dem Weg zu einer theoretischen Fundierung. Schwalbach/Ts.

2 Internationale Vereinigungen

International Federation of Social Workers (IFSW): www.ifsw.org
International Association of Schools of Social Work (IASSW): www.iassw.org
International Coucil on Social Welfare (ICSW): www.icsw.org

Arbeitsfelder und AdressatInnen Sozialer Arbeit

Karin Bock

Die Kinder- und Jugendhilfe

1 Einleitung

Diskurse zur Kinder- und Jugendhilfe

Die Kinder- und Jugendhilfe hat sich in den letzten Jahrzehnten in ein breites Spektrum an Aufgaben-, Handlungs- und Arbeitsfeldern differenziert, mit dem meistens die Vielzahl sozialer Dienstleistungen des Sozialstaats für Kinder, Jugendliche und ihre Familien bezeichnet wird (vgl. etwa Rätz-Heinisch/Schröer/Wolf 2009). Doch der Begriff der Kinder- und Jugendhilfe steht nicht nur für ein weit verzweigtes Praxisfeld, das wiederum aufgabenbezogen, rechtlich oder historisch bestimmt werden kann, sondern er kann auch selbst als theoretische Kategorie verstanden werden (vgl. hierzu Schefold 1993; Bock/Seelmeyer 2001; Rosenbauer/Seelmeyer 2005; Hamburger 2008). Die theoretischen Bezüge umfassen organisations-, personal- und berufsfeldbezogene ebenso wie historische, professionspolitische oder dienstleistungstheoretische Aspekte. Gleichwohl verfügt die Kinder- und Jugendhilfe bis heute über keine eigene ausgearbeitete Theorie, obwohl sie am Ende des „sozialpädagogischen Jahrhunderts“ (vgl. Thiersch 1992) zu einem der größten Bereiche innerhalb der Sozialen Arbeit zu zählen ist. Inzwischen sind die Arbeits- und Handlungsfelder der Kinder- und Jugendhilfe so vielschichtig, dass sie nicht ohne weiteres auf einen gemeinsamen Nenner gebracht werden können. Ebenso weit verzweigt sind die historischen Wurzeln der Kinder- und Jugendhilfe, die sich nicht auf eine chronologische Geschichte zurückführen lassen – bis heute ist umstritten, wo genau die Ursprünge der Kinder- und Jugendhilfe liegen (vgl. etwa Gedrath 2000; vgl. auch die Beiträge von Hammerschmidt und Tennstedt, von Kuhlmann sowie von Hering und Münchmeier in diesem Band). Auch ist bisher ungeklärt, wie die Kinder- und Jugendhilfe in der Sozialen Arbeit verortet werden könnte (als eigenständiges Arbeitsfeld, als Spektrum „sozialer Dienstleistungen“ oder/und als Theorie- und Praxisfeld). Diese Schwierigkeit hängt u. a. auch damit zusammen, dass die wissenschaftstheoretische Debatte um die disziplinäre Verortung der Sozialen Arbeit insgesamt – als erziehungswissenschaftliche Teildisziplin oder als eigenständiger Wissenschaftszweig – wieder neu entfacht ist (vgl. hierzu die Beiträge von Niemeyer und Thole in diesem Band).

Vor diesem Hintergrund ist es derzeit nicht möglich, das Theorie- wie Praxisfeld der Kinder- und Jugendhilfe gleichermaßen exakt zu beschreiben oder systematisch darzustellen. Inzwischen wurden Studien vorgelegt, in denen Fragen nach den historischen Wurzeln (vgl. Jordan/Sengling 2000; Hering/Münchmeier 2000; Gedrath 2000; Hammerschmidt und Tennstedt, Kuhlmann sowie Hering und Münchmeier in diesem Band), rechtssystematische (vgl. Münder 2001), organisato-

W. Thole (Hrsg.), *Grundriss Soziale Arbeit,* DOI 10.1007/978-3-531-94311-4_25,
© VS Verlag für Sozialwissenschaften | Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH 2012

rische (vgl. Flösser 1994; vgl. Merchel und Ortmann in diesem Band) und professionsbezogene Betrachtungen (vgl. bspw. Thole/Küster-Schapfl 1997; Müller in diesem Band) angestellt wurden, die öffentliche Kinder- und Jugendberichterstattung (Richter/Coelen 1997; Hornstein 1999, S. 209 ff.), Bezüge der Kinder- und Jugendhilfeforschung (vgl. Rauschenbach/Thole 1998; Bock u. a. 2001; Bock/Seelmeyer 2001; Schefold in diesem Band) und Probleme und Perspektiven in der Kinder- und Jugendhilfe (vgl. vor allem die Stichwortartikel in Otto/Thiersch 2001) herausgearbeitet worden sind. Doch genau hierin zeigen sich auch die Probleme und Uneindeutigkeiten, die sich bei dem Versuch einstellen, den Begriff der Kinder- und Jugendhilfe strukturiert bestimmen zu wollen.

Zum Inhalt des Beitrags

Im Folgenden werden deshalb ausgewählte Zugänge zur Kinder- und Jugendhilfe als Zugang vorgestellt: Den Ausgangspunkt bildet die Auslotung des Kinder- und Jugendhilfebegriffs (2). Danach richtet sich der Blick auf die Aufgaben und Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe (3) und auf ihre Forschungsperspektiven (4). Zum Abschluss werden die Ausführungen zusammengefasst und vor dem Hintergrund der Frage nach den Perspektiven einer „modernen" Kinder- und Jugendhilfe diskutiert (5).

2 Versuch einer Begriffsbestimmung von Kinder- und Jugendhilfe

Kinder- und Jugendhilfe als sozialpädagogische Hilfen für Heranwachsende

Gegenwärtig besteht keine Einigkeit darüber, wie sich die Kinder- und Jugendhilfe begrifflich fassen lässt. Im Gegenteil: Einerseits wird die Kinder- und Jugendhilfe nach wie vor als „Such- und Sammelbecken" genutzt, wenn es darum geht, theoretische Ausführungen in der Sozialen Arbeit mit „anschaulichen Beispielen" zu untermalen. Hierin liegt aber zugleich ein erster Anhaltspunkt, fragt man danach, „was die Kinder- und Jugendhilfe ist" und wie sie begrifflich austariert werden kann: Denn die meisten dieser „Beispiel-Bezüge" werden immer dann zur Kinder- und Jugendhilfe hergestellt, wenn sozialpädagogische Hilfen für Heranwachsende an einem „Beispiel aus der Praxis" veranschaulicht werden sollen. Andererseits zeichnet sich in den letzten Jahren ein Diskurs ab, in dem zumindest ansatzweise eine breitere inhaltliche Verortung der Kinder- und Jugendhilfe vorgenommen wird: Zwar wird auch in diesem Diskurs die Frage nach der begrifflichen Bestimmung der Kinder- und Jugendhilfe relativ kurz abgehandelt. Gleichwohl zeigt sich hier, dass neben einer rechtlichen Bestimmung des Begriffs zunehmend sozialwissenschaftliche Dimensionen von Kindheit und Jugend herangezogen werden, um die Kinder- und Jugendhilfe definitorisch zu verorten (vgl. etwa Schröer/Struck/Wolff 2002/2005; Rätz-Heinisch/Schröer/Wolff 2009). Die Kinder- und Jugendhilfe wird hier verstanden als „ausdifferenzierte sozialpädagogische Infrastruktur innerhalb des Sozialstaates" bzw. genauer „als sozialer Dienstleistungsbereich, der sich sowohl auf Interventionsaufgaben und das so genannte Wächteramt des Staates bezieht, als auch eine öffentliche Infrastruktur zur Pflege, Erziehung und Bildung von Kindern und Ju-

gendlichen vorhält“ (Rätz-Heinisch/Schröer/Wolff 2009, S. 15). Problematisch an dieser Begriffsbestimmung ist, dass damit zwar der (rechtlich kodifizierte) Dienstleistungsbereich und die Arbeitsfelder der Kinder- und Jugendhilfe gefasst werden; jedoch die theoretischen Dimensionen, die Forschungen zur Kinder- und Jugendhilfe, die historisch gewachsene Daseinsberechtigung im Kontext des Wohlfahrtsstaates ebenso wie die Berichterstattung bleiben nach wie vor ausgeblendet. Zudem wird aus dieser Begriffsbestimmung keineswegs deutlich, dass „die Kinder- und Jugendhilfe“ selbst eine gesellschaftliche Konstruktion des modernen Wohlfahrtsstaates ist, die eben auch als gewachsene Institution mit öffentlichem Erziehungs-, Bildungs- und Sozialisationsauftrag im Sinne des Wohlfahrtsstaates handeln muss. Allerdings zeigt sich hierin auch, dass es im Grunde unmöglich ist, die Kinder- und Jugendhilfe begrifflich erschöpfend zu fassen.

Deshalb ist es sinnvoll, den Begriff der Kinder- und Jugendhilfe zuerst nach seinen enthaltenen Termini zu befragen und erst dann die rechtlichen, organisatorischen und funktionalen Bestimmungsversuche des Begriffs zu skizzieren.

2.1 „Kinder/Kindheit“, „Jugendliche/Jugend“ und „Hilfe“ im Diskurs Sozialer Arbeit

Kinder und Kindheit

Die Begriffe „Kinder/Kindheit“, „Jugendliche/Jugend“ und „Hilfe“ – jeder für sich genommen – sind selbst nicht ohne weiteres eindeutig zu klären. Vielmehr unterliegen diese Begriffe – ebenso wie der Begriff der Kinder- und Jugendhilfe – selbst gesellschaftlichen Konstruktionen, die in verschiedenen (sozial-) historischen Zeiten völlig unterschiedlich verstanden wurden. Sie beziehen sich einerseits auf (biologische) Altersphasen, die mit verschiedenen gesellschaftlichen Aufgaben, Institutionen und Lebensformen verknüpft sind. Andererseits unterliegen die Begriffe von „Kinder/Kindheit“ und „Jugendliche/Jugend“ generationentheoretischen wie sozialpolitischen Betrachtungsweisen und sind zudem mit Rückgriff auf pädagogische, entwicklungspsychologische, psychoanalytische wie soziologische Theoriefolien beschrieben, erforscht und ausdifferenziert worden (vgl. zum Begriff Kindheit u. a. Lenzen 1994; Andresen 2002; Berg 2004; Fuhs 2004; zum Begriff Jugend u. a. Hornstein 1999; Schröer 2002; Zinnecker 2004). Ebenso vieldeutig ist der Begriff der „Hilfe“, der sozialpädagogische Konnotationen über Not und Profession, soziologisch orientierte Debatten um Hilfe und soziale Kontrolle als auch psychologische Diskussionen um das „Helfersyndrom“ oder den „Altruismus“ umfasst (vgl. Niemeyer 1994, 2004; Gängler 2001).

Im Diskurs der Sozialen Arbeit sind die Begriffe „Kinder“ und „Kindheit“ in zwei idealtypische Dimensionen analytisch differenziert worden. Unterschieden werden hier

1. die „konkreten Lebensverhältnisse und die Platzierung in der Sozialstruktur“ bzw. „das gesamtgesellschaftlich institutionalisierte Kulturmuster des Umgangs mit Kindern“ von der
2. „Betrachtung einer bestimmten Phase im individuellen Lebensverlauf und einer Analyse des relationalen Bezugs von verschiedenen Generationengruppen“ (Nauck/Joos 2001, S. 927).

Diese beiden Unterscheidungen lassen sich weiter in vier grundsätzlich verschiedene Fragestellungen differenzieren nach a) Kinder als Altersgruppe, b) Kindheit als gesellschaftlich konstituierte Institution bzw. als gesellschaftliche Konstruktion, c) Kindsein als interaktiv-individueller Generationenbezug von Kindern und Eltern und d) Kindschaft als gesetzlich geregelter Generationenbezug zur Elternschaft, die Rechten und Pflichten unterliegt. Kinder werden hier nicht nur als die „zukünftigen Erwachsenen unserer Gesellschaft" verstanden, also als ‚Menschen in Entwicklung', die Aufmerksamkeit auf sich ziehen, sondern zudem (in Anlehnung an die neuere Kindheitsforschung) als „Personen aus eigenem Recht" (Nauck/Joos 2001, S. 927) bzw. als „soziale Akteure", „als Handelnde", die eben nicht mehr nur (passiv) sozialisiert werden, sondern ihre Wirklichkeit aktiv (mit-) gestalten und durch „(manchmal überraschendes Handeln) auch die Erwachsenen" sozialisieren (Andresen 2002, S. 16).

Jugend und Jugendliche

Der Begriff der „Jugend" bzw. die vorliegenden Ausführungen zur theoretischen Konstruktion von „Jugendlichen" wurde von Richard Münchmeier (2001) mit Bezug auf die sozialpädagogische Debatte sehr anschaulich nachgezeichnet, der sich der Frage zuwendet, inwiefern sich überhaupt von „der Jugend" sprechen lässt, die – angesiedelt als Lebensphase zwischen Kind- und Erwachsenensein und als „Produkt und Projekt der Moderne im Industrialisierungsprozess zu Beginn des 19. Jh." entstand. „Jugend bedeutet in diesem Modell: Sich für später zu qualifizieren, sich auf das spätere Leben (vor allem auf Arbeit und Beruf) vorzubereiten" (Münchmeier 2001, S. 816). Münchmeier kann im Verlauf seiner Diskussion um die Fragen bezüglich der Alltags- und Lebensbewältigung zeigen, dass es im Kontext einer formulierten „Jugendpädagogik" nicht mehr ausreicht, lediglich den Rahmen abzustecken, in dem sich „Jungsein" gegenwärtig vollzieht. Vielmehr weist er daraufhin, dass es nunmehr darum geht, die „Alltagswelt mit spezifischen Lebensproblemen" zu bewältigen, die „zur Lösung anstehen. Junge Erwachsene werden tagtäglich mit dem ‚Ernst des Lebens', konkreter Verantwortung für Lebensführung und Reproduktion belastet, ohne dass sie aber die ökonomischen und statusbezogenen Voraussetzungen von Erwachsenen zur Problemlösung hätten" (Münchmeier 2001, S. 828 f.).

Generationale Ordnungen

Die Begriffe Kindheit und Jugend können weiter als theoretische Konstrukte gefasst werden, die sich entlang einer gesellschaftlichen „generationalen Ordnung" (vgl. Alanen 1997) im Verhältnis zu Erwachsensein und Alter plausibilisieren und ausdifferenzieren lassen und somit direkt auf die „Sozialpädagogik der Lebensalter" (Böhnisch 1999) verweisen. Hier wiederum ließen sich nun weiter sozialpädagogische Bezüge zu den Dimensionen des Aufwachsens bzw. zu Fragen nach (öffentlicher und privater) Erziehung, nach sozialem Lernen und den Dimensionen von individuellen wie kollektiven bzw. inter- und intragenerativen Bildungsprozessen ansiedeln, die auf die Lebensorte und -räume von Kindern und Jugendlichen verweisen. So werden Kindheit und Jugend als Moratorium verstanden, d.h. jeweils als Schutz- und Schonräume, in dem sich Kinder und Jugendliche ausprobieren und austesten können, in denen sie aber auch besonderen Verpflichtungen unterliegen (vgl. zu Kindheit als Moratorium: Andresen 2002; zu Jugend: Zinnecker 2004). Dennoch sind auch in diesem Horizont die Begriffe Kinder/Kindheit und Jugendliche/Jugend nur bedingt zu klä-

ren, werfen sie doch jeweils in sich bislang ungeklärte Fragen auf, die auch mit der Verallgemeinerung von Kindern und Jugendlichen auf den Terminus „Heranwachsende“ nicht gelöst werden können

Hilfe

Ähnlich verhält es sich mit dem Terminus der „Hilfe“, mit dem man sich auf ein noch weitaus unsichereres Terrain begibt: Denn „Hilfe“ wird nicht nur im alltagssprachlichen Gebrauch vieldeutig verwendet, sondern sie hat bislang auch keine eindeutigen, systematischen Präzisierungen im Kontext der wissenschaftlichen Debatten erfahren: Einerseits wurde der Hilfebegriff in älteren Theorien der Sozialen Arbeit im Kontext des Erziehungsbegriffs formuliert und hat (nicht nur deshalb) eine lange sozialpädagogische Tradition. Andererseits wird mit dem Begriff der Hilfe immer auch das „doppelte Mandat“ in der Sozialen Arbeit angetippt, das zugleich dem Hilfebegriff das Problem der „Kontrolle“ zuweist. Diese öffentlich organisierte Hilfe „wird nicht nur als Hilfe, sondern auch als Kontrollmechanismus, als Entmündigung der Hilfesuchenden begriffen. Die professionellen Helfer werden als Träger eines „doppelten Mandats“ identifiziert: Als Anwälte der Hilfsbedürftigen einerseits, als Kontrolleure im Auftrag des Staates andererseits“ (Gängler 2001, S. 772).

„Hilfe“ zwischen Fürsorge und Erziehungstätigkeit

Vor diesem Hintergrund erscheint die Diagnose von Klaus Mollenhauer aus dem Jahr 1964 auch gegenwärtig noch treffend: „Unabweisbar scheint es, dass in der Fürsorge als persönlicher Hilfe ein charakteristisches Moment sozialpädagogischer Tätigkeit institutionalisiert ist. Indessen, will man den Begriff der Hilfe, unabhängig von der Fürsorge als Institution, explizieren, so zeigt sich, dass er im Sprachgebrauch eine viel zu allgemeine Bedeutung hat, um noch einen bestimmten Aspekt der Erziehungstätigkeit bezeichnen zu können. Alles Erziehen ist in irgendeinem Sinne Hilfe, wenn auch persönliche Hilfe. Und umgekehrt ist die fürsorgerische Hilfe nicht schon ohne weiteres auch Erziehung“ (Mollenhauer 1964/1993, S. 98).

Und so lässt sich der Hilfebegriff als Terminus wohl vorerst nicht eigenständig charakterisieren, sondern lediglich über seine Form bestimmen. Unter Hilfe werden „solche Interaktionsformen verstanden, durch die ein oder mehrere Handlungspartner einen oder mehrere andere unterstützen, Ziele zu verwirklichen“ (Buchkremer 1996, S. 281). Diese Interaktionsformen sind asymmetrisch (Hilfe/Kontrolle; Hilfsbedürftige/professionelle Helfer), da sie als gesellschaftliche Aufgabe betrachtet werden können, die staatlich organisiert ist und „durch eigens dafür ausgebildetes Personal durchgeführt wird“ (Gängler 2001, S. 773).

2.2 Die Kinder- und Jugendhilfe im Kontext sozialpädagogischer, rechtlicher und funktionaler Bestimmungsversuche

Unternimmt man nun den Versuch, den Begriff der „Kinder- und Jugendhilfe“ vor diesem Hintergrund genauer zu charakterisieren, so lassen sich drei Annäherungen herausfiltern:

1. Mit Blick auf Kinder und Jugendliche als AdressatInnen der Kinder- und Jugendhilfe eröffnet sich zunächst das Feld der öffentlich organisier-

ten Erziehungs- und Sozialisationsformen für Heranwachsende, also die sozialpädagogische Praxis.
2. Unter Bezugnahme institutionell organisierter Umgangsformen werden rechtlich bestimmte Kategorien im Rahmen der Kinder- und Jugendhilfe bedeutsam.
3. Im Horizont der gesellschaftlich formulierten Aufgabe einer Hilfe für Heranwachsende rückt die Kinder- und Jugendhilfe als gesellschaftlich differenziertes System innerhalb der Sozialen Arbeit ins Zentrum.

Betrachten wir diese drei Annäherungen konkreter, so ist festzuhalten:

Sozialpädagogik als Theorie der Kinder- und Jugendhilfe

(1) Die Diskussion um die Kennzeichnung der Kinder- und Jugendhilfe als sozialpädagogischer Praxis geht auf Gertrud Bäumer zurück, die Sozialpädagogik als einen Ausschnitt der Pädagogik beschrieb, der „alles was Erziehung, aber nicht Schule und nicht Familie ist" (Bäumer 1929, S. 3). Ihre Bestimmung zielte – vor dem Hintergrund der Debatten in der Weimarer Republik – vielmehr auf die Konstitution einer sozialpädagogischen Profession und auf die Arbeit am Reichsjugendwohlfahrtsgesetz (RJWG), an der sie maßgeblich beteiligt war. Ob Gertrud Bäumer mit ihrer Begriffsbestimmung von Sozialpädagogik tatsächlich im Kern die Jugendpflege und Jugendfürsorge als sozialpädagogische Praxis meinte, ist bis heute nicht eindeutig geklärt. Allerdings war diese Definition folgenreich, da aus ihr lange Zeit die Begriffsbestimmung der Kinder- und Jugendhilfe abgeleitet wurde (vgl. Jordan 1996).

Kinder- und Jugendhilfe als „subsidiäre Sozialisationsinstanz"

Die Jugendhilfe umfasste nach dieser Bestimmung solche Angebote, Einrichtungen und Dienste, die familien- und schulergänzende Erziehungsansprüche von Kindern und Jugendlichen zum Gegenstand hatten. Jugendhilfe wurde in diesem Kontext als subsidiäre bzw. ergänzende Sozialisationshilfe verstanden, die als eigenständige und gleichsam ausschließlich öffentlich organisierte Erziehungsinstanz neben Familie und Schule spezielle Methoden, Aufgaben und eigene Zuständigkeiten erhielt (vgl. Jordan 1996, S. 315). Problematisch an der Bestimmung im Gefolge von G. Bäumer ist einerseits, dass die Arbeits- und Handlungsfelder der Kinder- und Jugendhilfe im schulischen Bereich (z. B. Schulsozialarbeit) bzw. im familialen Bereich (z. B. Sozialpädagogische Familienhilfe) ausgeblendet bleiben, die sich gerade im letzten Jahrzehnt weiter ausdifferenziert und sich inzwischen zum Standardangebot der sozialpädagogischen Praxis etabliert haben[1]. Andererseits – und dieser Umstand ist inzwischen fast dramatisch – wird die Kinder- und Jugendhilfe als Praxisfeld der Sozialpädagogik auf den „Handlungsmodus der ‚Erziehung' (...) eingeschränkt" (Hamburger 1997, S. 245). Denn inzwischen umfasst die Kinder- und Jugendhilfe weit mehr als den Bereich öffentlich organisierter Erziehung und hat auch in der Vergangenheit nie ausschließlich erzieherische und/oder unterstützende (bzw. „helfende") Aufgaben wahrgenommen. Neben dem (positiv wie negativ konnotierten) öffentlichen Erziehungsauftrag sind schon immer Sozialisations-, Lern- und Bildungsaufga-

1 Fraglich bleibt allerdings, ob dies Gertrud Bäumer tatsächlich so gemeint hat. Allerdings kann das hier nicht weiter ausgeführt werden.

ben an und für die Kinder- und Jugendhilfe formuliert worden, etwa in der Kinder- und Jugendarbeit (vgl. Thole 2000).

Kinder- und Jugendhilfe als „rechtliche Leistungsrahmung"

(2) Die rechtliche Bestimmung der Kinder- und Jugendhilfe ist im Achten Sozialgesetzbuch, dem Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG) verankert. Danach besteht die primäre Aufgabe der Kinder- und Jugendhilfe darin, Kinder und Jugendliche bei ihrem Recht auf Förderung der Entwicklung und auf Erziehung zu eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeiten zu unterstützen (vgl. KJHG, § 1). Die Kinder- und Jugendhilfe sollte mit der Neuregelung durch das KJHG zu einer zentralen Sozialisationshilfe mit Dienstleistungsqualität für alle Kinder und Jugendlichen werden (und nicht mehr hauptsächlich für „gefährdete", „benachteiligte" bzw. „hilfsbedürftige" Kinder und Jugendliche). Rechtlich wird die Kinder- und Jugendhilfe als „Oberbegriff für alle Leistungen (§§ 11-41) und anderen Aufgaben (§§ 42-60)" verstanden (Jordan 1996, S. 317; vgl. hierzu den Beitrag von Oberloskamp in diesem Band).

KJHG als Familiengesetz?

Damit wird der Kinder- und Jugendhilfe eine öffentliche Unterstützungsfunktion zuerst in Form einer familienorientierten Hilfe zugewiesen, d. h. tatsächlich stehen in vielen Fällen nicht die Leistungen für Kinder und Jugendliche als eigenständiger Zielgruppe im Mittelpunkt, sondern das Recht auf Förderung der Entwicklung und auf Erziehung im Kontext familialer Lebensorganisation. Zudem kann der gesetzlich angelegte präventive Grundgedanke im KJHG nur eingeschränkt eingelöst werden, da der sozialrechtliche Grundtatbestand der Kinder- und Jugendhilfe ein „individuelles oder strukturelles Defizit an familialen Erziehungs- und Bildungsleistungen" ist (Wiesner 2000, S. 29). Lediglich unter dem Begriff „andere Aufgaben" (KJHG, §§ 42–60) werden Wege aus der – wie auch immer gelagerten – familienförmigen Lebensorganisation gewiesen. Erst hier kommen Inobhutnahme, Fremdunterbringung, Adoption oder Heimaufenthalt u. a. zur Sprache.

Kinder- und Jugendhilfe als „funktionale Vergesellschaftungsform"

(3) Die Bestimmung der Jugendhilfe als gesellschaftlich ausdifferenziertes Teilsystem ist ein Versuch, die Kinder- und Jugendhilfe als theoretische Kategorie zu bestimmen. So geht etwa F. Wohlert davon aus, dass eine funktionale Bestimmung der Kinder- und Jugendhilfe in der Lage sei, die den inhaltlichen oder formalen Bestimmungsversuchen – etwa über die rechtliche Verankerung, die ressortmäßige Zuordnung oder über Verfahrenskategorien – inhärenten analytischen Schwächen zu kompensieren (vgl. Wohlert 1980, S. 60 ff.). Auf der Basis einer Analyse des gesellschaftlichen Kontextes bestimmt er Jugendhilfe als „dasjenige Teilsystem, das sich auf die Bearbeitung problematisch gewordener Sozialisationsprozesse bei Kindern und Jugendlichen spezialisiert hat" (Wohlert 1980, S. 77). Im Zentrum stehen hierbei die „Einflussnahme auf Persönlichkeitsstrukturen", der „Ausgleich von Bedürfnissen und Kapazitäten" und die „soziale Kontrolle" (Wohlert 1980, S. 78). Eine ähnliche funktionale Bestimmung erarbeiteten auch F. Barabas u. a. in den 1970er Jahren vor dem Hintergrund einer kritischen Gesellschaftsanalyse. Sie bestimmten die Jugendhilfe als „Vergesellschaftung von Sozialisation" (vgl. Barabas u. a. 1977), ohne jedoch genauer aufzuzeigen, welche Konsequenzen sich daraus für die Kinder- und Jugendhilfe ergeben.

Mit den sozialpädagogischen und funktionalen Bestimmungsversuchen deutet sich das breite theoretische wie praktisch-professionelle Spektrum an, dass die Kinder- und Jugendhilfe umfasst. Hinzu kommt die rechtliche Kodifizierung der Kinder- und Jugendhilfe, aus der sich nicht nur die Aufgaben und Arbeitsfelder, sondern auch die öffentliche Berichterstattung über die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe ergeben.

3 Einblicke in die Aufgaben und Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe

Tätigkeitsfelder der Kinder- und Jugendhilfe

Die Arbeits- und Tätigkeitsfelder der Kinder- und Jugendhilfe umfassen ein riesiges Spektrum an Dienstleistungen, Interventionsaufgaben und Angeboten für Kinder, Jugendliche und (ihre) Familien. Allerdings ist vielen gar nicht bewusst, dass sie solche Angebote und Leistungen in Anspruch nehmen: Denn die sozialpädagogische Dienstleistungsinfrastruktur ist nur wenigen unter dem Begriff der Kinder- und Jugendhilfe in der Öffentlichkeit überhaupt bewusst (vgl. hierzu auch Rätz-Heinisch/Schröer/Wolff 2009, S. 15). Mehr als 600.000 Menschen sind gegenwärtig in der Kinder- und Jugendhilfe hauptamtlich tätig, hinzukommen die vielen ehrenamtlichen MitarbeiterInnen. Der Jahreshaushalt der Kinder- und Jugendhilfe umfasste im Jahr 2007 ca. 22 Milliarden Euro, davon wurden mehr als die Hälfte für Kindertageseinrichtungen verausgabt, 5,9 Milliarden standen den Hilfen zur Erziehung zur Verfügung und etwa 8 Prozent wurden für die Kinder- und Jugendarbeit und -sozialarbeit bereitgestellt (vgl. destatis.de; Wabnitz 2009, S. 17).

Das Spektrum der Aufgaben und die daraus resultierenden Angebote und Dienstleistungen der Kinder- und Jugendhilfe in der Gegenwart sind eng mit dem Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG) verwoben bzw. ergeben sich auch teilweise aus diesem „Sozialgesetzbuch Achtes Buch“ (SGB VIII). Danach soll die Kinder und Jugendhilfe „Kinder, Jugendliche und junge Volljährige in ihrer individuellen und sozialen Entwicklung fördern, Benachteiligungen abbauen, Eltern bei der Erziehung unterstützen sowie eine kinder- und familienfreundliche Umwelt erhalten oder schaffen“ (destatis.de: Stichwort Jugendhilfe). Aus dem Kinder- und Jugendhilfegesetz ergibt sich ebenfalls die Kinder- und Jugendberichterstattung, die im § 84 geregelt ist. Im Folgenden wird deshalb zumindest ein knapper Überblick über die gesetzlichen Regelungen, die Arbeits- und Aufgabenfelder sowie die Berichterstattung der Kinder- und Jugendhilfe gegeben.

3.1 Einblicke in das Kinder- und Jugendhilferecht: Kinder- und Jugendhilfe als differenzierter Dienstleistungssektor

Das Kinder- und Jugendhilferecht hat eine wechselvolle Geschichte hinter sich, deren Anfänge im ambivalenten Verhältnis des „Rechts des Kindes auf Erziehung“ zu suchen sind (vgl. Sachße 1996): Die historischen Wurzeln der öffent-

lichen Jugendhilfe liegen im Kaiserreich, hier gab es drei Traditionslinien, (1) die Fürsorgeerziehung (als öffentliche Zwangserziehungsmaßnahmen für „verwahrloste" Jugendliche), (2) die Berufsvormundschaft (für Probleme und Notlagen verwaister und nicht-ehelicher Kinder) und die (3) Jugendpflege (als spezifische Form staatlicher Förderung von Jugendverbandsarbeit). Alle drei Linien wurden schließlich in einem ersten Gesetz zusammengeführt, dem eine jahrzehntelange Diskussion um die Frage eines umfassenden Erziehungsgesetzes vorausging. Im Juni 1922 wurde das „Reichsjugendwohlfahrtsgesetz" im Reichstag verabschiedet und trat am 1. Juli 1924 in Kraft: „Mit dem RJWG kam die erste Phase der Vergesellschaftung von Erziehung in Deutschland, die erste Phase der Institutionalisierung und Verrechtlichung öffentlicher Jugendhilfe zu einem vorläufigen Abschluss. Öffentliche Jugendhilfe erhielt eine reichseinheitliche gesetzliche Grundlage und mit dieser die organisatorische und rechtliche Gestalt, die sie in Grundzügen noch heute trägt" (Sachße 1996, o.S.). Das RJWG wird heute als ein sog. „Organisationsgesetz" eingestuft. Öffentliche Erziehung war als negative Form im Verhältnis zu familialen ausgelegt, d. h. sie „sollte diese stützen und stabilisieren und nur im Falle ihres Scheiterns an deren Stelle treten" (Sachße 1996, o.S.).

Vom RJWG zum JWG

Die zweite Etappe der Gesetzgebung lässt sich in die 1950er Jahre der Bundesrepublik zurückverfolgen. Hier wurde eine Modernisierung des RJWG angestrebt, die aber lediglich als bescheidener Novellierungsentwurf im Sommer 1961 als „Jugendwohlfahrtsgesetz" (JWG) in Kraft trat: „Das novellierte JWG sah neue Erziehungsmaßnahmen und verstärkte Kontrollen der Einrichtungen öffentlicher Erziehung vor. Es verstärkte die Rechtsposition der betroffenen Kinder und Jugendlichen, allerdings auch die der freien Träger der Wohlfahrtspflege, ließ aber die Grundstrukturen des Gesetzes, seine unübersichtliche Systematik, seine Behördenorganisation und damit seinen grundsätzlichen Kompromisscharakter im Wesentlichen bestehen. Es war - mit anderen Worten - nicht das ‚moderne Leistungsgesetz', das sich Teile der Fachszene schon damals erhofft hatten" (Sachße 1996, o.S.).

Vom JWG zum KJHG

Vielmehr dauerte es noch fast 30 Jahre, bis ein Kinder- und Jugendhilfegesetz rechtskräftig wurde, das zumindest ansatzweise der Form eines modernen oder zeigemäßen Dienstleistungsgesetzes entsprach. Das neue Kinder- und Jugendhilfegesetz, dass am 1. Januar 1991 in der wiedervereinten Bundesrepublik in Kraft trat und seither mehrere Novellen erfahren hat, entspricht weitgehend der Struktur eines übersichtlichen und „modernen" Leistungsgesetzes, auch wenn es in weiten Teilen streng genommen ein Familiengesetz ist (vgl. oben). Denn im Vergleich zum JWG stellt es einen erheblichen gesetzestechnischen Fortschritt dar, weil es deutlich „(…) zwischen erzieherischen Leistungen, Zuständigkeits- und organisatorischen Regelungen sowie den sonstigen, hoheitlichen Aufgaben der Jugendhilfe (unterscheidet). Die erzieherischen Leistungen sind jetzt in einem eigenen Kapitel zusammengefasst und systematisch kodifiziert. Dabei stehen deutlich die offenen, präventiven gegenüber den geschlossenen und reaktiven Maßnahmen im Vordergrund. Beratung, Betreuung und Unterstützung dominieren jetzt klar die Aufsichts- und Kontrollbefugnisse. An der Neuregelung des Pflegekinderwesens wird das besonders deutlich. Das KJHG findet

gewissermaßen wieder Anschluss an die Praxis der Jugendhilfe“ (Sachße 1996, o.S.). Und so kann das KJHG auch als Leistungs- und Aufgabenbeschreibung der Kinder- und Jugendhilfe gelesen werden, die gemäß §1 Abs. 3 SGB VIII/ KJHG zum Ziel haben,

- junge Menschen in ihrer Entwicklung zu fördern und Benachteiligungen zu vermeiden bzw. abzubauen,
- Eltern und andere Erziehungsberechtigte in Erziehungsfragen zu unterstützen und zu beraten,
- Kinder und Jugendliche vor Gefahren für ihr eigenes Wohl zu schützen und
- positive Lebensbedingungen für junge Menschen und ihre Familien sowie eine kinder- und familienfreundliche Umwelt zu schaffen bzw. zu erhalten (vgl. hierzu auch Rätz-Heinisch/Schröer/Wolff 2009, S. 70 f.).

Leistungen und Aufgaben

In Anlehnung an den IJAB e.V. 2005, www.kinderjugendhilfe.info und das jüngst erschienene „Lehrbuch Kinder- und Jugendhilfe“ (Rätz-Heinisch/Schröer/Wolff 2009) lassen sich die Aufgaben der Kinder- und Jugendhilfe in fünf große Bereiche unterteilen, die zugleich der Paragraphenlogik im SGB VIII/KJHG folgen:

- Der erste Bereich umfasst die Jugendarbeit, Jugendsozialarbeit sowie den erzieherischen Kinder- und Jugendschutz (§§ 11-15), hierzu gehören die Jugendfreizeitarbeit, die außerschulische Jugendbildung, die internationale Jugendarbeit, die Kinder- und Jugenderholung und die Förderung der Jugendverbände.
- Der zweite Bereich umfasst die Förderung der Erziehung in der Familie (§§ 16-21), hier werden Familienbildung, Familienberatung, Familienerholung und die Trennungs- und Scheidungsberatung geregelt.
- Der dritte Bereich umfasst die Förderung von Kindern in Tageseinrichtungen und in der Tagespflege (§§ 22-26), hierzu gehören Kindertagesstätten, Kindertagespflege und selbstorganisierte Tagesgruppen.
- Der vierte Bereich umfasst die Hilfen zur Erziehung, die Eingliederungshilfen für seelisch behinderte Kinder und Jugendliche und Hilfe für junge Volljährige (§§ 27-41), hierzu gehören ambulante Erziehungs- und Familienhilfen, soziale Gruppenarbeit, Pflegefamilien, Heimerziehung und sonstige Wohnformen.
- Der fünfte Bereich schließlich umfasst die so genannten ‚anderen Aufgaben‘ (§§ 42-60), hierzu zählen die Inobhutnahme von Minderjährigen sowie die Mitwirkung bei Verfahren vor den Vormundschafts-, Familien- und Jugendgerichten.[2]

2 Das SGB VIII/KJHG umfasst insgesamt 104 Paragraphen: §§ 1-10 beinhalten allgemeine Vorschriften, §§ 11-60 beschreiben die Aufgaben und Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe, §§ 61-68 regeln den Schutz von Sozialdaten, §§ 69-81 die Träger der öffentlichen und freien Jugendhilfe, die Zusammenarbeit, die Gesamtverantwortung und die Jugendhilfeplanung (Jugendämter, Landesjugendämter, die Jugendhilfeausschüsse etc.), in den §§ 82-84 werden die zentralen Aufgaben von Bund und Ländern geregelt, in den §§ 85-89h die Zuständigkeit(en) und die Kostenerstattung, in den §§ 90-97a die Erhebung von Teilnahmebeiträgen, Grundsätze und Formen der Heranziehung zu den Kosten sowie die Überleitung von Ansprüchen, §§ 98-

Aus diesen gesetzlich geregelten Aufgabenbereichen ließen sich nun die verschiedenen Handlungs- und Arbeitsfelder der Kinder- und Jugendhilfe weiter beschreiben und mit sozialwissenschaftlichen Theorien und Diskursen verknüpfen, zumindest formal. Allerdings ergeben sich hier wiederum die wohlbekannten Probleme, die vor dem Hintergrund der bislang aufgeworfenen Fragen nach der Begriffsbestimmung und den gesetzlich geregelten Aufgaben und Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe bereits angeklungen sind. Und in diesem Licht betrachtet ist es kaum erstaunlich, dass bislang keine allgemein gültige Differenzierung zum Spektrum der verschiedenen Arbeitsfelder der Kinder- und Jugendhilfe vorliegt. Nach wie vor ist nicht klar, welche Felder systematisch ausschließlich der Kinder- und Jugendhilfe und welche eher anderen Bereichen der Sozialen Arbeit zugeordnet werden soll(t)en. Diese Schwierigkeit ergibt sich einerseits aus der fehlenden theoretischen Verortung der Kinder- und Jugendhilfe – bzw. einer bislang nicht vorhandenen (und: wie auch immer gelagerten) „Kinder- und Jugendhilfetheorie" –, andererseits aus der Tatsache, dass die Kinder- und Jugendhilfe nach wie vor als ein „Praxisfeld der Sozialen Arbeit" oder gar als „Ausschnitt der Sozialpädagogik" angesehen wurde. Eine Debatte um die Kinder- und Jugendhilfe als eigenständiges Theorie- und Arbeitsfeld im Kontext der Sozialen Arbeit wurde zwar in den letzten Jahren intensiver geführt (vgl. Flösser u. a. 1998; Bock/Seelmeyer 2001) und es liegen inzwischen auch interessante Versuche vor, die Kinder- und Jugendhilfe als eigenständiges Theorie- und Handlungsfeld zu skizzieren (vgl. etwa Schröer/Struck/Wolff 2002; Rätz-Heinisch/Schröer/Wolff 2009), doch die Konsequenzen sind derzeit nicht absehbar und werden sich wohl auch künftig fortsetzen – auch und gerade im Zuge neuerer wohlfahrtsstaatlicher Reglementierungen wie etwa den Diskussionen um den voranschreitenden Sozialstaatsabbau bei gleichzeitiger Zuweisung von gesellschaftlichen hin zu individuellen Problemlagen.

Die Handlungsfelder der Kinder- und Jugendhilfe lassen sich danach entlang der gesetzlich geregelten Aufgabenbereiche zuordnen, es ergeben sich (vgl. oben) fünf Bereiche: (1) Kindertagesbetreuung und Kindertageseinrichtungen, (2) Kinder- und Jugendarbeit und Jugendsozialarbeit, (3) Förderung der Erziehung in der Familie, (4) Ambulante und teilstationäre Hilfen zur Erziehung sowie (5) Stationäre Hilfen zur Erziehung (zur Beschreibung und Diskussion dieser Handlungsfelder vgl. ausführlich Rätz-Heinisch/Schröer/Wolff 2009, ähnlich, aber etwas anders gegliedert schon Chassé/von Wensierski 1999).

3.2 Die Kinder- und Jugendberichte als Sozialberichterstattung oder: Gesellschaftliche Zeugnisse wohlfahrtsstaatlicher Dienstleistungsproduktion

Seit 1961 ist eine kontinuierliche Berichterstattung über die Entwicklungen und Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe gesetzlich verankert (zuerst JWG § 25/2, dann KJHG § 84/1). Darüber hinaus hat sich in den letzten 50 Jahren

103 regeln die Kinder- und Jugendhilfestatistik und die §§ 104 und 105 beinhalten Straf- und Bußgeldvorschriften (vgl. Kinder- und Jugendhilfegesetz: Achtes Buch Sozialgesetzbuch).

ein breites Spektrum an (alternativen) Berichterstattungen in der Kinder- und Jugendhilfe entwickelt und dies sowohl auf kommunaler Ebene wie auf der Ebene von Ländern und Bund (vgl. hierzu etwa Lüders 1989; aktuell: www.kinderjugendhilfe.info).

Themen und Einordnung der Kinder- und Jugendberichte

Die Themen der einzelnen Jugendberichte werden von der Bundesregierung bestimmt. Das Thema jedes dritten Berichtes ist gesetzlich vorgegeben als „Überblick über die Gesamtsituation der Jugendhilfe" (bislang: Erster, Fünfter, Achter und Elfter Jugendbericht), die so genannten „Gesamt-Berichte". Jeder Bericht beinhaltet grundsätzlich so etwas wie eine dreifache Aufgabenstellung: (1) Bestandsaufnahme über die Lage junger Menschen in der Bundesrepublik Deutschland (unter dem jeweils vorgegebenen Thema), (2) Darstellung der Bestrebungen und Leistungen der Jugendhilfe und (3) Formulierung von Empfehlungen bzw. Vorschlägen zur Weiterentwicklung der Jugendhilfe (vgl. Hornstein/Lüders 1997).

Jeder Jugendbericht (seit dem Dritten Jugendbericht) wird mit einer Stellungnahme der Bundesregierung eröffnet. Die AdressatInnen der Kinder- und Jugendberichte sollten die haupt-, neben- und ehrenamtliche MitarbeiterInnen in der Kinder- und Jugendhilfe, freie Träger und Verbände, WissenschaftlerInnen, die allgemein interessierte Öffentlichkeit, Bundestag, Bundesrat und die Bundesregierung sowie Länder und Gemeinden sein (vgl. Wabnitz 1997).

Die Funktionen und Wirkungen der einzelnen Kinder- und Jugendberichte im Hinblick auf Forschung, Praxis und Politik werden z.T. kontrovers diskutiert (vgl. etwa Wiesner u. a. 2000, S. 1418 ff.; Richter/Coelen 1997; Wabnitz 1997, S. 17 ff.). So wurde etwa der Dritte Jugendbericht zu einem „'Klassiker' der Beschreibung der Institution Jugendamt" mit „durchgreifenden fachlichen Impulsfunktionen" (Wabnitz 1997, S. 17), jedoch mit einer sehr geringen Publizitäts- und Politisierungsfunktion, während der vierte Jugendbericht hauptsächlich kritische Reaktionen in der Fachwelt und der Politik hervorrief.

Übersicht 1: Titel und Themen der (Kinder- und) Jugendberichte

Nr.	Jahr	Erstellung	Titel	Themen
1	1965	Bundesregierung	Bericht über die Lage der Jugend und die Bestrebungen auf dem Gebiet der Jugendhilfe (Gesamtbericht)	Die Lage der Jugend (in der Bundesrepublik, Berlin-West und Mitteldeutschland); Bestrebungen auf dem Gebiet der Jugendhilfe (Träger und Maßnahmen der Jugendhilfe)
2	1968	Bundesregierung	Zweiter Bericht über die Lage der Jugend und die Bestrebungen auf dem Gebiet der Jugendhilfe	Aus- und Fortbildung der Mitarbeiter in der Jugendhilfe; Anhang: Jugend und Bundeswehr; Jugendhilfe in der DDR, Jugend und Wehrdienst in der DDR
3	1972	Kommission; Vorsitz: K.-M. Bolte	Bericht über Bestrebungen und Leistungen der Jugendhilfe	Das Jugendamt (Idee, historische Entwicklung, gesetzliche Fragen; Bestandsaufnahme der Jugendämter; Beitrag der Sozialwissenschaften zur Neuorientierung der Jugendamtsarbeit; Bedingungen sozialpädagogischen Handelns, Aufgaben, Organisation des Jugendamtes); Anhang: Jugendhilfe in der DDR
4	1977	Sachverständigenkommission; Vorsitz: H. Daheim	Sozialisationsprobleme der arbeitenden Jugend in der Bundesrepublik Deutschland. Konsequenzen für Jugendhilfe und Jugendpolitik	Die Sozialisationssituation arbeitender Jugendlicher (Untersuchungen zur betrieblichen Sozialisation, zu Sozialisationsstrukturen der Berufsschule, zur arbeitsweltbezogenen Jugendarbeit)

Nr.	Jahr	Erstellung	Titel	Themen
5	1980	Sachverständigen-kommission; Vorsitz: W. Hornstein	Bericht über Bestrebungen und Leistungen der Jugendhilfe (Gesamtbericht)	Kinder und Jugendliche in der Bundesrepublik Deutschland (Analyse aktueller Problemlagen von Kindern und Jugendlichen in versch. Lebenszusammenhängen; Strukturprobleme der Jugendhilfe; Analyse der Entwicklungen in zentralen Feldern der Jugendhilfe)
6	1984	Sachverständigen-kommission; Vorsitz: Mitglieder alternierend (H. Krüger u. a.)	Verbesserung der Chancengleichheit von Mädchen in der Bundesrepublik Deutschland („Mädchen-Bericht")	Mädchen und Jugendhilfe (Reichweite und Zuständigkeit der Jugendhilfe; Mädchen in gesellschaftlicher Arbeitsteilung; Mädchen in der Jugendhilfe; Chancengleichheit; Lebenswirklichkeit und Handlungschancen)
7	1986	Sachverständigen-kommission; Vorsitzende: R. Süßmuth (bis 24.9.85), S. Keil (ab 25.9.85)	Jugendhilfe und Familie – die Entwicklung familienunterstützender Leistungen der Jugendhilfe und ihre Perspektiven („Familien-Bericht")	Familie und Jugendhilfe (Familie und Jugend: Lebenszusammenhänge, Leitbilder, Lebensbedingungen, familiale Rollen und Aufgaben; Jugendhilfe und Familie: familienbezogene Leistungen, Unterstützungen, Beratung, sozialpädagogische Hilfen)
8	1990	Sachverständigen-kommission (o.g. Vorsitz)	Bericht über die Bestrebungen und Leistungen der Jugendhilfe (Gesamtbericht)	Kindheit und Jugend im Wandel (Lebenslagen, Risiken, Individualisierung, Orientierungsmuster und Einstellungen von Kindern und Jugendlichen; Strukturentwicklungen in der Jugendhilfe; Tätigkeitsfelder, Rahmenbedingungen und Voraussetzungen der Jugendhilfe)
9	1994	Sachverständigen-kommission; Vorsitz: H.-U. Otto	Bericht über die Situation der Kinder und Jugendlichen und die Entwicklung der Jugendhilfe in den neuen Bundesländern („NBL-Bericht")	Kindheit, Jugend und Jugendhilfe in den neuen Bundesländern (Lebenslagen in der DDR, kulturelle Lebensbereiche im Spannungsfeld des Umbaus, soziale Lage und subjektive Befindlichkeiten; Problemfelder und Leistungsprofile der Jugendhilfe)
10	1998	Sachverständigen-kommission; Vorsitz: L. Krappmann	Bericht über die Lebenssituation von Kindern und die Leistungen der Kinderhilfen in Deutschland; (Erster „Kinder- und Jugendbericht")	Lebenssituation von Kindern in der Informationsgesellschaft (Lebenssituationen: Beziehungen zu anderen, Wohnumwelt, Freizeit, Kinderarmut; Gewalt und Delinquenz, Verantwortung, Partizipation, Rechte; Leistungen und Herausforderungen an die Kinder- und Jugendhilfe: Tageseinrichtungen, Schule, Kinder- und Jugendarbeit, Erziehung in der Familie, Eingliederungshilfen für seelisch behinderte Kinder und Jugendliche)
11	2002	Sachverständigen-kommission; Vorsitz: I. Richter	Bericht über die Bestrebungen und Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe (Gesamtbericht)	Aufwachsen in öffentlicher Verantwortung (Aufwachsen in einer „kinderlosen Gesellschaft", deutliche Unterschiede in den Lebenslagen von Kindern und Jugendlichen nach Geschlecht, Bildung, Schicht/Klasse, Region und Migrationshintergrund; Tendenzen der „Ghettoisierung und Entvölkerung; Forderung nach einem neuen Generationenvertrag)
12	2005	Sachverständigen-kommission, Vorsitz: Th. Rauschenbach	Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland („Bildungs-Betreuungsbericht")	Bildung, Betreuung und Erziehung vor und neben der Schule (Rahmenbedingungen des Aufwachsens, Bildung als konzeptioneller Rahmen, ungleiche Zugänge von Kindern und Jugendlichen zu Bildungs- und Betreuungseinrichtungen; Diskussion um gesellschaftliche Teilhabe – und Teilnahmechancen im Horizont von Bildungsprozessen)
13	2009	Sachverständigen-kommission, Vorsitz: H. Keupp	Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland („Gesundheitsbericht")	Gesundheitsbezogene Prävention und Gesundheitsförderung (Angebote und Maßnahmen im Bereich gesundheitsbezogener Prävention und Gesundheitsförderung, Aufwachsen in der Spätmoderne, Entwicklungsbedingungen von Gesundheit und Krankheit bei Kindern und Jugendlichen, Gesundheitsförderung und Eingliederungshilfen)

Quellen: Eigene Zusammenstellung (vgl. hierzu auch Richter/Coelen 1997: 191 ff.; Wiesner u. a.2000: 1419 ff.; Bock/Seelmeyer 2001; Jugendberichte 1-13; www.bmfsfj.de; www.dji.de)

Der Sechste Jugendbericht, der als „Mädchenbericht“ zu einem „Klassiker“ wurde, wurde langfristig in Politik und Praxis anerkannt, er hatte große Wirkungen auf die fachlichen Orientierungen und veränderte die Arbeit in verschiedenen Handlungsfeldern der Kinder- und Jugendarbeit. Der Siebte Jugendbericht wirkte (wie kein anderer Jugendbericht davor oder danach) direkt auf die Jugendhilferechtsreform ein. Von ihm gingen klare Impulse hinsichtlich familienunterstützender Hilfen aus. Der Achte Jugendbericht hatte sowohl im Hinblick auf den Auf- und Umbau der Jugendhilfe in den neuen Bundesländern als auch in der fachlichen Debatte um die „Lebensweltorientierung“ einschneidende Wirkungen.

Eine qualitative Wende im Hinblick auf die Erstellung der Berichte wurde durch den Neunten Jugendbericht ausgelöst: Er stellt erstmals ein „gründliches Kompendium der Entwicklung der Kinder- und Jugendhilfe zur Wende- und Nachwendezeit“ (Wabnitz 1997, S. 22 f.) dar, verstand sich als „Sozialberichterstattung“ (Hornstein/Lüders 1997, S. 45) und ist „vor allem von historischer Bedeutung“ (Wiesner et al. 2000, S. 1422). Denn hier findet sich eine kompakte Geschichte der Kinder- und Jugendhilfe aus 40 Jahren DDR, in der auch die Lebensumstände und Bedingungen des Aufwachsens der Kinder- und Jugendlichen berücksichtigt wurden (vgl. auch Schefold 1993). Hinsichtlich der fachlichen Orientierungen regte dieser Bericht mit zur Debatte um die Dienstleistungsperspektive in der Kinder- und Jugendhilfe an. Mit dem Zehnten Bericht wurde erstmals ein „Kinder- und Jugendbericht“ vorgelegt: Politisch brisante Themen wie Kinderarmut bzw. die so genannten „Kinderkosten“ und fachliche Fragen um eine „neue Kultur des Aufwachsens“ für Kinder unter vierzehn Jahren wurden in diesem Bericht erstmals ausführlich diskutiert. Auch der zwölfte Kinder- und Jugendbericht, der so genannte „Bildungs-Betreuungsbericht“ bewirkte einen intensiven Fachdiskurs um Fragen von Bildung, Betreuung und Erziehung. Im Zuge der PISA-Debatte eröffnete sich durch diesen Kinder- und Jugendbericht die Frage danach, wer eigentlich für die Bildungsprozesse von Kindern und Jugendlichen zuständig sei. Inzwischen ist deutlich, dass es keineswegs „nur“ um Fragen schulischer Bildung(sabschlüsse) geht. Erneut wurde im Kontext dieses Berichts der Kinder- und Jugendhilfe auch der gesellschaftliche Auftrag von Bildung zugewiesen (vgl. zum Diskurs über sozialpädagogische Bildung bspw. Otto/Rauschenbach 2004 oder Bock/Otto 2007). Auch der dreizehnte Kinder- und Jugendbericht, in dem es erstmals um öffentliche Fragen von Gesundheitsförderung, Eingliederungshilfen und Rehabilitation geht, verspricht eine fachpolitische wie -disziplinäre Neuorientierung. Mit diesem Bericht ist es erstmals gelungen, einen Diskurs zwischen Sozialer Arbeit und Medizin anzuregen.

Insgesamt lässt sich mit Blick auf die bislang vorliegenden Kinder- und Jugendberichte festhalten: Obwohl die Wirkungen und Funktionen der einzelnen (Kinder- und) Jugendberichte sehr unterschiedlich ausfallen, zeichnen sich drei Tendenzen hinsichtlich Politik, Forschung und Praxis ab:

(1) Im Spiegel der Politik haben die Kinder- und Jugendberichte eher eine flankierende, bestätigende Rolle im Prozess der bundesdeutschen Gesetzgebung (vgl. Wiesner 1997).
(2) In der Praxis der Kinder- und Jugendhilfe werden die Berichte meist bruchstückhaft rezipiert oder teilweise erst Jahre später zur Kenntnis genommen (vgl. v. Uslar 1997).
(3) Die (Kinder- und) Jugendberichte lassen sich als geeignete Indikatoren für das Verhältnis zwischen Politik und Wissenschaft heranziehen (vgl. ausf. Hornstein/Lüders 1997). Zudem haben die Berichte immer wieder fachliche Orientierungen und wissenschaftliche Debatten beeinflusst (etwa die Reformdiskussion zum KJHG; die Diskussion um die „Alltagswende"; die Debatte zur Dienstleistungsorientierung etc.). Rückblickend lässt sich eine Entwicklung „vom Ministeriumsbericht zum Sachverständigenbericht" (Wiesner et al. 2000, S. 1418) erkennen, in der sich eine zunehmende „Verwissenschaftlichung" abzeichnet (vgl. Hornstein/Lüders 1997).

Gleichwohl werden die Kinder- und Jugendberichte als Gesamtheit in der Praxis immer wieder stark kritisiert. Und nach wie vor ist nicht klar, ob und wie die Jugendberichte in der Praxis Sozialer Arbeit tatsächlich aufgenommen werden und welchen Beitrag sie faktisch in Bezug auf die Politikberatung haben, da hierzu bislang keine Untersuchungen vorliegen (vgl. v. Uslar 1997).

4 Die Kinder- und Jugendhilfe und ihre Forschung

Es bleibt, einen Blick in die Kinder- und Jugendhilfeforschung zu richten. Denn obwohl die begrifflichen Implikationen von Kinder- und Jugendhilfe in sich gebrochen und widersprüchlich sind, lässt sich inzwischen eine weit verzweigte und z. T. ausdifferenzierte Forschungslandschaft erkennen, die sich vorwiegend in den letzten drei Jahrzehnten entwickelt hat (vgl. Rosenbauer/Seelmeyer 2005; Thole/Geis/Seckinger 2005). Während Birke u. a. (1975) Mitte der 1970er Jahre noch konstatierten, dass nur sehr wenige Arbeiten zur Jugendhilfeforschung vorliegen, betonen Gaby Flösser, Hans-Uwe Otto, Thomas Rauschenbach und Werner Thole Ende der 1990er Jahre die Vielfalt an Forschungsarbeiten zu den Handlungsfeldern der Kinder- und Jugendhilfe. Vielfach werden diese Studien allerdings „nicht als Jugendhilfeforschung identifiziert, sondern anderweitig kategorisiert, z. B. als sozialpädagogische Forschung, als Professions- oder Institutionsforschung, als Forschung zur Frühen Kindheit oder zu anderen Arbeitsfeldern der Kinder- und Jugendhilfe" (Flösser u. a. 1998, S. 225).

Struktur der Forschungslandschaft

Wie G. Flösser u. a. nachweisen können, verfügt die Kinder- und Jugendhilfe jedoch sehr wohl über einen eigenen, spezifisch konturierten Forschungsbereich, der über ihre Strukturelemente und Bezugsfelder ausgewiesen werden kann (vgl. Abb. 1).

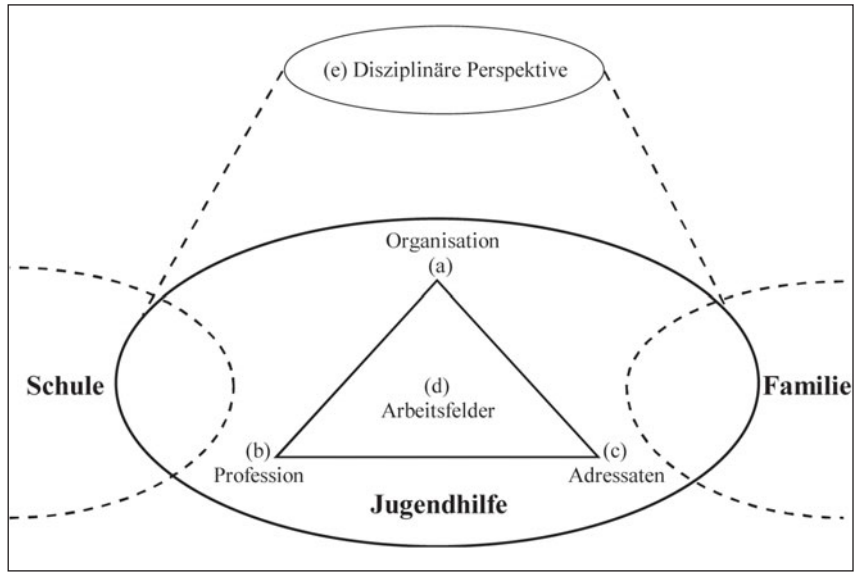


Abb. 1: Strukturelemente und Bezugsfelder der Kinder- und Jugendhilfe
Quelle: Flösser u. a. 1998, S. 230

Da die Kinder- und Jugendhilfeforschung dennoch kein in sich einheitliches Gebilde mit klaren Grenzen und Binnendifferenzierungen ist, schlagen die AutorInnen (in Anlehnung an Thiersch/Rauschenbach 1984 und Flösser 1994) vor, die Strukturelemente und Bezugsfelder auf fünf Ebenen zu unterscheiden. Unterschieden wird zwischen einer

Ebenen in der Kinder- und Jugendhilfeforschung

1. organisationsbezogenen Jugendhilfeforschung, die aktuelle Organisationsentwicklungen analysiert, Institutionalisierungsprozesse von Professionellen rekonstruiert und die Praxis- und Evaluationsforschung ins Zentrum stellt;
2. professions- und personalbezogenen Jugendhilfeforschung, zu der die Professionalisierungsforschung (Handlungskompetenz- und Verwendungsforschung), die Ausbildungs-, Verbleibs-, Arbeitsmarkt-, Methoden- und Ehrenamtsforschung gezählt werden können;
3. adressatInnenbezogenen Jugendhilfeforschung, in der sowohl Fragen nach den Beziehungen und Interaktionen zwischen Klientel und Professionellen, nach sozialer Kontrolle und Rollenkonstitutionen als auch umfassende Analysen zu Lebensbedingungen von Kindern, Jugendlichen und Familien behandelt werden;
4. angebots- und arbeitsfeldbezogenen Jugendhilfeforschung, hierzu zählen etwa die Untersuchungen zu Kindertageseinrichtungen, die historischen Rekonstruktionen sowie die Vielfalt der gegenwärtigen Arbeitsfelder in der Kinder- und Jugendarbeit oder die Hilfen zur Erziehung als Leistungen nach dem KJHG (§§ 27 ff.) und der
5. disziplinären Kinder- und Jugendhilfeforschung, in der sich sowohl Fragen nach dem disziplinären Ort, den Wissensformen und der Einordnung im

Wissenschaftssystem stellen als auch Fragen nach den theoretisch-kategorialen Bestimmungen oder nach dem grundlegenden Aufgabenspektrum innerhalb der Arbeits- und Handlungsfelder.

Auf allen Ebenen liegen bereits empirische Forschungsergebnisse und theoretische Ansätze mit unterschiedlicher Reichweite und Qualität vor (vgl. Flösser u. a. 1998, S. 229)[3].

Zu fragen bleibt allerdings, ob diese weit verzweigte und ausdifferenzierte Forschungslandschaft, die sich auf den „zweiten Blick" ergibt, die anfangs aufgeworfene Frage nach der genuinen Begrifflichkeit der Kinder- und Jugendhilfe zum gegenwärtigen Zeitpunkt schon beantwortbar macht. Denn die Abgrenzung der Kinder- und Jugendhilfeforschung zu anderen Forschungsbereichen erscheint durch diese analytische Differenzierung und theoretische Fokussierung zunächst lediglich an den Überlappungsstellen zwischen Jugendhilfe, Familie und Schule unscharf zu werden – mit anderen Worten: Sie betont etwaige Gemeinsamkeiten, aber sie löst das Problem nicht, einen eigenständigen und theoretisch ausformulierbaren Gegenstand für die Kinder- und Jugendhilfe zu identifizieren.

Bei einer genaueren Analyse ergibt sich hier ein tiefer liegendes Problem, mit dem die Kinder- und Jugendhilfe auch im Hinblick auf ihre Forschungslandschaft konfrontiert ist: Denn über die genannten fünf Ebenen der Kinder- und Jugendhilfe allein lässt sich noch keine eigenständige, klar umgrenzte Landschaft der u. a. Kinder- und Jugendhilfe herausarbeiten. Konstitutiv für die Kinder- und Jugendhilfe sowie ihrer Forschungslandschaft sind eben nicht allein die adressatInnen-, organisations-, angebots- und arbeitsfeldbezogene, disziplinäre oder institutionenbezogene Forschung, sondern vielmehr der Betrachtungswinkel auf das Feld insgesamt: Die Strukturelemente und Bezugsfelder der Kinder- und Jugendhilfe können zwar zum Ausgangspunkt forschungslogischer Überlegungen werden, sie allein können allerdings das Problem nicht lösen, den genuinen Gegenstand der Kinder- und Jugendhilfelandschaft und ihrer Forschung auszubuchstabieren, weil sie eben nicht schon die eigentliche Forschungsperspektive darstellen, die für die Kinder- und Jugendhilfe grundlegend sein könnte. Somit ergibt sich für die Kinder- und Jugendhilfe, dass jeweils mindestens drei Sichtweisen gebündelt werden müss(t)en, um sich dem Forschungsgegenstand zu nähern:

Suche nach dem genuinen Gegenstand Kinder- und Jugendhilfeforschung

- die AdressatInnenperspektive,
- die Perspektive der Professionellen und
- die Perspektive der Kinder- und Jugendhilfeinstitutionen, in denen die Professionellen und die AdressatInnen zusammentreffen.

„Forschungsperspektiven"

Dabei sind nicht nur die pädagogischen (Hilfe-)Prozesse in den Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe, sondern auch die Bildungsvorgänge von AdressatInnen in den Blick zu nehmen, die in den Institutionen ablaufen (vgl. Mollen-

3 Zur Bestandsaufnahme der einzelnen Studien und Ansätze vgl. G. Flösser u. a. (1998, S. 231 ff), zur sozialpädagogischen Forschung vgl. G. Jakob (1997), W. Thole (1999), Ch. Lüders und Th. Rauschenbach (2001), zum neuesten Stand qualitativer Forschungsmethoden vgl. B. Friebertshäuser und G. Jakob (2001) und zur Statistik in der Kinder- und Jugendhilfe vgl. Th. Rauschenbach und M. Schilling (1997, 2001), außerdem: www.wiposa.de; www.kinder-jugendhilfe.info.

hauer 1988; Schefold 1993), um in einem solch umfassenden Verständnis von Sozialisations- und Bildungsprozessen die Dimensionen zu erfassen, die sich im Spektrum der Kinder- und Jugendhilfe eröffnen.

5 Perspektiven einer modernen Kinder- und Jugendhilfe

Verhältnis zwischen Sozialer Arbeit und der Kinder- und Jugendhilfe

Die Kinder und Jugendhilfe hat sich zu einem bedeutsamen und weit verzweigten Arbeitsbereich der Sozialen Arbeit ausdifferenziert, in dem sich zunehmend eigene Fragestellungen und Problemkomplexe abzeichnen. Diese Fragestellungen und Problemkomplexe bewegen sich zunächst im Spektrum gesellschaftlicher Gestaltungsperspektiven für nachwachsende Generationen, deren vergangenen, gegenwärtigen und künftigen Aufwachs- und Lebensbedingungen. Gleichzeitig ist sie mit den Folgen des sozialen Strukturwandels und gesellschaftlicher Modernisierungsprozesse direkt konfrontiert und muss kurzfristig Möglichkeiten für deren – zumindest vorläufige – Bearbeitung anbieten. Zudem ist sie als „dritte Sozialisationsinstanz mit gesellschaftlichem Auftrag" dazu angehalten, über Alternativen zu den anderen Instanzen nachzudenken bzw. Wege für die Zusammenarbeit mit diesen zu entwerfen. Gleichwohl kann sich die Kinder- und Jugendhilfe weder vor den aktuellen Debatten innerhalb der Sozialen Arbeit noch vor öffentlich-politischen Problemlagen oder den Fragen nach den alltäglichen Umgangsformen und Lebensorganisation verschließen.

Bezüge zu anderen Wissenschaftsbereichen

Dafür benötigt die Kinder- und Jugendhilfe jedoch zuerst theoretische Bezüge zu anderen Wissenschaftsbereichen als Hintergrundkonstellationen und Bearbeitungsfolien. Mit Blick auf die AdressatInnen sind das beispielsweise die Kindheits-, Jugend- und Familienforschung, generationen- und lebenslauftheoretische Bezüge, erziehungswissenschaftliche und gesellschaftstheoretische Fragestellungen. Hinsichtlich institutioneller Fragestellungen ergeben sich Verknüpfungen zu organisations-, institutionen- und professionstheoretischen Entwürfen, dienstleistungsbezogenen wie ökonomischen Fragestellungen. Diese Bezüge sind in der Vergangenheit bereits vereinzelt hergestellt worden – eine systematische Positionierung und analytische Bearbeitung steht bisher allerdings noch aus. Entscheidend wäre in diesem Zusammenhang, dass die theoretischen Bezüge nicht einfach aus anderen Wissenschaftsbereichen übernommen werden, sondern lediglich als Vorlagen für die Fragestellungen in der Kinder- und Jugendhilfe fungieren.

Praxisrelevanz als Forschungsperspektive?

Resümierend kann hervorgehoben werden, dass die Kinder- und Jugendhilfe partiell nicht nur theoretisch weiterer Präzisierungen bedarf, sondern sie im Kern erst noch als theoretische Bezugskategorie entworfen werden muss, auch um sie deutlicher und analytisch schärfer als bedeutsames und sich mehr und mehr ausdifferenzierendes Praxisfeld zu präsentieren. Diese Schwierigkeit ist keineswegs kinder- und jugendhilfespezifisch – in anderen Teildisziplinen (bspw. in der Altenhilfe) der Sozialen Arbeit ist sie ebenso wieder zu finden. Ein Grund hierfür ist sicher darin zu suchen, dass sich die Soziale Arbeit bisher

hauptsächlich mit Fragen beschäftigt hat, die ihren Standort im Wissenschaftssystem und ihre Akzeptanz gegenüber anderen wissenschaftlichen Disziplinen ausloten, statt diejenigen Fragen systematisch aufzugreifen, die innerhalb des eigenen Forschungsbereiches und ihrer Teilsysteme anstehen.

Diese Erkenntnis lässt sich leider auch auf die Teilbereiche der Kinder- und Jugendhilfe übertragen. In kaum einem Praxisfeld der Kinder- und Jugendhilfe existiert eine scharfe Begriffsdefinition von dem, was darin bearbeitet wird. Zwar liegen für einzelne Praxisfelder analytische Bezüge – beispielsweise das Konzept der Lebensweltorientierung (vgl. Thiersch, Grundwald und Köngeter in diesem Band) – und z. T. erste theoretische Entwürfe – zum Beispiel für die Kinder- und Jugendarbeit (vgl. Thole 2000) vor, doch entweder sind die Verknüpfungen zu anderen Wissenschaftsbereichen lediglich angedeutet oder es wird ausschließlich eine „Praxisrelevanz" hergestellt, die teilweise doch sehr stark gegenwartsbezogene Akzente hervorhebt.

Herstellung der theoretischen Anschlussfähigkeit durch Forschung

Was heißt das nun für die Perspektiven der Kinder- und Jugendhilfe? Kaum hilfreich wäre es, in Zukunft dieses vorhandene – und inzwischen zum Allgemeinplatz avancierte – „Theoriedefizit" in der Kinder- und Jugendhilfe summarisch aufholen zu wollen. Vielmehr scheint es sinnvoll, die anstehenden Fragen innerhalb der Kinder- und Jugendhilfe so zu bearbeiten, dass sie theoretisch anschlussfähig und praktisch relevant werden – und zwar auch jenseits von Hilfe und Erziehung als sozialpädagogische Ausgangsprobleme einer „modernen Kinder- und Jugendhilfe". Dieser, die binnenspezifischen Zugänge erweiternde Zugriff auf das Feld der Kinder- und Jugendhilfe – im Sinne einer sozialpädagogischen Kontextualisierung von nicht kinder- und jugendhilfespezifischen Theorie- und Wissenskontexten – bleibt vielen anderen Disziplinen verwehrt – für die Kinder- und Jugendhilfe als ein bildungsorientiertes Teilsystem der Sozialen Arbeit ist er originär (vgl. Otto/Rauschenbach 2004). Das betont auch Klaus Mollenhauer, wenn er feststellt: „Die Kinder- und Jugendhilfe hat auch zu sehen, dass (...) ihre Relation einerseits das Problem der personalen Beziehung zwischen Erwachsenen und Kindern in sich birgt, andererseits aber auch als gesellschaftlich-strukturelles Verhältnis der generativen Reproduktion (…) den politisch-ökonomischen Rahmen absteckt, innerhalb dessen Jugendhilfeprobleme im Kontext des Sozialstaates fungieren. Die sozialpädagogische Forschung (…) könnte hier den Vertretern anderer Teildisziplinen, die immer noch die Kategorie ‚Erziehung' an den Ausgangspunkt rücken möchten (…), wichtige Argumente entgegensetzen. Das sind nicht nur begriffliche Fragen nach der Logik erziehungswissenschaftlicher Argumentation, sondern auch solche, die die kulturhistorische Lokalisierung der Sozialpädagogik betreffen, vor allem aber auch empirische Forschung erforderlich machen" (Mollenhauer 1998, S. 35).

Literatur

Alanen, L. (1997): Soziologie der Kindheit als Projekt: Perspektiven für die Forschung. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, Heft 2, 17. Jg. (1997), S. 162-177.

Andresen, S. (2002): Kindheit. In: Schröer, W./Struck, N./Wolff, M. (Hrsg.) (2002): Handbuch Kinder- und Jugendhilfe. Weinheim u. München, S. 15-38.
Barabas, F. u. a. (1977): Zur Theorie der Sozialarbeit. In: Barabas, F. u. a. (Hrsg.) (1977): Jahrbuch der Sozialarbeit 1978. Reinbek b. Hamburg, S. 490-535.
Bäumer, G. (1929): Die historischen und sozialen Voraussetzungen der Sozialpädagogik und die Entwicklung ihrer Theorie. In: Nohl, H./Pallat, L. (Hrsg.) (1929): Handbuch der Pädagogik, Sozialpädagogik, Band 5. Berlin, S. 3-26.
Berg, Ch. (2004): Kind/Kindheit. In: Benner, D./Oelkers, J. (Hrsg.) (2004): Historisches Wörterbuch der Pädagogik. Weinheim u. Basel, S. 497-517.
Birke, P. u. a. (1975): Jugendhilfeforschung. Weinheim u. München.
Bock, K. u. a. (2001): Perspektiven der Jugendhilfeforschung. In: neue praxis, Heft 2, 31. Jg. (2001), S. 178-188.
Bock, K./Otto, H.-U. (2007): Die Kinder- und Jugendhilfe als Ort flexible Bildung. In: Harring, M./Rohlfs, C./Palentin, C. (Hrsg.) (2007): Perspektiven der Bildung. Wiesbaden, S. 203-217.
Bock, K./Seelmeyer, U. ([2]2001): Kinder- und Jugendhilfe. In: Otto, H.-U./Thiersch, H. (Hrsg.) (2001): Handbuch Sozialarbeit/Sozialpädagogik. Neuwied u. Kriftel, S. 985-1000.
Böhnisch, L. (1999). Sozialpädagogik der Lebensalter. Weinheim u. München.
Böhnisch, L./Gängler, H./Rauschenbach, Th. (Hrsg.) (1991): Handbuch der Jugendverbände. München.
Buchkremer, H. (1996): Hilfe. In: Kreft, D./Mielenz, I. (Hrsg.) (1996): Wörterbuch Soziale Arbeit. Weinheim, S. 281-284.
Chassé, K. A./Wensierski, H. J. v. (Hrsg.) (1999): Praxisfelder der Sozialen Arbeit. Weinheim u. München.
Flösser, G. (1994): Soziale Arbeit jenseits der Bürokratie. Neuwied u. Kriftel.
Flösser, G. u. a. (1998): Jugendhilfeforschung. In: Rauschenbach, Th./Thole, W. (Hrsg) (1998): Sozialpädagogische Forschung. Weinheim u. München, S. 225-261.
Friebertshäuser, B./Jakob, G. ([2]2001): Forschungsmethoden: qualitative. In: Otto, H.-U./ Thiersch, H. (Hrsg.) (2001): Handbuch Sozialarbeit/Sozialpädagogik. Neuwied u. Kriftel, S. 576-591.
Fuhs, B. (2004): Kindheit. In: Krüger, H.-H./Grunert, C. (Hrsg.) (2004): Wörterbuch Erziehungswissenschaft. Wiesbaden, S. 274-280.
Gängler, H. ([2]2001): Hilfe. In: Otto, H.-U./Thiersch, H. (Hrsg.) (2001): Handbuch Sozialarbeit/Sozialpädagogik. Neuwied u. Kriftel, S. 772-786.
Gedrath, V. (2000): Gesellschaftliche Modernisierung und Sozialpädagogik. In: Institut für Sozialpädagogik und Sozialarbeit (Hrsg.) (2000): 100 Jahre Sozialpädagogik Paul Natorps. Dresden, S. 152-168.
Hamburger, F. (1997): Sozialpädagogik. In: Bernhard, A. (Hrsg.) (1997): Handbuch kritische Pädagogik. Weinheim u. München, S. 245-256.
Hamburger, F. ([2]2008): Einführung in die Sozialpädagogik. Stuttgart
Hering, S./Münchmeier, R. (2000): Geschichte der Sozialen Arbeit. Weinheim u. München.
Hornstein, W. (1999): Jugendforschung und Jugendpolitik. Weinheim u. München.
Hornstein, W./Lüders, C. (1997): Jugendberichterstattung zwischen Wissenschaft und Politik. In: Richter, H./Coelen, Th. (Hrsg.) (1997): Jugendberichterstattung. Weinheim, S. 33-47.
Jakob, G./Wensierski, H.-J. (Hrsg.) (1997): Rekonstruktive Sozialpädagogik. Weinheim u. München.
Jordan, E. (1996): Jugendhilfe. In: Kreft, D./Milenz, I. (Hrsg.) (1996): Wörterbuch der Sozialen Arbeit. Weinheim, S. 315-318.
Jordan, E./Sengling, D. ([2]2000): Kinder- und Jugendhilfe. Weinheim u. München.
Lenzen, D. (1994): Das Kind. In: Lenzen, D. (Hrsg.) (1994): Erziehungswissenschaft. Reinbek b. Hamburg, S. 341-361.
Lüders, C. (1989): Jugendforschung und Jugendberichterstattung. In: Markefka, M./Nave-Herz, R. (Hrsg.) (1989): Handbuch der Familien- und Jugendforschung, Band 2, Jugendforschung. Neuwied, S. 809-820.
Mollenhauer, K. ([10]1993): Einführung in die Sozialpädagogik. Weinheim u. München.
Mollenhauer, K. (1988): Erziehungswissenschaft und Sozialpädagogik/Sozialarbeit. In: Sozialwissenschaftliche Literatur Rundschau, Heft 17, 11. Jg. (1988), S. 53-58.
Mollenhauer, K. (1998): „Sozialpädagogische“ Forschung. In: Rauschenbach, Th./Thole, W. (Hrsg.) (1998): Sozialpädagogische Forschung. Weinheim u. München, S. 29-46.

Münchmeier, R. ([2]2001): Jugend. In: Otto, H.-U./Thiersch, H. (Hrsg.) (2001): Handbuch Sozialarbeit/Sozialpädagogik. Neuwied u. Kriftel, S. 816-830.
Münder, J. ([2]2001): Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG). In: Otto, H.-U./Thiersch, H. (Hrsg.) (2001): Handbuch Sozialarbeit/Sozialpädagogik. Neuwied u. Kriftel, S. 1001-1019.
Nauck, B./Joos, M. ([2]2001): Kinder. In: Otto, H.-U./Thiersch, H. (Hrsg.) (2001): Handbuch Sozialarbeit/Sozialpädagogik. Neuwied u. Kriftel, S. 927-935.
Niemeyer, C. (2004): Hilfe. In: Krüger, H.-H./Grunert, C. (Hrsg.) (2004): Wörterbuch Erziehungswissenschaft. Wiesbaden, S. 233-239.
Niemeyer, Ch. (1994): Hilfe. In: Lenzen, D. (Hrsg.) (1994): Erziehungswissenschaft. Reinbek b. Hamburg, S. 159-184.
Otto, H.-U./Thiersch, H. (Hrsg.) ([2]2001): Handbuch Sozialarbeit/Sozialpädagogik. Neuwied u. Kriftel.
Otto, H.-W./Rauschenbach, Th. (2004): Die andere Seite der Bildung. Wiesbaden.
Rätz-Heinisch, R./Schröer, W./Wolff, M. (2009): Lehrbuch Kinder- und Jugendhilfe. Weinheim u. München.
Rauschenbach, Th./Schilling, M. (1997): Die Kinder- und Jugendhilfe und ihre Statistik. Band 1 u. 2. Neuwied u. Kriftel.
Rauschenbach, Th./Schilling, M. (Hrsg.) (2001): Kinder- und Jugendhilfereport 1. Münster.
Rauschenbach, Th./Thole, W. (1998): Sozialpädagogische Forschung. Weinheim u. München.
Richter, H./Coelen, Th. (Hrsg.) (1997): Jugendberichterstattung, Weinheim u. München.
Rosenbauer, N./Seelmeyer, W. (2005): Was ist und was macht Jugendhilfeforschung. In: Schweppe, C./Thole, W. (Hrsg.) (2005): Sozialpädagogik als forschende Disziplin. Wiesbaden, S. 253-275.
Sachße, C. (1996): Recht auf Erziehung - Erziehung durch Recht. Entstehung, Entwicklung und Perspektiven des Jugendhilferechts. In: Zeitschrift für Sozialreform, Heft 9, 42. Jg. (1996), Zugriff am 27.05.2009 unter: www.sgbiii.de/S105.html.
Schefold, W. (1993): Das Projekt Sozialpädagogik, Habilitationsschrift (unv. Ms.). München.
Schröer, W. (2002): Jugend. In: Schröer, W./Struck, N./Wolff, M. (Hrsg.) (2002): Handbuch Kinder- und Jugendhilfe. Weinheim u. München, S. 81-98.
Schröer, W./Struck, N./Wolff, M. (Hrsg.) (2002): Handbuch Kinder- und Jugendhilfe. Weinheim u. München.
Thiersch, H. (1992): Das sozialpädagogische Jahrhundert. In: Rauschenbach, Th./H. Gängler (Hrsg.) (1992): Soziale Arbeit und Erziehung in der Risikogesellschaft. Neuwied u. Kriftel, S. 9–25.
Thole, W. (1999): Die Sozialpädagogik und ihre Forschung. In: neue praxis, Heft 3, 29. Jg. (1999), S. 224-244.
Thole, W. (2000): Kinder- und Jugendarbeit. Weinheim u. München.
Thole, W./Küster-Schapfl, E.-U. (1997): Sozialpädagogische Profis. Opladen.
Uslar, G. v. (1997): Jugendberichterstattung im Spiegel der Praxis. In: Richter, H./Coelen, Th. (Hrsg.) (1997): Jugendberichterstattung. Weinheim, S. 25-32.
Wabnitz, R. J. (1997): Jugendberichterstattung im Spiegel der Politik. In: Richter, H./Coelen, Th. (Hrsg.) (1997): Jugendberichterstattung. Weinheim, S. 13-24.
Wabnitz, R. J. ([2]2009): Kinder- und Jugendhilferecht für die Soziale Arbeit. München
Wiesner, R. (1997): Die Bedeutung der Jugendberichterstattung für die Politik der Jugendhilfe. In: Richter, H./Coelen, Th. (Hrsg.) (1997): Jugendberichterstattung. Weinheim, S. 51-58.
Wiesner, R. (Hrsg.) (2000): SGB VIII. München.
Wiesner, R./Mörsberger, Th./Oberloskamp, H./Struck, J. (2000): SGB VIII. Kinder- und Jugendhilfe. In: Wiesner, R. (Hrsg.) (2000): SGB VIII, München.
Wohlert, F. (1980): Jugendhilfe und Organisation. Problemgesichtspunkte zu einer Theorie organisierter öffentlicher Jugendhilfe. Frankfurt a.M.
Zinnecker, J. (2004): Jugend. In: Benner, D./Oelkers, J. (Hrsg.) (2004): Historisches Wörterbuch der Pädagogik. Weinheim u. Basel, S. 482-496.

Hans-Günther Roßbach | Jutta Sechtig | Thilo Schmidt

Pädagogik der Frühen Kindheit und Kindertageseinrichtungen

1 Breites Verständnis des Aufwachsens von Kindern

Begriffsklärung

Die „Pädagogik der Frühen Kindheit" ist als erziehungswissenschaftliche Teildisziplin relativ jung und teilweise durch unscharfe Strukturen gekennzeichnet. Sie beschäftigt sich sowohl mit den informellen und formellen Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsangeboten für Kinder (schwerpunktmäßig im Alter vor dem Schulbeginn) als auch mit ergänzenden (familienpädagogischen) Angeboten für Eltern. Der Pädagogik der Frühen Kindheit liegt ein breites Verständnis des Aufwachsens von Kindern zu Grunde, das sowohl in der Familie als auch in unterschiedlichen Institutionen stattfindet und somit immer in einen gesellschaftlichen Kontext eingebettet ist.

Familie und Familienbildung

Die Familie wird in der Pädagogik der Frühen Kindheit aus einer Doppelperspektive beleuchtet. Auf der einen Seite steht die Familie als Sozialisations- und Bildungsort; hier werden Sozialisations- und Bildungsprozesse innerhalb der Familie und ihre Abhängigkeiten betrachtet. Auf der anderen Seite steht die Familienbildung als Institution im Sinne von Angeboten der „allgemeinen Förderung der Erziehung in der Familie" (§ 16 KJHG).

Kindertageseinrichtungen

Im Hinblick auf die außerfamiliale Bildung, Erziehung und Betreuung betrachtet die Pädagogik der Frühen Kindheit neben der Kindertagespflege vor allem Kindertageseinrichtungen. Diese umfassen Krippen, d. h. Einrichtungen für Kinder im Alter von null bis drei Jahren, Kindergärten, d. h. Einrichtungen für Kinder im Alter von zwei oder drei Jahren bis zum Schuleintritt sowie Einrichtungen, die die gesamte Altersspanne von der Geburt bis zum Schulbeginn und teilweise auch bis zum vollendeten 8., 10. oder 12. Lebensjahr umfassen, so dass sowohl der Übergang in die Grundschule als auch außerschulische Angebote für Kinder im Schulalter mit betrachtet werden.

Vor diesem Hintergrund beleuchtet der vorliegende Beitrag die beiden zentralen Sozialisations- und Arbeitsfelder der Frühpädagogik – „Familie" und „Kindertageseinrichtungen" – mit ihren jeweiligen pädagogisch-systematischen Implikationen.

W. Thole (Hrsg.), *Grundriss Soziale Arbeit,* DOI 10.1007/978-3-531-94311-4_26,
© VS Verlag für Sozialwissenschaften | Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH 2012

2 Familienbildung

Bürgerliches Familienideal

Mit der Herausbildung des bürgerlichen Familienideals im Verlauf des 18. Jahrhunderts wurden Kinder und ihre Bildung als Ressource entdeckt, von deren planmäßiger und richtiger Nutzung das Wohl der bürgerlichen Gesellschaft entscheidend abhängt. Damit rückt die Erziehung und Bildung innerhalb der Familie in den Aufmerksamkeitshorizont. Die anwachsende Ratgeberliteratur seit der Aufklärung wendet sich vor allem an die Mutter und sucht, vernünftige Prinzipien der Erziehung zu verankern – sie ist auf die Mutter als Lernende und die Familie als Lernort gerichtet. Damit sind zwei eng miteinander verbundene Perspektiven gegeben, die die Betrachtung der Familie innerhalb der Pädagogik der Frühen Kindheit kennzeichnen. Die Familie stellt zunächst einen Sozialisations- und Bildungsort dar. In der Familie wird Bildung realisiert und mitgestaltet. Sie eröffnet oder begrenzt die Bildungschancen für alle Familienmitglieder und in ihr finden grundlegende und das Geschehen in außerfamilialen Bildungsorten (beispielsweise Kindertageseinrichtung, Schule) unterstützende Bildungsprozesse statt (vgl. Minsel 2007). Insofern interessieren die Pädagogik der Frühen Kindheit u. a. das allgemeine Erziehungsverhalten der Eltern und der elterliche Erziehungsstil. Als ein zentrales Beispiel für elterliches Verhalten, das die Bildungsbemühungen der Kinder in der frühen Kindheit unterstützen kann, wird oftmals auf die Gestaltung der häuslichen Bilderbuchbetrachtung und des Vorlesens verwiesen, die neben einer angenehmen und entspannten Atmosphäre durch eine Vielzahl von kognitiven Anregungen gekennzeichnet sein kann (vgl. Leseman u. a. 2007). Ein besonderer Wert wird auch auf die Kontakte der Eltern mit den außerfamilialen Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsorten beispielsweise in Form so genannter „Erziehungspartnerschaften“ gelegt (vgl. u. a. Textor 2006a, b). Angesichts der großen Bedeutung der Familie für die kindliche Entwicklung bedürfen sozial bedingte Unterschiede in den familialen Bildungsleistungen einer besonderen Beachtung (vgl. u. a. Tietze/Roßbach/Grenner 2005).

Familie als Sozialisations- und Bildungsort

Angebote der Familienbildung

Gesellschaftlicher Wandel und Veränderungen im Familienleben erfordern von den Familien ständig neue Anpassungsleistungen, deren Bewältigung durch Angebote der Familienbildung unterstützt werden soll (vgl. Minsel 2007; Rupp/Smolka 2007). Diese Angebote sind vielfältig und teilweise unübersichtlich. Institutionelle Anbieter sind vor allem Familienbildungsstätten sowie Kirchen, Einrichtungen der freien Wohlfahrtspflege, Volkshochschulen oder Selbsthilfegruppen. Dazu kommen noch mediale Angebote in Form von Ratgeberliteratur, Elternbriefen, Fernsehsendungen oder Internetangeboten (vgl. www.familienhandbuch.de). Die TeilnehmerInnen an institutioneller Familienbildung sind überwiegend Frauen und Angehörige der Mittelschicht. Um bildungsfernere Familien zu erreichen, werden „niedrigschwellige“ Angebote gefordert, indem z. B. Familien zu Hause aufgesucht werden. Ein Beispiel ist das präventive Förderprogramm Opstapje zur Entwicklungsförderung zweijähriger Kinder einerseits und zur elterlichen Kompetenzentwicklung andererseits. Opstapje richtet sich an Eltern, für die es in der aktuellen Lebenssituation aus unterschiedlichen Gründen schwierig ist, auf die Bedürfnisse ihrer Kinder angemessen einzuge-

hen. Insgesamt gibt es nur wenige Evaluationen zur Wirksamkeit von Familienbildung sowie Eltern- und Familien(trainings)programmen, die teilweise auf positive, jedoch eher niedrige Effekte verweisen (vgl. Minsel 2007). Gegenwärtig lassen sich Entwicklungen beobachten, bei denen Angebote der Familienbildung mit Kindertageseinrichtungen vernetzt werden. Letztere sollen als „Familienzentren" Anlaufstellen für Beratungs-, Unterstützungs- und Bildungsangebote für Eltern im Sozialraum bieten (vgl. Stöbe-Blossey/Mierau/Tietze 2008).

3 Kindertageseinrichtungen

Historische und strukturelle Aspekte

Die Anfänge der institutionellen Kinderbetreuung in Deutschland wurden gegen Mitte des 19. Jahrhunderts maßgeblich von Johann Georg Wirth, Theodor Fliedner und Friedrich Fröbel geprägt (vgl. Erning/Neumann/Reyer 1987). Im Reichsjugendwohlfahrtsgesetz (RJWG) von 1922 wurde der Kindergarten dem Jugendhilfebereich zugeordnet. Gleichzeitig beließ es der Gesetzgeber beim freiwilligen Besuch des Kindergartens. Erst nach dem Zweiten Weltkrieg war die Frühpädagogik von einem weitgehend kontinuierlichen quantitativen Ausbau des Kindergartenwesens geprägt. Diese Entwicklung vollzog sich in der DDR aus politisch-ideologischen Gründen deutlich früher als in der Bundesrepublik. Im Zuge der Vereinigung wurde das Früherziehungssystem der DDR in das westdeutsche Kinder- und Jugendhilfesystem eingegliedert. Seither ist die Entwicklung in den alten Bundesländern von einem Aufholbedarf hinsichtlich des Ausbaus an Betreuungsplätzen geprägt. In den neuen Ländern bestand in den letzten Jahren dagegen ein Überangebot, was zu einem Abbau insbesondere im Krippenbereich führte (vgl. Tietze/Grenner/Roßbach 2005).

Pädagogische Ansätze

Zu den klassischen pädagogischen Ansätzen der Pädagogik der Frühen Kindheit werden u. a. die Ansätze von Friedrich Fröbel, Johann Heinrich Pestalozzi, Maria Montessori, Rudolf Steiner und Lew Semjonowitsch Wygotski gezählt (vgl. Fthenakis/Textor 2000). Zu den modernen Ansätzen zählen das High/Scope Vorschulcurriculum, der Projekt-Ansatz, die Reggio-Pädagogik und situationsorientierte Ansätze. Die frühpädagogische Diskussion in Deutschland ist seit der Veröffentlichung der PISA-Ergebnisse insbesondere durch Fragen nach den Bildungsprozessen von Kindern und dem Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen geprägt. Noch zehn Jahre zuvor kaum denkbar, wurden in allen Bundesländern Bildungspläne eingeführt. Diese sollen zum einen fachlich-inhaltliche Anregungen geben und zum anderen eine fachlich-inhaltliche Beliebigkeit der pädagogischen Arbeit in Kindertageseinrichtungen reduzieren (vgl. Diskowski 2008). Bildungspläne verstehen sich als verbindliche Orientierungshilfen für die Praxis, die grundsätzlich offen sind für Anpassungen an die spezifischen Gegebenheiten einer Einrichtung vor Ort und dieser Anpassungen auch bedürfen. Im Zuge der flächendeckenden Einführung der Bildungspläne und politischen Vorgaben wurden in den letzten Jahren eine Reihe von Beobachtungs- und Dokumentationsinstrumenten für pädagogische Fachkräfte entwi-

Bildungspläne

ckelt (vgl. zusammenfassend Viernickel/Völkel 2005). Aus wissenschaftlicher Perspektive ist dabei kritisch zu sehen, dass eine ausreichende Messgüte der Instrumente häufig nicht gegeben ist.

Professionalisierung

Beschränkte sich die Entwicklung von Kindertageseinrichtungen als Arbeitsfeld bis vor wenigen Jahren auf eine fortschreitende „Verberuflichung" und „Verfachlichung", die durch die Etablierung des Berufes der Staatlich anerkannten Erzieherin/des Staatlich anerkannten Erziehers gekennzeichnet war, ist die gegenwärtige Entwicklung durch eine zunehmende Professionalisierung und Akademisierung geprägt (vgl. Schmidt 2005; Thole 2008). Im Zuge der Diskussion über die Bedeutung frühkindlicher Bildung und Erziehung wurde die Anzahl an Studiengängen im Bereich der Frühpädagogik – und damit eng verknüpft die Anzahl entsprechender Professuren – in den letzten Jahren deutlich ausgebaut. Dieser Trend setzt sich noch immer fort. Je nach Perspektive wird diese Entwicklung in Fachkreisen unterschiedlich bewertet. VertreterInnen der Ende der 1960er Jahre eingeführten Fachschulen für Sozialpädagogik verweisen u. a. auf die Vorzüge einer stark praxisorientierten und methodisch-didaktisch ausgerichteten ErzieherInnenausbildung. VertreterInnen der neuen Studiengänge betonen dagegen die Notwendigkeit eines stärkeren Theorie- und Forschungsbezugs frühpädagogischer Fachkräfte. Nicht nur aus fachlicher, sondern auch aus beruflicher Perspektive birgt der Ausbau frühpädagogischer Bachelor- und Masterstudiengänge erhebliche Chancen. Für (angehende) ErzieherInnen verbessern sich dadurch die vormals stark eingeschränkten Möglichkeiten beruflicher Qualifikation im Bereich der Frühpädagogik deutlich.

Sozialpädagogisches Doppelmotiv

Zu den wesentlichen Aufgaben der Sozialen Arbeit gehören die Vermeidung bzw. Verringerung sozialer Benachteiligungen und die soziale und kulturelle Integration. Diese Aspekte finden sich in dem geschichtlich gewachsenen und immer noch aktuellen, aber veränderten sozialpädagogischen Doppelmotiv öffentlicher Kindertagesbetreuung wieder (vgl. u. a. Erning/Neumann/Reyer 1987): Unterstützung und Entlastung von Familien einerseits und Förderung der Kinder in Form bestmöglicher institutionalisierter Bildung, Erziehung und Betreuung andererseits. So stellt sich die Frage, welche Kinder in welcher Weise und in welchem Umfang institutionelle Bildung, Erziehung und Betreuung wahrnehmen oder dies gerade nicht tun. Hierzu liegen verschiedene Analysen vor (vgl. u. a. Bien/Rauschenbach/Riedel 2007; Büchner/Spiess 2008; Fuchs-Rechlin 2008; Geier/Riedel 2008; Leu 2008; Thole/Cloos/Rietzke 2006). In der Altersgruppe von der Geburt bis zum Alter von drei Jahren zeigen sich deutliche Unterschiede. Die Wahrscheinlichkeit, Kindertageseinrichtungen zu nutzen, steigt, wenn die Kinder in den neuen Bundesländern leben, wenn sie eher zu den älteren in dieser Altersgruppe gehören, wenn die Kinder keinen Migrationshintergrund haben, wenn sie als Kinder allein erziehender Mütter bzw. in nicht-ehelichen Lebensgemeinschaften aufwachsen, wenn ihre Mütter ein höheres Bildungsniveau aufweisen, erwerbstätig sind oder aber eine umfangreiche wöchentliche Arbeitszeit haben, wenn sie in Familien mit einem höheren Einkommen leben und wenn sie in städtischen Gebieten wohnen. In der Altersgruppe über drei Jahren fallen die Unterschiede in der Nutzung frühpädagogischer Angebote geringer aus. Die Inanspruchnahme einer Kindertageseinrichtung steigt mit dem Al-

Disparitäten bei der Nutzung institutioneller Bildung, Erziehung und Betreuung

ter der Kinder, mit der Erwerbstätigkeit und einem höheren Bildungsabschluss der Mutter; sie sinkt mit einer steigenden Geschwisterzahl und bei Kindern mit Migrationshintergrund. Betrachtet man erste Analysen zu den Gründen, warum manche Eltern keine institutionellen Angebote für ihre vier- bis sechsjährigen Kinder in Anspruch nehmen, so kristallisieren sich eine intensivere Familienorientierung und Vorbehalte gegenüber der frühpädagogischen Institution in der Form heraus, dass negative Einflüsse befürchtet werden und eine Distanz gegenüber institutionellen Angeboten genannt wird, die kulturell und religiös bedingt ist. Die Gruppe der Nicht-Nutzer ist aber recht heterogen und nicht nur einem benachteiligten Spektrum zuzuordnen (Geier/Riedel 2008).

Auswirkungen der Qualität institutioneller Bildung, Erziehung und Betreuung

Die Forschungsbasis zu den Auswirkungen institutioneller Bildung, Erziehung und Betreuung ist in Deutschland schmal (vgl. u. a. Tietze/Roßbach/Grenner 2005), so dass vor allem auf internationale Forschung zurückgegriffen werden muss (vgl. zusammenfassend Roßbach 2005; Roßbach/Kluczniok/Kuger 2008; Roßbach/Kluczniok/Isenmann 2008). Bei Kindern unter drei Jahren gibt es Hinweise, dass ein früher Betreuungsbeginn und eine lange Betreuungsdauer – unabhängig von der pädagogischen Qualität – langfristig Verhaltensprobleme erhöhen kann (vgl. Belsky u. a. 2007). Hierbei handelt es sich aber nicht um gravierende oder therapiebedürftige Auffälligkeiten, und es ist auch nur eine kleinere Gruppe der Kinder davon betroffen. In Bezug auf die kognitive Entwicklung kommt dagegen sowohl dem Beginn als auch dem Zeitumfang der institutionellen Bildung, Erziehung und Betreuung keine Bedeutung zu. Hier geht aber eine bessere pädagogische Qualität eindeutig mit höheren kognitiven Kompetenzen bei unter Dreijährigen einher. Kinder über drei Jahren profitieren im Hinblick auf ihre soziale, emotionale und kognitive Entwicklung durchgehend und längerfristig von einer guten Qualität des frühpädagogischen Angebots. Ebenso wirken sich – für alle Altersgruppen – Strukturmerkmale wie beispielsweise ein günstigerer ErzieherIn-Kind-Schlüssel, kleinere Gruppen und auch ein höheres Qualifikationsniveau der pädagogischen Fachkräfte positiv auf verschiedene kindliche Entwicklungsmaße aus (vgl. u. a. Sammons u. a. 2007; Tietze/Roßbach/Grenner 2005).

Auswirkungen für Kinder aus benachteiligten Familien

Betrachtet man spezifisch die Auswirkungen für Kinder aus benachteiligten Familien, so zeigen sich in vielen Untersuchungen keine kompensatorischen Effekte. D. h., die Auswirkungen der Qualität einer institutionellen Bildung, Erziehung und Betreuung zeigen sich für alle Kinder gleichermaßen. Besondere Effekte für Kinder aus benachteiligten Familien sind nicht zu finden. Allerdings weisen Ergebnisse des Effective Provision of Preschool Education Project darauf hin, dass die Nutzung einer frühpädagogischen Institution sowohl für sozial benachteiligte Kinder als auch für Kinder mit Migrationshintergrund besonders förderlich sein kann (vgl. u. a. Sammons u. a. 2007). Zudem zeigen aufwändige und kostenintensive Interventionsprogramme aus den USA deutliche positive Effekte. Beispielhaft kann hier auf das Abecedarian-Project (vgl. Ramey u. a. 2000) oder das High/Scope Perry Preschool Project (vgl. Schweinhart u. a. 2005) hingewiesen werden. Letzteres beinhaltet eine zusätzliche Familienkomponente durch die Verzahnung von institutioneller und familialer Bildung, Erziehung und Betreuung.

Interventionsprogramme

4 Ausblick

Der vorliegende Beitrag hat zum Ziel, die beiden zentralen Sozialisations- und Arbeitsfelder der Frühpädagogik – „Familie“ und „Kindertageseinrichtungen“ – zu beleuchten. Dabei fallen offene Fragen und Herausforderungen sowohl für die pädagogische Praxis als auch für die Forschung auf. Die Familie als primärer Entwicklungs- und Erfahrungsort von Kindern wie auch die systematische Vernetzung familialer und institutioneller Bildungsorte verdienen stärkere Aufmerksamkeit. Zudem bedürfen pädagogische Ansätze wie auch Bildungspläne in der Frühpädagogik einer wissenschaftlichen Überprüfung ihrer Umsetzung, ihrer Auswirkungen, ihrer internationalen Anschlussfähigkeit und ihres Weiterentwicklungsbedarfs. Hinsichtlich der beruflichen Qualifikation von ErzieherInnen stehen weitere Reformbemühungen an. Hierzu zählen insbesondere die Etablierung der in den letzten Jahren neu eingerichteten frühpädagogischen Studiengänge und die Fort- und Weiterbildung pädagogischer Fachkräfte, die bereits in Kindertageseinrichtungen oder in der Kindertagespflege tätig sind. Für den Bereich der Fort- und Weiterbildung könnte die 2009 gestartete Weiterbildungsinitiative „WIFF“ (http://www.weiterbildungsinitiative.de) viel versprechende Hilfen bieten. Während das empirische Wissen über die Nutzung respektive Nicht-Nutzung von Tageseinrichtungen in den letzten Jahren gewachsen ist, fehlt es hinsichtlich der zu Grunde liegenden Motive noch an Informationen, um spezielle AdressatInnengruppen direkter ansprechen bzw. bewerben zu können. Die empirischen Belege dafür, dass sich gute Qualität der frühpädagogischen Einrichtungen positiv auf die kindliche Entwicklung auswirkt, unterstützen die in Deutschland inzwischen vielfältigen Qualitätsentwicklungsmaßnahmen. Besonders interessant und bedeutsam für die zukünftige Weiterentwicklung sind Überlegungen zu einem nationalen Gütesiegel, das – von einer externen und unabhängigen Instanz vergeben – das Qualitätsniveau einer Einrichtung nach außen dokumentiert.

Forschungsbedarf und Entwicklungen

Literatur

Belsky, J. u. a. (2007): Are There Long-Term Effects of Early Child Care? In: Child Development, Heft 2, Jg. 78 (2007), S. 681-701.

Bien, W./Rauschenbach, T./Riedel, B. (Hrsg.) (2007): Wer betreut Deutschlands Kinder? DJI-Kinderbetreuungsstudie. Weinheim.

Büchner, C./Spiess, C. K. (2007): Die Dauer vorschulischer Betreuungs- und Bildungserfahrungen. Ergebnisse auf der Basis von Paneldaten (DIW Discussion Papers 687). Berlin. (Verfügbar unter: http://www.diw.de/documents/publikationen/73/56550/dp687.pdf, Stand 15.05.2009).

Diskowski, D. (2008): Bildungspläne für Kindertagesstätten – ein neues und noch unbegriffenes Steuerungsinstrument. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 11, S. 47-61.

Erning, G./Neumann, K./Reyer, J. (Hrsg.) (1987): Geschichte des Kindergartens. 2 Bde. Freiburg.

Fthenakis, E. W./Textor, M. R. (Hrsg.) (2000): Pädagogische Ansätze im Kindergarten. Weinheim.

Fuchs-Rechlin, K. (2008): Soziale Hintergründe der Inanspruchnahme von Kindertagesbetreuung und finanzieller Aufwand der Eltern – Auswertungen des Sozioökonomischen Panels. In: Deutsches Jugendinstitut/Dortmunder Arbeitsstelle Kinder- und Jugendhilfestatistik (Hrsg.)

(2008): Zahlenspiegel 2007. Kindertagesbetreuung im Spiegel der Statistik. München, S. 203-217.

Geier, B./Riedel, B. (2008): Ungleichheiten der Inanspruchnahme öffentlicher frühpädagogischer Angebote. Einflussfaktoren und Restriktionen elterlicher Betreuungsentscheidungen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 11, S. 11-28.

Leseman, P. P. M. u. a. (2007): Home literacy as a special language environment to prepare children for school. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Nummer 3, 10. Jg. (2007), S. 334-355.

Leu, H.R. (2008): Kinder mit Migrationshintergrund in Kindertageseinrichtungen. In: Deutsches Jugendinstitut/Dortmunder Arbeitsstelle Kinder- und Jugendhilfestatistik (Hrsg.) (2008): Zahlenspiegel 2007. Kindertagesbetreuung im Spiegel der Statistik. München, S. 159-169.

Minsel, B. (2007): Stichwort: Familie und Bildung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Nummer 3, 10. Jg. (2007), S. 299-316.

Ramey, C.T. u. a. (2000): Persistent effects of early childhood education on high-risk children and their mothers. In: Applied developmental Science, Heft 1, Jg. 4 (2000), S. 2-14.

Roßbach, H.-G. (2005): Effekte qualitativ guter Betreuung, Bildung und Erziehung im frühen Kindesalter auf Kinder und ihre Familien. In: Sachverständigenkommission Zwölfter Kinder- und Jugendbericht (Hrsg.) (2005): Band 1. Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern unter sechs Jahren. München, S. 55-174.

Roßbach, H.-G./Kluczniok, K./Isenmann, D. (2008): Erfahrungen aus internationalen Längsschnittuntersuchungen. In: Roßbach, H.-G./Weinert, S. (Hrsg.) (2008): Kindliche Kompetenzen im Elementarbereich: Förderbarkeit, Bedeutung und Messung. Bildungsforschung Band 24. Bonn u. Berlin (Auch verfügbar unter: http://www.bmbf.de/pub/bildungsforschung_band_vierundzwanzig.pdf, 15.05.2009).

Roßbach, H.-G./Kluczniok, K./Kuger, S. (2008): Auswirkungen eines Kindergartenbesuchs auf den kognitiv-leistungsbezogenen Entwicklungsstand von Kindern. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 11, S. 139-158.

Rupp, M./Smolka, A. (2007): Von der Mütterschule zur modernen Dienstleistung. Die Entwicklung der Konzeption von Familienbildung und ihre aktuelle Bedeutung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Nummer 3, 10. Jg. (2007), S. 317-333.

Sammons, P. u. a. (2007): Effective Pre-school and Primary Education 3-11 Project (EPPE 3-11). Summary report: Influences on children's attainment and progress in Key Stage 2: Cognitive outcomes in year 5. London (Auch verfügbar unter: http://www.dcsf.gov.uk/research/data/uploadfiles/RR828.pdf, 15.05.2009).

Schmidt, T. (2005): Professionalisierungstendenzen in der Frühpädagogik. Wohin steuert die Ausbildung des pädagogischen Personals für Kindergärten? In: Unsere Jugend, Heft 11, 57. Jg. (2005), S. 463-473.

Schweinhart, L. J. u. a. (2005): Lifetime Effects. The High/Scope Perry Preschool Study through Age 40. Ypsilanti u. MI.

Stöbe-Blossey, S./Mierau, S./Tietze, W. (2008): Von der Kindertageseinrichtung zum Familienzentrum – Konzeption, Entwicklungen und Erprobung des Gütesiegels „Familienzentrum NRW". In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 11, S. 105-122.

Textor, M. R. (2006a): Elternarbeit. In: Pousset, R. (Hrsg.) (2006): Handwörterbuch für Erzieherinnen und Erzieher. Weinheim, S. 99-102.

Textor, M. R. (2006b): Die Zusammenarbeit mit Eltern aus der Perspektive der Erziehungs- und Bildungspläne der Länder. In: Textor, M.R. (Hrsg.) (2006): Erziehungs- und Bildungspartnerschaft mit Eltern. Freiburg, S. 11-31.

Thole, W. (2008): "Professionalisierung" der Pädagogik der Kindheit. Fachliches Potenzial und Forschungsbedarf. In: Thole, W. u. a. (Hrsg.) (2008): Bildung und Kindheit. Pädagogik der Frühen Kindheit in Wissenschaft und Lehre. Opladen, S. 271-294.

Thole, W./Cloos, P./Rietzke, T. (2006): „Bildungsbremse" Herkunft. Zur Reproduktion sozialer Ungleichheit im Vorschulalter. In: Otto, H.-U./Oelkers, J. (Hrsg.) (2006): Zeitgemäße Bildung. Herausforderung für Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik. München, S. 287-315.

Tietze, W./Roßbach, H.-G./Grenner, K. (2005): Kinder von 4 bis 8 Jahren. Zur Qualität der Erziehung und Bildung in Kindergarten, Grundschule und Familie. Weinheim.

Viernickel, S./Völkel, P. (2005): Beobachten und dokumentieren im pädagogischen Alltag. Freiburg i.Br.

Benedikt Sturzenhecker | Elisabeth Richter

Die Kinder- und Jugendarbeit

1 Aufgaben, Ziele, Zielgruppen, Arbeitsweise

Kinder- und Jugendarbeit ist gekennzeichnet als drittes Feld von Erziehung und Bildung neben der Familie und den Institutionen des schulischen und beruflichen Bildungswesens (Giesecke 1971). Sie ist eine Aufgabe der Kinder- und Jugendhilfe und entsprechend rechtlich verankert im § 11 und § 12 des Kinder- und Jugendhilfegesetzes (KJHG-SGB VIII). Kinder- und Jugendarbeit richtet sich an alle Kinder- und Jugendlichen bis 27 Jahre. Sie ist nicht eingegrenzt auf eine spezielle Zielgruppe, wie etwa die Jugendsozialarbeit, die sich ausschließlich an sozial benachteiligte und individuell beeinträchtigte Kinder und Jugendliche wendet.[1] Ziel und Aufgabe ist die Befähigung der Kinder und Jugendlichen zu eigenverantwortlicher Selbstbestimmung und gesellschaftlicher, d. h. demokratischer Mitverantwortung inklusive der Anregung zu sozialem Engagement. In diesem deutlichen Bezug auf eine demokratische Gesellschaft kann politische Bildung als Leitprinzip der gesamten Kinder- und Jugendarbeit verstanden werden (vgl. Münder 1991).

Rechtliche Verankerung, Zielgruppen, Ziele

Angeboten wird die Kinder- und Jugendarbeit vornehmlich von Vereinen und Verbänden sowie Trägern der öffentlichen Jugendhilfe, d. h. von Ländern, kreisfreien Städten, Kreisen und Gemeinden. Kennzeichnend sind zwei große institutionelle Typen: die Jugendverbandsarbeit (vgl. Böhnisch/Gängler/Rauschenbach 1991) und die Offene Kinder- und Jugendarbeit (vgl. Deinet/Sturzenhecker 2005). Ihre Arbeit ist strukturell charakterisiert durch Freiwilligkeit, Interessenorientierung, Verzicht auf inhaltliche Curricula und Leistungserwartungen sowie durch Partizipation (vgl. Sturzenhecker 2004). Zu den Einrichtungsformen der Offenen Arbeit gehören offene Jugendhäuser und -treffs, Jugendgruppen, Mobile Ansätze, themenbezogen Einrichtungen wie Kulturzentren oder Abenteuerspielplätze und zielgruppenbezogene Angebote für Mädchen und Jungen oder Jugendliche mit Migrationshintergrund. Die Jugendverbandsarbeit ist gekennzeichnet durch ein differenziertes Feld verschiedenster etwa weltanschaulicher oder helfender Einzelverbände. Sie unterscheidet sich aufgrund ihrer Mitgliedschafts- und Gruppenorientierung strukturell von der durch wechselnde

Träger und Institutionen

1 Die Kinder- und Jugendarbeit wird in diesem Beitrag in ihren Kernaufgaben vorgestellt. Eine dezidierte Auseinandersetzung mit anderen, erweiterten Fassungen der Kinder- und Jugendarbeit (vgl. u. a. Thole 2000, 2006) erfolgt nicht. In dieser erweiterten inhaltlichen und strukturellen Konzeption werden die Jugendsozialarbeit, und hier insbesondere auch die schulergänzenden uns berufsbegleitenden Angebote, sowie die Angebote des erzieherischen Kinder- und Jugendschutzes als Teil der Kinder- und Jugendarbeit gesehen.

W. Thole (Hrsg.), *Grundriss Soziale Arbeit,* DOI 10.1007/978-3-531-94311-4_27,
© VS Verlag für Sozialwissenschaften | Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH 2012

TeilnehmerInnen und offene soziale Settings geprägten Offenen Kinder- und Jugendarbeit (vgl. Richter 2000).

2 Kinder- und Jugendarbeit in Zahlen

Mitglieder, Besucher, Einrichtungen

Laut DJI-Kinderpanel 2002 und 2004 sind je nach Alter zwischen 50 und 70 % der 5- bis 11-jährigen Kinder Mitglied eines Vereins oder einer festen Gruppe. Unter den Jugendlichen zwischen 15 und 24 Jahren weisen nach Angaben der Zwölften Shell Jugendstudie (1997) in Westdeutschland 1996 43 % der Jugendlichen eine Mitgliedschaft, beispielsweise in einem Sportverein auf – zum Vergleich 1954 galt das für 36 %, 1984 für 55 % der Personen dieser Altersgruppe. Der DJI-Jugendsurvey kommt 2003 für die 16- bis 20-Jährigen zu einem höheren Mitgliederanteil von 59 % unter Einbeziehung der Sportvereine bzw. von 33 % ohne den Sport. Hinsichtlich des Besuchs von Einrichtungen der Offenen Kinder- und Jugendarbeit liegen nur wenige repräsentative Zahlen vor. In der Zwölften Shell Jugendstudie (1997) geben 46 % der 12- bis 25-Jährigen an, in der Freizeit einmal ein Jugendzentrum besucht zu haben; als häufige Besucher bezeichnen sich 16 % der Befragten. Der DJI-Jugendsurvey aus dem Jahr 2003 kommt zu ähnlichen Ergebnissen. Demnach haben 45 % der 12- bis 15-Jährigen schon einmal ein Jugendzentrum besucht (vgl. DJI-Jugendsurvey 2003).

Maßnahmen, Beschäftigte und finanzielle Aufwendungen

Das Statistische Bundesamt (2005) weist für den Zeitraum 1992 bis 2004 einen Rückgang sowohl der Maßnahmen als auch der Teilnehmenden an den Angeboten der Kinder- und Jugendarbeit aus. So hat die Zahl der Maßnahmen von öffentlichen Trägern um 7,4 % von 19.465 auf 18.024 abgenommen; bei den freien Trägern sank die Zahl der Maßnahmen um 27 % von 108.450 auf 79.243. Gleichzeitig ist auch die Zahl der teilnehmenden Kinder- und Jugendlichen zurückgegangen: bei öffentlichen Trägern um 40 % von 948.395 auf 566.465 Personen und bei freien Trägern um 19,5 % von 3,4 auf 2,7 Millionen. Die Zahl der im gesamten Feld der Kinder- und Jugendarbeit angestellten hauptamtlichen Vollzeitkräfte hat in den zurückliegenden Jahren ebenfalls abgenommen. Gegenüber dem Jahr 2002, das 27.541 Vollzeitbeschäftige aufwies, waren 2006 lediglich noch 19.814 im Arbeitsfeld tätig. Das entspricht einem Rückgang von 28,1 % (vgl. KommDat 2008). Besonders dramatisch ist der Stellenabbau in „Ostdeutschland (ohne Berlin)“, der dort 39 % umfasst. Im Jahr 2007 beliefen sich die Gesamtausgaben für die Kinder- und Jugendhilfe nach Angaben des Statistischen Bundesamtes (2009) auf 22,8 Milliarden Euro. Davon entfielen 1,5 Milliarden auf das Arbeitsfeld der Kinder- und Jugendarbeit, konkreter für die Ausgaben für Einzel- und Gruppenhilfen und andere Aufgaben nach dem Kinder- und Jugendhilfegesetz (SGB VIII) sowie Ausgaben für Einrichtungen der Jugendarbeit. Zwischen 1991 und 2007 haben die Ausgaben für die Einzel- und Gruppenhilfen um 33,5 % von 311 auf 467 Millionen Euro zugenommen. Im gleichen Zeitraum stiegen die Aufwendungen für die Einrichtungen der Jugendarbeit um 35 % von 640 auf 980 Millionen Euro.

3 Historische Entwicklung

Jugendbewegung und Jugendpflegeerlass/RJWG

Die Kinder- und Jugendarbeit hat sich als großes Handlungsfeld der Kinder- und Jugendhilfe seit dem Beginn des 20. Jahrhunderts als Reaktion auf die Herausbildung einer eigenständigen Jugendphase entwickelt, einerseits aus der stark erzieherisch und kontrollierend orientierten staatlich-kommunalen Jugendpflege, andererseits aus der an Autonomie orientierten bürgerlichen und proletarischen Jugendbewegung. Mit dem preußischen Jugendpflegeerlass von 1911 und dann mit dem Inkrafttreten des Reichsjugendwohlfahrtsgesetzes 1924 (RJWG) ist die Kinder- und Jugendarbeit als staatlich gefördertes Sozialisations- und Erziehungsfeld etabliert (vgl. Hafeneger 1997). Ziel ist es, die Arbeiterjugend und ab 1919 auch die bürgerliche Gymnasialjugend zu sinnvollen Freizeitbeschäftigungen zu motivieren (vgl. Giesecke 1971).

Vergesellschaftete Jugendarbeit

Seit den 1950er Jahren bildete sich eine demokratische Jugendarbeit als eigenständiges außerschulisches Sozialisations-, Erziehungs- und Bildungsfeld. Inhaltlich knüpft diese einerseits an die jugendbewegten Bildungsideale der Autonomie und Selbstbestimmung an. Andererseits vollzieht sich ein Strukturwandel hin zu einer „vergesellschafteten Jugendarbeit“ (vgl. Binder 1962), der mit der Erklärung des Bundesjugendrings von St. Martin 1962 (vgl. Faltermaier 1983) besiegelt wird: Neben der kommunal organisierten Offenen Jugendarbeit übernehmen seither auch die Jugendverbände einen gesellschaftlich-integrativen Erziehungsauftrag.

Seit den 1960er Jahren wird das Konzept einer emanzipatorischen Jugendarbeit (vgl. Giesecke 1964) diskutiert, die den gesellschaftsverändernden Auftrag und partizipativen Charakter der Jugendarbeit hervorhebt (vgl. Scherr 2000). In den 1970er und 80er Jahren treten bedürfnisorientierte Ansätze (vgl. Damm 1980) verbunden mit einer Orientierung an dem Alltag und der Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen (vgl. Achter Jugendbericht 1990) sowie daraus abgeleiteten raumorientierten Ansätzen (vgl. Böhnisch/Münchmeier 1987; Deinet 2005) hinzu. Die 1990er Jahre rücken die (Selbst-)Bildung des Individuums (vgl. Sting/Sturzenhecker 2005) unter dem Stichwort subjektorientierte Jugendarbeit (vgl. Scherr 1997) in den Vordergrund.

4 Aktuelle Konzepte: Bildungsbegriff, Subjekt- und Sozialraumorientierung

Selbstbildung

Die Strukturcharakteristika der Kinder- und Jugendarbeit, die zentral auf Freiwilligkeit und Partizipation beruhen, machen sie geeignet für eine Bildung im Sinne selbsttätiger Aneignung von Selbst und Welt (vgl. Sturzenhecker/Lindner 2004). Als Bildung „zur Freiheit in Freiheit“ (Müller u. a. 1964) wird sie seit den 1960er Jahren im Sinne einer bis heute vorherrschenden „Subjektorientierung“ (Scherr 1997) als Selbstbildung konzipiert. Trotz gelungener Versuche zu einer Definition von Kinder- und Jugendarbeit (vgl. Thole 2000) bleibt eine typische

Vielfalt der theoretischen Debatte, in der einzelne Aspekte herausgearbeitet werden, beispielsweise die Bildungsorientierung. Weitere Grundprinzipien sind die Beziehungsorientierung (vgl. Hafeneger/Schröder 2000), die Aneignungs- und Sozialraumorientierung (vgl. Deinet 2002), die Genderorientierung (vgl. Rose 2002) oder die Cliquenorientierung (vgl. Krafeld 1996).

Doppelfunktion: Autonomie vs. Kontrolle

In der Praxis ist die seit den Anfängen der Kinder- und Jugendarbeit charakteristische Doppelfunktion zwischen jugendpflegerischer Erziehungs- und Kontrollausrichtung einerseits und einer auf Autonomie zielenden Bildung andererseits weiter existent. Staat und Kommunen versuchen die Kinder- und Jugendarbeit für ihre jugendpolitischen Zwecke in die Pflicht zu nehmen, während die Profession für die strukturell bildungsförderliche Eigenständigkeit des Feldes und damit die Orientierung an den Themen und Interessen der Kinder- und Jugendlichen steht. Das zeigt sich aktuell beispielsweise angesichts einer krisengeschüttelten Schule an der Forderung nach Unterstützung der Schule oder der Ermöglichung von Ganztagsschule auch durch die Kinder- und Jugendarbeit. Damit können Chancen der Ausweitung für dieses Feld der außerschulischen Pädagogik verbunden sein sowie das Potential der Entwicklung einer Ganztagsbildung, in der Schule und Jugendarbeit gleichberechtigt, aber arbeitsteilig, ein zeitgemäßes Verhältnis von Ausbildung und Selbstbildung erproben (vgl. hierzu u. a. Coelen/Otto 2008). Aber anderseits entsteht auch die Gefahr, dass der „Freiraum" jugendarbeiterischer Bildung eingeschränkt würde – etwa durch Schließung von Einrichtungen und ihre Verlagerung an Schule – und Kinder- und Jugendarbeit für eine im Kern unveränderte Schule funktionalisiert würde. Stattdessen wären besonders die strukturellen Potentiale der Kinder- und Jugendarbeit stärker zu nutzen für „Demokratiebildung" (Sturzenhecker/Richter 2009), denn die Kinder und Jugendlichen sind hier gleichberechtigte Mitglieder und TeilnehmerInnen, denen, anders als etwa in Schule, Entscheidungsmacht zur gemeinsamen demokratischen Bestimmung ihrer Angelegenheiten in diesem Feld zusteht. Damit kann Demokratie als Praxis angeeignet werden.

5 Empirie zur Praxis und Wirkung von Kinder- und Jugendarbeit

Demokratiebildung

Seit Beginn des 21. Jahrhunderts wurde die empirische Erforschung von Kinder- und Jugendarbeit ausgeweitet (vgl. Lindner 2007; Thole 2004). So zeigt die bis heute größte repräsentative und subjektorientierte Studie zur „Realität und Reichweite" evangelischer Jugendverbandsarbeit (Fauser u. a. 2005), dass diese Arbeit von den Kindern und Jugendlichen als Gelegenheitsstruktur für Selbstbildung wahrgenommen wird und für sie eine wichtige Ressource sozialer Gemeinschaft und Entwicklung gleichzeitig selbstbestimmten und sozial verantwortlichen Handelns darstellt. Eine zentrale Rolle spielt dabei – neben dem Mitgliedschaftsprinzip – das der Jugendverbandsarbeit eigene Strukturcharakteristikum des freiwilligen Engagements. Eine empirische Studie zum informellen

Lernen im Jugendalter von Wiebken Düx, Erich Sass, Gerald Prein und Claus J. Tully (2008) hat zeigen können, dass die Übernahme von ehrenamtlichen Leitungs- und Managementaufgaben der Aneignung von Kenntnissen und Fähigkeiten für eine eigenständige Lebensführung und der Übernahme sozialer Verantwortung dient. Nicht zuletzt fördert dies aber vor allem die demokratische Beteiligung der Kinder und Jugendlichen. In diesem Sinne bestätigt eine Untersuchung zur Jugendfeuerwehr der Jugendverbandsarbeit „sehr gute Voraussetzungen, um bei den Jugendlichen einen demokratischen Bildungsprozess zu befördern" (Richter/Jung/Riekmann 2007, S. 36).

Wirkungsstudien zur Offenen Kinder- und Jugendarbeit wie die von Nanine Delmas und Albert Scherr (2005) zeigen, dass die TeilnehmerInnen nach ihrer eigenen Einschätzung das Feld zur Selbstbildung nutzen, sich dort soziale und sachliche Kompetenzen durch „learning by doing" aneignen, Umgang mit Heterogenität, inklusive der Bewältigung von Konflikten, üben und lernen, Verantwortung zu übernehmen. Nach den Ergebnissen der ethnografische Studie von Burkhard Müller, Susanne Schmidt und Marc Schulz (2005) fungieren Einrichtungen der Offenen Kinder- und Jugendarbeit darüber hinaus als Lernorte differenzierter Beziehungsformen, geschlechtlicher Identitätsbildung, interkultureller Erfahrungen, der Erprobung von Verantwortungsübernahme und Ehrenamtlichkeit sowie ästhetischer Selbstinszenierung.

Erfolgreiche Jugendarbeit

Eine wichtige ethnografische Studie von Peter Cloos, Stefan Köngeter, Burkhard Müller und Werner Thole (2007) zeigt, wie TeilnehmerInnen und PädagogInnen das Feld der Offenen Kinder- und Jugendarbeit gemeinsam als eine „sozialpädagogische Arena" erzeugen, in der auf komplexe Weise Zugehörigkeiten hergestellt und pädagogische Arbeitsbeziehungen ermöglicht werden, indem eine Alltags- und Jugendzentrierung praktiziert und gleichzeitig durch vorsichtige „Modulationen" pädagogischen Handelns die professionelle Rolle als „Andere/r unter Gleichen" gewahrt wird.

Die genannten und weitere Studien belegen, dass Kinder- und Jugendarbeit ihrer Aufgabe gerecht wird. Sie ist ein sozialpädagogisches Feld der Unterstützung von Selbstbildung, sie eröffnet der Entwicklung zum Subjekt Ressourcen sozialer Gemeinschaft und Kompetenzerfahrung und bietet Gelegenheitsstrukturen des Übens demokratischer Entscheidung und Mitverantwortung (vgl. u. a. Rauschenbach/Düx/Züchner 2002). Im Vergleich zu anderen pädagogischen Institutionen zeigt sich Kinder- und Jugendarbeit damit als erfolgreich und als wichtiges Feld der Förderung der persönlichen Entwicklung und allgemeinen sowie politisch-demokratischen Bildung von Kindern und Jugendlichen, das zwar häufig „Verkannt und unterschätzt – aber dringend gebraucht" (Thole 2007, S. 323) wird.

Literatur

Achter Jugendbericht der Bundesregierung (1990): Bericht über Bestrebungen und Leistungen der Jugendhilfe. Bonn.

Binder, H.-G. (1962): Der Strukturwandel der Jugendarbeit. In: Faltermeier, M. (1983): Nachdenken über Jugendarbeit. Zwischen den fünfziger und achtziger Jahren. München, S. 101-106.
Böhnisch, L./Gängler, H./Rauschenbach, T. (Hrsg.) (1991): Handbuch Jugendverbände. Eine Ortsbestimmung der Jugendverbandsarbeit in Analysen und Selbstdarstellungen. Weinheim u. München.
Böhnisch, L./Münchmeier, R. (1990): Pädagogik des Jugendraums. Weinheim.
Cloos, P./Köngeter, S./Müller, B./Thole, W. (2007): Die Pädagogik der Kinder- und Jugendarbeit. Wiesbaden.
Coelen, T./Otto, H.-U. (Hrsg.) (2008): Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch. Wiesbaden.
Damm, D. (1980): Die Praxis bedürfnisorientierter Jugendarbeit. München.
Deinet, U. (2002): Sozialraumorientierung. In: Rauschenbach, Th./Düx, W./Züchner, I. (Hrsg.) (2002): Jugendarbeit im Aufbruch. Selbstvergewisserung, Impulse, Perspektiven. Münster, S. 61-82.
Deinet, U. (Hrsg.) (2005): Sozialräumliche Jugendarbeit. Grundlagen, Methoden, Praxiskonzepte. 2., völlig überarbeitete Aufl. Wiesbaden.
Deinet, U./Sturzenhecker, B. (Hrsg.) (^{3}2005): Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit. Wiesbaden.
Delmas, N./Scherr, A. (2005): Bildungspotentiale der Jugendarbeit. In: deutsche jugend, Heft 3, 53. Jg. (2005), S. 105-110.
Düx, W./Sass, E./Prein, G./Tully, C. J. (2008): Kompetenzerwerb im freiwilligen Engagement. Eine empirische Studie zum informellen Lernen im Jugendalter. Wiesbaden.
Faltermaier, M. (1983): Nachdenken über Jugendarbeit. Zwischen den fünfziger und achtziger Jahren. München.
Fauser, K./Fischer, A./Münchmeier, R. (^{2}2008): Jugendliche als Akteure im Verband. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung der Evangelischen Jugend. Opladen.
Giesecke, H. (1971): Die Jugendarbeit. München.
Giesecke, H. (1964): Was ist Jugendarbeit? Versuch 4. In: Müller, C. W./Kentler, H./Mollenhauer K./Giesecke, H. (1964), Was ist Jugendarbeit? Vier Versuche zu einer Theorie. Weinheim, S. 119-176.
Hafeneger, B. (1997): Geschichte der außerschulischen politischen Jugendbildung. In: Hafeneger, B. (Hrsg.) (1997): Handbuch politische Jugendbildung. Schwalbach/Ts., S. 21-36.
Hafeneger, B./Schröder, A. (^{2}2000): Jugendarbeit. In: Otto, H.-U./Thiersch, H. (Hrsg.) (2000): Handbuch Sozialarbeit/Sozialpädagogik. Neuwied.
KommDat (2008). Kommentierte Daten der Kinder- und Jugendhilfe. Informationsdienst der Dortmunder Arbeitsstelle Kinder- und Jugendhilfestatistik. Heft 1+2.
Krafeld, F.-J. (1996): Die Praxis Akzeptierender Jugendarbeit. Opladen.
Lindner, W. (Hrsg.) (2007): Kinder- und Jugendarbeit wirkt. Aktuelle Evaluationsergebnisse zu den Wirkungen der Kinder- und Jugendarbeit. Wiesbaden.
Müller, C. W./Kentler, H./Mollenhauer, K./Giesecke, H. (1964): Was ist Jugendarbeit? Vier Versuche zu einer Theorie. Weinheim.
Müller, B./Schmidt, S./Schulz, M. (2005): Wahrnehmen können. Jugendarbeit und informelle Bildung. Freiburg.
Münder, J. u. a. (1991): Frankfurter Lehr- und Praxiskommentar zum Kinder- und Jugendhilfegesetz. Münster.
Rauschenbach, Th./Düx, W./Züchner, I. (2002): Kinder- und Jugendarbeit auf dem Weg in die Zukunft. In: Rauschenbach, Th./Düx, W./Züchner, I. (Hrsg.) (2002): Jugendarbeit im Aufbruch. Selbstvergewisserung, Impulse, Perspektiven. Münster, S. 7-19.
Richter, Helmut (2000): Vereinspädagogik. Zur Institutionalisierung der Pädagogik des Sozialen. In: Müller, S./Sünker, H./Olk, T./Böllert, K. (Hrsg.) (2000): Soziale Arbeit. Gesellschaftliche Bedingungen und professionelle Perspektiven. Neuwied, S. 154-164.
Richter, H./Riekmann, W./Jung, M. (2007): Demokratische Bildung in der Jugendverbandsarbeit. Zur Integration unterrepräsentierter Gruppen in der Jugendfeuerwehr Hamburg. In: deutsche jugend, Heft 1, 55. Jg. (2007), S. 30-37.
Rose, L. (2002): Gender. Zur Bedeutung der Kategorie Geschlecht in der Jugendarbeit. In: Rauschenbach, Th./Düx, W./Züchner, I. (Hrsg.) (2002): Jugendarbeit im Aufbruch. Selbstvergewisserung, Impulse, Perspektiven. Münster, S. 83-108.

Schelsky, H. (1957): Die skeptische Generation. Eine Soziologie der deutschen Jugend. Düsseldorf u. Köln.
Scherr, A. (1997): Subjektorientierte Jugendarbeit. Einführung in die Grundlagen emanzipatorischer Jugendpädagogik. Weinheim u. München.
Scherr, A. (2000): Emanzipatorische Bildung des Subjekts. In: deutsche jugend, Heft 5, 48. Jg. (2000), S. 203-208.
Statistisches Bundsamt (2005): Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe. Maßnahmen der Jugendarbeit 2004. Bonn.
Statistisches Bundsamt (2009): Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe. Ausgaben und Einnahmen. Revidierte Ergebnisse. Wiesbaden.
Sting, S./Sturzenhecker, B. (2005): Bildung und Offene Kinder- und Jugendarbeit. In: Deinet, U./Sturzenhecker, B. (Hrsg.) ([3]2005): Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit. Wiesbaden, S. 230-247.
Sturzenhecker, B. (2004): Strukturbedingungen von Jugendarbeit und ihre Funktionalität für Bildung. In: neue praxis, Heft 5, 34. Jg. (2004), S. 444-454.
Sturzenhecker, B./Lindner, W. (Hrsg.) (2004): Bildung in der Kinder- und Jugendarbeit – vom Bildungsanspruch zur Bildungspraxis. Weinheim u. München.
Sturzenhecker, B./Richter, E. (2010): Demokratiebildung in der Kinder- und Jugendarbeit – partizipative Potenziale nutzen. In: Himmelmann, G./Lange, D. (Hrsg.) (2010): Demokratiedidaktik. Impulse für die Politische Bildung. Wiesbaden (im Erscheinen).
Thole, W. (2000): Kinder- und Jugendarbeit. Weinheim u. München.
Thole, W. (2004): Kinder- und Jugendarbeit beobachten. Ein sozialpädagogisches Handlungsfeld im Visier der Forschung. In: Helsper, W./Kamp, M./Stelmaszyk, B. (Hrsg.) (2004): Schule und Jugendforschung zum 20. Jahrhundert. Wiesbaden, S. 262-280.
Thole, W. ([4]2006): Kinder- und Jugendarbeit: Freizeitzentren, Jugendbildungsstätten, Aktions- und Erholungsräume. In: Krüger, H.-H./Rauschenbach, Th. (Hrsg.) ([4]2006): Einführung in die Arbeitsfelder des Bilduns- und Sozialwesen. Opladen, S. 111-131.
Thole, W. (2007): Verkannt und unterschätzt – aber dringend gebraucht. Zur Perspektive der Kinder und Jugendarbeit als pädagogisches Handlungsfeld. In: Lindner, W. (Hrsg.) (2007): Kinder- und Jugendarbeit wirkt. Aktuelle Evaluationsergebnisse zu den Wirkungen der Kinder- und Jugendarbeit. Wiesbaden, S. 323-340.
Zwölfte Shell Jugendstudie (1997): Jugend '97. Zukunftsperspektiven, gesellschaftliches Engagement, politische Orientierungen, herausgegeben vom Jugendwerk der Deutschen Shell. Gesamtkonzeption und Koordination: Arthur Fischer und Richard Münchmeier. Opladen.
Zwölfter Kinder- und Jugendbericht (2006). Berlin.

Stefanie Albus

Die Erzieherischen Hilfen

Hilfen zur Erziehung als spezifische Angebote der Jugendhilfe

Das Feld der Erzieherischen Hilfen bzw. die Angebote der Hilfen zur Erziehung stellen einen zentralen Bestandteil der deutschen Kinder- und Jugendhilfe dar. Neben anderen wichtigen, mehr oder weniger öffentlich geförderten und juristisch reglementierten sozialpädagogischen Arrangements der Jugendhilfe – hier sind vor allem die Jugendarbeit und die Kindertagesbetreuung zu erwähnen – verfolgen die Hilfen zur Erziehung (HzE) das im §1 des Kinder- und Jugendhilfegesetzes (KJHG/SGB VIII) formulierte Ziel, das Recht junger Menschen auf Förderung ihrer Entwicklung und auf Erziehung zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit zu gewährleisten. Das Wohl des Kindes steht damit im Mittelpunkt, mit all den damit verbundenen unterschiedlichsten Interpretationsmöglichkeiten und sich daran anschließenden Diskursen (vgl. Oelkers/Schrödter 2008). Der Anspruch auf individuelle Förderung der Kinder und Jugendlichen und die Sicherstellung des Kindeswohls implizieren insbesondere im Rahmen der Erbringung Erzieherischer Hilfen nicht nur den gesetzlichen Auftrag, Benachteiligungen zu vermeiden bzw. abzubauen und positive Lebensbedingungen zu schaffen, sondern der Beratung und Unterstützung der Erziehungsberechtigten wird ein wesentlicher Stellenwert zugesprochen, um diesen die Ausübung ihrer im Grundgesetz verankerten (elterlichen) Verantwortung zu ermöglichen.

Individueller Rechtsanspruch und die Diagnose des Hilfebedarfs

Die Bedeutung der Erziehungsberechtigten – in der Regel sind dieses auch im Feld der Erzieherischen Hilfen die Eltern, auch wenn hier Phänomene wie Sorgerechtsentzug durch das Familiengericht, Amtsvormundschaften oder Verwaisung häufiger im sozialpädagogischen Alltag thematisiert werden als in anderen Jugendhilfebereichen – wird deutlich in dem individuellen Rechtsanspruch auf Hilfe zur Erziehung, den die Erziehungsberechtigten haben. Die tatsächliche Hilfeerbringung ist allerdings abhängig von dem individuellen Hilfebedarf, der vom öffentlichen Träger anerkannt werden muss (vgl. Tammen 2008a, 2008b). Notwendig wird damit eine professionelle Diagnose für jeden Einzelfall, inwiefern eine erzieherische Mangelsituation vorliegt und welche Erziehungshilfe diesen Mangel am besten zu beheben verspricht. Aufgrund der Komplexität von pädagogischen Beziehungen und den daraus entstehenden Problemen sowie angesichts der heterogenen Lebenssituationen der Betroffenen wird den diagnostizierenden sozialpädagogischen Fachkräften traditionell ein professioneller Ermessensspielraum im Hinblick auf den Modus der Diagnose und der resultierenden Handlungsempfehlungen zugestanden (vgl. Otto/Utermann 1973; Mollenhauer/Uhlendorff 1992; Merchel 2002; Müller 2008), der allerdings nicht unumstritten ist und gerade im Zuge einer „Neuen Steuerung“ der Jugendhilfe und

W. Thole (Hrsg.), *Grundriss Soziale Arbeit,* DOI 10.1007/978-3-531-94311-4_28,
© VS Verlag für Sozialwissenschaften | Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH 2012

angesichts des medialen Drucks bei Kindesvernachlässigungen bezüglich seiner Transparenz, Effektivität und Effizienz in Frage gestellt wird (vgl. Polutta 2005; Bayerisches LJA 2001; Meysen/Schönecker/Kindler 2008).

Im Zusammenhang mit der Feststellung der Problemlage und spätestens bei der Auswahl der geeigneten Hilfe offenbart sich ein komplexes Interaktionsgefüge von mindestens vier Akteursgruppen, denen unterschiedliche Beteiligungsrechte und Entscheidungsbefugnisse zugestanden werden:

Das „Jugendhilfe-Viereck"

- Erstens ist der öffentliche Träger für die Feststellung des Hilfebedarfs zuständig und gegenüber den Erziehungsberechtigten im Bedarfsfall verpflichtet, eine geeignete Erziehungshilfe zu gewährleisten.
- Zweitens entscheiden die Erziehungsberechtigten bzw. in Ausnahmefällen auch das Familiengericht, ob sie Hilfe für sich und ihre Kinder in Anspruch nehmen wollen. Zudem sollen sie in adäquatem Umfang an der Auswahl und Ausgestaltung der spezifischen Hilfe beteiligt werden (vgl. §5, §27 und§36 KJHG/SGB VIII; zur freiwilligen Inanspruchnahme und den neuen Befugnissen des Familiengerichtes durch das Kinder- und Jugendhilfeweiterentwicklungsgesetzes (KICK) vgl. auch Tammen 2008a).
- Drittens hat der auserwählte Leistungserbringer – eine sozialpädagogische Einrichtung in freier, privater oder öffentlicher Trägerschaft – die Wahl, ob er die Hilfe für das vereinbarte Entgelt bedarfsgerecht ausgestalten und erbringen kann bzw. will.
- Viertens ist man mit den Bedürfnissen und Wünschen von Kindern und Jugendlichen konfrontiert, die – je nach Maßnahmenart – in unterschiedlicher Intensität von der Hilfe betroffen sind. Bei den meisten Erzieherischen Hilfen stehen sie im Mittelpunkt der sozialpädagogischen Arbeit und werden daher häufig auch als Leistungsempfänger bezeichnet – in Abgrenzung zu ihren Eltern, den Leistungsberechtigten (vgl. Münder 2006). Ihnen werden zwar auch Beteiligungsrechte bei der Auswahl und der Ausgestaltung der Hilfe zugestanden (vgl. §5 und §36 KJHG/SGB VIII), diese sind allerdings mit dem Verweis auf das kindliche Entwicklungsstadium nicht konkret benannt. Die Partizipation von Kindern an hilferelevanten Entscheidungen wird damit häufig dem Ermessen der beteiligten Erwachsenen überlassen.

Hilfeformen und Hilfearten

Die Rolle der AdressatInnen – der Eltern und ihrer Kinder – bei der konkreten Hilfeerbringung variiert je nach Hilfeform und Hilfeart. Grob unterschieden werden kann in ambulante, teilstationäre und stationäre Formen von Erziehungshilfen. Zu den ambulanten Formen zählen z. B. die Erziehungsberatung (geregelt nach §28 KJHG/SGB VIII), die Soziale Gruppenarbeit (§ 29), die Erziehungsbeistandschaft (§ 30) und die Sozialpädagogische Familienhilfe (SPFH; § 31); als teilstationär wird die Unterbringung in einer Tagesgruppe nach § 32 eingruppiert. Die Vollzeitpflege (§ 33), Heimerziehung bzw. sonstige betreute Wohnformen nach § 34 und häufig auch die Intensive Sozialpädagogische Einzelbetreuung (ISE; § 35) sind stationär konzipiert. Als Reaktion auf die Vorwürfe einer „Versäulung" der Angebotspalette (vgl. Rößler 1991) und in Anbetracht von Problemlagen, die einer flexiblen, individuell konzipierten Hilfe bedürfen, haben sich einige Kommunen dazu entschlossen, Erziehungshilfen

einzig und allein auf der Grundlage des § 27 zu bewilligen, um sowohl in der Eingangsplanung als auch im Hilfeverlauf das Angebot auf die AdressatInnen abzustimmen und nicht die Probleme so zu selektieren und klassifizieren, dass sie von bereits existierenden Angeboten bearbeitet werden können (vgl. Peters/Koch 2004; Klatetzki 1995). Auch verschiedene Einzelbetreuungen nach § 35 folgen der Logik, bei den AdressatInnen, ihren Möglichkeiten, Problemen und Wünschen anzusetzen und sie intensiv in die grundlegende Konzeptionierung der Hilfe einzubeziehen.

Möglichkeiten und Grenzen der Individualisierung von Hilfen

Die individuelle Ausgestaltung der Hilfe im Einzelfall stellt zwar generell ein Merkmal der modernen Erziehungshilfen dar und spiegelt sich unter anderem in der Verpflichtung zu einer fallbezogenen Hilfeplanung nach § 36 KJJHG/SGB VIII wieder, allerdings ist das Ausmaß der Individualisierung auch abhängig davon, in welchem Kontext die Hilfe erbracht wird. Hilfen im Gruppenkontext (z. B. die Soziale Gruppenarbeit, Tagesgruppen oder Wohngruppen nach § 34) müssen im Gegensatz zu individuellen Hilfen wie der Erziehungsberatung, der Erziehungsbeistandschaft, der SPFH oder der ISE die Bedürfnisse verschiedener AdressatInnen erkennen, auf sie reagieren und sie zum Teil gegeneinander abwägen. Der Berücksichtigung individueller Bedürfnisse und Vorstellungen sind daher bei Gruppenangeboten beispielsweise dort Grenzen gesetzt, wo diese mit den Bedürfnissen anderer AdressatInnen dieses Angebotes konfligieren. Andererseits können Gruppenangebote für die AdressatInnen Lernfelder und Unterstützungspotentiale eröffnen, die eine klassische Individualhilfe nicht bieten kann (vgl. Winkler 2000; Wolf 2002).

Fokussierung elterlicher Verantwortung

Ein weiteres Unterscheidungsmerkmal der Erzieherischen Hilfen ist der Fokussierungsgrad auf das Familiensystem der AdressatInnen. Wenn auch die Bedeutung der Elternarbeit heutzutage in keinem Angebotszusammenhang offiziell in Frage gestellt wird, sind in der Praxis der Erzieherischen Hilfen doch deutliche Unterschiede zu erkennen, in welchem Ausmaß die unterschiedlichen AdressatInnengruppen – auf der einen Seite in der Regel die Eltern und auf der anderen Seite ihr/e Kind/er – in die Hilfe systematisch mit einbezogen werden. Im Zuge einer forcierten „Ambulantisierung" der Erziehungshilfen (vgl. Bürger 1999) rücken die elterlichen Erziehungskompetenzen und die innerfamilialen Interaktionsmuster mehr und mehr in den Vordergrund und sollen im Bedarfsfall bearbeitet werden (z. B. bei der Erziehungsberatung und der SPFH). Die direkte pädagogische Bearbeitung kindlicher Verhaltensweisen tritt in solchen Fällen in den Hintergrund und befreit die Kinder häufig von ihrer Rolle als zu behandelnde Symptomträger. Jedoch wäre es verkürzt, davon auszugehen, dass eine intensive Einbindung der Eltern ein generelles Merkmal ambulanter Hilfeangebote darstellt, denn einerseits konzentrieren sich Angebote wie Erziehungsbeistände, Soziale Gruppenarbeit oder ISE häufig dezidiert auf die meist jugendlichen AdressatInnen. Andererseits ist in den stationären Hilfen in den letzten Jahren zumindest ein konzeptioneller Trend zu erkennen, die Eltern auch bei einer Fremdunterbringung ihrer Kinder in ihrer elterlichen Verantwortung zu bestärken, nicht zuletzt, um hohe Reintegrationsquoten realisieren zu können.

Historisches Erbe und fachlicher Wandel

Die forcierte ambulante Erbringung von Erzieherischen Hilfen („ambulant vor stationär“) und der systematische Einbezug der sozialen Umwelt der Kinder und Jugendlichen können als Ausdruck eines sich seit Ende der 1960er Jahre abzeichnenden Paradigmenwechsels in den Hilfen zur Erziehung bzw. als Rückkehr zur ursprünglich reformpädagogisch inspirierten fachlichen Grundlage einer rechtlich geregelten öffentlichen Kinder- und Jugendhilfe verstanden werden (vgl. Niemeyer 2000). Während in den Zeiten des NS-Regimes bis in die 1970er Jahre die von den Eltern unterstützte oder gerichtlich angeordnete Unterbringung in großen Heimen die vorherrschende Hilfe zur Erziehung war, die in der Regel geprägt war von allgemeinen, erwachsenenzentrierten Autoritätsansprüchen und positiven Werthaltungen gegenüber Zucht und Ordnung, und die nicht selten begleitet waren von Erniedrigungen und Ausbeutungen (vgl. Wensierski 2007; Kuhlmann 2008), wurden spätestens seit der Heimkampagne 1969 zunehmend auch Angebote im Feld der Erzieherischen Hilfen gefordert, die in größerem Ausmaß die Selbstbestimmung und das Wohlergehen der Kinder, Jugendlichen und ihrer Familien in den Mittelpunkt rückten (vgl. Roth/Zovkic 1973; Mollenhauer 1966). Die allmähliche Ausdifferenzierung verschiedenster Hilfeformen setzte ein, so dass der Angebotskatalog des KJHG/SGB VIII in den §§ 27 ff. als vorläufiges Resümee dieser Entwicklung gelesen werden kann. Theoretisch unterfüttert wird die Ausgestaltung der modernen Hilfen zur Erziehung zu einem großen Teil durch die Rezeption des lebensweltorientierten Ansatzes (vgl. Thiersch 1992), der sowohl in der Sozialen Arbeit allgemein als auch in der Kinder- und Jugendhilfe spätestens seit dem Erscheinen des Achten Jugendberichtes (vgl. BMFSFJ 1990) mitverantwortlich dafür ist, dass Stichworte wie Prävention, Alltagsnähe, Integration, Partizipation und Regionalisierung/Dezentralisierung als Leitideen in vielen Angebotskonzepten wieder zu finden sind.

Neue Steuerungsformen der Organisationen Erzieherischer Hilfen

Seit den 1990er Jahren ist neben diesen fachlichen Entwicklungen zu beobachten, dass die Erzieherischen Hilfen – nicht zuletzt vermutlich aufgrund ihres Kostenfaktors im Vergleich zu anderen Jugendhilfebereichen (vgl. zur Kostenentwicklung die Veröffentlichungen der Dortmunder Arbeitsstelle Kinder- und Jugendhilfestatistik/AKJstat unter www.akjstat.uni-dortmund.de) – als Experimentierfeld neoliberaler Steuerungsmodelle genutzt werden. Angefangen bei (Teil-)Privatisierungen öffentlicher Erziehungshilfeangebote – die zumindest in ihrer grundlegenden Logik das klassische Subsidiaritätsprinzip der bundesdeutschen Jugendhilfe (vgl. Rätz-Heinisch/Schröer/Wolff 2009) nicht konterkarierten –, über die Implementierung betriebswirtschaftlicher Kunden- und Organisationsmodelle, bis zur (wirkungsorientierten) Steuerung durch Kennzahlen und Berichtspflichten, wurden in den letzten zwei Jahrzehnten vielfältige Reorganisationsversuche der Erzieherischen Hilfen unternommen. Im Fachdiskurs sind diese Entwicklungen unter anderem im Rahmen des Dienstleistungsansatzes (vgl. Otto/Flösser 1996; Schaarschuch 1999; Olk 1994), der Qualitätsdebatte (vgl. Beckmann u. a. 2004) und des Wirkungsdiskurses (vgl. Otto 2007; Albus/Micheel/Polutta 2009; Ziegler 2006) kritisch reflektiert worden.

„Symptombekämpfung" versus „ursachenbezogene" Unterstützung

Die Tendenz zur „Verbetriebswirtschaftlichung" von Erzieherischen Hilfen birgt ebenso wie eine „Therapeutisierung", d. h. eine vorwiegend klinische Ausrichtung von Angeboten der Erziehungshilfe (vgl. Meinhold 1988), die Gefahr, die komplexen Problemkonstellationen zu simplifizieren und die häufig prekären sozio-ökonomischen Lebenslagen der AdressatInnen auszublenden. Die Hilfe stellt in diesem Fall meist eher eine konzentrierte Symptombekämpfung mit einer dezidierten Fokussierung des Verhaltens der AdressatInnen dar (vgl. Ziegler 2006) als eine ursachenorientierte Unterstützungsmaßnahme, die AdressatInnen in ihrer Lebenswelt ernst nehmen, ihnen gleichzeitig aber auch Alternativen im Interesse ihrer eigenen Autonomie und ihres Wohlergehens bieten.

Sozialpädagogischer Ausblick

Gerade in Anbetracht der prekären wirtschaftlichen Lage eines Großteils der AdressatInnen der Erzieherischen Hilfen (vgl. Pothmann 2008) ist zu analysieren, ob eine sozialpädagogische Hilfe, die vor allem auf eine positive Veränderung der Einstellungs- und Interaktionsmuster setzt, überhaupt Erfolg haben kann, wenn bestimmte elementare materielle Bedürfnisse unbefriedigt bleiben. Vor diesem Hintergrund und angesichts vergangener und aktueller kritikwürdiger Erziehungshilfepraxen ist es daher angebracht, die Erzieherischen Hilfen mittels einer differenzierten, theoretisch fundierten Analysefolie im Hinblick auf ihre Aufgaben der Förderung des kindlichen Wohlergehens durch die Schaffung gerechtigkeitsorientierter positiver Lebensbedingungen für Kinder und ihre Familien empirisch zu beobachten und auch in Zukunft professionell zu reflektieren.

Literatur

Albus, S./Micheel, H.-G./Polutta, A. (2009): „Wirkungsorientierte Jugendhilfe" unter der empirischen Lupe – Welche Wirkungen sind von sozialpädagogischem Interesse und wie kann man sie erkennen? In: Soziale Passagen, Heft 1, 1. Jg. (2009), S. 102-112.

Bayerisches Landesjugendamt (LJA) (Hrsg.) (2001): Sozialpädagogische Diagnose. Arbeitshilfe zur Feststellung des erzieherischen Bedarfs. München.

Beckmann, C. u. a. (Hrsg.) (2004): Qualität in der sozialen Arbeit. Zwischen Nutzerinteresse und Kostenkontrolle. Wiesbaden.

Bürger, U. (1999): Erziehungshilfen im Umbruch. SPI-Schriftenreihe. München.

Klatetzki, T. (Hrsg.) (1995): Flexible Erziehungshilfen. Ein Organisationskonzept in der Diskussion. Münster.

Meinhold, M. (1988): Intervention in der Sozialarbeit. In: Hörmann, G./Nestmann, F. (Hrsg.) (1988): Handbuch der psychosozialen Intervention. Opladen, S.70-80.

Merchel, J. (2002): Zwischen ‚Diagnose' und ‚Aushandlung'. Zum Verständnis des Charakters von Hilfeplanung in der Erziehungshilfe. In: Peters, F. (Hrsg.) (2002): Diagnosen – Gutachten – Fallverstehen. Rekonstruktive Verfahren zur Qualifizierung individueller Hilfeplanung. Frankfurt a.M., S. 73-96.

Meysen, T./Schönecker, L./Kindler, H. (Hrsg.) (2008): Frühe Hilfen im Kinderschutz. Rechtliche Rahmenbedingungen und Risikodiagnostik in der Kooperation von Gesundheits- und Jugendhilfe. Weinheim u. München.

Mollenhauer, K. (Hrsg.) (1966): Zur Bestimmung von Sozialpädagogik und Sozialarbeit in der Gegenwart. Weinheim.

Mollenhauer, K./Uhlendorff, U. (1992): Sozialpädagogische Diagnosen. Über Jugendliche in schwierigen Lebenslagen. Weinheim u. München.

Müller, B. ([5]2008): Sozialpädagogisches Können. Ein Lehrbuch zur multiperspektivischen Fallarbeit. Freiburg.
Münder, J. u. a. (2006): Frankfurter Kommentar zum SGB VIII: Kinder- und Jugendhilfe. Weinheim u. München.
Niemeyer, C. (2000): Das Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG) – eine Bilanz aus historischer Perspektive. In: neue praxis, Heft 5, 30. Jg. (2000), S. 437-448.
Oelkers, N./Schrödter, M. (2008): Kindeswohl und Kindeswille. Zum Wohlergehen von Kindern aus der Perspektive des Capability Approach. In: Otto, H.-U./Ziegler, H. (Hrsg.) (2008): Capabilities – Handlungsbefähigung und Verwirklichungschancen in der Erziehungswissenschaft. Wiesbaden, S. 143-161.
Olk, T. (1994): Jugendhilfe als Dienstleistung – Vom öffentlichen Gewährleistungsauftrag zur Marktorientierung. In: Widersprüche, Heft 53, S. 11-33.
Otto, H.-U./Utermann, K. (Hrsg.) (1973): Sozialarbeit als Beruf. Auf dem Weg zur Professionalisierung. München.
Otto, H.-U. (2007): What Works? Expertise im Auftrag der Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe – AGJ. Berlin.
Otto, H.-U./Flösser, G. (Hrsg.) (1996): Neue Steuerungsmodelle für die Jugendhilfe. Neuwied.
Peters, F./Koch, J. (Hrsg.) (2004): Integrierte erzieherische Hilfen. Flexibilität, Integration und Sozialraumbezug in der Jugendhilfe. Weinheim u. München.
Polutta, A. (2005): „If the poor only had profiles …" Verändern Profilingverfahren das sozialpädagogische Professionsverständnis der Jugendsozialarbeit? In: Arbeitsgemeinschaft Katholische Jugendsozialarbeit Region Nord (Hrsg.) (2005): Soziale Gerechtigkeit ist kein Luxus. Hannover, S. 21-43.
Pothmann, J. (2008): Hilfen zur Erziehung gehen mit Armut einher. In: KomDat, Heft 3, 11. Jg. (2008), S. 5.
Rätz-Heinisch, R./Schröer, W./Wolff, M. (2009): Lehrbuch Kinder- und Jugendhilfe. Weinheim u. München.
Rößler, J. (1991): Zur Gestaltung der Hilfen zur Erziehung nach dem KJHG. In: Jugendhilfe, Heft 1, 29. Jg. (1991), S.12-32.
Roth, J./Zovkic, G. (1973): Heimkinder – Ein Untersuchungsbericht über Säuglings- und Kinderheime in der BRD. Köln.
Schaarschuch, A. (1999): Theoretische Grundelemente Sozialer Arbeit als Dienstleistung. Ein analytischer Zugang zur Neuorientierung Sozialer Arbeit. In: neue praxis, Heft 6, 29. Jg. (1999), S. 543-560.
Tammen, B. (2008a): Hilfen zur Erziehung nach dem Kinder- und Jugendhilferecht (Teil 1). In: Unsere Jugend, Heft 5, 60. Jg. (2008), S. 224-231.
Tammen, B. (2008b): Hilfen zur Erziehung nach dem Kinder- und Jugendhilferecht (Teil 2). In: Unsere Jugend, Heft 6, 60. Jg. (2008), S. 269-275.
Thiersch, H. (1992): Lebensweltorientierte Soziale Arbeit. Weinheim.
Winkler, M. (2000): Diesseits der Macht. Partizipation in „Hilfen zur Erziehung". In: Neue Sammlung, 40. Jg. (2000), S.187-209.
Wensierski, P. (2007): Schläge im Namen des Herrn. Die verdrängte Geschichte der Heimkinder in der Bundesrepublik. München.
Wolf, K. (2002): Hilfen zur Erziehung. In: Schröer, W./Struck, N./Wolff, M. (Hrsg.) (2002): Handbuch Kinder- und Jugendhilfe. Weinheim u. München, S. 631-645.
Ziegler, H. (2006): What Works? – Probleme einer „Wirkungsorientierung" in der Sozialen Arbeit. In: Forum Erziehungshilfen, Heft 5, 12. Jg. (2006), S. 262-266.

Arne von Boetticher

Die hoheitlichen Aufgaben der Kinder- und Jugendhilfe

Das staatliche Wächteramt für das Kindeswohl

Elternrecht und staatlicher Schutzauftrag

Das Grundgesetz räumt den Eltern in Art. 6 Abs. 2 GG eine umfassende Kompetenz für die Pflege und die Erziehung ihrer Kinder ein. Dort ist zugleich aber auch ein staatliches Wächteramt verankert, da es bisweilen gilt, das Interesse von Kindern und Jugendlichen gegen ihre Eltern oder Dritte zu sichern und durchzusetzen. Im Familienrecht ist vorgesehen, dass das Familiengericht die erforderlichen Maßnahmen trifft, wenn die Eltern nicht willens oder in der Lage sind, eine Gefährdung des Kindeswohls abzuwenden (§ 1666 Bürgerliches Gesetzbuch [BGB]). Doch das Familiengericht kennt die jeweiligen Familien nicht und weiß nicht, wann es einschreiten muss. Dementsprechend ist das staatliche Wächteramt dem Jugendamt übertragen, das zu entscheiden hat, ob einer (drohenden) Gefährdung des Kindeswohls besser durch Hilfen mit der und für die Familie oder aber durch eine Anrufung des Familiengerichts begegnet werden kann (Bundestagsdrucksache [BT Drs.] 15/3676, S. 25 f. und 30). So teilen sich die Aufgaben der Jugendhilfe gemäß § 2 SGB VIII in die Leistungen und andere Aufgaben zu Gunsten junger Menschen. Während es sich bei den Leistungen im 2. Kapitel (§§ 11-41 SGB VIII) um Angebote und Hilfen handelt, die von den Berechtigten freiwillig in Anspruch genommen werden können (BT Drs. 7/868, S. 24), konkretisieren die anderen Aufgaben den staatlichen Schutzauftrag zur Interessenwahrnehmung und zur Rechtsvertretung Minderjähriger (BT Drs. 11/5948, S. 9).

Kindeswohl

Die Aufsicht über Pflegestellen und Einrichtungen, das Vormundschaftswesen und die verschiedenen Möglichkeiten zu eingreifenden Maßnahmen der Jugendwohlfahrt gehören als Kernbestand traditionell zum Bestand der Kinder- und Jugendhilfe. Allerdings war es historisch lange Zeit ein Teil des Polizeirechts zur Aufrechterhaltung der guten Ordnung (vgl. Münder 2007, S. 22 ff.). Schutzgut ist demgegenüber heute das Kindeswohl (vgl. BayObLG, 2.10.1998 – 1 Z BR 91/98 – FamRZ 1999, 179 ff.) und geht einher mit dem sozialpädagogischen Auftrag, das Lebensumfeld des betroffenen Minderjährigen möglichst stabil zu halten und Entscheidungen der Erziehungsberechtigten soweit wie möglich zu akzeptieren. Diese Balance zwischen optimalem Kindeswohlschutz einerseits und möglichst minimalem Eingriff in das Elternrecht andererseits ist Ausdruck des verfassungsrechtlichen Grundsatzes der Verhältnismäßigkeit (vgl. Röchling 1997).

W. Thole (Hrsg.), *Grundriss Soziale Arbeit,* DOI 10.1007/978-3-531-94311-4_29,
© VS Verlag für Sozialwissenschaften | Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH 2012

Der Gesetzesvorbehalt

Allein die Verpflichtung des Trägers der öffentlichen Jugendhilfe auf den Schutz des Kindeswohles berechtigt ihn noch nicht, in die Rechte der Eltern, Sorgeberechtigter oder Dritter einzugreifen. Vielmehr bedarf er für Eingriffe in die Rechte der Bürger einer gesetzlichen Grundlage. Das Handeln der Verwaltung für den Bürger muss vorausseh- und berechenbar sein (vgl. Maurer 2009, S. 116 ff.). Es ist daher nur rechtmäßig, wenn es sich innerhalb dessen bewegt, was die jeweilige Vorschrift an Möglichkeiten des Tätigwerdens vorsieht und wenn die dafür jeweils genannten Voraussetzungen erfüllt sind.

2 Inhalte der anderen Aufgaben

2.1 Vorläufige Maßnahmen zum Schutz von Kindern und Jugendlichen

Inobhutnahme

Erfährt der Träger der öffentlichen Jugendhilfe von einer Gefährdung des Kindeswohls, geben ihm die vorläufigen Maßnahmen zum Schutz von Kindern und Jugendlichen in § 42 SGB VIII die Möglichkeit, den Minderjährigen aus dem gefährdenden Umfeld heraus- und vorübergehend an einem geeigneten Ort unterzubringen. Die so genannte „Inobhutnahme“ ist für Eilsituationen gemacht und meist auf einige Stunden oder Tage begrenzt. Ziel der Inobhutnahme ist es, mit allen Beteiligten eine gemeinsame Perspektive zu erarbeiten, die sich am Wohl des Minderjährigen orientiert. Neben den Selbstmeldern, die eine Inobhutnahme verlangen können (vgl. OLG Hamm U. 20.11.1996 – 11 U 61/96 – ZfJ 1997, 433 ff.), betrifft das vor allem Minderjährige, die von der Polizei an so genannten jugendgefährdenden Orten aufgegriffene oder dem Jugendamt zugeführt werden. Wenn die Eltern nicht in der Lage oder gewillt sind, die drohende Beeinträchtigung des Kindeswohls abzuwenden, bzw. wenn die von diesen selber ausgeht (vgl. Münder/Mutke/Schone 2000, S. 116 f.), hat das Jugendamt eine Entscheidung des Familiengerichts herbeizuführen und ggf. vorab vorläufige geeignete Schutzmaßnahme zu treffen.

2.2 Aufsicht – präventive Kontrolle – Erlaubnisse

Genehmigung der Betreuung durch Dritte

Der zweite Abschnitt der „anderen Aufgaben“ umfasst in den §§ 43-49 SGB VIII den Schutz von Kindern und Jugendlichen in Tages- oder Vollzeitpflege und in Einrichtungen. Durch das Erfordernis einer Erlaubnis für Personen, die fremde Kinder stunden- bzw. tageweise betreuen oder aber Tag und Nacht in ihren Haushalt aufnehmen wollen, oder für Einrichtungen, die Kinder ganztägig oder einen Teil des Tages betreuen, soll sichergestellt werden, dass dort das Wohl der Minderjährigen und ein Mindestmaß an Qualität gewährleistet sind. Die Erlaubnis ist bei der Tages- und Vollzeitpflege personengebunden, bei der Einrichtung (z.B. Krippen, Kindertagesstätten, Horte und Heime) orts- und gebäudebezogen. Sind die jeweiligen Voraussetzungen erfüllt, haben die jeweiligen Antragsteller einen Rechtsanspruch auf die Erlaubniserteilung.

2.3 Mitwirkung in gerichtlichen Verfahren

Familien- und Jugendgerichte

Die in den §§ 50-52 SGB VIII geregelten Aufgaben des Jugendamtes betreffen den Schutz junger Menschen gegenüber einseitiger juristischer Betrachtungsweisen bei bestimmten Entscheidungen der Vormundschafts-, Familien- und Jugendgerichte. Das Jugendamt hat dabei – als eigene Aufgabenzuweisung, nicht als Erfüllungsgehilfe des Gerichtes (BT-Drs. 11/5948; OLG Frankfurt/Main B. 28.10.1991 – 5 WF 182/91 – FamRZ 1992, 206 ff.) – sicherzustellen, dass bei den Entscheidungen pädagogische Erkenntnisse hinreichende Berücksichtigung finden.

Strafverfahren gegen Jugendliche

Besonders offenkundig wird die unterschiedliche Aufgabenverteilung in Strafverfahren nach dem Jugendgerichtsgesetz (JGG). Während es den Strafverfolgungsbehörden obliegt, die Straftat und die Beteiligung des Beschuldigten daran aufzuklären, bringt die Jugendhilfe die sozialen und fürsorgerischen Aspekte in das Verfahren ein, um durch pädagogisch veranlasste Hilfen die Lebenslagen der betroffenen jungen Menschen zu verbessern und dem Gericht entsprechende Maßnahmen vorzuschlagen (vgl. Trenczek 2003). Von besonderer Bedeutung ist die so genannte Diversion („Umlenkung"). Durch frühzeitiges Einwirken auf das Verhalten betroffener Jugendlicher soll eine strafrechtliche Verfolgung vermieden oder aber dessen Einstellung erreicht werden (vgl. Heinz 2005).

Kindeswohlgefährdung, Trennungs- und Sorgerechtsverfahren

Aktiv betreibt das Jugendamt die bereits angesprochene Einschaltung des Familiengerichts zur Verwirklichung des Kindeswohlschutzes (siehe 2.1), wenn es bei festgestelltem Handlungsbedarf mit unterstützenden bzw. beratenden Maßnahmen nicht weiter kommt (z.B. Antrag auf Entzug des Aufenthaltsbestimmungsrechts verbunden mit einer Pfleg- oder Vormundschaft des Jugendamtes, s. 2.4). Daneben wirkt der Träger der öffentlichen Jugendhilfe bei Trennungs- und Scheidungsverfahren der Familien- und Vormundschaftsgerichte, in denen das Sorgerecht für Kinder und Jugendliche betroffen sind, ebenso mit wie an Adoptionsverfahren, in denen die elterliche Einwilligung z.T. ersetzt wird.

2.4 Beistandschaft, Pflegschaft und Vormundschaft

Übertragung des Sorgerechts auf Dritte

Während es historisch gesehen bei der Beistandschaft, Pflegschaft und Vormundschaft vorrangig darum ging, eine praktikable Lösung für die fehlende oder eingeschränkte Geschäftsfähigkeit von Minderjährigen zu finden, stehen in den §§ 52a-58 SGB VIII heute die fürsorgerisch-sozialpädagogischen Elemente im Vordergrund. Dabei wird wieder der enge Bezug der hoheitlichen Aufgaben der Jugendhilfe zum Familien- und Betreuungsrecht offenbar, denn Beistandschaft, Pflegschaft und Vormundschaft sind alle im BGB geregelt (§§ 1712 ff., 1773 ff., 1909 ff. BGB, zu der engen Verflechtung von Familien- und Kinder- und Jugendhilferecht vgl. OVG Münster, 28.09.2001 - 12 E 489/01 - FEVS 53, S. 318 ff.).

Vormundschaft ist die Übertragung der gesamten elterliche Sorge, eine Pflegschaft die Übertragung einzelner Aspekte des Sorgerechts, z.B. die Vermögenssorge. Über Einsetzung und Aufhebung der Pfleg- und Vormundschaft entscheidet allein das Vormundschaftsgericht. Vorrangig sucht, unterstützt und berät das

Jugendamt Personen und Vereine, die Vormund- und Pflegschaften übernehmen. Ist aber keine Person vorhanden, die als Pfleger/Vormund in Frage kommt, wird das Jugendamt selber vom Gericht zum Vormund bestellt (vgl. Münder/Ernst 2009, Kap. 16.2). Da das Jugendamt selber die Beistand-, Pfleg- und Vormundschaften nicht ausüben kann, wird die Ausübung der Aufgaben einzelnen Bediensteten übertragen.

2.5 Beurkundung und Beglaubigung (§§ 59, 60 SGB VIII)

Das Jugendamt erhält für bestimmte Bereiche die Befugnis eines Notars, indem es bestimmte, abschließend aufgeführte Erklärungen selbst beurkunden kann. Die Erklärungen, die nach § 59 Abs. 1 Nr. 1 bis 8 SGB VIII zu beurkunden sind, betreffen vorrangig Aufgaben, die das Jugendamt als Beistand, Amtspfleger oder Amtsvormund (s. 2.4) innehat.

3 Zuständigkeiten

3.1 Zuständiger Träger der öffentlichen Jugendhilfe

Kommunale und bundesland-bezogene Jugendämter

Die Festlegung, wer Träger der öffentlichen Jugendhilfe ist, wird seit Dezember 2008 allein durch Landesrecht geregelt. In organisatorischer Hinsicht ist allerdings vorgeschrieben, dass jeder örtliche Träger ein Jugendamt und jeder überörtliche Träger ein Landesjugendamt zu errichten hat (§ 69 SGB VIII). Grundsätzlich ist der örtliche Träger und damit das Jugendamt für die Erfüllung der so genannten anderen Aufgaben des SGB VIII sachlich zuständig (§ 85 Abs. 1 SGB VIII). Das Landesjugendamt hat eher fördernde und planende Aufgaben. Bezüglich der anderen Aufgaben ist es für Aufgaben zum Schutz von Kindern und Jugendlichen in Einrichtungen sachlich zuständig (§ 85 Abs. 2 Nr. 6 SGB VIII); also für die Erteilung der Einrichtungserlaubnis und die Beratung und Aufsicht. Die örtliche Zuständigkeit für die anderen Aufgaben (§§ 87-87e SGB VIII) bestimmt sich in der Regel nach dem Aufenthaltsort bzw. dem gewöhnlichen Aufenthalt desjenigen, den die jeweilige andere Aufgabe betrifft, also beispielsweise des Kindes/Jugendlichen bei Inobhutnahmen, der Pflegeperson oder der Einrichtung bei den Erlaubnissen, der Eltern bei der Mitwirkung im gerichtlichen Verfahren.

3.2 Beteiligung Dritter

Während die Leistungen sowohl von den Trägern der öffentlichen Jugendhilfe wie von jenen der freien Jugendhilfe erbracht werden können (§ 3 Abs. 2 Satz 1 SGB VIII), ist eine Mitwirkung an den hoheitlichen anderen Aufgaben durch Träger der freien Jugendhilfe nur in den engen Grenzen des § 76 SGB VIII zulässig. Dies hat seinen Grund vor allem darin, dass die anderen Aufgaben zum Teil mit Eingriffsbefugnissen in die Rechte Betroffener verbunden sind. Eine Beteiligung anerkannter Träger der freien Jugendhilfe ist nur bei der Inobhut-

nahme, bei der Mitwirkung im gerichtlichen Verfahren sowie den beratenden Aufgaben nach § 53 SGB VIII möglich (OVG Sachsen-Anhalt Beschluss vom 10.4.2002 – 8 UF 57/02 – FamRZ 2003, 781). Nach überwiegender Meinung dürfen ihnen dabei jedoch keine Hoheitsbefugnisse – etwa zum Erlass von Bescheiden – übertragen werden (vgl. Münder u.a. 2006, § 76 Rz. 2 ff.). Beteiligt werden können nur solche freien Träger, die die Voraussetzungen des § 75 SGB VIII erfüllen, d.h. insbesondere, dass es sich um gemeinnützige Körperschaften handeln muss.

Mitwirkung freier Träger

3.3 Mitwirkung der Polizei

Bei Gefährdung des Wohles eines Kindes hat das Jugendamt u.U. die Befugnis/Pflicht zur Inobhutnahme (siehe 2.1), bei Gefahr für Leib und Leben sogar zu freiheitsentziehenden Maßnahmen. Dies beinhaltetet aber nicht die Befugnis zur Anwendung unmittelbaren Zwangs (also z.B. gewaltsamen Aufbrechens einer Wohnungstür). Die Anwendung unmittelbaren Zwangs ist den zur Abwehr von Gefahren befugten Stellen, d.h. der Polizei, vorbehalten. Allerdings fehlt der Polizei wiederum die Befugnis und die fachliche Kompetenz, um über den weiteren Verbleib des Kindes bzw. des Jugendlichen entscheiden zu können. Die Polizei übernimmt also „den Fall“ nicht in Gänze, sondern der öffentliche Träger und die Polizei müssen kooperieren und ihre jeweiligen Kompetenzen zusammenbringen (vgl. Breternitz/Trenczek 2001, S. 54 ff. bezüglich der unterschiedlichen Ausrichtung von Präventionsarbeit aus Sicht des Jugendamts und aus Sicht der Polizei).

Zusammenwirken mit Anderen

Literatur

Breternitz, S. /Trenczek, T. (2001): Mühsam ernährt sich das Eichhörnchen... Die Praxis der Kriminalprävention in Thüringen. In: Deutsche Vereinigung für Jugendgerichte und Jugendgerichtshilfe. Heft 1, 12. Jg. (2001), S. 54-63.

Heinz, W. (2005): Zahlt sich Milde aus? Diversion und ihre Bedeutung für die Sanktionspraxis. In: Zentralblatt für Jugendrecht und Jugendwohlfahrt, S. 166-178.

Maurer, H. ([17]2009): Allgemeines Verwaltungsrecht. München.

Münder, J./Ernst, R. ([6]2009): Familienrecht. Eine sozialwissenschaftlich orientierte Darstellung. Neuwied.

Münder, J. ([6]2007): Kinder- und Jugendhilferecht. Eine sozialwissenschaftlich orientierte Darstellung. Köln.

Münder, J. u.a. ([5]2006): Frankfurter Kommentar zum SGB VIII: Kinder- und Jugendhilfe. Weinheim u. München.

Münder, J./Mutke, B./Schone, R. (2000): Kindeswohl zwischen Jugendhilfe und Justiz. Münster.

Rauschenbach, T./Sachße, C./Olk, T. (1995): Von der Wertegemeinschaft zum Dienstleistungs-unternehmen. Jugend- und Wohlfahrtsverbände im Umbruch. Frankfurt a.M.

Röchling, W. (1997): Vormundschaftliche Eingriffsrecht und KJHG unter besonderer Berücksichtigung der öffentlichen Hilfen nach § 1666a Abs. 1 BGB. Neuwied.

Sachße, C./Tennstedt, F. ([2]1998): Geschichte der Armenfürsorge in Deutschland. Vom Spätmittelalter bis zum 1. Weltkrieg. Stuttgart u.a.

Trenczek, T. (2003): Die Mitwirkung der Jugendhilfe im Strafverfahren. Konzeption und Praxis der Jugendgerichtshilfe. Münster.

Hans Günther Homfeldt

Soziale Arbeit im Gesundheitswesen und in der Gesundheitsförderung

1 Grundsätzliches

Das Gesundheitswesen umfasst ambulante wie stationäre Dienste, die Gesundheit vorbeugend erhalten, fördern, wiederherstellen und in der Krankheitsbewältigung, der Rehabilitation sowie bei psychosozialer Beeinträchtigung Unterstützung geben. Das Gesundheitswesen umfasst staatliche, kommunale und private Einrichtungen, die aufgrund gesetzlicher Vorgaben ihre Arbeit aufnehmen. Soziale Arbeit im Gesundheitswesen findet sich in einer Vielzahl ambulanter, teilstationärer und stationärer Einrichtungen, zumeist im Kontext von Armut, Krankheit, Gefährdung, sozialer Benachteiligung, Behinderung.

Gesundheitsdienste sind für Soziale Arbeit sekundäre Settings, da sie primär pflege- bzw. gesundheitsbezogen und nicht sozialarbeitsbezogen angelegt sind (vgl. Cowles 2000, S. 22). Sozialarbeit im Gesundheitswesen wird tätig bei kranken Menschen, die aus ihren lebensweltlichen Bezügen herausgerissen wurden und die in Bezug auf den Wiedergewinn alltagsbezogener Balance zu unterstützen sind: sozial, ökonomisch, rechtlich, verwaltungsbezogen. Um in diesem Sinne handeln zu können, bedarf es ausgeprägter Fähigkeiten zum Management, zur Beratung, zur Betreuung, zur Krisenbewältigung, zur Ressourcenaktivierung, zur Kooperation mit anderen Professionen, zur Kooperation mit Ämtern, aber auch mit Angehörigen.

Expansion der Gesundheitsberufe

In den zurückliegenden vierzig Jahren sind die Sozial-, Erziehungs- und Gesundheitsberufe in der Bundesrepublik Deutschland expandiert, vor allem als Wachstumssegment für Frauenberufe, ab 1970 mit einem Zuwachs allein von 2,5 Millionen Stellen (vgl. Rauschenbach 1999, S. 2295). Dabei haben die Gesundheitsberufe den größten Zuwachs erfahren. Abzuwarten bleibt, ob die in den zurückliegenden vier Jahrzehnten entstandene Verfachlichung und Professionalisierung aufrechtzuerhalten sind. Es sind im Jahr 2010 Zweifel angebracht.

Zum gegenwärtigen Zeitpunkt sind ungefähr 25 % aller SozialarbeiterInnen in Feldern des Gesundheitswesens beschäftigt. Gesetzesverordnungen in den zurückliegenden 45 Jahren (unter anderem Psychiatrie-Enquete 1975) haben das Entstehen vielfältiger Arbeitsfelder begünstigt. Dazu ist auch der Bereich der Selbsthilfe zu rechnen (seit ungefähr 30 Jahren). Zu den Aufgabenfeldern gesundheitsbezogener Sozialer Arbeit ist nicht nur das Gesundheitswesen, sondern sind auch Felder zu zählen, wie der Stadtteil, die Schule, der Betrieb und die Familie. In diesen Feldern betont Soziale Arbeit die soziale Funktion von Gesundheit und Krank-

W. Thole (Hrsg.), *Grundriss Soziale Arbeit,* DOI 10.1007/978-3-531-94311-4_30,
© VS Verlag für Sozialwissenschaften | Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH 2012

heit in spezifischer Weise: als Hilfe zur sozialen Integration durch Vermittlungsleistung zwischen (kranker) Person, Gemeinschaft und Gesellschaft.
Das Arbeitsfeld Gesundheit ist für die Soziale Arbeit in dreifacher Hinsicht:

- als traditionelles Feld von Sozialarbeit im Gesundheitswesen,
- als Mitwirkungsmöglichkeit von SozialarbeiterInnen bei der Gesundheitsförderung in außerpädagogischen und außersozialpädagogischen Feldern (z. B. Hilfen bei Naturkatastrophen),
- als gesundheitsförderliche Tätigkeit von SozialarbeiterInnen in Feldern Sozialer Arbeit in Form „gesundheitsbezogener Sozialarbeit im Sozialwesen" (Ortmann/Waller 2005, S. 2). Einen facettenreichen Einblick in die Fülle sozialpädagogischer Tätigkeiten liefert der 13. Kinder- und Jugendbericht „Mehr Chancen für gesundes Aufwachsen" in seinem Teil D (Berlin 2009).

Gesundheit als Abwesenheit von Krankheit

Wird im ersten Segment Gesundheit im traditionellen Sinne tendenziell als Abwesenheit von Krankheit gefasst, so wird Gesundheit in den beiden weiteren Segmenten tendenziell ressourcenorientiert verstanden. Das erstgenannte Aufgabenfeld orientiert sich in seiner Ausrichtung in Ansätzen immer noch am Risikofaktorenmodell. Es stellt Erklärungswissen zur Verfügung, das die Wahrnehmung über mögliche Zusammenhänge von Krankheit und psychosozialer Dimension schärft. Präventive Konzepte klären auf über Gesundheitsrisiken (etwa Rauchen, Alkoholkonsum). Die Orientierung an Expertenmeinungen schafft bei AdressatInnen nicht selten in letzter Konsequenz ausweichendes Handeln, so dass Verhaltensprävention oftmals wenig wirkungsvoll ist. Hingegen ist das Risikofaktorenmodell auf der Ebene der Verhältnisse kaum wegzudenken, etwa als Grundlage von Gesundheitsberichterstattung für die Gesundheitspolitik oder im Feld gesundheitlichen Arbeitsschutzes im Betrieb. Folgt das erste Segment tendenziell einem pathogenetischen Konzept, so unterliegt den zweiten und dritten Segmenten ein salutogenetisches Konzept, das seinen ersten öffentlich nachhaltigen sozial- sowie gesundheitspolitischen Ausdruck in der Ottawa-Charta von 1986 gefunden hat. Eine erkrankte oder von Krankheit bedrohte Person gilt nicht nur als Symptomträger, sondern ist immer auch Subjekt mit unverwechselbaren Potentialen/Ressourcen, die sozialräumlich verankert sind. SozialarbeiterInnen fällt neben anderem die Aufgabe zu herauszufinden, „wie die Bürger die Zusammenhänge zwischen ihrer Gesundheit und dem Leben sehen und von dorther über Reflexion Experten in Bezug auf ihr eigenes Anliegen werden, um konkrete Aktionen beobachten und lenken zu können" (Hünersdorf 1997, S. 63). Einem diesem Ansatz nahestehenden Settingansatz geht es nicht um die Reduktion von Risikofaktoren, sondern um die Stärkung sozialräumlich fundierter Ressourcen.

2 Historisches

Sozialhygiene im 19. Jahrhundert

Mit dem Beginn der Industrialisierung im 19. Jahrhundert wurde Gesundheit zunehmend zu einem öffentlichen Wert und mit ihr Gesundheitssicherung zu einer öffentlichen Aufgabe durch die Sozialhygiene und Gesundheitspflege. Gesundheit

wurde im 19. Jahrhundert zur Metapher für Arbeitsfähigkeit der lohnabhängigen Bevölkerung. Die Arbeitsfähigkeit, die gesundheitsgemäße Existenz wiederum hing vom Erhalt des Körpers ab, für die in der zweiten Hälfte gesetzliche Grundlagen in Preußen geschaffen wurden: gesetzliche Krankenversicherung (1883), Unfallversicherung (1884) und Alters- und Invalidenversicherung (1889).

Gesundheitsfürsorge, Medizin und Politik

Die Wurzeln von Gesundheitsfürsorge liegen in der Krankenpflege durch Kirchen und private Vereine. Zur Aufgabe der Gesundheitsfürsorge gehörten Volksküchen (besonders im Ersten Weltkrieg), Ernährungsberatung, Aufklärung und Vorbeugung (in Bezug auf Tuberkulose, Alkoholismus, Säuglingssterblichkeit), Behindertenfürsorge, Sozial- und Psychohygiene, Bevölkerungspolitik (vgl. Homfeldt/Sting 2006, S. 37ff.). Gesundheitsfürsorge war der verlängerte Arm von Politik und Medizin und hatte es deshalb schwer, ein eigenes professionelles Profil herauszubilden. In der Gesundheitsfürsorge als staatliche Aufgabe mit dem vorrangigen Ziel des Bevölkerungswachstums, entwickelte sich nach und nach Professionalität.

Bis zum Ersten Weltkrieg bildeten für die Soziale Arbeit die Ökonomie und die Medizin (Hygiene und Psychiatrie) die Grundlagen für die praktische Arbeit. Mit der Gründung der ersten Fachschulen für Soziale Arbeit begann die Suche nach einem eigenen disziplinären Verständnis, die in der Erkenntnis begründet ist, dass gesundheitliche Probleme immer auch als soziale Probleme im Kontext von Armut, Benachteiligung, Ausgrenzung angesiedelt sind.

Beeinflusst wurden die Tätigkeitsentwicklungen von Sozialer Arbeit durch die Weltkriege. Nach dem Ersten, aber auch Zweiten Weltkrieg entstanden große Herausforderungen an die Gesundheitsfürsorge, die während des Nationalsozialismus vor allem zur „Rassenhygiene“ pervertierten.

Ausdifferenzierung im 19. Jahrhundert

Die heute bekannten Tätigkeiten wie Pflege, Betreuung, Nachsorge, Rehabilitation, Beratung entfalteten sich in einem sich nach und nach etablierenden Gesundheitswesen sowie in Einrichtungen von Fürsorge und Wohlfahrtspflege im letzten Viertel des 19. Jahrhunderts. Mit einer öffentlich werdenden Gesundheitspflege entstanden die Berufe einer Sozialarbeit im Gesundheitswesen. Die öffentliche Gesundheitspflege hat ihren Ursprung in der Expansion großer Städte, dort beginnend, wo Einzelpersonen und Familien nicht mehr allein zurechtkamen. Die öffentliche Gesundheitspflege arbeitete präventiv infrastrukturell (Einrichtung öffentlicher Krankenhäuser, Schaffung öffentlicher Kanalisation und Abfallbeseitigung etc.). Insbesondere nach 1918 entstanden Einrichtungen für verschiedene gesundheitsbezogene Problemlagen: Fürsorge für Tuberkulose, psychisch Kranke, Trinker, Geschlechtskranke, Schulgesundheit, Sexualberatung.

Im ersten Viertel des 20. Jahrhunderts bildeten sich die noch heute das Gesundheitswesen überwiegend prägenden Grundstrukturen. In der Weimarer Republik entwickelten sich die gesetzlichen Grundlagen für medizinische Versorgung und Kontrolle (Meldepflicht bei spezifischen Krankheiten, z. B. Geschlechtskrankheiten). In der Zeit des Nationalsozialismus wurde die Gesundheitsfürsorge wieder zur Aufgabe von Medizinern mit dem Ziel der „Volksgesundheitspflege“.

So wie im 19. Jahrhundert bis ins 20. Jahrhundert hinein Armut und Elend die vorrangige Bedingung für Gesundheitspflege bzw. -fürsorge waren, so sind

in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts, vor allem den beiden letzten Jahrzehnten neben Armut und Elend, Konsum und Luxus zu einem Risikofaktor geworden (z. B. in Gestalt von Fehlernährung, gefährlichen Trendsportarten etc.). Die Mitwirkung Sozialer Arbeit im Gesundheitswesen hat sich weiter ausdifferenziert: Sie arbeitet mit in der Bewältigung chronischer Krankheiten, z. B. in der Asthmaschulung, bei Diabetes, aber auch in der AIDS-Beratung, der Drogenberatung, der Suchtkrankenhilfe, z. B. für Schwangere, in vielen Bereichen der Prävention, in der Pflege, in der Frühförderung, der Psychiatrie und in der Hospizbewegung (vgl. dazu die 10-bändige von H.G. Homfeldt/A. Mühlum herausgegebene UTB-Reihe zu „Sozialarbeit im Gesundheitswesen").

Soziale Arbeit im Gesundheitswesen

Armut, Ausgrenzung, Behinderung, allgemein gesundheitliche Ungleichheit, sowie Übergewicht, Fehlernährung, Gewalterfahrungen, Tabak-, Alkohol- und Drogenprobleme im besonderen, sind zum Beginn des 21. Jahrhunderts zentrale gesundheitsbezogene Brennpunkte, die zunehmend auch Kinder und Jugendliche betreffen (vgl. KIGGS-Studie 2007 und auch den 13.Kinder- und Jugendbericht 2009; vgl. des Weiteren Beiträge zur Gesundheitsberichterstattung des Bundes 2008 sowie die Studie von Flick/Röhnsch 2008 zum Umgang mit gesundheitlichen Problemen von Jugendlichen, die auf der Straße leben).

3 Aufgabenprofil

War Soziale Arbeit im Gesundheitswesen schon in ihrer Geschichte sehr facettenreich, so hat sich das Aufgabenspektrum in den zurückliegenden Jahrzehnten in dem Maße weiter ausdifferenziert, wie gesundheitliche Ungleichheit und ihre körperlichen Folgen zu einem gesellschaftspolitischen Thema geworden sind. Dementsprechend finden sich SozialarbeiterInnen bei der psychosozialen Versorgung psychisch Kranker, bei Suchtkranken, bei der Betreuung von Menschen in Wohngemeinschaften, in der AIDS-Hilfe, im akutmedizinischen Krankenhaus, in der Sozialpsychiatrie, in Reha-Kliniken, in der Integrierten Versorgung gemäß § 140 a-d/SGB V, in ambulanten, teilstationären wie stationären Aufgabenfeldern, in Sozialstationen, in Gesundheitshäusern (Aufgabenfeld: Weiterbildung), im öffentlichen Gesundheitsdienst (ÖGD), in der Behindertenberatung, in der Frühförderung und im Handlungsfeld Früher Hilfen.

Öffentlicher Gesundheitsdienst

Ein wichtiger Aufgabenbereich für Soziale Arbeit ist der Öffentliche Gesundheitsdienst (vgl. Steen 2005). Die Aufgaben des ÖGD sind von Kommune zu Kommune unterschiedlich (vgl. Grunow/Grunow-Lutter 2000, S. 14). Gleichwohl gibt es trotz unterschiedlicher Schwerpunktsetzungen doch folgende gemeinsame Tätigkeitsfelder: Medizinalaufsicht, gutachtliche Tätigkeiten, Gesundheitshilfe, Gesundheitsförderung, Gesundheitsvorsorge, Gesundheitshygiene, Gesundheitsplanung, Gesundheitsberichterstattung. Für Soziale Arbeit sind vor allem Gesundheitshilfe, Gesundheitsförderung, Gesundheitsvorsorge und seit mehreren Jahren auch kommunale Gesundheitsberichterstattung interessant.

Zur Gesundheitshilfe gehören: Beratung, Betreuung einzelner Adressatengruppen wie Kinder, Jugendliche, Behinderte, psychisch Kranke, AIDS-Kranke, Asylbewerber.

In der Gesundheitsförderung geht es um die Koordination gesundheitsförderlicher Aktivitäten in Settings. Dabei bezieht sich die Gesundheitsförderung „auf alle Lebensbereiche der Menschen sowie alle Politikbereiche und -ebenen in der Gesellschaft“ (Ortmann, Waller 2005, S. 11).

Gesundheitsberichterstattung als Aufgabe Sozialer Arbeit

Zu den für die Soziale Arbeit noch nicht etablierten, aber sehr gut passenden Aufgaben kann die kommunale Gesundheitsberichterstattung gerechnet werden. Kommunen haben seit Jahren einen wachsenden ökologischen, sozialen und ökonomischen Druck, der seinen Ausdruck in benachteiligten Stadtarealen findet. In den ausgegrenzten Stadtbezirken leben Menschen, die mit ungleichen Zugangsmöglichkeiten zu gesunden Lebensverhältnissen konfrontiert sind. Nötig sind deshalb „models of good practice“, die der Problembewältigung gerecht werden. Dies sind Entwürfe mit ökologischen und sozialen Zielen, in denen interprofessionell kooperiert wird und alle wesentlichen Kräfte vor Ort mitwirken. In der kommunalen Gesundheitsberichterstattung könnten „models of good practice“ aufgenommen werden. Eine weitere Möglichkeit lokaler Gesundheitsberichterstattung liegt in der Erhebung sozialräumlich ermittelter Ressourcen, die dann Ausgangspunkt eines auf Partizipation beruhenden Programms sind.

Gesundheitspolitik

Kommunale Gesundheitsberichterstattung als Ausgangspunkt kommunaler Gesundheitspolitik, aber auch sozialräumlicher Gesundheitsarbeit, ist dann wirkungsvoll, wenn sie sich an der Lebenswelt der Menschen orientiert. Von ihr ausgehend sind bedarfs- und partizipationsorientierte Aktionen und Schritte zur Förderung eines gesunden Lebens zu entwickeln.

Sozialer Arbeit kann durch die kommunale Gesundheitsberichterstattung, aber auch querschnittbezogene Koordination gesundheitsförderlicher Aktivitäten eine wichtige Aufgabe im Zuge der Kommunalisierung des ÖGD zuwachsen: vom Eingriffsverständnis zur Förderung von Bürgerpartizipation. Dies wird in einer empirischen Studie von D. Grunow/V. Grunow-Lutter (2000, S. 288 ff.) als Aufgabe verschiedener Repräsentanten des ÖGD erkannt (vgl. Steen 2005).

Aus der großen Zahl beruflicher Arbeitsmöglichkeiten im Gesundheitswesen skizziere ich im Folgenden einen Bereich mit aussichtsreicher Perspektive und gleichzeitig kontroverser Einschätzung: die Klinische Sozialarbeit (vgl. Geissler-Piltz/Mühlum/Pauls 2005).

Klinische Sozialarbeit

Klinische Sozialarbeit hat sich in der BRD in den zurückliegenden fünfzehn Jahren als Spezialbereich Sozialer Arbeit entwickelt (vgl. Hey 2000), angeregt von der US-amerikanischen clinical social work (vgl. Cowles 2000). Sie ist nicht nur Sozialdienst im Krankenhaus, sondern G. Hey folgend (2000, S. 166) zielt sie „auf eine Autonomisierung der Lebensbewältigung von Einzelnen oder Gruppen von Menschen, die in ihrer Lebenslage von psychosozialer Desintegration bedroht oder beeinträchtigt sind“, und zwar in institutioneller Verknüpfung mit Krankheitsphänomenen. Ihr Behandlungsverfahren ist der Sozialtherapie zuzurechnen. Klinische Sozialarbeit schließt Interventionen ein, „die auf interpersonale Interaktionen, intrapsychische Dynamiken sowie Lebensunterstützung und Managementangelegenheiten gerichtet sind“ (Hey 2000, S. 168). Klinische Sozialar-

beit operiert mit einem Person-in-der-Umwelt-Konzept, indem sie psychosoziale Beratung, Erschließung von Ressourcen, sozialwissenschaftliches Engagement, konkrete Entscheidungshilfen, Hilfe bei Ämtern, Angehörigenarbeit betreibt, mithin von den klinischen SozialarbeiterInnen eine differenzierte Systemkompetenz verlangt, aber auch die Fähigkeit zur Fertigung lebenslagenbezogener Fallanalysen. Dazu gehört die Einschätzung der Klientensituation (Assessment), dem Person-in-Environment-System folgend. Die Fallanalyse dient der systematischen Identifizierung der sozialen Probleme, um geeignete Interventionen zu finden. Grundlagen für Fallanalysen sind:

- Biographische Diagnostik, Lebensweltbezug
- Lebenslagenanalyse
- Spezifika des Gesundheitssystems und der Gesundheitshilfe (z. B. des ÖGD)
- kulturbezogene Implikationen
- Genderaspekte, Migration, Lebensalter und Lebensverlauf.

Casemanagement als komplexes Arbeitsfeld

Im Umfeld von Kliniken, Ämtern, Ambulanzen, Beratungsstellen sowie in professioneller Kooperation mit Psychologen, Ärzten, Ergotherapeuten arbeitet der klinische Sozialarbeiter/die klinische Sozialarbeiterin als Casemanager/in (vgl. dazu Wendt 1997, S. 205-227). So gehört zu einer qualifizierten Reha-Betreuung eine soziale, eine sozialrechtliche und psychosoziale Betreuung und Beratung, auch der Angehörigen, wie auch die Organisation ambulanter Dienste (z. B. häuslicher Pflege, Fahrdienste, Essen auf Rädern). Casemanagement ist vor allem für Personen (Einzelfälle) geeignet, die pflegebedürftig, behindert, chronisch psychisch und physisch krank sind. Als Aufgabenfeld im Sozial-, Gesundheits- und Pflegedienst arrangiert sie Systemgestaltung für Kranke, indem sie den richtigen Weg durch das Versorgungssystem professioneller Hilfe weist. Zu den Aufgabenfeldern gehört auch die Koordination der Rehabilitation älterer Menschen (vgl. Häussler u. a. 1998) mit dem Ziel, ungeachtet von Krankheit und Behinderung älteren Menschen zu helfen, möglichst selbständig leben zu können.

Klinische Sozialarbeit operiert nicht im Sinne einer Zuarbeit für Ärzte, sondern interprofessionell mit eigenen Beiträgen, AdressatInnen zu unterstützen, ihr Leben im Alltag zu bewältigen. Dazu gehören auch Hilfen in der Haushaltsführung und in der Freizeitgestaltung. Es geht mithin nicht darum, andere Berufsgruppen zu kopieren, sondern aufgabenbezogene Spezifika umzusetzen (vgl. Ansen 1998, S. 193-195).

4 Prävention, Gesundheitsförderung und Soziale Arbeit

Die Vorstellung von Gesundheit im Wandel

In den letzten beiden Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts hat sich ein umfassender Vorstellungswandel von Gesundheit vollzogen, mit erheblichen Wirkungen für Soziale Arbeit, auch in Bezug auf das Berufsfeld. Wenngleich Sozialarbeit im Gesundheitswesen eine lange Tradition hat, so ist doch Gesundheit für Soziale Arbeit „ein vergessener Zusammenhang“ bis in die 80er Jahre des 20. Jahrhunderts gewesen, dies, obwohl der Gesundheitszustand als ein zentraler Indikator für soziale

Probleme gelten konnte und kann. In dem Maße wie die Medizin im 19. Jahrhundert zur Naturwissenschaft wurde und sich nicht mehr als „sociale Wissenschaft" wie noch bei Rudolf Virchow und Salomon Neumann (vgl. v. Ferber/Lützenkirchen/Laaser 2001) verstand, hat die Soziale Arbeit die soziale Komponente der Medizin übernommen (vgl. Sting/Zurhorst 2000, S. 8) und ab 1900 die Gesundheitsfürsorge zu einem wichtigen Segment ihres Profils entwickelt.

Gesundheitsförderung

Ein knappes Jahrhundert später hat sich unter der Federführung der Weltgesundheitsorganisation WHO ein Umdenken in Bezug auf Krankheit und Gesundheit vollzogen (Brößkamp-Stone/Kickbusch/Walter 1998, S. 141-150), dass Gesundheit nicht mehr nur Abwesenheit von Krankheit sei, sondern historisch, kulturell und sozial, kurz gesellschaftlich, eingebettet ist. Inzwischen gibt es ein salutogenetisches Konzept von Gesundheit, das durch die Ottawa-Charta von 1986, durch die Djakarta-Konvention von 1997 und die Mexiko-Deklaration vom Juni 2000 ihren gesundheitspolitischen Ausdruck gefunden hat. So schreibt G. Zurhorst (2000, S. 45 f.): „Während zu Zeiten der Industrialisierung das Thema Gesundheit gewissermaßen die ständige körperliche Grenze des zugemuteten sozialökonomischen Massenelends darstellte, für deren Reparatur eine expertendominierte, naturwissenschaftlich konzipierte Körpermedizin (und nicht etwa Sozialarbeit) mehr oder minder zuständig war, ist heute aufgrund eines deutlich veränderten Krankheitspanoramas sowie des erweiterten positiven und ganzheitlichen Gesundheitsverständnisses mit seiner Wieder-Aneignung des (abgespaltenen) Körpers durch die „Laien" sowie ihrer Umweltbezüge eine Verminderung der gesundheitlichen Ungleichheit nur über eine Verbesserung der „Lebensqualität" möglich", und zwar vollzieht sich diese vorrangig über die Unterstützung lebensweltorientierter Prozesse der Menschen. Damit wird Soziale Arbeit zu einer zentralen Profession, auch im Bereich der weiter zunehmenden chronisch-degenerativen Krankheiten (Herz-Kreislauf-Erkrankungen, Krebs, Rheuma, Süchte etc.). Soziale Arbeit ist zentral bedeutsam, weil sie am kompetentesten in der Qualifizierung von Lebenslagen und Lebensweisen auf der Ebene des Alltags zu helfen versteht. Die Ottawa-Charta von 1986 könnte aus der Feder Sozialer Arbeit stammen. Einzelfallhilfe, Soziale Gruppenarbeit und Gemeinwesenarbeit lassen sich der Ottawa-Charta nahtlos zuordnen (vgl. Zurhorst 2000, S. 46). Aber noch weitere Schnittmengen sind nennbar: Zwischen dem salutogenetischen, vor allem auch Lebensweisenkonzept und der lebensweltorientierten Sozialen Arbeit gibt es viele Parallelen. Beide sind sie am Ressourcenbezug, auch an Ganzheitlichkeit orientiert, die „nicht nur die materiellen und sozialen Determinanten, die im Einzelfall den Hilfebedarf ausmachen, sondern auch die subjektive Situation des Hilfesuchenden in ihren körperlichen, psychischen und mentalen Aspekten einbezieht" (v. Wolffersdorff 2000, VII 6, S. 25). Gesundheitsförderung ist ein Kernbereich lebensweltorientierter Sozialer Arbeit.

Potenziale der Sozialstruktur

Der Blick der GesundheitsfördererInnen wie der SozialarbeiterInnen richtet sich auf Potentiale der Sozialstruktur, etwa in Wohnquartieren, in Institutionen, in Familien. Im Gegensatz zu Medizin und Psychologie fokussiert sich der Blick aber nicht vorrangig auf den Einzelnen. Medizin und Psychologie lenken ihre Aufmerksamkeit zuerst auf krankheitsspezifische Risiken und pathogene Vorgän-

ge und entsprechend auf Verhaltensmodifikation, die bei Menschen mit hoher Eigenmotivation durchaus Erfolge zeitigt. Institutionen- und gemeinwesenbezogene Aktivitäten sind in der Regel jedoch wirksamer. Wirksam können auch gruppenbezogene Aktivitäten sein: etwa durch Selbsthilfegruppen, durch Bürgerinitiativen.

Zwischen Gesundheitsförderung und Sozialer Arbeit gibt es in den Handlungsstrategien noch weitere Übereinstimmungen, etwa in Bezug auf anwaltschaftliches Eintreten zur Förderung von Gesundheitsressourcen, auf Vermittlung von Fähigkeiten, z. B. die eigenen Interessen zu vertreten und in der koordinierenden Aktivität des Vermittelns und Vernetzens mit dem Ziel der Verbesserung der gesundheitlichen resp. sozialen Lage.

Problemlösungen

Gesundheitsförderung wie auch Soziale Arbeit gehen davon aus, dass die Lösung komplexer Probleme nicht in weiteren Spezialisierungen, sondern einzig in gemeinsamen und vernetzten Problemlösungen liegt. Deshalb geht es auch um die Entwicklung kooperativer Lernmilieus im Gemeinwesen, z. B. durch nachbarschaftsbezogene Gesundheitsprojekte.

Gemeinsam ist der Gesundheitsförderung wie der Sozialen Arbeit die Prävention. So schreibt H. Waller (1987, S. 205): „Jugendarbeit, Familienarbeit, Betriebssozialarbeit, Ausländerarbeit, Altenarbeit usw. beinhalten immer auch präventive Arbeit im Sinne der Verminderung von Krankheit, entstanden aus sozialer und psychischer Benachteiligung und Belastung“. Prävention ist im zurückliegenden Jahrzehnt für beide Bereiche, vor allem als lebensweltlich ausgerichtete, bedürfnisorientierte Prävention zunehmend zentraler geworden als Kompetenzentwicklung, Stärkung von Achtsamkeiten, Ressourcenstärkung zwecks Vermeidung von (Gesundheits-)Risiken. So geht es um Vorbeugung chronisch-degenerativer Erkrankungen, auch um Aufklärung und Appelle an die eigene Verantwortung zum Erhalt der persönlichen Gesundheit (Gesundheitserziehung). In dem zurückliegenden Jahrhundert hat sich zum einen die Verhaltensprävention, etwa zur Aids-Prävention und Drogenprävention herausgebildet, zum anderen hat sich die Verhältnisprävention als Bemühen um „die gesundheitsgerechte Gestaltung der Lebensbedingungen“ (Jungbauer-Gans/Schneider 2000, S. 219) in Bezug auf Umwelt, Luft, Hygiene, Institutionen, Wohnen etc., aber auch durch Vermeidung krankmachender sozialer Strukturen wie Armut und Arbeitslosigkeit etabliert. Letzteres hat eine gemeinwesenbezogene und Politik beeinflussende Zielrichtung (vgl. Trojan/Stumm/Süß 1997, S. 113), etwa in der Schaffung auch präventiv wirksamer Verkehrspolitik im Rahmen des Gesunde-Städte-Programms der WHO und im betrieblichen Arbeitsschutz. Die Verhältnisprävention ist kostspielig und deshalb schwach ausgeprägt, auch im zum 1.1.2000 neu formulierten § 20 SGB V (vgl. zur Verhältnisprävention allgemein v. Kardorff 1997, S. 82-97); denn ihr geht es „verstärkt um die Entwicklung gemeinschaftlich-partizipativer, soziokultureller und sozialräumlich verankerter gesellschaftlicher Gestaltung von Lebensverhältnissen unter Berücksichtigung von vorsorgenden Elementen, die genau dieser Verbesserung der Lebensbedingungen individuell wie strukturell förderlich wären“ (v. Kardorff 1997, S. 87).

Prävention

Das Handlungsfeld Prävention in Gestalt von Primärprävention, Gesundheitsschutz, Vorsorge, Früherkennung und Rehabilitation in Form tertiärer Präven-

tion ist in vielfältigen Gesetzen und Richtlinien in Deutschland geregelt (vgl. Franzkowiak 2006). Als vierte Säule im Gesundheitswesen neben Kuration, Rehabilitation und Pflege sollte Prävention 2006 eine gesetzliche Fassung als Bundespräventionsgesetz (PrävG) erhalten. Das bereits für 2005 geplante Gesetz ist vom Bundesrat im Mai 2005 zur Neufassung zurückverwiesen worden mit der Begründung durch die Opposition (damals CDU/CSU sowie FDP), keine weitere Bundesbehörde (zur Prävention) und damit noch eine Kosten schaffende Instanz aufzubauen. In der schwarz-roten Koalition heftig umstritten, scheiterte das Gesetzesvorhaben kurz vor dem Ende von Schwarz-Rot im Herbst 2009. „Ein Präventions-Gesetz wird es mit Schwarz-Gelb wohl kaum geben", schreibt die Ärzte Zeitung am 22.12.2009. Im Koalitionsvertrag zwischen CDU-CSU und FDP vom Herbst 2009 heißt es einzig nur noch (im Abschnitt Gesundheit, Kap. 9.1, S. 85), Prävention sei ein wichtiger Baustein für ein gesundes Leben und für unsere Gesellschaft. Sie müsse zuallererst bei den Kindern und Jugendlichen ansetzen und Prävention könne dabei helfen, künftige Belastungen der Sozialsysteme zu verringern.

5 Interprofessionelle Kooperation

Interprofessionelle Kooperation

Ein wichtiges Merkmal Sozialer Arbeit im Gesundheitswesen aber auch der gesundheitsfördernden Arbeit in Settings wie Schule, Stadtteil, Krankenhaus, Familie ist die Kooperation mit anderen Berufsgruppen. Hintergrund für die interprofessionelle Kooperation der Gesundheitsdienste ist die Ausweitung des Gesundheitsverständnisses, von der Abwesenheit von Krankheit zu einem komplexen, lebensweisenbezogenen Verständnis von Gesundheit.

Des Weiteren erklärt sich die Notwendigkeit von interprofessioneller Kooperation aus der Tatsache wachsender Komplexität menschlicher Gesundheitsprobleme. Neben physischen Problemen existiert parallel eine weitverbreitete Fehlernährung (vgl. Homfeldt/Ritter 2005), gibt es Alkoholprobleme, Kindeswohlgefährdungen sowie familiale Probleme, z. B. bei psychischen Erkrankungen eines oder beider Elternteile. Biopsychosoziale Probleme artikulieren sich zumeist interdependent.

Ergeben sich Probleme in der interprofessionellen Kooperation, so resultieren sie zumeist aus

- fehlendem Austausch in Bezug auf Infos
- differenten Menschenbildern der Professionen
- unterschiedlichen Einmischungsstrategien
- fehlendem Wissen in Bezug auf die anderen Professionen (ihren Skills, ihrer Sprache)
- Abbau unterschiedlicher rechtlicher Standards (z. B. beim Datenschutz).

Umso wichtiger sind:

- Aufgabenklärungen, Flexibilität

- Respekt und Vertrauen
- Zielverträglichkeit
- offene Kooperation
- systembezogene Perspektiven
- Herstellung von Anschlussfähigkeit zwischen den Sozialgesetzbüchern (vor allem zwischen dem SGB V, dem SGB VIII und dem SGB IX).

Trotz wachsender Beschäftigtenzahlen hat Soziale Arbeit im Gesundheitswesen immer noch eine eher schwache Stellung, nicht wegen einer allmächtig wirkenden Medizin, sondern vorrangig wegen noch unentwickelter eigener professioneller Standards (vgl. Garms-Homolova 1994, S. 85). Tendenzen einer Machtnivellierung sind in den zurückliegenden Jahren gleichwohl registrierbar durch wahrgenommene Aufgabenfelder wie Qualitätsmanagement, Evaluation, Berichterstattung. Immer noch hat Soziale Arbeit aber Acht zu geben, von anderen Professionen nicht an den Rand gedrückt zu werden.

6 Interdisziplinäre Kooperation

Soziale Arbeit und die Gesundheitswissenschaft

Wie zwischen Gesundheitsförderung und Sozialer Arbeit auf der Ebene der Profession so gibt es auch zwischen Public Health und Soziale Arbeit als Disziplinen viele Gemeinsamkeiten. Public Health hat sich seit dem Ende der 1980er Jahre in rasanter Weise an Universitäten etabliert und schnell gesellschaftspolitische Bedeutung erlangt. Ein Grund ist darin zu sehen, dass Medizin die Aufgabe der Überwachung und Wiederherstellung persönlicher Gesundheit zukommt, während Public Health mit der Gesundheit der Bevölkerung, dem gesundheitlichen Versorgungssystem, seinem Management und mit Maßnahmen sowie Strategien der Verminderung von Erkrankungs- und Sterbewahrscheinlichkeit durch Senkung von Risiken sowie Stärkung von Ressourcen (vgl. Schaeffer/Moers/Rosenbrock 1994, S. 10) befasst ist. Ein Vorläufer von Public Health war die Sozialhygiene (Old Public Health). New Public Health orientiert sich am biopsychosozialen bzw. dem sozialökologischen Verständnis der WHO-Deklarationen von Gesundheit. In diesem Sinne ist New Public Health eine Integrationswissenschaft (von Gesundheitspsychologie, Gesundheitsökonomie, Bevölkerungswissenschaft, Gesundheitssoziologie, gesundheitsbezogener Sozialer Arbeit etc.).

Zum anderen ist auch Soziale Arbeit eine Integrationswissenschaft (Bezugsdisziplinen sind neben anderen Psychologie, Ökonomie, Soziologie, Erziehungswissenschaft und auch Public Health). In beiden Disziplinen geht es um die Erforschung prekärer Lebenslagen unter Alltagsbedingungen und um soziale Dienstleistungen, die mit den Ressourcen der Menschen operieren und sich auch für gleiche Adressatengruppen interessieren. Seit dem Jahr 2000 werden dies für die Gesundheitswissenschaften zunehmend mehr als definierte Zielgruppe benachteiligte Bevölkerungsgruppen, nachdem diese im § 20 SGB V explizit aufgeführt sind und auch die Mexiko-Deklaration vom Juni 2000 das Problem sozialer Ungleichheit in den Blick nimmt.

Während die Gesundheitswissenschaften mit der Gesundheitspolitik eine duale Einheit bilden (vgl. Ferber/Laaser/Lützenkirchen 2001), so entsprechend die Soziale Arbeit mit der Sozialpolitik. Weisen Gesundheits- und Sozialpolitik erhebliche Schnittfelder auf, so sind diese zwischen New Public Health und Soziale Arbeit bislang jedoch nur in bescheidenem Umfang aufweisbar.

7 Ethische Aspekte

Während in deutschen Veröffentlichungen zur Sozialen Arbeit im Gesundheitswesen die Frage nach ethischen Grundsätzen gesundheitsbezogener Sozialer Arbeit nur peripher erörtert wird, werden diese in amerikanischen Publikationen zumeist zentral diskutiert. In den USA wird Bezug genommen auf die NASW Codes of Ethics. Dort heißt es: „The primary mission of the social work profession is to enhance human well-being and help meet the basic human needs of all people with particular attention to the needs and empowerment of people who are vulnerable, oppressed, and living in poverty" (Cowles 2000, S. 117).

Ethische Standards formulieren Prinzipien, die Handeln der Professionellen legitimieren und kritisch überprüfen, und zwar in der Regel in Bezug auf Beziehungsgestaltung zwischen Professionellen und Klienten, auf Vertrauen (confidence), Verantwortung (professional responsibility), Beziehung zwischen den Professionellen, Beurteilung/Einschätzung/Interpretation (evaluation, assessment, interpretation), Lehren/Ausbilden/Supervision, Forschung und Publikation, ethische Entscheidungen (resolving ethical issues). Letzteres meint, Professionelle sollten dann Maßnahmen ergreifen, wenn sie den Verdacht hegen, dass andere Professionelle, welche z. B. in Bezug auf psychosoziale Gesundheit anderer Menschen Verantwortung tragen, nicht ethisch gerechtfertigt handeln (vgl. z. B. zu Beratung Corey/Schneider/Callahan 1998).

In Deutschland hat der Deutsche Berufsverband für Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Heilpädagogik e. V. (vgl. DBSH 1997) ethische Grundsätze formuliert. Sie sind eine nationale Konkretisierung der international gültigen „Ethischen Grundlagen der Sozialarbeit – Prinzipien und Standards" der IFSW (International Federation of Social Workers). Die durch den DBSH formulierten Grundsätze – gewissermaßen als nationale Übersetzung – für ihre Mitglieder verpflichtend, sind allgemeine Grundsätze beruflichen Handelns, Verhaltensgrundsätze gegenüber Klientel, gegenüber BerufskollegInnen, gegenüber Angehörigen anderer Berufe, gegenüber Arbeitgebern wie auch Organisationen und Verhalten in der Öffentlichkeit. Die durch den DBSH formulierten ethischen Grundsätze können auch für die im Gesundheitswesen tätigen SozialarbeiterInnen, wenn sie nicht ohnehin Mitglied des DBSH sind, Leitlinien im Berufsalltag sein.

8 Perspektiven

In den zurückliegenden dreißig Jahren ist das Bewusstsein für Gesundheitsförderung und Gesundheitsprävention in den sogenannten hoch entwickelten Ländern gewachsen. Dies dokumentiert sich u. a. in folgenden Umwertungen (Cowles 2000, S. 307):

- weg von der direktiven hin zur unterstützenden Tätigkeit
- weg von einer medikalen hin zu einer gesundheitsbezogenen Sicht
- weg vom passiven Klientenbild hin zum partizipierenden Klienten
- weg von der vorübergehenden hin zu einer kontinuierlichen Unterstützung
- weg von den stationären hin zu den ambulanten Diensten.

Registrierbar ist ein Zusammenrücken der Anforderungsprofile im Berufsfeld Gesundheit: Gesundheitsarbeit verschiebt sich tendenziell von medizinisch-pflegerischem zu sozialpflegerischem-sozialpräventivem Arbeiten.

Gemeindenahe Versorgung

„Primary health care" als klientenorientierte, gemeindenahe Betreuung und Versorgung behinderter, kranker, alter, in psychischer und somatischer Not befindlicher Menschen, die Beratung, Pflege, Hilfe, Betreuung brauchen, wird zunehmend mehr als Aufgabenfeld für Soziale Arbeit in den Vordergrund rücken. Sie erfährt, wo bereits vorhanden, eine hohe Akzeptanz. B. Meifort und G. Mettin plädieren für einen Ausbildungsberuf Gesundheitspflege (1998, S. 27 ff.) für Betreuung und Pflege im häuslichen Feld, wenn alte Menschen nicht ohne fremde Hilfe zurechtkommen und nicht teilstationär oder stationär zu leben wünschen. Aufgrund der Versingleungstendenzen bei Alten wird dieser Beruf immer nötiger werden (vgl. Cowles 2000, S. 164 ff.). Gesundheitspflege ist long-term-care für Ältere, aber auch für körperlich Behinderte und chronisch Kranke.

Gesundheit als Berufsfeld

Es steht zu erwarten, dass sich das Berufsfeld einer gesundheitsbezogenen Sozialen Arbeit weiter ausdifferenzieren wird „zu einem integrierten organisations- und handlungsorientierten Rahmenkonzept", das von einem lebensweltorientierten Ansatz ausgeht (vgl. v. Kardorff 1999, S. 347).

Was dies für Rehabilitation heißt, umschreibt E. V. Kardorff (1999, S. 347) folgendermaßen: Es sei anzuknüpfen an der alltäglichen Bewältigung des Lebens mit chronischer Krankheit oder Behinderung und an alters- und situationsgerechten Formen der Lebensführung. Es seien vorhandene Kompetenzen der Patienten zu nutzen, Ressourcen zu erschließen, Hilfen an individuelle und familiale Lebenswelten anschlussfähig zu machen und die Kontinuität des Rehabilitationsprozesses unter Bedingungen möglichst großer Wahlfreiheit und subjektiver Lebensqualität und angemessener materieller Bedingungen für ein Leben mit der Krankheit/Behinderung zu sichern. Als weitere Entwicklungstendenzen zeichnen sich wahrscheinlich ab, u. a. mitzuwirken

- bei Evaluation, Qualitätssicherung und -management gesundheitsbezogener Aufgabenbereiche
- in der Leitung von Sozialstationen
- in der Vernetzung häuslicher und stationärer Pflege
- im Aufbau einer professionellen Sterbebegleitung (vgl. Mennemann 1998)

- in der Mitwirkung der Betreuung chronisch kranker Kinder
- in der Angehörigenarbeit in unterschiedlichen Feldern von Gesundheit und Pflege (etwa bei Demenzerkrankten).

Soziale Arbeit als kritische Instanz

Der gesundheitsbezogenen Sozialen Arbeit fällt eine kritische Aufgabe zu im Zuge von Qualitätssicherung, nämlich zu prüfen, ob Institutionen potentielle Zielgruppen chancengleich ansprechen und erreichen. Ggf. schafft Soziale Arbeit Korrektive für und in Organisationen, die zur Verfestigung sozialer Ungleichheit beitragen bzw. diese nicht abbauen, u. a. in Bezug auf mögliche Zugänge zu gesundheitsbezogenen Dienstleistungen. Soziale Arbeit im Gesundheitswesen bzw. jedwede gesundheitsbezogene Soziale Arbeit, also solche in der Schule, im Gemeinwesen, im Betrieb, als Familienhilfe sollte sich möglichst umfassend den gesundheitsförderlichen Parametern der WHO verpflichtet wissen, wie sie in der Ottawa-Charta von 1986, der Jakarta-Deklaration von 1997 und der Mexiko-Deklaration vom Juni 2000 zum Ausdruck gebracht wurden. In den Konzepten der WHO wird vor allem der soziale Charakter von Gesundheit herausgestellt, in dem nicht nach krankheitsschaffenden, sondern nach den gesunderhaltenden Faktoren geforscht wird. Diesem Konzept liegt die salutogenetische Theorie von A. Antonovsky (1997) zugrunde. Er weist dem „sense of coherence“ eine zentrale Funktion zu, in dem er sie als Fähigkeit fasst, die eigene Lebensgestaltung als stimmig zu verstehen und ihr die Kontrollmöglichkeit über das eigene Leben zuzuordnen, d. h. selbstbestimmt im Alltag zu leben und ihn nach eigenen Bedürfnissen zu gestalten.

Lebensgestaltung

Literatur

Ansen, H. (1998): Soziale Arbeit in der Psychiatrie. In: Blätter der Wohlfahrtspflege, Heft 9/10, 145. Jg. (1998), S. 193-195.

Antonovsky, A. (1997): Salutogenese. Zur Entmystifizierung der Gesundheit (Dt. erweiterte Herausgabe von A. Franke). Tübingen.

Beiträge zur Gesundheitsberichterstattung des Bundes/des Robert Koch Instituts (2008): Lebensphasenspezifische Gesundheit von Kindern und Jugendlichen in Deutschland. Berlin.

Brößkamp-Stone, U./Kickbusch, I./Walter, U. (1998): Gesundheitsförderung und Prävention. In: Schwartz, F. W. (Hrsg.) (1998): Das Public Health Buch. München, S. 144-149.

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2009): 13. Kinder- und Jugendbericht. Mehr Chancen für gesundes Aufwachsen. Gesundheitsbezogene Prävention und Gesundheitsförderung in der Kinder- und Jugendhilfe. Berlin.

Corey, G./Schneider, M./Callahan, P. (1998): Issues and Ethics in the helping professions. Pacific Grove.

Cowles, L. A. Fort (2000): Social Work in the Health Field. A Care Perspective. New York, London u. Oxford.

DBSH (1997): Professionell handeln auf ethischen Grundlagen. Berufsethische Prinzipien des DBSH. Essen.

Ferber, Ch. von/Laaser, U./Lützenkirchen, A. (2001): Gesundheitswissenschaften – Gesundheitserziehung: In: Bundesvereinigung für Gesundheit (Hrsg.) (2001): Gesundheit: Strukturen und Handlungsfelder. Loseblattwerk Neuwied, I/2 (2. Ergänzungslieferung).

Flick, U./Röhnsch, G. (2008): Gesundheit auf der Straße. Gesundheitsvorstellungen und Umgang mit Krankheit im Kontext von Jugendobdachlosigkeit. Weinheim u. München.

Franzkowiak, P. (2006): Präventive Soziale Arbeit im Gesundheitswesen. München.

Garms-Homolova, V. (1994): Gesundheitsbezogene Sozialarbeit. In: Blätter der Wohlfahrtspflege, Heft 5, 141. Jg. (1994), S. 85-87.
Geissler-Piltz, B./Mühlum, A./Pauls, H. (2005): Klinische Sozialarbeit. München.
Grunow, D./Grunow-Lutter (2000): Der öffentliche Gesundheitsdienst im Modernisierungsprozeß. Weinheim u. München.
Häussler, B./Schröder, W.F./Mall, W. (1998): Konzeption des Modellprogramms „Betreuungsdienst für chronisch Kranke". In: Schröder, W. F. u. a. (1998): Betreuungsdienste für chronisch Kranke. Berlin, S. 28-48.
Hey, G. (2000): Klinische Sozialarbeit. Zu den Aufgaben Sozialer Arbeit in Einrichtungen des Gesundheitswesens. In: Sting, St./Zurhorst, G. (Hrsg.) (2000): Gesundheit und Soziale Arbeit. Weinheim u. München, S. 163-175.
Homfeldt, H. G./Steigleder, S. (2003): Gesundheitsvorstellungen und Lebenswelt. München.
Homfeldt, H. G. (2005): Gesundheitsarbeit im Stadtteil. In: Ortmann, K./Waller, H. (Hrsg.) (2005): Gesundheitsbezogene Sozialarbeit. Baltmannsweiler, S. 143-160.
Homfeldt, H. G./Ritter, A. (2005): Das dicke Kind. Baltmannsweiler.
Homfeldt, H. G./Sting, St. (2006): Soziale Arbeit und Gesundheit – eine Einführung. München.
Hünersdorf, B. (1997): Theorien der Gesundheit auf dem Prüfstand Sozialer Arbeit. In: Homfeldt, H. G./Hünersdorf, B. (Hrsg.) (1997): Soziale Arbeit und Gesundheit. Neuwied, S. 43-67.
Jungbauer-Gans, M./Schneider, W. (2000): Gesundheit. In: Allmendinger, J./Ludwig-Mayerhofer, W. (Hrsg.) (2000): Soziologie des Sozialstaats. Weinheim u. München, S. 201-236.
Kardorff, E. von (1997): Prävention: die Wiederbelastung eines alten Gedanken in neuer Perspektive. In: Klotter, C. (Hrsg.) (1997): Prävention im Gesundheitswesen. Göttingen, S. 82-97.
Kardorff, E. von (1999): Soziale Arbeit und Soziale Dienste im Gesundheitswesen. In: Chassé, K. A./Wensierski, H.-J. von (Hrsg.) (1999): Praxisfelder der Sozialen Arbeit. Weinheim u. München 1999, S. 343-359.
Kinder- und Jugendgesundheitssurvey (KIGGS) (2007): Bundesgesundheitsblatt, Bundesgesundheitsforschung, Bundesgesundheitsschutz 5/6. Heidelberg.
Meifort, B./Mettin, G. (1998): Gesundheitspflege – Überlegungen zu einem BBiG-Pflegebedarf. In: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.) (1998): Der Generalsekretär. Bielefeld.
Mennemann, H. (1998): Sterben lernen heißt leben lernen. Münster.
Mexiko Declaration (2000): Fifth Global Conference on Health Promotion. Health Promotion: Bridging the Equity Gap. Mexico City, June 5th 2000.
Münchmeier, R./Hering, S. (2000): Geschichte der Sozialen Arbeit. Weinheim u. München.
National Association of Social Workers (1996): NASW Code of ethics. Washington, DC.
Ortmann, K./Waller, H. (2005): Grundlagen und Perspektiven gesundheitsbezogener Sozialarbeit. In: Ortmann, K./Waller, H. (Hrsg.) (2005): Gesundheitsbezogene Sozialarbeit. Baltmannsweiler, S. 2-16.
Rauschenbach, T. (1999): „Dienste am Menschen" – Motor oder Sand im Getriebe des Arbeitsmarktes? In: Information für die Beratungs- und Vermittlungsdienste der Bundesanstalt für Arbeit, Nr. 28 vom 14.7.1999, S. 2293-2313.
Reinicke, P. (2000): Sozialarbeit im Gesundheitswesen. In: gilde rundbrief soziale Arbeit, Heft 2, 54. Jg. (2000), S. 28-37.
Schaeffer, D./Moers, M./Rosenbrock, R. (1994): Zum Verhältnis von Public Health und Pflege. In: Schaeffer, D./Moers, M./Rosenbrock, R. (Hrsg.) (1994): Public Health und Pflege. Berlin, S. 7-25.
Steen, R. (2005): Soziale Arbeit im öffentlichen Gesundheitsdienst. München.
Sting, St./Zurhorst, G. (Hrsg.) (2000): Gesundheit und Soziale Arbeit. Weinheim u. München.
Trojan, A./Stumm, B./Süß, W. (1997): Ansätze der Prävention und Gesundheitsförderung. In: Hazard, B. P. (Hrsg.) (1997): Humanökologische Perspektiven in der Gesundheitsförderung. Opladen, S. 102-126.
UTB-Buchreihe „Soziale Arbeit im Gesundheitswesen". Hrsg. von Homfeldt, H.G. und Mühlum, A.; (ist zehnbändig im E. Reinhardt-Verlag, München von 2003 bis 2006 erschienen).
Waller, H. (1987): Sozialarbeit und Gesundheitsförderung. In: neue praxis, Heft 3, 17. Jg. (1987), S. 201-209.
Wendt, W. R. (1997): Die Soziomatik der Lebensbewältigung und das Management der Unterstützung: Case Management. In: Homfeldt, H. G./Hünersdorf, B. (Hrsg.) (1997): Soziale Arbeit und Gesundheit. Neuwied, S. 205-227.

Wolffersdorf, Ch. von (2000): Sozialpädagogik – historische Linien und aktuelle Aufgaben. In: Bundesvereinigung für Gesundheit u. a. (Hrsg.) (2000): Gesundheit: Strukturen und Handlungsfelder. Loseblattwerk. Neuwied, VII/6 (1. Ergänzungslieferung).

Zurhorst, G. (2000): Armut, soziale Benachteiligung und Gesundheit. In: Sting, St./Zurhorst, G. (Hrsg.) (2000): Gesundheit und Soziale Arbeit. Weinheim u. München, S. 41-54.

Cornelia Schweppe

Soziale Altenarbeit

1 Einführung

Verändertes Alter(n)

Die heutige soziale Altenarbeit findet ihren Ausgangspunkt in einer enormen Pluralisierung der Altenpopulation. Leben im Alter erfährt im Rahmen der reflexiven Moderne einen Entstandardisierungsschub, welcher zu einer erheblichen inneren Differenzierung geführt hat. Freisetzungsprozesse sowie verbesserte finanzielle (vgl. Tews 1993; BMFSFJ 1998) und gesundheitliche (vgl. Bäcker u. a. 1989; Enquete-Kommission 1994) Ressourcen im Alter bedingen, dass auch dieser Lebensabschnitt nicht mehr von vornherein auf fixierte und standardisierte Lebensentwürfe festgelegt ist. Sie führen zu erweiterten Handlungs- und Gestaltungsspielräumen, durch die Alter zu einer eigenständigen Lebensphase geworden ist, die sich nicht mehr nur als Restzeit unter vorgegebenen Vorzeichen und Bedingungen reaktiv und vorgezeichnet durchleben lässt. Individualisiertes und biografisiertes Leben normalisiert sich auch im Alter und stellt alte Menschen zunehmend vor die Möglichkeit und Notwendigkeit der eigenen Verantwortung zur Gestaltung ihrer Lebensentwürfe. Mit den neuen Gestaltungsanforderungen des Alters gehen neue Risiken und Gefahren einher, die sich aus den Ambivalenzen der gestiegenen Möglichkeiten der Lebensautonomie einerseits und den sich daraus neu ergebenden Zwängen, fehlenden Orientierungen und steigenden Unsicherheiten andererseits ergeben. Fragen der Sinnfindung, des Knüpfens neuer Netzwerke auf Grund der Veränderung bzw. Auflösung traditioneller Gemeinschaften, des Wohnens und der Orientierung im immer komplexer werdenden Alltag werden hier zentral (vgl. Schweppe 1999, 2000). Allerdings bedeuten diese Veränderungen des Alters nicht die Auflösung der klassischen Altersrisiken, die mit dem abhängigen Alter verbunden sind und welche durch Armut, Einsamkeit sowie physischen, psychischen und geistigen Verfall bedingt sind. Diese bleiben weiterhin bestehen und erhalten durch die Zunahme von Hochaltrigkeit durch die Konzentration des Todes in immer höhere Lebensalter eine neue Brisanz. Empirische Forschungen machen immer wieder deutlich, dass sich geistige, seelische und körperliche Abbauprozesse im hohen Alter akzentuieren und konzentrieren und dieser Lebensabschnitt besonders problembeladen ist (vgl. z. B. Dinkel 1992; Tews 1993; Helmchen u. a. 1996). Die heutigen Lebenslagen und -formen im Alter lassen sich als Kontinuum verstehen, das an einem Ende durch die Normalität individualisierten und biografisierten Alter(n)s gekennzeichnet ist. Am gegenüberliegenden Pol sind jene alten Menschen zu finden, deren Lebensbedingungen durch Krankheit, Behinderung und/oder Armut gekennzeichnet sind und alte Menschen in

„Biografisiertes Altern"

W. Thole (Hrsg.), *Grundriss Soziale Arbeit,* DOI 10.1007/978-3-531-94311-4_31,
© VS Verlag für Sozialwissenschaften | Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH 2012

ihren Handlungsspielräumen erheblich einschränken. Hier wird die Altersphase im traditionellen Sinn „abhängiges Leben“ (vgl. Schmidt 1994). Es ist dieses breite Spektrum von Lebensformen im Alter und den damit einhergehenden heterogenen Interessen, Bedürfnissen und Problematiken, auf das die soziale Altenarbeit zu reagieren hat.

Kurze Geschichte des Arbeitsfeldes

Historisch gesehen weist dieses Arbeitsfeld eine recht kurze Geschichte auf. Erst mit der Einführung des § 75 der Bundessozialhilfegesetzes (BSHG) wurde die gesetzliche Grundlage der Altenhilfe geschaffen und die Verpflichtung zur Entwicklung einer Altenhilfe-Infrastruktur auf kommunaler Ebene einführt. Neben den sonstigen Hilfen des BSHG für alte Menschen (z. B. Hilfe zur Pflege, Hilfe zum Lebensunterhalt) soll ihnen demnach auch Altenhilfe gewährt werden (Abs. 1). Altenhilfe soll dazu beitragen, Schwierigkeiten, die durch das Alter entstehen, zu verhindern, zu überwinden oder zu mildern. Hilfen sollen auch gewährt werden, wenn sie der Vorbereitung auf das Alter dienen (Abs. 3). Altenhilfe soll einkommensunabhängig gewährt werden (Abs. 4). Alter wird nach §75 BSHG kalendarisch definiert: Alt ist ein Mensch mit Vollendung des 65. Lebensjahres.

Unübersichtlichkeit des Arbeitsfeldes

Trotz dieser relativ kurzen Geschichte lässt sich in den letzten drei bis vier Jahrzehnten ein enormes Wachstum beobachten. Ein breites Spektrum von unterschiedlichen Konzepten, Diensten, Angeboten, Einrichtungen und Maßnahmen ist entstanden. Eine Systematik ist angesichts dieser Vielfalt nur schwer zu erkennen, die durch die sehr uneinheitlichen und unscharfen Begriffsbildungen zusätzlich erschwert wird. Selbst grundlegende Begriffe, wie Altenarbeit, Altenhilfe und soziale Altenarbeit, entziehen sich einer einheitlichen Klärung ihrer Gegenstandsbereiche.

Die folgende Darstellung der Arbeitsfelder der sozialen Altenarbeit orientiert sich an der bislang üblichen Unterteilung in den offenen, ambulanten, teilstationären und stationären Bereich. Diese Unterteilung vollzieht sich entlang der unterschiedlichen Möglichkeiten einer selbstständigen Lebensführung von alten Menschen und den damit einhergehenden Hilfebedarfen.

2 Die Arbeitsfelder der sozialen Altenarbeit

2.1 Offene Altenarbeit

Bei der offenen Altenarbeit handelt es sich um ein äußerst heterogenes Arbeitsfeld, das wenig übergreifende und klare Konturierungen erkennen lässt. Es umfasst die Arbeit mit alten Menschen im Bildungs-, Kultur- und Sozialbereich und bezieht seine Maßnahmen im Wesentlichen auf Menschen ohne gravierende und kontinuierliche gesundheitliche Beeinträchtigungen oder andere Abhängigkeiten, schließt aber auch pflegeflankierende Maßnahmen ein. Die offene Altenarbeit bezieht sich somit auf die Lebensspanne beginnend mit dem Berufsausstieg einschließlich dessen Vorbereitung bzw. der Beendigung der Familienphase bis hin zu den Hochbetagten und umfasst dadurch wohl die hetero-

genste AdressatInnengruppe der sozialen Altenarbeit. Ihre Angebote schwanken zwischen Seniorentanz und Wissensbörsen, Expertendiensten und Erzählcafés, traditioneller Altenclubarbeit und bürgerschaftlichem Engagement, Unterhaltungs- und Bildungsangeboten, Beratungsdiensten und Freizeitangeboten.

In der Entwicklung der offenen Altenarbeit lassen sich im Wesentlichen drei unterschiedliche Zugänge zu alten Menschen rekonstruieren, die jeweils mit spezifischen Alterstheorien und Altersbildern verbunden sind. Sie existieren heute nebeneinander weiter und kennzeichnen das existierende Spektrum der offenen Altenarbeit (vgl. Schmidt/Schweppe 1995).

Defizitmodell des Alters

Eine erste Konzeption hat ihren Ursprung vor allem in den 1960er Jahren und orientiert sich am Defizitmodell des Alters, das diese Lebensphase mit unaufhaltsamen Prozessen des geistigen, körperlichen und seelischen Verfalls und mit Krankheit, Senilität, Verwirrtheit und Behinderung verbindet. Das in der offenen Altenarbeit mit diesem Modell korrespondierende Leitbild ist das des „betreuten Alters". In Situationen liebevollen Umsorgtseins mittels organisierter Geselligkeit und Angeboten der Unterhaltung und Zerstreuung sollten Abwechslung und Lebensfreude in den Alltag alter Menschen gebracht werden. Die traditionelle Altenklubarbeit sowie die traditionellen Tages- und Begegnungsstätten stehen prototypisch für diese Angebotsstruktur. Der Diavortrag verbunden mit dem gemeinsamen Kaffeetrinken ist der Inbegriff einer so verstandenen Altenarbeit.

Betreutes Alter

Aktivitätstheorie

Eine zweite Konzeption, die ihre Wurzeln in den 1970er und 1980er Jahren hat, macht die Aktivitätstheorie zu ihrem Ausgang. Diese Theorie geht davon aus, dass Alter in modernen Industriegesellschaften tatsächlich mit einem Funktions- und Rollenverlust verbunden ist, der zum Rückzug und zum Verlust von Fähigkeiten führt. Da die Aktivitätstheorie aber von grundsätzlichen Möglichkeiten der Erhaltung psychischer, geistiger und körperlicher Kräfte im Alter ausgeht, sei es durch kontinuierliche Aktivitäten möglich, eventuellen Rückzugs- und Abbautendenzen entgegenzuwirken bzw. das Leistungsvermögen sogar noch zu steigern (vgl. Lenz/Rudolf/Sickendiek 1999). Entsprechend wird „Aktivität" zum Programm der offenen Altenarbeit; ihr Leitbild ist das der „aktiven SeniorIn". Angesichts der neu entdeckten Potenzialitäten des Alters sollen alte Menschen (grenzenlos) motiviert und aktiviert werden, um von diesen Potenzialitäten Gebrauch zu machen. Altenarbeit versteht sich nach diesem Modell als eine Art „Animationsagentur" (vgl. Schmidt/Schweppe 1995), die die Alten auf die Jagd zu immer Neuem schickt. In altershomogenen Sondereinrichtungen soll durch Aktivierung, die Übernahme positiver Altersbilder und die Mitwirkung an „sinnvoller" Freizeitbeschäftigung in der Gemeinschaft Teilhabe am gesellschaftlichen Leben ermöglicht werden. Die Überhöhung positiver Altersbilder, der „geschlossene Charakter" der Angebote sowie die normativ und personenunabhängig gesetzten Programminhalte stellen wesentlichen Probleme dieser Orientierung dar.

Aktive SeniorInnen

Die 1990er Jahre, die in den Sozial- und Erziehungswissenschaften in vielfältiger Hinsicht unter den Vorzeichen der Diskurse über die reflexive Moderne standen, gehen nicht an den theoretischen Überlegungen über Alter vorbei und ermöglichen einen dritten konzeptionellen Zugang zu alten Menschen innerhalb

Alter(n) in der reflexiven Moderne

der offenen Altenarbeit. Die Individualisierungsthese findet im Rahmen dieser Überlegungen allmählich Einzug in die Altersforschung (vgl. Kade 1994a; Mader 1995; Schweppe 1999). Sie macht auf die Pluralisierung des Alters aufmerksam und liefert theoretische Fundamente für das ambivalente Verhältnis von neuen Risiken und Chancen im Alter, die sich aus den neuen Gestaltungsmöglichkeiten und -zwängen des Lebens im Alter ergeben.

Die Freisetzung aus vorgezeichneten Lebensformen im Alter bedeutet einerseits den Verlust von relativ stabilen sozialen Beziehungen, Bindungen und Sinnorientierungen; sie geht andererseits aber auch mit der Erweiterung von Lebensgestaltungs- und Handlungsmöglichkeiten einher. Diese Freisetzungsprozesse sind allerdings auch in der Altersphase mit neuen, durch gesellschaftliche Institutionen und Instanzen bedingte Prägungen, Orientierungen, Zwänge, Kontrollen, Abhängigkeiten und Standardisierungen der Lebensführung verbunden. Die Lebensgestaltung wird abhängig von den Vorgaben, Regelungen, Zwängen und Bestimmungen gesellschaftlicher Institutionen, ohne dass hierdurch jedoch verbindliche bzw. orientierende Leitfiguren und Leitbilder für die Lebensführung im Alter bereitgestellt würden.

Durch dieses Spannungsverhältnis zwischen abnehmenden Verbindlichkeiten von kollektiven Lebensmustern und der damit verbundenen Erweiterung und Verfügbarkeit von Entscheidungs-, Orientierungs- und Handlungsalternativen einerseits und der Einbindung in neue Regulierungen, Anforderungen und Zwänge andererseits gehen die VertreterInnen dieser theoretischen Annäherung davon aus, dass Alter eine gestaltbare und gestaltungsnotwendig gewordene Lebensphase geworden ist und durch eigenes Handeln, ohne den Rückgriff auf gemeinsam geteilte Lebensformen hergestellt werden muss. Die Altersphase wird zunehmend biografisiert, d. h. biografisch relevante Ereignisse und Situationen werden selbstreferenziell behandelt und thematisiert (vgl. Schweppe 1999).

Das zu gestaltende Alter(n)

Die offene Altenarbeit versucht seit Beginn der 1990er Jahre auf diese Veränderungen der Altersphase zu reagieren und erhält einen erheblichen Reformschub, der im Wesentlichen durch staatliche Förderprogramme und Modellprojekte auf Bundes- und Landesebene ein- und angeleitet wurde (s. u.). Sie versteht sich nun als Unterstützung bei der Bewältigung der gestiegenen Gestaltungsanforderungen an die Lebensphase Alter; ihr Leitbild wird das zu „gestaltende Leben im Alter“. Generell zielen diese Ansätze der offenen Altenarbeit auf die Förderung einer Kultur eigenverantwortlich gestalteten Alters und die Ermöglichung und Findung individuellen Lebenssinns und individueller Lebensbalance. Es geht um die Förderung und Ermöglichung subjektiv als befriedigend und sinnvoll erlebter Lebensentwürfe, darum, sich in neuen Bezügen zu positionieren, sich Umwelt unter veränderten Bedingungen aneignen zu können (vgl. Schmidt 1993). Obwohl die in diesem Rahmen entstandenen Projekte, Angebote und Initiativen vielfältig sind, lassen sich vier gemeinsame Kernelemente benennen (vgl. Schmidt 1993; Schmidt/Schweppe 1995):

Lebenweltbiografischer Bezug

- Lebensweltlich-biografischer Bezug: Sie verzichten auf vorab definierte Lebensentwürfe und auf normative Setzungen zur Gestaltung des Alters. Die

Angebote umfassen im Gegensatz zu starren Programmen, in denen Inhalte, Zielsetzungen und Aktivitäten festgelegt sind, eher offen gehaltene Programmatiken, die ermöglichen, aber auch erforderen, dass sie von den Beteiligten handelnd interpretiert, ausgestaltet und auf die eigene Lebenspraxis hin übersetzt werden müssen. Sie lassen genügend Deutungsspielräume, die Vorgaben mit der Lebenswelt und Biografie in Einklang zu bringen bzw. daran auszurichten.

- Kontinuität und Wandel: Die Programme greifen auf vorhandene Wissensbestände, Fähigkeiten und Fertigkeiten der TeilnehmerInnen zurück, ermöglichen aber zugleich die Erprobung neuer Tätigkeiten, Erfahrungszusammenhänge, sozialer Einbindungen und Sinnbezüge. Sie ermöglichen Kontinuität und Entwicklung und stellen Lernanlässe her, werden aber auch dem Bedürfnis nach Rückzug im Alter gerecht, wenn dies gewollt ist. Kontinuität und Wandel
- Gemeinschaftsbezug: Indem in den Programmen und Projekten die Auseinandersetzung mit anderen gefördert wird, bieten sie die Möglichkeit (neuer) zwischenmenschlicher Beziehungen und neuer sozialer Zugehörigkeiten sowie (neuen) sozialen und emotionalen Rückhalts, des Vertrauens, der Sicherheit und der Geborgenheit. Gemeinschaftsbezug
- Öffnung nach außen: Die Ansätze beschränken sich nicht auf eine innengerichtete Perspektive, sondern wollen auf ihre Umwelt zurückwirken. Diese Öffnung nach außen beinhaltet für die Beteiligten die Möglichkeit einer Erfahrungserweiterung durch die Organisation neuer Umweltauseinandersetzung und öffentlicher Artikulation. Hierdurch sind Möglichkeiten gegeben, neue Öffentlichkeiten zu schaffen, Ressourcen zu eröffnen, neue Räume zu erobern und die Lebensentwürfe institutionell und strukturell abzusichern. Öffnung nach außen
- Prozessorientierung: Die Programme sind überdies prozessorientiert, um so auf die Veränderungen der Zielgruppe bzw. ihre sich verändernden Bedürfnisse, Interessen und Ressourcen zu reagieren. Prozessorientierung

Richtungsweisend für diese Ansätze waren bzw. sind u. a. die oben erwähnten auf Landes- bzw. Bundesebene geförderten Programme „Erfahrungswissen älterer Menschen nutzen“ in Berlin (vgl. Knopf 1990; Perbandt-Brun 1993; Müller 1996), „Seniorengenossenschaften“ (vgl. Otto 1995), die „Initiative Drittes Lebensalter“ in Baden-Württemberg (vgl. Hummel 1995), „Zwischen Arbeit und Ruhestand“ in Nordrhein-Westfalen (vgl. Klehm 1996) und die „Seniorenbüros“ auf Bundesebene (vgl. Bundesministerium für Familie und Senioren 1994a, b). Im Rahmen dieser Entwicklungen lassen sich vermehrt sozialpädagogisch zugeschnittene und begründete Beiträge zur Fundierung Sozialer Arbeit in der offenen Altenarbeit finden, die auch zur Durchsetzung dieser Ansätze beigetragen haben. Dies gilt für stadtteilorientierte, zugehende Konzepte der Altenarbeit im Rahmen von Gemeinwesen- und Bildungsarbeit (vgl. Karl 1989, 2009; Knopf 1981), für sozialpädagogisch gestützte Netzwerkbildung (vgl. Klehm 1996), für Konzepte, die auf die Unterstützung von Sinnfindungsprozessen und die Erschließung neuer Handlungs- und Tätigkeitsfelder sowie auf die Abfederung der Risiken, die durch die neuen Gestaltungsaufgaben des Lebens im Alter entstehen (vgl. Schweppe 1996; Zeman

1997). Ebenfalls lassen sich hier Ansätze der Biografiearbeit einordnen, die allerdings oft im Schnittpunkt von Sozialpädagogik und Erwachsenenbildung liegen (vgl. Kade 2000). Durch die Biografisierung der Altersphase, die es erfordert, das Leben nach neuen Kriterien zu ordnen und Lebenssinn neu zu entwickeln, die Gefahr der Fragmentierung des Lebenslaufs durch nicht-erwartbare kritische Lebensereignisse, die veränderten und sich schnell ändernden Handlungs- und Lebensbedingungen, unter denen die Altersphase durchlebt wird, gehen diese Konzepte davon aus, dass Diskontinuitätserfahrungen zu den zentralen Risiken des Lebens im Alter gehören (vgl. Kade 1997), deren Vermeidung bzw. Bewältigung Prozesse biografischer Transformationen und Umorientierungen erfordern. Denn biografische Kontinuität im Alter lässt sich nicht durch die einfachere Verlängerung von Früherem herstellen, denn die Welt, in der dies Gültigkeit hatte, zerfällt zunehmend. Um individuell anschlussfähig an die veränderten Umwelten zu bleiben, bedarf es gemäß diesen Überlegungen deshalb der reflexiven Bearbeitung der Biografie und erfordert eine Reinterpretation der Lebensgeschichte und lebensgeschichtlicher Deutungsmuster (vgl. Kade 1994b), die dem Fremdwerden der eigenen Biografie vorausgeht. Biografiearbeit zielt auf Erfahrungstransformation.

Von zunehmender Bedeutung für die Soziale Arbeit ist in den letzten Jahren zudem die Förderung zivil- und bürgergesellschaftlichen Engagements geworden, das mittlerweile auch in der Sozial- und Altenpolitik einen großen Stellenwert einnimmt. Diesbezüglich sei insbesondere auf die Bundesmodellprojekte „Erfahrungswissen für Initiativen“ (vgl. Braun/Burmeister/Engels 2004; Engels/Braun/Burmeister 2007) und „Alter schafft Neues“ hingewiesen, das 2009 eingeführt wurde (vgl. Aner 2008; Bettmer 2008).

Bildungsangebote

Mittlerweile hat sich auch ein ausdifferenziertes Bildungsangebot für ältere Menschen etabliert. Volkshochschulen, Fachhochschulen und Universitäten bieten vielfältige Bildungsmöglichkeiten mit einem breiten Themenspektrum an. Zum Teil sind sie auch eingebettet in Freizeit-, Kultur- oder soziale Angebote für alte Menschen. Bildungsangebote siedeln sich häufig im Schnittbereich von Sozialpädagogik und Erwachsenenbildung an, so dass die Abgrenzung von Altenbildungsmaßnahmen von anderen Angeboten der offenen Altenarbeit nicht immer trennscharf zu ziehen ist.

2.2 Der ambulante Bereich

Altenpolitisches Leitbild: Häusliche vorstationäre Versorgung

Der ambulante Bereich, der sich im Wesentlichen seit den 1960er Jahren entwickelt hat, zielt auf jene alte Menschen, die zwar noch in der eigenen Häuslichkeit leben, hierzu jedoch auf Grund körperlicher oder psychischer Beeinträchtigungen Hilfe durch soziale Dienste benötigen. Aufgrund des großen Anteils pflegebedürftiger alter Menschen in Privathaushalten kommt dem ambulanten Bereich eine große Bedeutung zu. Gemäß der Pflegestatistik aus dem Jahr 2005 lebten von den rd. 2,13 Mio. pflegebedürftigen Personen 68% in Privathaushalten (vgl. Schneekloth/Wahl 2008). Ausgehend von dem altenpolitischen Leitbild der Priorität häuslicher vor stationärer Versorgung, ist das Ziel der ambulanten Altenhilfe die Ermöglichung und Unterstützung des Lebens im Alter in der eigenen Wohnung.

Angebote der ambulanten Altenhilfe

Angebote der ambulanten Altenhilfe umfassen Sozialstationen und ambulante Pflegedienste, die vor allem Dienste der häuslichen Krankenpflege, der ambulanten Altenpflege sowie der Haus- und Familienpflege anbieten. Ihre Schwerpunkte liegen auf der Grundpflege (Hilfen beim Waschen, An- und Auskleiden, Hilfen bei der Nahrungsaufnahme), der Behandlungspflege (Blutdruckmessungen, Anlegen von Verbänden, Mobilitätsübungen, Injektionen und Infusionen), der Haushaltshilfen, Vermittlungsangeboten sowie der psychosozialen Betreuung (vgl. Belardi/Fisch 1999). Pflegerische Dienste werden mittlerweile durch weitere Hilfsdienste, wie Dienste des Essens auf Rädern, Hausnotrufsysteme und mobile soziale Hilfsdienste ergänzt, die Hilfsleistungen im Haushalt und Garten, Transporte und handwerkliche Dienste anbieten. Lücken im Versorgungsnetz sind insbesondere bei hauswirtschaftlichen Diensten zu erkennen. Auch nach der Einführung der Pflegeversicherung im April 1995 gibt es keine adäquate Finanzierungsregelung für hauswirtschaftliche Dienste, die nicht mit behandlungspflegerischen Leistungen verknüpft sind.

Neue Steuerungsmechanismen durch die Pflegeversicherung

Der ambulante Bereich hat durch die Einführung der Pflegeversicherung wesentliche Veränderungen erfahren. Schmidt (1997) macht in diesem Zusammenhang auf die durch die Pflegeversicherung eingeführten Steuerungsmechanismen aufmerksam, die eine fortschreitende Abkehr bisheriger Traditionen des Wohlfahrtsstaates zur Folge haben. Die durch das Subsidiaritätsprinzip etablierten Beziehungen zwischen öffentlichen Trägern und der frei-gemeinnützigen Wohlfahrtspflege werden in der Pflegeversicherung nicht fortgesetzt. Freigemeinnützige und privat-gewerbliche Träger werden faktisch gleichgestellt. Die Privilegierung einer Anbietergruppe entfällt, was einen Abbau staatlicher Förderung dieses Anbieterkreises zur Folge hat. Die Pflegeversicherung hat entsprechend zu einer Vielfalt privatwirtschaftlicher Pflegedienste geführt (vgl. Karl 2009).

Verfestigung des medizinischen Paradigmas

Mit der Einführung der Pflegeversicherung lässt sich im ambulanten Bereich eine Verfestigung des medizinischen Paradigmas erkennen. Indem hiernach Pflegebedürftigkeit nur als Folge von Krankheit und Behinderung leistungsrechtlich anerkannt wird, bezieht sich professionelle Pflege in der Häuslichkeit vor allem auf somatische, hygienische und Ordnungsaspekte. Der so auf medizinische Kriterien reduzierte Pflegebegriff gibt ein normatives Gerüst von Pflege vor und vernachlässigt, dass sich Pflege auch unabhängig von medizinverbundenen Kriterien begründen und beschreiben lässt und es sich um ein von den an der jeweiligen Pflegebeziehung Beteiligten auszuhandelndes Geschehen handelt (vgl. Jansen/Klie 1999).

Pflegearrangements als Mixtur lebensweltlicher und professioneller Hilfe

Ambulante Altenarbeit vollzieht sich vor dem Hintergrund, dass sich die Pflege von alten Menschen in der Häuslichkeit in der Regel im Verbund professioneller und informeller HelferInnen, meist Familienangehöriger, vollzieht. Dabei sind es in der Regel nicht die professionellen Dienste, die die Hauptpflegeleistungen erbringen, sondern die Familienangehörigen[1]. Mit der Einführung pro-

1 Mittlerweile ist bekannt, dass nicht die Einrichtungen der Altenhilfe der größte Pflegedienst für hilfs- und pflegebedürftige alte Menschen sind, sondern die Familie. Neun von zehn Pflegebedürftigen erhalten von den eigenen Angehörigen Hilfe und Betreuung, und zwar regelmäßig. Davon sind 60% zwischen 55 und 70 Jahre alt. Alte Menschen sind also nicht nur Empfänge-

fessioneller Pflegedienste und Sozialstationen gehört es deshalb zu ihren Aufgaben, Angehörige bei ihrer Pflegetätigkeit zu unterstützen und zu entlasten. Aus fachlicher Sicht wird eine „gelungene Mixtur" aus lebensweltlicher und professioneller Hilfe, durch die lebensweltliche Hilfe ausreichende Unterstützung erfährt und sich beide Hilfssysteme gegenseitig ergänzen, als optimale Pflege für alte Menschen bewertet (vgl. Zeman 1996). Gemäß dieser Argumentation sind lebensweltliche und professionelle Hilfen letztendlich nicht wechselseitig substituierbar, vielmehr eröffne eine „mixed economy of care" (Wistow et. al., zit. nach Zeman 1996, S. 18) Chancen einer besseren Versorgung.

Professionelle Hilfe

Die Praxis hat aber gezeigt, dass das Zusammenspiel von lebensweltlicher und professioneller Hilfe zum Teil problematisch ist und sich informelle Hilfe weder voraussetzungslos mit professioneller Hilfe verknüpfen lässt noch die Inanspruchnahme professioneller Dienste automatisch zur Reduktion von Belastungen führen muss. Lebensweltlich-professionelle Hilfsarrangements enthalten eine Fülle von strukturellen Barrieren und Missverständnissen, die überwunden werden müssen, damit entlastende Wirkungen eintreten können bzw. negative Folgewirkungen, wie der Zusammenbruch des jeweiligen Pflegearrangements, verhindert werden können. Wechselseitige Rollenzuschreibungen, Bilder, Mythen sowie professionelle bzw. lebensweltliche Systemgrenzen und expertokratische Übergriffe und Bevormundungen auf Seiten des professionellen Versorgungssystems machen oft eine sinnvolle Kooperation und ein entlastendes Zusammenspiel schwer (vgl. Zeman 1996; Jansen/Klie 1999). Steiner-Hummel (1997) spricht in diesem Zusammenhang von einer „Kultur der Distanz".

Angesichts vielfältiger Diskrepanzen zwischen den Strukturen, Angeboten und abrechenbaren Leistungen der ambulanten Altenhilfe einerseits und den Bedürfnissen und Bedarfen von in Privathaushalten lebenden hilfe- oder pflegebedürftigen älteren Menschen und ihren Angehörigen lässt sich in den letzten Jahren ein relativ neues Phänomen erkennen. Zur Bewältigung des nicht durch vorhandene Dienste zu deckenden Hilfe- und Pflegebedarfs greifen alte Menschen und ihre Angehörigen zunehmend auf privat bezahlte PflegearbeiterInnen zurück. In der Regel sind dies Frauen mit Migrationshintergrund. Im Gegensatz zu den etablierten Strukturen und Diensten der ambulanten Altenhilfe sind sie entsprechend der je individuellen Bedürfnisse der alten Menschen flexibel einsetzbar und kostengünstiger als die stationäre Unterbringung. Die Arbeitsverhältnisse dieser PflegearbeiterInnen sind oft prekär und zeichnen sich häufig durch schlechte Bezahlung, mangelnde vertragliche Regelungen oder Illegalität aus.[2]

Pflegearbeiterinnen mit Migrationshintergrund

rInnen von Hilfe, sondern auch HilfeerbringerInnen. Die Pflege von Angehörigen wird überdurchschnittlich von Frauen durchgeführt (73%) (vgl. Schneekloth 2005).

2 Angesichts des veränderten Versorgungs-, Betreuungs-, Erziehungs- und Pflegebedarfs privater Haushalte vor allem in reichen Ländern infolge familialer Strukturveränderungen, steigender Frauenerwerbsarbeit, des wachsenden Bedarfs der Altenbetreuung und -pflege sowie der fortschreitenden Privatisierung im öffentlichen Betreuungs-, Versorgungs- und Pflegesystem (vgl. z. B. Geissler 2002), macht die care-Forschung seit Ende der 1990er Jahre auf die zunehmende Transnationalisierung von familialen Sorge-, Pflege- und Betreuungsbeziehungen aufmerksam. Es lässt sich ein zunehmender Transfer von – in der überwiegenden Mehrheit von Frauen erbrachten – Versorgungs-, Betreuungs- und Pflegedienstleistungen aus armen Ländern in Haus-

Durch die Dominanz des medizinischen Paradigmas nehmen sozialpädagogische Tätigkeitsfelder auch in der ambulanten Altenhilfe keine dominante Rolle ein. Allerdings liegen auch für den ambulanten Bereich Konzepte für eine eigenständige (sozial)pädagogische Expertise vor. So sei auf das von W. R. Wendt (1989) entwickelte Case-Management-Konzept in der ambulanten Altenhilfe hingewiesen sowie auf die lebensweltorientierten Ansätze zur Angehörigenarbeit von B. Jansen (1998, 1999). Aufgaben des Case Managements und der Beratung haben angesichts der Reform der Pflegeversicherung (1. Juli 2008) an Bedeutung gewonnen.

Randständigkeit sozialpädagogischer Tätigkeitsfelder

2.3 Teilstationäre Angebote

Der teilstationäre Bereich zielt auf alte Menschen, die noch in ihrer Häuslichkeit leben, aber temporär, d. h. für einige Stunden täglich oder auch nur an einigen Tagen in der Woche bzw. für einen begrenzten Zeitraum, die Hilfe von Diensten und Einrichtungen außerhalb ihrer Häuslichkeit benötigen. Teilstationäre Angebote der Altenhilfe haben die Aufrechterhaltung einer relativen Selbstständigkeit von alten Menschen in der Häuslichkeit zum Ziel. Sie sollen den Heimeintritt zumindest verzögern und auch der Entlastung der Angehörigen dienen. Im Wesentlichen umfassen teilstationäre Maßnahmen Tagespflegeheime und Altentagesstätten/Altenbegegnungsstätten. In Tagespflegeheimen werden Menschen untergebracht, die körperlich oder gerontopsychiatrisch erkrankt bzw. pflegebedürftig sind und zu bestimmten Tageszeiten gepflegt und versorgt werden müssen. Das Leistungsangebot umfasst in der Regel Abhol- und Bringdienste, die Versorgung mit Mahlzeiten, pflegerische, therapeutische und rehabilitative Leistungen sowie Freizeitangebote (vgl. BMFSFJ 2001).

Tagespflegeheime

Einrichtungen der Tagespflege sind entweder eigenständige Einrichtungen oder an ein Heim oder einen ambulanten Dienst angegliedert. Bei Altentagesstätten/Altenbegegnungsstätten handelt es sich um Einrichtungen für alte Menschen, die diese über eine begrenzte Zeitspanne tagsüber durch Angebote und Möglichkeiten der Kommunikation, Freizeitgestaltung, Information, Beratung oder Bildung betreuen. Zum Teil bieten sie auch Hilfen bei der Körperpflege und gesundheitliche Hilfe an (vgl. Nomenklatur 1992).

Altentages- und Altenbegegnungsstätten

2.4 Der stationäre Bereich

Die stationäre Altenhilfe umfasst jene Einrichtungen, die alten Menschen, die auf Grund geistiger, seelischer oder körperlicher Einschränkungen nicht mehr im eigenen Haushalt leben können, Wohnraum zur Verfügung stellen, sie versorgen, betreuen und pflegen.

Einrichtungen der stationären Altenhilfe

Die stationäre Altenhilfe ist durch einen Strukturwandel gekennzeichnet. Einhergehend mit den demographischen Veränderungen, die vor allem mit dem Anstieg sehr alter Menschen einhergehen, verändert sich auch die Population der

Strukturwandel der stationären Altenhilfe

halte reicher Länder erkennen (vgl. Anderson 2000; Hondagneu-Sotelo 2001; Salazar Parreñas 2001; Lutz 2007; Ehrenreich/Hochschild 2003). Dies ist weltweit zu beobachten.

Einrichtungen der stationären Altenhilfe in Richtung eines zunehmenden Anteils sehr alter Menschen. Die mit der mit steigendem Alter einhergehende höhere Wahrscheinlichkeit von Pflegebedürftigkeit und vor allem von Schwerpflegebedürftigkeit hat zur Folge, dass sich Altenheime zunehmend zu Pflegeheimen mit einer Tendenz zur Psychiatrisierung entwickeln (vgl. Hirt 1999; Karl 2009). Auf Grund der relativ kurzen Verweildauer der BewohnerInnen in Heimen geht Hirt (1999) darüber hinaus davon aus, dass Altenheime zunehmend den Charakter von Sterbeheimen annehmen werden.

Altenheime als totale Institutionen

Immer noch lässt sich der Anstalts- und Verwahrcharakter vieler Heime nicht übersehen. Mangelnde Selbstbestimmungsrechte, eigene Zeitrhythmen, ein geringer Handlungsspielraum, Reglementierungen, Bevormundungspraktiken, Einsamkeit, Isolation, Monotonie, das Fehlen von Einzelzimmern und die Abschottung nach außen prägen den Alltag vieler Heime. Eine von strukturellen und verwaltungstechnischen Zwängen und Abhängigkeiten geprägte Heimumwelt tritt an die Stelle von Individualität der BewohnerInnen. Die Reformen der Heimkampagne der Kinder- und Jugendheime in den 1960er und 1970er Jahren scheinen in vielfältiger Weise an den Altenheimen vorbeigegangen zu sein. Die zum Teil unhaltbaren Zustände werden durch Gewalt in Altenheimen (vgl. Dießenbacher/Schüller 1993), die allerdings nur in den seltenen Fällen an die Öffentlichkeit rückt, besonders deutlich zum Ausdruck gebracht. Ebenso sei auf das oft als unzureichend kritisierte Qualifikationsniveau des Personals sowie die Uneinheitlichkeit der Fortbildungspraxis hingewiesen.

Vorherrschaft des medizinischen Paradigmas

Auch die Pflege in Einrichtungen der stationären Altenhilfe richtet sich weitgehend am medizinischen Paradigma und dem mit ihm verbundenen reduktionistisch-schützenden Verständnis instrumenteller Körperbeherrschung aus (vgl. Jansen/Klie 1999). Der kranke Körper steht im Mittelpunkt, der durch die Einseitigkeit der Medizin als bloße Angelegenheit des Körpers und als Funktionsstörung betrachtet wird.

Reformbestrebungen

Aus der Kritik an Alten- und Pflegeheimen als „totale Institutionen“, ihrer reglementierenden Innenwelten und ihrem medizinischen Pflegeverständnis entstand eine Reihe von konzeptionellen Überlegungen ihrer Reformierung, die sich im Wesentlichen mit den Stichwörtern Lebensweltorientierung und lebensweltorientierte Pflege zusammenfassen lassen. Diese Überlegungen setzt der bisherigen Praxis eine „radikale Nutzerorientierung“ entgegen und stellt das „Definitionsmonopol von Expertensystemen“ (Heinemann-Koch/Schönberger 1999, S. 642) infrage. Überschaubare Heimgrößen, die Normalisierung des Alltags, der sich an den individuellen Bedürfnissen der BewohnerInnen und nicht an den Notwendigkeiten eines reibungslosen verwaltungstechnischen Ablaufs orientiert, die Öffnung der Heime (vgl. Hummel 1982) und eine stärkere Gemeinwesenorientierung, individuelle Pflegeplanungen, Transparenz und Mitbestimmung, erweiterte Handlungsspielräume an Stelle des Befolgen eines fest vorgegebenen Rahmens und Tagesplanes sind zentrale Elemente dieser Konzepte. Solche Ansätze haben sich allerdings höchstens in Ansätzen in der Praxis durchgesetzt. Angesichts der Privatisierungstendenzen von stationären Altenhilfeeinrichtungen und der Verschiebungen hin zu marktwirtschaftlichen Konzepten und Denkkategorien ist es auch fraglich, inwieweit sich solche fachlichen

Standards verfestigen können. Zu vermuten ist auch, dass sich die Kluft zwischen den guten und teuren Heimen einerseits und den schlechten und preisgünstigeren andererseits weiter aufrechterhalten bzw. verschärfen wird.

Konzepte der Sozialen Arbeit in der stationären Altenhilfe

Durch die Dominanz des medizinischen Paradigmas in der stationären Altenarbeit nehmen sozialpädagogische Konzepte, Tätigkeiten und Aufgabenbereiche auch in diesem Bereich eine Randstellung ein. Dennoch wurden vor allem in den 1990er Jahren Arbeiten zur Präzisierung der besonderen Kompetenzen sozialpädagogischer Arbeit im stationären Bereich vorgelegt. Hammer (1995) sieht sie in den Schnittbereichen Vergangenheit und Gegenwart (Identitätserhalt), Individuum und Gesellschaft (Milieugestaltung/Organisationsentwicklung) sowie Institution und Umfeld (Öffnung der Institution/Gemeinwesenarbeit) angesiedelt. Er konkretisiert die Arbeitsschwerpunkte Sozialer Arbeit im stationären Bereich auf die direkte Arbeit mit den Älteren, Milieugestaltung, Angehörigenarbeit, Organisationsentwicklung, Gemeinwesenarbeit und mitarbeiterorientierte Aufgaben. Mittlerweile lässt sich auch die zunehmende Einrichtung von Sozialdiensten innerhalb von stationären Altenhilfeeinrichtungen erkennen, in der Berufsangehörige der Sozialen Arbeit ein großes Segment einnehmen (vgl. Erlemeier/Kühn 2006).

3 Träger und Personalprofil

3.1 Träger

Breites Trägerspektrum

Die Vielfalt der Konzepte, Dienste und Einrichtungstypen spiegelt sich in einem breiten Trägerspektrum wider, das insbesondere in der offenen Altenarbeit unübersichtlich geworden ist. Neben den örtlichen (kreisfreie Städte und Landkreise) und überörtlichen (Landes- und Bundesebene) öffentlichen Trägern sind die sechs Wohlfahrtsverbände (Caritas, Arbeiterwohlfahrt, Diakonisches Werk, Deutsches Rotes Kreuz, deutscher Paritätischer Wohlfahrtsverband, Zentrale Wohlfahrtsstelle der Juden in Deutschland), die Kirchen, eine Vielfalt von Vereinen und Initiativen zu nennen. Ebenso ist zu vermuten, dass gerade der sich im ambulanten, aber auch im stationären Bereich abzeichnende Trend einer wachsenden Zahl privater Anbieter in Zukunft an Bedeutung gewinnen wird.

3.2 Ausbildung, Qualifikationsniveau und Personalstruktur

Mangel an Qualifikationsstandards Randstellung des sozialpädagogischen Personals

Die Dominanz des medizinischen Paradigmas in der sozialen Altenarbeit, insbesondere im ambulanten und stationären Bereich schlägt sich auch in der Personalstruktur wider: Unter den in der Altenarbeit vertretenen Berufsgruppen ist die Krankenpflege immer noch die größte. Sozialpädagogisches Personal nimmt in der Altenarbeit eine Randstellung ein. Dabei muss auch gesehen werden, dass SozialpädagogInnen bislang eher unzureichend auf die Arbeit mit Alten vorbereitet werden. In der Ausbildung sowohl von Diplom-PädagogInnen als auch SozialpädagogInnen/SozialarbeiterInnen ebenso wie in den entsprechenden

BA- und MA-Studiengängen nehmen Fragen des Alters keine wesentliche Rolle ein. Auch in den mittlerweile vielfältig etablierten Studiengängen der Gerontologie spielt die Erziehungswissenschaft keine zentrale Rolle.

Altenpflege als Wachstumsfeld

Die Altenpflege ist in den letzten 35 Jahren zu einem der bedeutendsten Wachstumsfelder geworden. So waren in Altenheimen Ende 2003 ca. 510.000 Beschäftigte tätig. Im Vergleich zu 1999 entspricht dies einem Zuwachs von 70.000 oder 16 % (vgl. BMFSFJ 2006). Als Antwort auf einen erheblichen Qualifizierungsbedarf der Altenpflege ist in den letzten Jahren eine Vielzahl von Pflegestudiengängen entstanden, die zur weiteren Verfachlichung und Verwissenschaftlichung der Pflege beitragen sollen.

4 Strukturprobleme der sozialen Altenarbeit

Mangelnde Institutionalisierung und Differenzierung der Altenhilfe

Die soziale Altenarbeit ist gegenwärtig mit zwei zentralen Strukturproblemen konfrontiert. Das erste liegt in der bisherigen Struktur des Altenhilfesystems, das nur begrenzt auf die Veränderungen des Alter(n)s reagiert hat. Während die Jugendhilfe mittlerweile auf ein relativ breit gefächertes Institutionensystem zurückgreifen kann, das Unterstützungsmöglichkeiten in unterschiedlichsten Lebenslagen bietet und auf vielfältige Bedürfnisse und Interessen von Jugendlichen reagieren kann, verfügt das Altenhilfesystem mit relativ verlässlichen institutionellen Strukturen auf Grund der Dominanz des medizinischen Paradigmas lediglich in Bezug auf das abhängige Alter, die allerdings wiederum deutliche Verengungen aufweisen und bei weitem kein ausreichendes Maß an Differenzierung erfahren haben. Im Vergleich zur Jugendhilfe, die z. B. zur Erziehung und Betreuung von Kindern und Jugendlichen außerhalb der Familie auf ein relativ breites Spektrum unterschiedlicher sozialer Dienste (Kleinstheime, betreutes Wohnen, Wohngemeinschaften, Einzelbetreuungen, Pflegefamilien) zurückgreifen kann, beschränken sich die Optionen zur Versorgung und Betreuung von alten Menschen, die nicht mehr in der eigenen Wohnung leben können, im Wesentlichen – mit einigen Ausnahmen, wie den nicht selten gettoähnlichen Formen des betreuten Wohnens und Altenwohnanlagen – immer noch auf die oben genannten, oft totalen Institutionen ähnelnden Altenheime, die in den meisten Fällen weder für die alten Menschen selbst noch für die Angehörigen befriedigende Wohn- und Betreuungsformen darstellen. Besondere Lücken im Institutionensystem der Altenhilfe sind vor allem aber auch zur Unterstützung von Lebenslagen des Alters unabhängig von Krankheit und Pflegebedürftigkeit zu erkennen. Zwar wurden diesbezüglich, wie zuvor aufgezeigt, eine Vielfalt von Maßnahmen, Programmen, Konzeptionen und Diensten entwickelt, die aber keine Absicherung in zuverlässigen institutionellen Strukturen gefunden haben. Die in der Jugendhilfe mittlerweile zum Standardrepertoire gehörenden Dienste finden in der Altenhilfe oft keine Pendants.

Ein zweites Problem liegt darin, dass es der Sozialpädagogik bisher kaum gelungen ist, eine eigenständige Expertise innerhalb dieses von Medizin und

pflegerischen Tätigkeiten beherrschten Arbeitsfeldes zu entwickeln und zu verdeutlichen, auf welche Weise sie zur Bearbeitung, Linderung oder Lösung altersspezifischer Problematiken bzw. zur Herstellung befriedigender Lebensentwürfe im Alter beitragen kann. Zur Entwicklung einer solchen Expertise ist primordial ein sozialpädagogischer Zugang zur Altersphase gefragt, der Alter über die Zugrundelegung sozialpädagogischer (Grund)Kategorien erschließt und sozialpädagogischen Erkenntnisinteressen zugänglich macht. Denkbar ist, dass sich ein solcher Zugang über die Kategorie „Lebensbewältigung" herstellen ließe, der die Überlegungen von L. Böhnisch (1997) zu seinem Ausgangspunkt macht. L. Böhnisch versteht Lebensbewältigung als Herstellung bzw. Aufrechterhaltung biografischer Handlungsfähigkeit und sozialer Integration und umschreibt sie mit den Kategorien: Selbstwert, Orientierung, sozialer Rückhalt, Handlungsfähigkeit bzw. Normalisierungshandeln.[3] Lebensbewältigung wäre ein Begriff, der Alter aus den für die Sozialpädagogik weitgehend irrelevanten, am kalendarischen oder biologischen Alter orientierten Bestimmungen lösen und sich über die spezifischen Lebensformen, -situationen und -entwürfe, den subjektiven Orientierungsmustern und den jeweiligen Bedürfnislagen sowie den subjektiven, sozialen und gesellschaftlichen Ressourcen und Hindernissen zur Gestaltung und Integration des Alters im Rahmen veränderter Gesellschaftsentwicklungen nähern würde. Wenn es stimmt, dass Leben im Alter auf Grund der traditionellen Altersrisiken, lebenszyklischer Veränderungen, der Häufung kritischer Lebensereignisse sowie der neuen Risiken, die mit der Normalisierung individualisierten Alterns einhergehen, in hohem Maße von Diskontinuitätserfahrungen bedroht ist, und dadurch gerade Handlungsfähigkeit und soziale Integration gefährdet sind, könnte die sozialpädagogische Expertise in der Altenarbeit in der Unterstützung zur Herstellung biografischer Anschlussfähigkeit an die sich verändernden Umwelten durch die Bewältigung der ambivalenten und paradoxen Anforderungen moderner Lebensführung im Alter liegen. Ein solcher Zugang hätte darüber hinaus den Vorteil, Alter(n) als Gesamtheit und Prozess entlang des oben genannten Kontinuums zwischen autonomem und abhängigem Alter zu fassen und damit der durch die Dominanz des medizinischen Paradigmas drohenden Verengung auf das abhängige Alter entgegenzuwirken.

Lebensbewältigung im Alter

Mangel an sozialpädagogischer Expertise

Zugang zur Altenarbeit über sozialpädagogische Kategorien und Erkenntnisinteressen

Die Herstellung biografischer Anschlussfähigkeit bedeutet weder die ungebrochene Verlängerung des Alten und Vergangenen noch den bedingungslosen Bruch mit dem Alten und Vergangenen und das bedingungslose Einpassen der Subjekte in vorhandene moderne soziale Zusammenhänge. Biografische Anschlussfähigkeit bedeutet vielmehr, an der bisherigen Lebensgeschichte anzuknüpfen und diese zu den veränderten und sich verändernden Lebensverhältnissen in Beziehung zu setzen und hierüber subjektiv befriedigende und als kontinuierlich erlebte Lebensentwürfe zu fördern.

Herstellung biografischer Anschlussfähigkeit an sich verändernde Umwelten

Die Förderung biografischer Anschlussfähigkeit impliziert vor allem zwei Dimensionen. Die erste zielt auf die Stärkung der Subjektseite. Sie bezieht sich auf die Förderung nötiger Umorientierungsprozesse angesichts der sich verän-

Die Stärkung der Subjektseite

3 Diese Überlegungen bedürfen allerdings einer Justizierung zur Erfassung und Beschreibung des abhängigen Alters, das ja gerade dadurch gekennzeichnet ist, dass sich Handlungsfähigkeit in vielen Fällen nicht mehr herstellen lässt.

dernden Umwelten, die Befähigung des Einzelnen und auf die Sicherung der individuellen sozialen Ressourcen, die notwendig sind, um den Gestaltungs- und Bewältigungsanforderungen der Altersphase gerecht zu werden. Eine lediglich auf die Stärkung der Subjektseite zielende soziale Altenarbeit wäre jedoch unzureichend und eine individualistische Verkürzung. Die Stärkung von Subjektstrukturen läuft ins Leere, wenn dies nicht in der Lebensumwelt mit entsprechenden sozialen und kulturellen Strukturen und Gelegenheiten verbunden werden kann. Die Bewältigung einer biografisierten Lebensführung im Alter braucht die Absicherung durch Strukturen bzw. Gelegenheiten in der Lebensumwelt. Obwohl zur Entwicklung zeitgemäßer, altersgerechter sozialer und gesellschaftlicher Strukturen deutlich eine sozialpolitische Dimension angesprochen wird, kann der Sozialen Arbeit mit alten Menschen die Funktion zukommen, soziale Räume zu öffnen, bereitzustellen oder zu fördern und zur Schaffung bzw. Verbesserung von Milieubedingungen beizutragen. Solche Räume zielen auf die Förderung einer Kultur eigenverantwortlich und selbstbestimmt gestalteten Alters und die Entwicklung individuellen Lebenssinn und Lebensbalance. Es geht darum, das zu stärken, was Böhnisch (1997, S. 252) mit dem Begriff des offenen Milieus beschreibt: „Hier stellt sich (...) die sozialpädagogische Aufgabe, (...) Milieus zu öffnen, damit sie nicht zu regressiven und stereotypen „Altenmilieus“ werden, in denen alltägliche Verlässlichkeiten und Geborgenheit zum äußeren Ritual erstarrt sind. Offene Milieus in der Altenarbeit sind dagegen dadurch gekennzeichnet, dass sie Individualität und biografisch differenzielle Lebensstilansätze auch im sozialen Milieu zulassen und immer wieder behutsam aktivieren können“. Böhnisch weist in diesem Zusammenhang auf die Bedeutung des (Wieder)Erwerbs sozialräumlicher Kompetenz hin und meint damit die Möglichkeit der lebensalterstypischen Wiederfindung von alten Menschen in ihrer räumlichen Umwelt. Es geht darum, die Befähigung des Einzelnen mit Umweltbedingungen zu verbinden, die sozialen Anschluss, sozial konstruktive Einbindungen, Beziehungen und Netzwerke sowie soziale Unterstützung und Rückhalt bieten. Böhnisch (1997) versteht dies als eine von unten geförderte Pluralität von Lebensstilen, deren gesellschaftliche Bedeutung er folgendermaßen beschreibt: „Lebensstile symbolisieren Teilhabe und Zugehörigkeit zum Gesellschaftlichen von unter her, vor allem dann, wenn von Gesellschaft über ihre starren und defizitär formulierten Altersrollen keine sozialintegrativen Impulse für das Alter ausgehen“ (Böhnisch 1997, S. 251). So gesehen wird Soziale Altenarbeit dann zur lebensweltorientierten Altenarbeit, die Entfaltung individueller Subjektivität mit der Umbildung gesellschaftlicher Verhältnisse verschränkt, um selbstbestimmte und selbstbewusste Lebenspraxen zu fördern (vgl. Thiersch 1986, 1992).

Absicherung durch soziale und gesellschaftliche Strukturen

Soziale Altenarbeit als lebensweltorientierte Altenarbeit

Literatur

Anderson, B. (2000): Doing the Dirty Work: The Global Politics of Domestic Labour. London.

Aner, K. (2008): Bürgerengagement Älterer aus sozialpolitischer und biografischer Sicht. In: Aner, K./Karl, U. (Hrsg.) (2008): Lebensalter und Soziale Arbeit. Ältere und alte Menschen. Baltmannsweiler, S. 203-216.

Bäcker, G./Naegele, G./Tews, H.P. (1989): Ältere Menschen in Nordrhein-Westfalen. Gutachten zur Lage der älteren Menschen und zur Altenpolitik in NRW. Düsseldorf.

Becker, W./Meifort, B. ([2]1995): Pflegen als Beruf – ein Berufsbild in der Entwicklung. In: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.) (1995): Berichte zur beruflichen Bildung 169. Bielefeld, S. 124-141.

Belardi, N./Fisch, M. (1999): Altenhilfe. Weinheim u. Basel.

Bettmer, F. (2008): „Faire Kooperation" als Grundlage bürgerschaftlichen Engagements. In: Aner, K./Karl, U. (Hrsg.) (2008): Lebensalter und Soziale Arbeit. Ältere und alte Menschen. Baltmannsweiler, S. 217-230.

Böhnisch, L. (1997): Sozialpädagogik der Lebensalter. Eine Einführung. Weinheim u. München.

Braun, J./Burmeister, J./Engels, D. (Hrsg.) (2004): SeniorTrainerin: Neue Verantwortungsrollen und Engagement in Kommunen. Bundesmodellprojekt „Erfahrungswissen für Initiativen". Bericht zur ersten Programmphase. Köln.

Bundesministerium für Familie und Senioren (1994a): Praxishandbuch für Seniorenbüros. Materialien zum Modellprogramm Seniorenbüros, Teil 1, Band 3. Bonn.

Bundesministerium für Familie und Senioren (1994b): Profile von Seniorenbüros in der Aufbauphase. Materialien zum Modellprogramm Seniorenbüros, Band 4. Bonn.

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (1993): Erster Altenbericht. Bonn.

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (1997): Gewalt gegen Ältere zu Hause, Fachtagung vom 11.-12.3.1996. Bonn.

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (1998): Zweiter Altenbericht. Bonn.

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (2001): Dritter Bericht zur Lage der älteren Generation: Alter und Gesellschaft. Berlin.

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (2006): Erster Bericht des BMFSFJ über die Situation der Heime und die Betreuung der Bewohnerinnen und Bewohner. Berlin.

Dießenbacher, H./Schüller, K. (1993): Gewalt im Altenheim. Freiburg.

Dinkel, R. H. (1992): Demographische Alterung: Ein Überblick unter besonderer Berücksichtigung der Mortalitätsentwicklung. In: Akademie der Wissenschaften zu Berlin (Hrsg.) (1992): Zukunft des Alterns und gesellschaftliche Entwicklung. Berlin, S. 62-94.

Ehrenreich, B./Hochschild, A. R. (Eds.) (2003): Global Women. Nannies, Maids, and Sex Workers in the New Economy. New York.

Engels, D./Braun, J./Burmeister, J. (Hrsg.) (2007): SeniorTrainerinnen und seniorKompetenzteams. Erfahrungswissen und Engagement älterer Menschen in einer neuen Verantwortungsrolle. Köln.

Enquete-Kommission demographischer Wandel (1994): Herausforderungen unserer älter werdenden Gesellschaft an den einzelnen und die Politik. Bonn.

Erlemeier, N./Kühn, D. (2006): Soziale Arbeit und stationäre Altenhilfe. In: Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit, Heft 2, 37. Jg. (2006), S. 90-103.

Haag, R. ([4]1996): Altenhilfe. In: Kreft, D./Mielenz, I. (Hrsg.) (1996): Wörterbuch Soziale Arbeit. Weinheim u. Basel, S. 35-42.

Hammer, E. (1995): Selbstmanagement, Case Management und Sozialmanagement als Anforderungen an Soziale Arbeit in stationären Einrichtungen. In: Hedtke-Becker, A./Schmidt, R. (Hrsg.) (1995): Profile Sozialer Arbeit mit alten Menschen. Berlin, S. 185-192.

Hammer, E. (1999): Ausbildung-Fortbildung-Weiterbildung. In: Jansen, B. u. a. (Hrsg.) (1999): Soziale Gerontologie. Weinheim u. Basel, S. 646-658.

Heinemann-Koch, M./Schönberger, Chr. (1999): Pflege in Einrichtungen. In: Jansen, B. u. a. (Hrsg.) (1999): Soziale Gerontologie. Weinheim u. Basel, S. 629-645.

Helmchen, H. u. a. (1996): Psychische Erkrankungen im Alter. In: Mayer, U./Baltes, P. B. (Hrsg.) (1996): Die Berliner Altersstudie. Berlin, S. 185-219.
Hirt, R. (1999): Soziale Arbeit in stationären Einrichtungen der Altenhilfe. In: Chassé, K.-A./v. Wensierski, H.-J. (Hrsg.) (1999): Praxisfelder der Sozialen Arbeit. Eine Einführung. Weinheim u. München, S. 222-238.
Hondagneu-Sotelo, P. (2001): Domestica. Immigrant Workers Cleaning in the Shadows of Affluence. London u. a.
Hummel, K. (1982): Öffnet die Altersheime. Gemeinwesenorientierte, ganzheitliche Sozialarbeit mit alten Menschen. Weinheim.
Hummel, K. (1995): Das bürgerschaftliche Engagement als Lernprojekt des Sozialstaats. In: Hummel, K. (Hrsg.) (1995): Bürgerengagement: Seniorengenossenschaften, Bürgerbüros, Gemeinschaftsinitiativen. Freiburg i. Br., S. 12-21.
Jansen, B. (1998): Ambulante pflegebegleitende Soziale Arbeit. In: Zeitschrift für Gerontologie und Geriatrie, Heft 5, 31. Jg. (1998), S. 319-324.
Jansen, B. (1999): Informelle Pflege durch Angehörige. In: Jansen, B. u. a. (Hrsg.) (1999): Soziale Gerontologie. Weinheim u. Basel, S. 604-628.
Jansen, B./Klie, Th. (1999): Häuslichkeit. In: Jansen, B. u. a. (Hrsg.) (1999): Soziale Gerontologie. Weinheim u. Basel, S. 521-539.
Kade, S. (Hrsg.) (1994a): Individualisierung und Älterwerden. Bad Heilbrunn.
Kade, S. (1994b): Altersbildung. Lebenssituation und Lernbedarf. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. Frankfurt a.M.
Kade, S. (1997): Modernisierung des Alters – Von der Bildungsbiographie zur biografischen Bildung. In: Krüger, H.-H./Olbertz, J.-H. (Hrsg.) (1997): Bildung zwischen Staat und Markt. Opladen, S. 733-742.
Kade, S. (2000): Volkshochschulen. In: Becker, S./Veelken, L./Wallraven, K. P. (Hrsg.) (2000): Handbuch Altenbildung. Theorien und Konzepte für Gegenwart und Zukunft. Opladen, S. 173-184.
Karl, F. (1989): Alte Menschen im Stadtteil. Sozialstatistische Analysen von Lebensverhältnissen Älterer im Rahmen eines Projektes zugehender Altenarbeit. Kasseler Gerontologische Schriften, Band 8. Kassel.
Karl, F. (2009): Einführung in die Generationen- und Altenarbeit. Opladen u. Farmington Hills.
Klehm, D. (1996): Pioniere wider Willen – Projektarbeit mit Vorruheständler(inne)n in den neuen Bundesländern. In: Schweppe, C. (Hrsg.) (1996): Soziale Altenarbeit. Pädagogische Arbeitsansätze und die Gestaltung von Lebensentwürfen im Alter. Weinheim u. München, S. 187-206.
Knopf, D. (1981): Verstehen, anknüpfen, entwickeln. Animatorische Bildungsarbeit mit sozial- und bildungsbenachteiligten älteren Menschen. Bonn.
Knopf, D. (^{2}1990): „Erfahrungswissen älterer Menschen nutzen" – Gerontologische Implikationen einer sozialpolitischen Programmatik. In: Knopf, D./Schäffter, O./Schmidt, R. (Hrsg.) (1990): Produktivität des Alters, Deutsches Zentrum für Altersfragen. Berlin, S. 208-222.
Lenz, K./Rudolf, M./Sickendiek, U. (1999): Alter und Altern aus sozialgerontologischer Sicht. In: Lenz, K./Rudolp, M./Sickendiek, U. (Hrsg.) (1999): Die alternde Gesellschaft. Problemfelder, gesellschaftlichen Umgangs mit Altern und Alter. Weinheim u. München, S. 7-96.
Lutz, H. (2007): Vom Weltmarkt in den Privathaushalt: Die neuen Dienstmädchen im Zeitalter der Globalisierung. Opladen.
Mader, W. (Hrsg.) (1995): Altwerden in einer alternden Gesellschaft. Kontinuitäten und Krisen in biografischen Verläufen. Opladen.
Mayer, K. U./Baltes, P. B. (Hrsg.) (1996): Die Berliner Altersstudie (1996.). Berlin.
Müller, C. W. (1996): „Erfahrungswissen älterer Menschen nutzen". Die Darstellung des Gesamtprogramms eines zehnjährigen Berliner Feld-Experiments. In: Schweppe, C. (Hrsg.) (1996): Soziale Altenarbeit. Pädagogische Arbeitsansätze und die Gestaltung von Lebensentwürfen im Alter. Weinheim u. München, S. 75-86.
Nomenklatur der Altenhilfe (^{2}1992): Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge. Frankfurt a.M.
Otto, U. (1995): Seniorengenossenschaften. Modelle für eine neue Wohlfahrtspolitik. Opladen.
Perbandt-Brun, H. (1993): Das Programm Erfahrungswissen. Geschichte und Erfahrungen. In: Koordinierungs- und Beratungsstelle Erfahrungswissen (Hrsg.) (1993): Erfahrungswissen. Berlin.

Rauschenbach, Th. (1999): Fachkräfte: Eine besondere Spezies? Deregulierungen im Qualifizierungssektor und die Rede vom schwindenden gesellschaftlichen Gemeinsinn. Vortrag auf der Fachtagung des Arbeitskreises Ausbildungsstätten für Altenpflge am 05.05.1999 in der Heimvolkshochschule Schloss Dhaun (MS).

Salazar Parreñas, R. (2001): Servants of Globalization. Women, Migration, and Domestic Work. Standford.

Schmidt, R. (1993): Impulse zur Innovation von Lebenswelten. In: Socialmanagement, Heft 4, 3. Jg. (1993), S. 12-15.

Schmidt, R. (1994): Alter zwischen Individualisierung und Abhängigkeit. In: Kade, S. (Hrsg.) (1994): Individualisierung und Älterwerden. Bad Heilbrunn, S. 59-73.

Schmidt, R. (1997): Krise und Perspektiven Sozialer Arbeit mit älteren Menschen. Weiden u. Regensburg.

Schmidt, R. (1999): Die Modernisierung Sozialer Arbeit mit alten Menschen. In: Jansen, B. u. a. (Hrsg.) (1999): Soziale Gerontologie. Weinheim u. Basel, S. 659-682.

Schmidt, R./Schweppe, C. (1995): Zur Entwicklung und Profilierung Sozialer Altenarbeit im offenen Bereich. In: Hedtke-Becker, A./Schmidt, R. (Hrsg.) (1995): Profile Sozialer Arbeit mit alten Menschen. Berlin, S. 135-157.

Schneekloth, U. (2005): Möglichkeiten und Grenzen selbständiger Lebensführung: Hilfe- und Pflegebedürftige in Alteneinrichtungen. Tabellarische Grundauswertung. München.

Schneekloth, U./Wahl, H.-W. (Hrsg.) (2008): Möglichkeiten und Grenzen selbständiger Lebensführung in stationären Einrichtungen. Berlin.

Schweppe, C. (Hrsg.) (1996): Soziale Altenarbeit. Pädagogische Arbeitsansätze und die Gestaltung von Lebensentwürfen im Alter. Weinheim u. München.

Schweppe, C. (1999): Biografie und Alter – Ein Thema für die Sozialpädagogik? In: neue praxis, Heft 6, 29. Jg. (1999), S. 575-594.

Schweppe, C. (2000): Biografie und Alter(n) auf dem Land. Opladen.

Steiner-Hummel, I. (1997): Bürgerschaftliches Engagement und die Entwicklung einer lebensweltlichen Pflegekultur. In: Braun, U./Schmidt, R. (Hrsg.) (1997): Entwicklung einer lebensweltlichen Pflegekultur. Regensburg, S. 113-132.

Tews, H. P. (1993): Neue und alte Aspekte des Strukturwandels des Alters. In: Naegele, G./Tews, H. P. (Hrsg.) (1993): Lebenslagen im Strukturwandel des Alters. Opladen, S. 15-42.

Thiersch, H. (1986): Die Erfahrung der Wirklichkeit. Perspektiven einer alltagsorientierten Sozialpädagogik. Weinheim u. München.

Thiersch, H. (1992): Lebensweltorientierte Soziale Arbeit. Aufgaben der Praxis im sozialen Wandel. Weinheim u. München.

Wallraven, K.-P. (2000): Hochschulen und Akademien. Struktur und Organisation. In: Becker, S./Veelken, L./Wallraven, K. P. (Hrsg.) (2000): Handbuch Altenbildung. Theorien und Konzepte für Gegenwart und Zukunft. Opladen, S. 186-188.

Zeman, P. (1996): Häusliche Pflegearrangements. Zum Aushandlungsgeschehen zwischen lebensweltlichen und professionellen Helfersystemen. Deutsches Zentrum für Altersfragen (Hrsg.) (1996): Diskussionspapier Nr. 4. Berlin.

Zeman, P. (1997): Was ist „moderne Altenarbeit“? Teil 1: Aktuelle Tendenzen und Orientierungen im fachlichen Diskurs. Deutschen Zentrums für Altersfragen (Hrsg.) (1996): Diskussionspapier Nr. 9. Berlin.

Timm Kunstreich | Michael Lindenberg

Soziale Arbeit mit Ausgegrenzten – Die Tantalus-Situation

1 Die Tantalussituation der Ausgegrenzten

„Verrückte, Schlampen, Perverse, Prostituierte, DrückebergerInnen, MörderInnen, PsychopathInnen, SchurkInnen, Freaks, UnruhestifterInnen, Militante, StraßenräuberInnen, AufrührerInnen, HausbesetzerInnen und DiebInnen sind die sozialen Zensuren mit dem Potenzial, die Waffen des Gesetzes, der Ordnung und der moralischen Reinheit gegen ausgewählte Teile der Bevölkerung zu mobilisieren“ (Sumner 1991, S. 255). Wie derartige soziale Zensuren vergeben werden, wird am Beispiel der Prostitution deutlich: „Was ist eine Prostituierte? Sie ist eine Frau, die Geld gegen Geschlechtsverkehr tauscht, was ‚anständige‘ Frauen nur aus Liebe tun. Prostituierte (meist denkt man nur an Frauen dabei) wurden (historisch) dabei häufig im Mittelklassendiskurs folgendermaßen typisiert: Prostituierte sind Frauen aus der Arbeiterklasse, haben verschiedenste ‚Macken‘; ihr Aussehen ist schamlos, ihre Kleidung aufreizend oder schlecht, sie fluchen bzw. reden vulgär, sie ignorieren die Religion, trinken, halten sich oft in Lokalen oder auf der Straße in Armutsbezirken auf, sind schlechte Eltern, oft sogar unfruchtbar, sind nymphomanisch veranlagt oder treiben ab – und: Die Prostitution zeigt sich tatsächlich oftmals so beispielsweise in einigen Aspekten so wie beschrieben und ist damit der ‚lebendige Beweis‘ für die Berechtigung dieser Beschreibung. Aber mehr noch: Durch die erfolgreiche Durchsetzung dieses Bildes bestätigt und konstituiert sich zugleich das Gegenteil: Das hegemoniale Bild ‚normaler‘ bürgerlich-protestantischer Sexualität der ‚normalen Frau‘.“ (Peters 1997, S. 71)

Soziale Zensuren sollen die Ordnung und moralische Reinheit aufrechterhalten

Nicht jeder oder jede ist in modernen Gesellschaften befugt, soziale Zensuren zu vergeben. Dafür wurden im Laufe des vergangenen Jahrhunderts hegemoniale Einrichtungen geschaffen, von denen Helga Cremer-Schäfer und Heinz Steinert (1998) in kritischer Weiterführung von Michel Foucault (vgl. beispielsweise 1978) zwei Institutionsbereiche besonders hervorheben: Die Institutionen „Verbrechen und Strafe“, wie Polizei, Justiz und das Gefängnis, und die Institutionen der „Schwäche und Fürsorge“, wie etwa Heime für Jugendliche und Ämter für Soziale Dienste. Im Unterschied zur Institution „Verbrechen und Strafe“ ist die Institution „Schwäche und Fürsorge“ nicht in erster Linie für die soziale Ausschließung zuständig. „Sie organisiert und legitimiert den Verbindungsprozess zwischen Inklusion und Exklusion, die Klassifikation. Die Zuschreibung von ‚Schwäche‘ verbindet sich nicht nur mit ‚Hilfe und Kontrolle‘. Das Vokabular der sozialen Degradierung verbreitet zudem über funktionslose, rechtlose und ökonomisch ver-

W. Thole (Hrsg.), *Grundriss Soziale Arbeit,* DOI 10.1007/978-3-531-94311-4_32,
© VS Verlag für Sozialwissenschaften | Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH 2012

zichtbare Gruppen ‚Bedrohungsgeschichten'. Noch heute werden über die Ursachentheorien von Auffälligkeiten ‚gefährliche Klassen', ‚sozialer Sprengstoff', ‚Problemgruppen' und ‚Risikopopulationen' konstruiert. Die sozialreformerische oder erzieherische Intention der Akteure, einen sorgenden Staat anzumahnen und eine Gesellschaft zu skandalisieren, die notorisch hinter ihre ‚Kulturideale zurückfällt', nützt auch anderen Interessen." (Cremer-Schäfer/Steinert 1998, S. 62 f.; vgl. auch Kessl 2004; Anhorn/Bettinger 2005)

Klassifizierende Zuschreibungen werden wissenschaftlich legitimiert

Die klassifizierende Zuschreibung von „Schwäche" beruht auf wissenschaftlich legitimierten Behauptungen über Abweichung von als richtig und selbstverständlich vorausgesetzten Regeln. Dabei gerät die Regel selbst aus dem Blick bzw. wird als „normal" vorausgesetzt; sie wird zur Richtschnur bei der Vergabe sozialer Zensuren. Der „Delinquente", die „Drogenabhängige", der „Wohnungslose" und die „Prostituierte" sind derartige soziale Zensuren, die nach dem jeweiligen Stand der Sozialwissenschaften, der Psychologie und Medizin immer wieder neu als Abweichung von den „Kulturidealen der Gegenwart" beschrieben und mit Hilfe der Institutionen „Schwäche und Fürsorge" behandelt und bearbeitet werden. „‚Auffälligkeit und Abweichung' wird", so führen H. Cremer-Schäfer und H. Steinert weiter aus, „nicht wie in der Institution ‚Verbrechen und Strafe' aus einer persönlichen Schuld abgeleitet, sondern beobachtend mit dem Scheitern der Person an gesellschaftlichen Verhältnissen verbunden; sie wird erklärt aus einer ‚Schwäche' der Person. ‚Moderne' Fürsorge verlässt mit dieser Kategorisierung das ‚moralisierende Erklärungsparadigma' des Armenwesens, der Missionierung und des Strafrechts. Sie neutralisiert die Frage von ‚Schuld' und entwickelt, differenziert und verdichtet Kategorien der ‚sozialen Degradierung'. Das ‚Motiv-Vokabular' der Fürsorge stellt als Ursachentheorie der Auffälligkeit Eigenschaften der Personen heraus: Sie sind schwach, weil unwirtschaftlich, arbeitsscheu, zuchtlos, haltlos, hemmungslos, verwahrlost, gemeinschaftsfremd, minderwertig; das macht die Person besserungsbedürftig, erziehungsbedürftig, verwahrungsbedürftig". (Cremer-Schäfer/Steinert 1998, S. 57 f.)

Moderne Fürsorge spricht nicht mehr von Schuld, sondern von Schwäche

Das Erleben – die Selbsteinschätzung oder die „guten Gründe" der so Zensierten – spielt dabei keine Rolle. Allerdings kann nicht übersehen werden, dass viele in der Sozialen Arbeit sich mit dieser Handhabung der Schwachen nie so recht anfreunden konnten und können. Weil sie sich nicht nur als ExekutorInnen in der Verteilung sozialer Zensuren sehen wollen, sondern für die so Etikettierten in der Praxis nützlich sein möchten, fragen sie doch und stets nach dem sozialen Sinn, den die Etikettierten in ihren „Handlungen der Schwäche" verbergen. Deshalb ist es für die Soziale Arbeit schon aus Gründen ihres professionellen Selbstverständnisses höchst bedeutsam, die Selbstäußerungen und eigensinnigen Deutungsmuster der AdressatInnen Sozialer Arbeit in den Institutionen der „Fürsorge und Schwäche" zu verstehen und zum Thema zu machen.

Tantalus-Beispiel

Auf die Voraussetzungen für das Gelingen dieses „Verstehens" hat schon Siegfried Bernfeld 1931 mit seinem Tantalus-Beispiel hingewiesen (vgl. Bernfeld 1995). Tantalus, eine Gestalt aus der griechischen Mythologie, sitzt vor einem mit reichen Gaben gedeckten Tisch. Sobald er zugreifen will, verschwinden die Speisen und Getränke, und er leidet furchtbare Qualen des Hungers und des Durstes.

Dieses Bild überträgt S. Bernfeld auf alle, die „mitten in der anregendsten Fülle machtlos (…) entbehren müssen (…). Dass breite Schichten des Proletariats und Kleinbürgertums dieses Schicksal erleiden, ist ein wesentliches Stück der Struktur unserer Gesellschaft“ (Bernfeld 1996, S. 315). Dass dieser analytische Befund auch siebzig Jahre später noch gültig ist, macht Pierre Bourdieu deutlich. Er unterscheidet in seinem Kaleidoskop des Elends dieser Welt zwischen dem „großen situationsbedingten Elend“ in der Perspektive des Makrokosmos und dem „positionsbedingten Elend“, das in jedem Mikrokosmos erfahrbar ist: „Doch indem man die große Not zum ausschließlichen Maß aller Formen der Not erhebt, versagt man sich, einen ganzen Teil der Leiden wahrzunehmen und zu verstehen, die für eine soziale Ordnung charakteristisch sind, die gewiss die große Not zurückgedrängt hat (allerdings weniger als zuweilen behauptet wird), im Zuge ihrer Ausdifferenzierung aber auch vermehrt soziale Räume (spezifische Felder und Sub-Felder) und damit Bedingungen geschaffen hat, die eine beispiellose Entwicklung aller Formen kleiner Nöte begünstigt haben“ (Bourdieu 1999, S. 19).

S. Bernfeld fasst das Erleben situations- und positionsbedingten Elends als die jeweils einzigartige Kennzeichnung des „sozialen Ortes“ zusammen, an dem „Objektives“ subjektiv angeeignet und verarbeitet wird, wobei jeder soziale Ort seine Eigensinnigkeit besitzt, die nicht reduziert werden kann (vgl. Müller 1992; vgl. auch B. Müller, Bettinger-Siebert und Kessl/Klein/Landhäußer in diesem Band). Dies verdeutlicht er am Beispiel eines jungen Diebes in der Fürsorgeerziehung: „Was könnte der Erzieher, der zur Realität erzieht, anderes tun, als seinen Zögling zur Realität des Berufsverbrechers zu erziehen, d. h. ihn sorgfältig zum Tresoreinbrecher zu schulen und zu erziehen und so den höchsten Aufstieg, den sein ‚sozialer Ort‘ – objektiv! – gestattet, zu ermöglichen?“ (Bernfeld 1996, S. 264-265). In seiner Analyse dieses Zusammenhangs zieht S. Bernfeld Konsequenzen, die an Erkenntnisse des Labeling-Approach-Ansatzes erinnern und wie eine Frühform von Robert Mertons Anomietheorie anmuten: „Ich füge hinzu, dass die Begriffe der ‚Asozialität‘, ‚Kriminalität‘, ‚Verwahrlosung‘ in wertfreier, objektiver, aber nur annähender Formulierung ersetzt werden müssten durch die Umschreibung: Taten, die an dem ‚sozialen Ort‘ der ‚herrschenden Moral‘ als asozial, kriminell, verwahrlost beurteilt und geahndet werden“ (Bernfeld 1996, S. 313 f.).

Um die Ausgegrenzten verstehen zu können, muss ihr Sozialer Ort in ihre Betrachtung einbezogen werden

Die Bedeutung des „sozialen Ortes“ sowie die Handlungsanforderungen und -optionen, die von derartigen „sozialen Orten“ an die Professionellen der Sozialen Arbeit ausgehen, aber auch, wie diese wiederum den „sozialen Ort“ (mit)gestalten, soll Gegenstand des folgenden Abschnitts sein (vgl. hierzu auch Hillebrandt sowie B. Müller in diesem Band).

2 Professionelle Deutungsmuster und Interventionen

Der Soziologe F. William Chambliss (1973) hat den Prozess der Vergabe „sozialer Zensuren“ an einer Oberschule in Missouri untersucht. An dieser Oberschule hielt er sich zwei Jahre als Beobachter auf. Er fand zwei Cliquen von Jungen vor, denen er die Namen „Heilige“ und „Rowdys“ gab. Die acht Mitglieder

„Heilige" und „Rowdys"

der „Heiligen" kamen aus Familien der oberen Mittelschicht. Sie waren gute Schüler und engagierten sich in Schulangelegenheiten. An Wochenenden oder an Tagen, an denen sie die Schule schwänzten, ergingen sich die „Heiligen" jedoch in unterschiedlichen Formen der Delinquenz: In übermäßigem Alkoholgenuss, rücksichtslosem Autofahren, kleineren Diebstählen, Vandalismus und dem „Aufreißen" von Mädchen. Die Leute in der Stadt betrachteten sie trotzdem als gute Jungen, zwar ein wenig übermütig, doch stießen sie sich schließlich noch die Hörner ab. Die Polizei hat während der zwei Jahre, die F. W. Chambliss dort verbrachte, nicht einen dieser „Heiligen" aufgegriffen. Dagegen kamen die sechs Mitglieder der „Rowdys" aus Familien der Unterschicht, und sie waren keine besonders guten Schüler. An den Wochenenden konnte man sie meistens am örtlichen Drugstore herumhängen sehen, wo sie Alkohol tranken. Etwa einmal im Monat verwickelten sie sich in eine Schlägerei – gewöhnlich untereinander. Kleinere Diebstähle gehörten ebenfalls zur Regel. Sie verhielten sich nicht besonders anders als die „Heiligen". Trotzdem lagen nicht die „Heiligen", sondern die „Rowdys" ständig in Konflikt mit der Polizei. In der Stadt galten die „Rowdys" als Taugenichtse.

Warum entschuldigten die Leute die „Heiligen" und verurteilten die „Rowdys"? Die „Heiligen" kleideten sich anständig, fuhren teure Autos und bedienten sich gegenüber ihren Lehrern, der Polizei sowie anderen Autoritätspersonen einer höflichen Sprache. Jedermann konnte sie als gute Jungen ausmachen, als die Führer von morgen. Ganz anders dagegen die „Rowdys": „Für jeden war klar, dass diese nicht so gut gekleideten, nicht so manierlichen und nicht so reichen Jungen geradewegs auf Konflikte und Schwierigkeiten zusteuerten" (Chambliss 1973, S. 27). Hinzu kam, dass die Polizei genau wusste, dass ihr die Eltern der „Heiligen" Probleme bereiten würden, falls sie ihre Kinder verhaften sollten, während die Eltern der „Rowdys" nicht über die Macht und den Einfluss zur Gegenwehr verfügten. Kurzum, die „sozialen Zensuren" wurden freigiebig an die „Rowdys" verteilt, während man die „Heiligen" von negativer Etikettierung verschonte. Durch selektive Wahrnehmung und Etikettierung wurden die armen, herausfordernden „harten Burschen" („tough kids") als „Delinquente" identifiziert, während dies den ähnlich delinquenten Jungen aus der oberen Mittelschicht mit sozial einflussreichen Eltern erspart blieb.

Soziale Zensuren werden an Außenseiter schneller und freigiebiger verteilt als an Personen aus der gesellschaftlichen Mitte

Obwohl es Unterschiede zwischen der US-amerikanischen und der bundesrepublikanischen Situation von jugendlichen Gruppierungen gibt, können wir für beide Länder davon ausgehen, dass vergleichbare „Heilige" in Deutschland ebenfalls nicht mit der Polizei in Berührung kommen, und dass sie in beiden Ländern keinen Kontakt zu den lokalen Sozialen Diensten bekommen. Doch stellen wir uns, auf die deutsche Situation bezogen, einmal vor, einer der „Rowdys" – wir nennen ihn Anton – sei mit einem der „Heiligen" in eine Auseinandersetzung geraten, an deren Ende er mit der Jacke des „Heiligen" davonlief und der „Heilige" in ein Krankenhaus eingeliefert wurde. Stellen wir uns weiter vor, er würde von der Polizei erwischt und gegen ihn liefe ein Jugendgerichtsverfahren. In diesem Fall können wir davon ausgehen, dass eine Sozialarbeiterin der Jugendgerichtshilfe einen entsprechenden Aktenvorgang zu diesem Fall von „Raub" bzw. von „räuberischer Erpressung" auf den Tisch bekommt. Neh-

men wir weiter an, diese Tat habe sich in einem Bewährungszeitraum ereignet, so besteht die Gefahr der unbedingten Jugendstrafe, also der Inhaftierung. Um zu verdeutlichen, welche Reaktionen auf der Seite der Jugendgerichtshelferin möglich sein können, bündeln wir im Folgenden die Vielfalt möglichen staatlichen Reagierens in vier sowohl in der Praxis als auch in den entsprechenden wissenschaftlichen Konzepten zusammengefassten professionellen Deutungs- und Handlungsmustern und den daraus abgeleiteten fachlichen Ansätzen (vgl. auch Mackert 2004).

2.1 Klinisch-normativer Ansatz

Nach dem Stoßseufzer: „Ach, schon wieder jemand von denen" beginnt die Jugendgerichtshelferin ihr übliches Programm. Sie schreibt eine Vorladung und sieht in ihrer Handakte nach, was sie bei Anton vor gar nicht langer Zeit anlässlich einer anderen Straftat geschrieben hat. Sie denkt: „Da sehe ich jetzt aber eine Jugendstrafe auf ihn zukommen." Der Jugendliche kommt der Vorladung nach, und es folgt ein längeres Gespräch. An dessen Ende ist die Sozialarbeiterin nicht sehr optimistisch. Sie beschließt, eine ausführliche psychosoziale Diagnose zu verfassen, aus der der Staatsanwalt – wenn er will – ohne weiteres entnehmen kann, dass „schädliche Neigungen" vorliegen. Sie will den Jungen jedoch nicht ganz fallen lassen und noch etwas für ihn tun. Sie ringt Anton die Zusage ab, in einen Täter-Opfer-Ausgleich (TOA) einzuwilligen und sich bei dem Opfer zu entschuldigen. Nach Meinung der Sozialarbeiterin liegt darin die einzige Chance, eine Jugendstrafe noch einmal abzuwenden. Anton stimmt schließlich zu: „Labern schadet ja nicht." Diesen Täter-Opfer-Ausgleich leitet sie allerdings nicht nur in der Hoffnung ein, dass er dem „Rowdy" etwas nützen könnte, sondern auch, damit die Kollegin vom TOA ihr Pensum erfüllen kann, um ihre Zeitstelle zu sichern.

Dieses klinisch-normative Deutungsmuster der Jugendgerichtshelferin bezeichnen wir als klassisch, weil die Kollegin von einer vielfach angewandten Grundregel Sozialer Arbeit ausgeht. Diese Grundregel lautet: Konzentrieren Sie sich auf das Problemverhalten des Jugendlichen und versuchen Sie, im Wege der Einzelfallhilfe eine für Ihren Klienten respektive Ihre Klientin angemessene Intervention anzustreben. Für diese Intervention – besser: den sozialpädagogischen Eingriff – ist der soziale Kontext nur in einer Hinsicht von Bedeutung und wird nur unter diesem Gesichtspunkt in die Hilfeplanung einbezogen: Der Jugendliche soll das normative Regelwerk seines ihn schädigenden Lebenszusammenhanges mindestens ablehnen, im besten Fall sich jedoch mit Hilfe des sozialpädagogischen Eingriffs daraus lösen. Die mit diesem Modell arbeitende Jugendgerichtshelferin geht davon aus, dass ein Verhaltensverstoß des Jugendlichen vorliegt, der von dem Jugendlichen selbst ausging und nur durch ihn selbst geregelt werden kann.

Der klinisch-normative Ansatz orientiert sich vor allem daran, den Menschen aus seinem „schädigenden" Lebenszusammenhang zu lösen

Die Praxis und vor allem die leichte Handhabung des klinisch-normativen Ansatzes, die nicht zuletzt in ihrer bürokratischen Passförmigkeit begründet liegt, kann in der Literatur an vielen Beispielen belegt werden. Exemplarisch seien die so genannten Anti-Aggressivitäts-Trainings (AAT) genannt (vgl. Weidner 1997; kritisch hierzu Krasmann 2000; Kunstreich 2000).

2.2 Reflexiv-klinischer Ansatz

Beispiel

Die Jugendgerichtshelferin bekommt die Akte von der Staatsanwaltschaft und denkt: „Donnerwetter, so brutal war bislang noch keiner aus der Gang." Da sie einerseits weiß, dass ein wichtiger Grund für das Verhalten von Anton in der Gruppe der „Rowdys" und deren besonderer Rivalität mit den „Heiligen" liegt und sie außerdem davon überzeugt ist, dass es keinen Sinn hat zu versuchen, die Clique zu zerschlagen, sie aber andererseits bei Anton eine „deutlich antisoziale Tendenz" erkennt, die in ihren Augen bei den anderen Mitgliedern der Gruppe bislang nicht so scharf hervorgetreten ist, will sie zweierlei versuchen. Zunächst will auch sie Anton (wegen seiner „besonderen Gefährdung") einen TOA vorschlagen. Darüber hinaus will sie die gesamte Gruppe der „Rowdys" entweder an das Haus der Jugend, einer Einrichtung der kommunalen Jugendpflege, oder an den Sportclub in ihrer Nachbarschaft anbinden. Ihre Pläne möchte sie mit Anton jedoch nicht in ihrem Büro besprechen, sondern sich vielmehr selbst einen Eindruck vom familiären Hintergrund der Jugendlichen verschaffen. Darum lädt sie ihn nicht vor, sondern besucht ihn zu Hause. Ihre Erwartungen werden vollständig erfüllt. In ihrem Bericht kann der Staatsanwalt nachher lesen, dass der leicht angetrunkene Vater verkündet hat, „ich habe mir den Jungen schon zur Brust genommen"; die depressiv erscheinende Mutter jammere, dass ihr Sohn so etwas doch nie tun würde; und dabei lief der Fernseher in der Wohnküche und die 12-jährige Schwester maulte, dass sie nun endlich in Ruhe fernsehen wolle. Anton selbst gibt sich einsichtig und willigt in einen TOA ein. Für das nächste Treffen verabredet sich die Sozialarbeiterin mit allen „Rowdys" in ihrem Büro. Sie hatte zwar zunächst überlegt, die Jungen auf dem Spielplatz zu treffen, auf dem sie abends ihre Zechgelage abhalten, fühlte sich dann jedoch der Situation nicht ausreichend gewachsen. Aber immerhin: Neben Anton kommen noch drei weitere Mitglieder. Über den Vorschlag, in das Haus der Jugend zu gehen, können sie nur lachen. Das haben sie bereits versucht, sie sind jedoch wieder rausgeflogen. Auch der Vorschlag mit dem Verein passt ihnen nicht; ein Verein ist ihnen zu spießig. Die Sozialarbeiterin kommt nicht weiter.

Sie belässt es in diesem Fall jedoch nicht, wie durchaus üblich, bei einem Bericht, sondern spricht vor dem Verhandlungstermin noch mit dem Staatsanwalt und dem Richter. Schließlich kennt man sich schon lange. Sie erläutert ihnen, dass sie zwar keine „schädlichen Neigungen" im Sinne des JGG (Jugendgerichtsgesetzes) erkennen könne – jedenfalls noch nicht, wie sie seufzend feststellt –, dass sie aber Anhaltspunkte für eine „deutliche antisoziale Tendenz" erkannt habe. Deshalb hielte sie es für angemessen, dem Jugendlichen endlich „die Grenzen" aufzuzeigen – neben dem TOA z. B. zusätzlich in Form einer Aufstockung der Bewährungsstrafe. Den Fall werde sie dann in Absprache mit der Jugendbewährungshilfe, mit der sie bereits gesprochen habe, ausnahmsweise übernehmen, da sie glaube, dass sie zu dem Jugendlichen einen „tragenden pädagogischen Bezug" aufbauen könne. Auf diese Weise wolle sie versuchen, bei Anton eine „sich verfestigende kriminelle Karriere" zu verhindern.

Das dieser Intervention zu Grunde liegende Deutungsmuster lässt sich als das reflexiv-klinische Muster charakterisieren. Der Unterschied zum klinisch-nor-

mativen Muster ist vergleichbar dem, der in der Literatur zwischen „einfacher" und „reflexiver" Moderne gemacht wird (vgl. Beck 1986). „Einfach" wäre hier gleichzusetzen mit dem Ziel der schlichten Anpassung der Abweichenden an eine hegemoniale Normalität. Dagegen berücksichtigen die Protagonisten der „reflexiven Moderne" im Feld Sozialer Arbeit nicht nur die Subjekthaftigkeit der Abweichenden – hier enden die klinisch-normativen SozialpädagogInnen –, sondern zusätzlich noch die hegemoniale Verfasstheit der Normen, gegen die die Abweichenden und Ausgegrenzten verstoßen haben. Dennoch bleibt auch im reflexiv-klinischen Modell der Kernpunkt der wissenschaftlichen und professionellen Argumentation die normative Abweichung. Zu ihrer Diagnose und Behandlung ist nun allerdings ein besonderes Wissen Voraussetzung, das über den ausschließlichen Subjektbezug hinausgeht. Exemplarisch für diese „neo-diagnostische Schule" kann neben deren Begründern und Protagonisten (vgl. u. a. Hopfner/Jebgen 2000; vgl. auch Mollenhauer/Uhlendorff 1992, 1995) neuerdings auch Lothar Böhnisch (vgl. 1999) gelten.

Der klinisch-reflexive Ansatz versucht ebenfalls, den Menschen aus den ihn „schädigenden" Bezügen zu lösen

2.3 Reflexiv-institutioneller Ansatz

Die Jugendgerichtshelferin bekommt die Akte auf den Tisch und denkt: „Na, das war ja zu erwarten. Die „Rowdys" protzen ja derart herum, dass das nur eine Frage der Zeit gewesen ist". Da sie weiß, dass dieses „Abziehen" einiges Aufsehen erregt hatte – die Lokalzeitung titelte: „Bandenkrieg jetzt schon im Vorort" und der Leiter der örtlichen Polizeidirektion musste sich von der Öffentlichkeit fragen lassen, warum die Jugendbeauftragten seiner Behörde die Situation nicht in den Griff bekommen konnten, kann sie sich vorstellen, dass dieses Mal eine unbedingte Jugendstrafe ansteht. Um den Jugendknast zu verhindern, beschließt sie, eine „Projektweisung" nach § 10 JGG vorzuschlagen, d. h. dem Jugendlichen anzubieten, in dem von JugendgerichtshelferInnen gegründeten Vereinsprojekt ein halbes Jahr lang regelmäßig zu erscheinen. Diesem Projekt, das eine Zwischenform zwischen einem Haus der Jugend und einer Jugendwerkstatt ist, können Jugendliche zugewiesen werden, wenn eine Jugendstrafe droht – allerdings nur mit ihrer ausdrücklichen Einwilligung. In diesem Fall sieht die Sozialarbeiterin keine Schwierigkeiten, da sie weiß, dass Anton das Projekt kennt, da er – wie das häufig der Fall ist – als Freund eines seiner Cliquenmitglieder schon einmal dort gewesen ist. Anton willigt ein und trifft sich mit der Sozialarbeiterin in den Räumen des Projekts – die Jugendgerichtshelferin hat den Schlüssel, da sie zugleich die zweite Vorsitzende des Trägervereins ist. Er zeigt der Sozialarbeiterin bei diesem Treffen, dass sie, zumindest was das „Kickern" anbelangt, keinen blassen Schimmer hat. Er willigt gleichwohl in ihren Vorschlag ein und hofft nun, dass die Staatsanwaltschaft und der Richter mitspielen. Die Jugendgerichtshelferin beruhigt Anton und sagt ihm, dass die beiden dem Projekt wohlwollend gegenüberstehen. Tatsächlich sind Richter und Staatsanwalt Vereinsmitglieder und an einem Fortbestand der Arbeit sehr interessiert, weil sich ihnen hier die Möglichkeit einer zusätzlichen Intervention bietet.

Das mit dieser Intervention verbundene Deutungsmuster lässt sich als reflexiv-institutionelles Deutungsmuster kennzeichnen. Mit dem reflexiv-klinischen

Der reflexiv-institutionelle Ansatz will institutionelle Settings schaffen, in denen normtreues Verhalten geübt wird

teilt es die Kritik „einfacher" Normativität, die Anerkennung subjektiver Bewältigungsstrategien der AdressatInnen sowie die Trennung von Tat und Person. Im Unterschied zum reflexiv-klinischen setzt dieses Modell allerdings nicht auf einen individualpädagogischen Bezug, sondern auf die sozialpädagogische Fähigkeit, Settings für die Jugendlichen zu erfinden. In diesen Settings sollen sich die Jugendlichen anders erleben, und zugleich sollen die bisherigen institutionellen Handlungsmöglichkeiten erweitert werden (vgl. Kunstreich 2000a, S. 319 ff.).

2.4 Sozialräumlich-partizipativer Ansatz

Die Jugendgerichtshelferin weiß schon Bescheid, als sie die Akte von der Staatsanwaltschaft bekommt. Ihre Kollegin von der Straßensozialarbeit hatte sie bereits angerufen und ihre Zusammenarbeit angeboten. Die Straßensozialarbeiterin sieht in dem Konflikt eine weitere Eskalation zwischen beiden Cliquen. Sie schildert sehr detailliert, an welchen Orten und aus welchen Gründen die beiden Gruppen schon seit einiger Zeit aneinander geraten sind. Nachdem die „Rowdys" nicht ohne Grund auch aus dem Haus der Jugend verwiesen wurden – sie hatten Streitereien mit einer Gruppe türkischer Jugendlicher – und sie danach mehrfach durch nächtliche Ruhestörung und Anpöbeleien vor allem auf dem Spielplatz aufgefallen sind, befürchtet sie nun, dass die Clique weiter ausgegrenzt wird. Ihre Bezeichnung in der Presse als „Vorortgang" habe die Gruppe zwar einerseits stolz gemacht, andererseits versuchten sie nun jedoch auch alles, um diesem Bild zu entsprechen. Außerdem sei die Polizei derartig unter Druck gekommen, dass sie die Jugendlichen nun ganz eng beobachte, was auch nicht gerade zu einer Entspannung beitrage. Ergebnis des Gespräches ist, dass die Jugendgerichtshelferin sich bemühen wird, dass Anton keine Jugendstrafe bekommt, und dass die Kollegin von der Straßensozialarbeit auf der nächsten Stadtteilkonferenz ein Konzept vorlegen wird, mit dem versucht werden soll, Ausgrenzung und Kriminalisierung der Clique oder einzelner aus der Clique zu verhindern. Sie spricht davon, „sozial akzeptable Optionen" gemeinsam mit den „Rowdys" zu entwickeln und auch die „Heiligen" daran zu beteiligen.

Der sozialräumlich-partizipative Ansatz will Teilhabemöglichkeiten im sozialen Raum schaffen

Das mit diesem Vorhaben verbundene Deutungsmuster nennen wir sozialräumlich-partizipativ, da es den „sozialen Raum" – im Sinne P. Bourdieus als soziales Kräftefeld – zum Bezugspunkt hat und sich daran orientiert, den AdressatInnen neue Teilhabemöglichkeiten zu eröffnen oder schon etablierte zu festigen. Dieser Ansatz geht über den reflexiv-institutionellen hinaus. Er bleibt nicht bei dem bloßen Vorhalten flexibler Reaktionsmöglichkeiten stehen. Mit diesem Ansatz versuchen die KollegInnen, professionelle Settings hervorzubringen, die der jeweils einmaligen Situation angemessen sind (vgl. Klatetzki 1995; May 1997).

2.5 Plädoyer für den sozialräumlich-partizipativen Ansatz

Die Entscheidung für eine dieser vier Interventionen ist zwar kontingent, aber nicht beliebig. Wenn wir von Kontingenz sprechen, dann meinen wir alles das, was in der Sozialen Arbeit möglich ist. Wir bezeichnen damit den Spielraum of-

fener Möglichkeiten dessen, was wirklich geschehen kann. Wir erlauben uns diesen Hinweis wegen des möglichen Einwandes, dass sich das partizipativ-sozialräumliche Modell nicht verwirklichen lasse und dass das klinisch-normative weiterhin dominieren werde. Tatsächlich jedoch liegen alle vier von uns geschilderten Modelle innerhalb des Möglichkeitshorizontes der Sozialen Arbeit. Und in jeder Entscheidung für eines dieser Modelle und für jede Entscheidung innerhalb eines dieser Modelle konkretisiert sich ein Deutungsmuster, das stets auf eine mögliche praktische Umsetzung hin gedacht ist – Knast, Bewährungsstrafe, Täter-Opfer-Ausgleich, Weisung nach § 10 JGG, Anbindung an einen Verein oder Verstärkung partizipativer Jugendarbeit – alles dies gehört zum etablierten Handlungsspielraum Sozialer Arbeit. Insoweit sind alle Modelle wirklich und praktikabel. Die Antwortversuche der Sozialen Arbeit auf Ausgrenzung können ganz offensichtlich in einem Entscheidungs-Korridor stattfinden, der breiter und vielfältiger ist, als gemeinhin angenommen wird. Er ist allerdings nicht beliebig, sondern nach oben und unten geschlossen; er verläuft innerhalb eines Horizonts fachlich akzeptierter Möglichkeiten. Nach unten ist dieser Horizont dadurch abgegrenzt, dass keine Möglichkeit besteht, überhaupt nicht zu intervenieren, weil die Öffentlichkeit auf die „Rowdys" aufmerksam geworden ist und Anton zudem schon mehrfach auffällig wurde. Bei der Polizei gilt er bereits als ein „Intensivtäter"; er ist damit aktenkundig und klar ausgegrenzt. Nach oben verläuft die Grenze dort, wo trotz aller Unterschiedlichkeit der Deutungsmuster Einigkeit darüber besteht, Anton den Knast zu ersparen. Dies ist die gemeinsame fachliche Grundlage der skizzierten Ansätze. Dabei tritt bei allen Deutungsmustern klar hervor, dass sie zwar in der jeweils besonderen konkreten, historischen und regionalen Situation eine einmalige Ausprägung bekommen. Zu einem „Muster" werden sie jedoch erst durch ihren überindividuellen, sozialen Kontext. In diesem Sinne sind Deutungsmuster Modelle. Th. Klatetzki verweist in diesem Zusammenhang auf den soziologischen Klassiker Emile Durkheim, der den Begriff der „kollektiven Repräsentation" geprägt hat. Damit sind die Sinnstrukturen sozialer Systeme gemeint, die beispielsweise auch im Feld der Sozialen Arbeit in Konzepten, Organisationsformen und fachlichen Orientierungen ihren Niederschlag finden. „Kollektive Repräsentationen" haben also einen dualen Charakter und sind Modelle von Wirklichkeit, die ihren Nutzen für die PraktikerInnen entfalten, indem sie von diesen als Modelle für die Wirklichkeit, also für die konkrete Alltagspraxis der Sozialen Arbeit, in Gebrauch genommen werden.

Alle vier geschilderten Ansätze können praktiziert werden

Die Soziale Arbeit benötigt Modelle der Wirklichkeit, um wirklich werden zu können. Die vier geschilderten Ansätze sind solche Modelle

Deutungsmuster im hier gemeinten Sinne sind Handlungslehren. Unter dieser Voraussetzung lassen sich die vier Interventionsformen als exemplarische Deutungsmuster mit daraus abgeleiteten Handlungsschritten verstehen, die nicht nur im Beispiel der Jugendgerichtshilfe Bedeutung haben, sondern insgesamt im Umgang, der Wahrnehmung und der Kommunikation mit allen „Tantalus-Gruppen" handlungsleitend sind.

In der Praxis herrscht das klinisch-normative Deutungsmuster vor. Trotz seiner genannten bedeutenden Unterschiede zum reflexiv-klinischen Ansatz sollen einige Berührungspunkte beider Modelle hervorgehoben werden. Dies geschieht in der Absicht, ihren Unterschied zu dem von uns bevorzugten sozialräumlich-partizipativen Ansatz noch deutlicher herauszuarbeiten. Sowohl

Der klinisch-normative Ansatz dominiert in der Praxis

im klinisch-normativen als auch im reflexiv-klinischen Ansatz ist es völlig unstrittig und überhaupt nicht mehr Gegenstand beruflichen Nachdenkens, dass professionelles Wissen, das zudem noch wissenschaftlich „abgesichert" auftreten kann, gegenüber den Wissens- und Erfahrungsdomänen des AdressatInnen das weitaus überlegenere ist und damit als das „wahrere" durchgesetzt wird. Denn es ist das Wissen, dem geglaubt werden muss, dem das gesellschaftliche Vertrauen gehört und das sich in der Erprobung bewährt hat. Dieses Wissen muss auch unbedingt vorhanden sein, denn wer „orientierungslos", „erziehungsschwach", wer „gestört" ist oder „antisozial", kann auf Grund eben dieser Störung sein „wahres" Problem gar nicht erkennen, er ist ohne „wirkliches" Wissen zu diesem Problem. Dazu bedarf es einer sensiblen „stellvertretenden Deutung" durch Professionelle, in unserem Beispiel durch die Jugendgerichtshelferin.

Das Wissen der AdressatInnen und der Sozialen Arbeit muss gleichrangig behandelt werden

Ist Reflexivität sowohl Kennzeichen des reflexiv-klinischen als auch des reflexiv-institutionellen Deutungsmusters und weisen beide in der Praxis gleiche oder ähnliche Momente auf, so enthalten das reflexiv-institutionelle und das sozialräumlich-partizipative doch eine grundlegende Gemeinsamkeit, das sie von den anderen beiden Modellen unterscheidet: Beide gehen von einer „Egalität" der Wissen- und Erfahrungsdomänen sowohl der Professionellen als auch der AdressatInnen in der konkreten Handlungssituation aus. Th. Klatetzki formuliert das in Anlehnung an das Wittgensteinische Bild von der Sprache und den darin eingebundenen Wissensdomänen als unterschiedliche Stadtteile auf gleicher horizontaler Ebene: „Bezieht man dieses Bild auf gesellschaftliche Wissensbereiche, so heißt das, dass Wissensdomänen als unterschiedliche Stadtgebiete aufgefasst werden können. Bestimmte Wissensgebiete gehören beispielsweise zur Altstadt, andere stellen Neubauviertel dar, wieder andere sind vornehme Gegenden oder so ausgestattet, dass sie als Getto gelten. Sie existieren aber ‚nebeneinander', nicht über- und untereinander. Das gilt auch für das Verhältnis von Alltagswissen und Wissenschaftswissen. Unter dem Aspekt der Verräumlichung erscheint das Alltagswissen als ein irgendwie geordneter Gesamtkomplex neben der Wissenschaft." (Klatetzki 1993, S. 53)

Auch Klaus Holzkamp unterstreicht die Bedeutung der Gleichheit der Subjektstandpunkte in der unmittelbaren Erfahrung und in den praktizierten Handlungen, wenn er hervorhebt, dass „jeder der Beteiligten von seinem Standort aus eine eigene Perspektive auf die Gesamtszene hat, die mit der meinen absolut gleichwertig ist, und der gegenüber meine eigene Sichtweise keinerlei Privileg oder Vorteil hat" (Holzkamp 1996, S. 94). Und noch ein Weiteres wird an der inhaltlichen Differenz der sozialpädagogischen Deutungsmuster nachvollziehbar: In ihnen repräsentieren sich unterschiedliche Gesellschaftsbilder. Tantalus bleibt in den ersten beiden Modellen der Abweichler, der, wenn er seine Abweichung aufgibt, vielleicht doch noch an die Tafel darf. Die anderen beiden Deutungsmuster stellen das Bild der reichen Tafel – die soziale Zensur – selbst infrage und lassen es zumindest offen, ob nicht andere materielle Formen der Teilhabe gesellschaftlich möglich sind. Wie das in der Praxis möglich ist, zeigen eine Reihe unterschiedlicher Projekte, von denen wir fünf als exemplarische Verwirklichungen des partizipativen Ansatzes ausgewählt haben.

3 In der Praxis: Wie partizipative Soziale Arbeit mit „Tantalus-Gruppen“ funktioniert

Partizipative soziale Arbeit ist:

Um im Folgenden eine bessere Verständlichkeit zu erreichen, stellen wir zunächst die Gemeinsamkeiten der Praxisprojekte heraus, die wir jeweils knapp und exemplarisch für den partizipativen Ansatz vorstellen möchten. Es sind insgesamt fünf Punkte, in denen sie, bei aller Unterschiedlichkeit im Detail, übereinstimmen:

- Subjektorientierung: Sie praktizieren Egalität als bedingungslose Anerkennung des Gegenübers als gleich, indem sie sich an den geäußerten Interessen und Absichten, am Wollen der AdressatInnen orientieren. (Am Subjekt orientiert)
- Ressourcenorientierung: Sie praktizieren dialogische Beratungskonzepte, indem sie die Ressourcen nutzen und mobilisieren, die ihnen und den AdressatInnen zur Verfügung stehen. (An den Ressourcen orientiert)
- Alltagsorientierung: Sie orientieren ihre institutionelle und organisatorische Praxis so weit wie möglich am Alltagsleben ihrer AdressatInnen. (Am Alltag orientiert)
- Lernende Organisation: Diese Orientierung fließt in ihre berufliche und institutionelle Praxis ein; ihre Organisationen lernen aus dieser Praxis, d. h., ihre Organisationen orientieren sich nicht selbstreferentiell an sich selbst, sondern an ihrer Umwelt. (Lernend)
- Teamorientierung: Sie verwirklichen ihre individuelle professionelle Verantwortlichkeit in konsequenter und konzeptionell ausgewiesener Teamarbeit. (Teamarbeit)

3.1 Beispiel 1: Der Verbund Sozialtherapeutischer Einrichtungen (VSE)

Am Jugendlichen orientieren

Der Verbund Sozialtherapeutischer Einrichtungen (VSE) aus Celle mit Einrichtungen in Hannover, Münster und Hamburg ist die älteste und größte Organisation in unserem Vorstellungsreigen. Es handelt sich um eine Einrichtung der Kinder- und Jugendhilfe. Der Verbund wurde 1975 als eine Alternative zur Heimunterbringung gegründet. Heute arbeiten fast 200 Professionelle in den unterschiedlichsten Organisationsformen vom Kinderhaus über die Mobile Betreuung bis hin zu Jugendhilfeeinheiten und koordinieren flexible Hilfen zur Erziehung aus einer Hand in einer Region. Wir haben dieses Beispiel gewählt, weil sich die Organisationsformen so weit wie irgend möglich an den Lebenslagen der AdressatInnen orientieren. Um dies zu realisieren, arbeiten die MitarbeiterInnen des Trägers nach einem verbindlichen Konzept, das aus den Erfahrungen mit ausgegrenzten Jugendlichen entstanden ist, bei denen nach einer Alternative zur geschlossenen Unterbringung gesucht wurde. Das Konzept drückt diese Programmatik aus: „Sich am Jugendlichen orientieren“ (vgl. Arend/Hekele/Rudolf 1993). Damit diese Handlungsaufforderung nicht zur bloßen Parole in einer Hochglanzbroschüre verkommt, wird neben der intensiven Beratung und Fortbildung der Teammitglieder, wie sie heute in guten Einrichtungen der Jugendhilfe ohnehin selbstverständlich sind, etwas dagegen sehr Ungewöhnliches praktiziert: Eine selbstverantwortliche Teamarbeit, die, wie im Verbund insgesamt, ohne

herausgehobene Leitungspositionen auskommt. Diese basisdemokratische Praxis funktioniert jedoch nicht „einfach so". Die notwendige Bedingung dafür, dass dies auch auf Dauer funktioniert und aufrechterhalten werden kann, ist die „kollegiale Beratung" oder auch das „Team als Methode"[1]. Sie erfolgt nach den gleichen Prinzipien wie die Kommunikation und Kooperation mit den AdressatInnen, die u. a. von der Annahme ausgehen, „dass Kinder und Jugendliche prinzipiell den Erwachsenen gleichgestellte Menschen sind. Dazu gehören weiter der Anspruch nach sozialem Zusammenleben, das Streben nach existenzieller Sicherheit, die Sehnsucht nach einer positiven Zukunft, der Anspruch auf Selbstbestimmung und Mitentscheidung oder der Wunsch, ‚Dinge' verstehen und begreifen zu wollen" (Arend/Hekele/Rudolf 1993, S. 1). Diese Annahmen konkretisieren sich für jedes Kind und für jeden Jugendlichen in „Zentralorientierungen", die in erster Linie die Handlungsschritte formulieren, auf die sich die Professionellen verpflichten. Eine derartige Zentralorientierung wird aus der gleichzeitigen und gleichwertigen Beachtung von drei Gesichtspunkten gewonnen:

1. Äußere Bedingungen: Das sind objektive Gegebenheiten wie die Entscheidung zur Heimunterbringung, Erziehungsauftrag, Rechtsgrundlagen, materielle Bestimmungen, Art des Heims etc.
2. Die verbale Kommunikation als Gesprächskontakte zwischen BetreuerIn und Jugendlichen. Hier kommen hauptsächlich direkte, aber auch indirekte Selbstäußerungen zum Ausdruck.
3. Verhaltens- oder Handlungsbereich als Bereich der indirekten Selbstäußerungen, die Befindlichkeit und persönliche Lage zum Ausdruck bringen. Sie ergeben sich aus der Interpretation von Handlungen bzw. des Verhaltens.

Die AdressatInnen bleiben selbst zuständig und verantwortlich

Das Ziel ist nicht, wie üblich, die Federführung für die Geschicke des Jugendlichen an eine Organisation zu übertragen, sondern die Verantwortlichkeit und Zuständigkeit bei den AdressatInnen zu belassen und diese Verantwortlichkeit durch entsprechende Ressourcen zu stärken. Bei diesem Ansatz spielt die Frage, ob jemand illegale Substanzen und Mittel oder legale Genussmittel nimmt, oder ob sie sich prostituiert oder klaut, nur dann eine Rolle, wenn und soweit damit zusammenhängende Ereignisse von den AdressatInnen direkt (verbal) oder indirekt (durch ihr Verhalten) zum Thema gemacht werden. Dabei ist es in der Regel die wichtigste und zugleich schwierigste Aufgabe, die äußeren Bedingungen gleichzeitig und gleichwertig einzubeziehen.

3.2 Beispiel 2: Das KIDS am Hamburger Hauptbahnhof

Bei dieser Einrichtung handelt es sich eine Anlaufstelle für Straßenkinder in Hamburg – KIDS steht für „Kinder in der Szene". Sie wurde 1993 unmittelbar

1 Schließlich ist es eines der zentralen Merkmale und Problemen von Organisationen, dass sie auf Dauer arbeiten und für immer wiederkehrende Probleme eine verstetigte Antwort suchen. Damit dies nicht zu einer Verfestigung führt, zu generalisierten Antworten für ganz unterschiedliche Situationen und Menschen, wie dies im klinisch-normativen Modell der Fall ist, sondern zu einem Weiterlernen, ist das Modell „Team als Methode" zentral, weil hier die Antworten immer wieder neu gesucht und damit bestimmt werden können.

am Hauptbahnhof errichtet und geht auf die Erfahrungen eines Arbeitskreises zurück, der sich mit Kindern befasste, die „sich aus den Einrichtungen immer mehr entfernten und den Hamburger Hauptbahnhof zur ihrem Lebensmittelpunkt machten“ (Lembeck 1998, S. 188). Dass der Arbeitsstil der 13 KollegInnen nur als ein verstehender und dialogischer und damit als ein partizipativer Ansatz verstanden werden kann, verdeutlicht das folgende Zitat aus dem Konzept von KIDS: „Die Einrichtung eines szenenahen, dem Lebensraum und -stil entgegenkommenden Angebotes ist als ein erster Schritt zu verstehen, die Kinder dort zu erreichen, wo sie sich befinden und von dort aus tragfähige Beziehungen wieder aufnehmen bzw. intensivieren zu können. Diese Beziehungen können nur unter Einbeziehung der Akzeptanz des Lebensraums und -stils der Kinder entwickelt werden. Akzeptanz meint in diesem Zusammenhang eine pädagogische Haltung, die die spezifischen Angebotsstrukturen und Handlungskonzepte aus der Lebenswelt der Kinder ableitet. Eine solche pädagogische Haltung ermöglicht den Kindern – und den BetreuerInnen – eine Ebene der Auseinandersetzung, in der Orientierungs- und Entscheidungsfähigkeit wieder erlangt werden können“ (Lembeck 1998, S. 189). Die sich daraus ergebende Beratungssituation bezeichnen SozialpädagogInnen des Projektes als „Beratungsarbeit im Nebenbei“, denn es kann keinen festgelegten Ort, keine festgelegte Zeit und keinen festgelegten Raum dafür geben; die Beratung kann in einer U-Bahnunterführung, in einem Cafe oder an einer Straßenecke stattfinden (vgl. Lembeck 1998, S. 189 f.). Diese konzeptionelle Grundlegung ist mit einem Beratungsbegriff verknüpft, bei dem weder die Professionellen, noch die Jugendlichen die Wissenden sind: „Nicht die Jugendlichen werden aufgefordert, sich einsichtig zu zeigen, sondern die PädagogInnen“ (Lembeck 1998, S. 198), denn schließlich „wissen die Jugendlichen oft viel besser, was gut für sie ist, als Professionelle meinen“ (Lembeck 1998, S. 202).

Die Kinder dort erreichen, wo sie sich befinden

3.3 Beispiel 4: Die Arbeit mit Kinderflüchtlingen

Die MitarbeiterInnen des Hamburger Vereins „Woge e. V.“ arbeiten mit einer Tantalus-Gruppe, die mit einem Mangel zu kämpfen hat, der über die Schwierigkeiten der bisher genannten Menschen in Tantalus-Situationen noch hinausgeht. Dieser weitere Mangel ist die Rechtlosigkeit so genannter „minderjähriger unbegleiteter Flüchtlinge“. Woge e. V. wurde 1993 als Freier Träger der Jugendhilfe in Hamburg gegründet. Der Träger schreibt in seinem Konzept: „Schwerpunkt unserer Arbeit ist die Soziale Arbeit mit unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen, die sich ohne Begleitung aus Krisen- und Kriegsgebieten ‚auf den Weg‘ nach Deutschland gemacht haben. Sie finden Aufnahme, Versorgung und Betreuung in unserer Erstversorgungseinrichtung oder in Jugendwohnungen mit unterschiedlichen Betreuungssettings. (…) Kinder und Jugendliche sind in besonderer Weise betroffen von Flucht und Migration, ob sie gemeinsam mit ihren Eltern auf der Flucht waren oder in den Familien von ArbeitsmigrantInnen aufwachsen. Dies gilt umso mehr für die allein einreisenden minderjährigen Flüchtlinge. Sie sind auf der Suche nach einer besseren Lebensperspektive, sie wurden von ihren Eltern aus Liebe, Angst oder Sorge fortgeschickt oder sie wurden von Soldaten, Rebellen oder der Regierung davongejagt. Sie haben ihren ganzen

Kinder und Jugendliche sind in besonderer Weise von der Migration betroffen

Mut aufgebracht, um loszugehen, dem Leben und der Zukunft entgegen, ungeachtet der vielen Unsicherheiten, Strapazen und Gefahren, die sie erwarten würden. (…) Wir wollen den Kinderflüchtlingen ein angemessenes Ankommen im fremden Land ermöglichen, sie dabei unterstützen, sich hier zurechtzufinden, Erlebtes zu verarbeiten und neue Hoffnungen zu schöpfen. (…) Wir wollen neue Orientierung bieten und zur gemeinsamen Problembewältigung beitragen. Dies erfordert immer auch die Anerkennung der vorhandenen Ressourcen und Potenziale (…). Flüchtlingsjugendliche brauchen eine sinnvolle Lebensplanung, aber ebenso Möglichkeiten, ihre pubertäre Phase auszuleben, Grenzen zu spüren, zu streiten, Freude am Alltag zu haben und ihre Interessen im Freizeitbereich zu entdecken und zu entwickeln. Ziel unserer Arbeit ist die Förderung altersgemäßer Entwicklung, die selbstständige Alltagsbewältigung und die Entwicklung realistischer Lebensperspektiven." (Woge e. V. o. J.)

Öffentlichkeitsarbeit für Flüchtlinge muss parteilich sein

Neben dieser Arbeit mit den Kinderflüchtlingen betreibt der Träger eine intensive und umfangreiche parteiliche Öffentlichkeitsarbeit. Dazu wurde ein eigenes Netzwerk gegründet, das inzwischen bundesweit arbeitet. Aus dieser Arbeit entstand in Zusammenarbeit mit dem Institut für Soziale Arbeit (ISA) in Münster ein „Handbuch der Sozialen Arbeit mit Kinderflüchtlingen" (Woge e. V./ISA 1999). Die Rechtlosigkeit der Kinderflüchtlinge und die Weigerung der Bundesregierung, international geltendes Recht umzusetzen, zieht sich wie ein roter Faden durch diese Arbeiten von cirka 100 Fachleuten. Besondere Aufmerksamkeit hat auch der Info-Bus von Woge e. V. erfahren. Mit diesem Mittel kümmern sich die KollegInnen um Kinderflüchtlinge, die es der offiziellen Lesart zufolge nicht gibt: Die Illegalen und Untergetauchten. Sie werden nach einem festen Fahrplan an ihren Treffpunkten aufgesucht und mit Lebensmitteln, Medikamenten usw. versorgt. Und wo immer Ansatzpunkte zur Legalisierung des Status der „Illegalen" gefunden werden, versuchen die MitarbeiterInnen die Legalisierung zu realisieren.

3.4 Beispiel 5: Die Arbeit im Gemeinwesen mit „Planning for Real"

Der Mensch muss im Mittelpunkt stehen

Mit diesem abschließenden Beispiel stellen wir nicht die partizipative Arbeit eines Freien Trägers vor, sondern schildern ein Sozialraumprojekt, das im Rahmen eines hamburgischen Programms zur sozialen Stadtteilentwicklung durchgeführt wurde. Mit seiner Umsetzung sollte den BewohnerInnen in ihrem Stadtteil Mitbestimmungsmacht bei der Gestaltung ihrer unmittelbaren Wohnumgebung eingeräumt werden. Bezugspunkt und Ort des Handelns war deshalb nicht nur eine bestimmte Personen- bzw. KlientInnengruppe, sondern das ganze „Tantalus-Quartier". Angestrebt war es, mit diesem Projekt eine soziale Quartiersentwicklung in Gang zu setzen, bei der – im Gegensatz zu vielen anderen städtischen Sanierungs- und Revitalisierungsverfahren – die Menschen im Mittelpunkt stehen sollten, ihre Wünsche, Neigungen und Fähigkeiten, und nicht die behördlichen, architektonischen, raumplanerischen und funktionalen Planungsvorgaben: Dieses Umdenken – vom Einzelnen auf den Sozialraum – bezieht „sich vor allem auf die stärkere Orientierung auf das Wohnquartier als Handlungsebene, statt sich traditionell und abgegrenzt der jeweiligen Klientel zuzuwenden" (Alisch 1997, S. 346).

Wie wurde dieses Vorhaben nun umgesetzt? Nachdem die Umweltbehörde – im Zusammenhang mit dem Programm „Spielraum Stadt" – und die Garten- und Friedhofsabteilung beschlossen hatten, in der Siedlung Veränderungen bzw. Stadtentwicklungsmaßnahmen einzuleiten, wurde im Zentrum des Quartiers ein Baucontainer aufgestellt, der als zentraler und vor allem neutraler Treffpunkt für die Planungsprozesse der BewohnerInnen sowie der MitarbeiterInnen aus den Einrichtungen des Stadtteils dienen sollte. Hier wurde zusammen mit allen Beteiligten ein Handlungs- und Maßnahmenkonzept für das Quartier erarbeitet. Als erste Verbesserung für die Siedlung wurde die Gestaltung einer Grünfläche geplant, die im Zentrum der Siedlung liegt und „von vielen BewohnerInnen im Zusammenhang von mehreren Umfragen als eine zu verbessernde Ressource (…) genannt wurde. Diese ‚Grüne Mitte' (…) wurde in der Vergangenheit wenig genutzt bzw. fungierte eher als ‚Müllhalde'" (Wendland 2001, S. 73).

„Planning for Real" zielt auf die Ermächtigung der Beteiligten

Für den gesamten Planungs- und Entwicklungsprozess, vor allem aber für eine gleichberechtigte Einbindung der BewohnerInnen, wurde von dem Projektteam die Methode „Planning for Real" eingesetzt (vgl. Gibson 1994). „Planning for Real" ist ein Handlungsprinzip, das vorrangig auf die Ermächtigung der beteiligten Personen zielt, die, „im Gegensatz zu den bisher praktizierten BürgerInnenbeteiligungsverfahren, bei denen BürgerInnen lediglich Einwände oder Anregungen zu (...) Planungen äußern dürfen, in ihren emanzipatorischen Kräften gestärkt werden sollen. Grundlegend für die Durchführung des Verfahrens ist es deshalb, dass die BewohnerInnen selbst real auf die Entwicklung ihres Lebensraumes Einfluss nehmen können und aktiv werden. Das Handeln der betroffenen Personen und ihr lokales Wissen steht dabei immer im Mittelpunkt." (Wendland 2001, S. 74)

Gelingende Partizipation: sich mit seinesgleichen zusammentun

Das Projekt und auch die Umsetzung der Methode „Planning for Real" setzte schließlich eine aktivierende und gemeinwesenorientierte soziale Stadtteilarbeit in Gang, die eine „gelingende Partizipation" (Herrmann 1995) zum Ziel hatte und mehr meint als bloße „Betroffenenbeteiligung". Gelingende Partizipation ist vielmehr ein Versuch, mit den menschlichen Fähigkeiten Ernst zu machen und sich – im Sinne von Hannah Arendt – „mit seinesgleichen zusammenzutun, gemeinsame Sache mit ihnen zu machen, sich Ziele zu setzen und Unternehmungen zuzuwenden" (Arendt 1998, S. 81). Es geht hierbei stets um das Erringen von Macht, von Ausdrucksvermögen und einen Raum, in dem Interessen artikuliert werden können. Damit ist ein nicht-instrumenteller Machtbegriff definiert, der sich als „Behelligung von unten" (Wendland 2001, S. 50) versteht.

4 Epilog

Der partizipative Ansatz ist bescheiden und realistisch zugleich. Er konzentriert sich in erster Linie auf das „gemeinsame Dritte" als die Aktion einer gemeinsam verantworteten Grenzüberschreitung (vgl. Freire 1973, S. 85). Der Ansatz setzt darauf, dass diese Aktion von den AdressatInnen als nützliche Assistenz erfahren und bewertet wird. Sein „pädagogischer Bezug" ist keine Legitimation für

die Grenzsetzung und ist kein Instrument professioneller Vorherrschaft. Er verlässt diese menschenbildnerische Perspektive zu Gunsten des Versuchs einer gemeinsamen Praxis, einer Praxis des Dialogs: „Es kommt auf nichts anders an, dass jedem von zwei Menschen der andere als dieser bestimmte Andere widerfährt. Jeder von beiden den anderen ebenso gewahr wird und eben daher sich zu ihm verhält (…), wobei er den anderen nicht als sein Objekt betrachtet und behandelt, sondern als seinen Partner in einem Lebensvorgang“ (Buber 1992, S. 274). Dass das gelingt, können die Professionellen allerdings niemanden versprechen, weder Tantalus selbst, noch ihren Auftraggebern. Der partizipative Ansatz ist stets ein Versuch. Damit bleibt der Ausgang immer ungewiss. Und gerade in dieser Ungewissheit, in seinem steten Versuch, hinter die Grenze zu kommen, liegt seine Chance.

Literatur

Alisch, M. (1997): Soziale Stadtentwicklung – Leitlinien einer Politik für benachteiligte Quartiere. Das Beispiel Hamburg. In: Hanesch, W. (Hrsg.) (1997): Überlebt die soziale Stadt? Konzeption, Krise und Perspektiven kommunaler Sozialstaatlichkeit. Opladen, S. 345-361.

Anhorn, R./Bettinger, F. (Hrsg.) (2005): Sozialer Ausschluss und soziale Arbeit. Wiesbaden.

Arend, D./Hekele, K./Rudolph, M. ([3]1993): Sich am Jugendlichen orientieren. Konzeptionelle Grundlagen und Erfahrungen der mobilen Betreuung (MOB) des Verbundes Sozialtherapeutischer Einrichtungen (VSE). Celle.

Arendt, H. ([13]1998 [1970]): Macht und Gewalt. München.

Beck, U. (1986): Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt a.M.

Bernfeld, S. (1996, Original 1930: Die Tantalus-Situation. Bemerkungen zum „kriminellen Über-Ich“. In: Bernfeld, S. (1996): Sämtliche Werke, Bd. 11. Weinheim u. Basel, S. 303-321.

Böhnisch, L. (1999): Abweichendes Verhalten. Eine sozialpädagogische Einführung. Weinheim u. München.

Bourdieu, P. (1997): Das Elend der Welt. Zeugnisse und Diagnosen alltäglichen Leidens an der Gesellschaft. Konstanz.

Buber, M. ([6]1992): Das dialogische Prinzip. Gerlingen.

Café Sperrgebiet (o. J.): Konzept 2000. Hamburg.

Chambliss, W. (1973): The Saints and the Roughnecks. In: Society, Volume 11 (1973), S. 24-31.

Cremer-Schäfer, H./Steinert, H. (1998): Straflust und Repression. Zur Kritik der populistischen Kriminologie. Münster.

Freire, P. (1973): Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit. Reinbek.

Foucault, M. (1978): Überwachen und Strafen. Frankfurt a.M.

Gibson, T. (1994): Seeing is Believing: Von der Überzeugungskraft der eigenen Anschauung. In: Lokale Ökonomie (Hrsg.) (1994): Beschäftigungs- und Strukturpolitik in Krisenregionen. Ein internationales Symposium, GSFP. Berlin, S. 94-99.

Herrmann, F. (1995): „Gelingende Partizipation“ als kollektiver Lernprozeß. Annäherungen an ein komplexes Thema. In: Bolay, E./Herrmann, F. (Hrsg.) (1995): Jugendhilfeplanung als politischer Prozeß: Beiträge zu einer Theorie sozialer Planung im kommunalen Raum. Neuwied, Kriftel u. Berlin, S. 143-189.

Holzkamp, K. (1996): Manuskripte zum Arbeitsprojekt „Lebensführung“. In: Forum Kritische Psychologie, Heft 36, S. 7-112.

Hopfner, N./Jebgen, M. (2000): Was ist Diagnostik? Ein Kurzportrait. In: sozial extra, Heft 4, 24. Jg. (2000), S. 26-27.

Kessl, F./Otto, H.-U. (Hrsg.) (2004): Soziale Arbeit und soziales Kapital. Zur Kritik lokaler Gemeinschaftlichkeit. Wiesbaden.

Klatetzki, T. (1993): Wissen, was man tut. Professionalität als organisationskulturelles System. Eine ethnografische Interpretation. Bielefeld.

Klatetzki, T. (1995): Innovative Organisationen in der Jugendhilfe. Kollektive Repräsentationen und Handlungsstrukturen am Beispiel der Hilfen zur Erziehung. In: Klatetzki, T. (Hrsg.) (1995): Flexible Erziehungshilfen. Ein Organisationskonzept in der Diskussion. Münster, S. 11-22.

Krasmann, S. (2000): Gouvernementalität der Oberfläche. Aggressivität (ab)trainieren beispielsweise. In: Bröckling, U./Krasmann, S./Lemke, T. (Hrsg.) (2000): Gouvernementalität der Gegenwart. Studien zur Ökonomisierung des Sozialen. Frankfurt a.M., S. 194-226.

Kunstreich, T. (2000a): Grundkurs Soziale Arbeit. Sieben Blicke auf Geschichte und Gegenwart Sozialer Arbeit, Bd. 1 u. 2. Bielefeld.

Kunstreich, T. (2000b): antiGEWALTiges Training. In: sozial extra, Heft 5/6, 24 Jg. (2000), S. 35-39.

Lembeck, H. J. (1998): Beratung an szenenahen Orten. Das KIDS am Hamburger Hauptbahnhof. In: Köttgen, C. (Hrsg.) (1998): Wenn alle Stricke reißen. Kinder und Jugendliche zwischen Erziehung, Therapie und Strafe. Bonn, S. 188-202.

Mackert, J. (Hrsg.) (2004): Die Theorie sozialer Schließung. Tradition, Analysen, Perspektiven. Wiesbaden.

May, M. (1997): Gemeinwesenarbeit als Organizing nicht nur von Gegenmacht, sondern auch von Erfahrungen und Interessen. In: Widersprüche, Heft 65, 1997, S. 13 ff.

Mollenhauer, K./Uhlendorff, U. (1992): Sozialpädagogische Diagnosen. Über Jugendliche in schwierigen Lebenslagen. Weinheim u. München.

Mollenhauer, K./Uhlendorff, U. (1995): Sozialpädagogische Diagnosen II. Selbstdeutungen verhaltensschwieriger Jugendlicher als empirische Grundlage für Erziehungspläne. Weinheim u. München.

Müller, B. (1992): Sisyphus und Tantalus. Bernfelds Konzept des „sozialen Ortes“ und seine Bedeutung für die Sozialpädagogik. In: Hörster, R./Müller, B. (Hrsg.) (1992): Jugend, Erziehung und Psychoanalyse. Neuwied, Kriftel u. Berlin, S. 59-74.

Peters, F. (1997): Kriminalitätstheorien und ihre jeweiligen impliziten Handlungsempfehlungen. In: Janssen, H./Peters, F. (Hrsg.) (1997): Kriminologie für Soziale Arbeit. Münster, S. 40-74.

Sumner, C. (1991): Das Konzept der Devianz neu überdacht: Zu einer Soziologie der „censures“. In: Kriminologisches Journal, Heft 4, 23. Jg. (1991), S. 242-271.

Thole, W./Ahmed, S./Höblich, D. (2007): Soziale Arbeit in der gespaltenen Konkurrenzgesellschaft. Reflexionen zur empirischen Tragfähigkeit der „Rede von der zweiten Moderne“ und der Entstrukturierung der gesellschaftlichen Sozialstruktur. In: neue praxis, Heft 2, 37. Jg. (2007), S. 115-135.

Weidner, J. ([4]1997): Anti- Aggressivitätstraining für Jugendliche. Ein deliktspezifisches Behandlungsprogramm im Jugendvollzug. Bonn.

Wendland, A. (2001): Mitbestimmung oder Beteiligung im Laufstall? Zur Diskussion um Partizipation in der sozialen Stadtteilentwicklung. Unv. Diplomarbeit an der Evangelischen Fachhochschule der Diakonenanstalt des Rauhen Hauses. Hamburg.

WOGE e. V. (o. J.): ankommen. unterkommen. weiterkommen. Ohne Ort.

WOGE e. V./Institut für Soziale Arbeit (Hrsg.) (1999): Handbuch der Sozialen Arbeit mit Kinderflüchtlingen. Münster.

Fabian Kessl | Alexandra Klein | Sandra Landhäußer

Armut und Prekarisierung von AdressatInnen Sozialer Arbeit

1 „Neue Mitleidsökonomie" und „neue Unterschicht". Die gesellschaftliche Konstruktion von Armut und Prekarität

Die „Tafeln" als Ausdruck wachsender Ungleichheit

Seit 2003 hat sich die Zahl der so genannten „Tafeln" und „Tische" im bundesdeutschen Zusammenhang auf knapp 900 fast verdreifacht (Selke 2008). Parallel zu diesen in gemeinnütziger Trägerschaft befindlichen Nahrungsmittelausgaben findet sich eine Vielzahl so genannter Suppenküchen oder anderer Essensausgaben, in wachsender Zahl auch als Teil von Bildungsinstitutionen, wie Kindertagesstätten und Grundschulen. Tafeln, Tische und Suppenküchen verstehen sich als Angebote zur Bekämpfung wachsender Armut. Der Bundesverband Deutsche Tafel e. V. fasst diese Zielsetzung in seiner Leitformel zusammen: „Die Tafeln bemühen sich um einen Ausgleich: Sie sammeln ‚überschüssige', aber qualitativ einwandfreie Lebensmittel, und geben diese an Bedürftige weiter" (http://www.tafel.de/; Stand: 14. Juli 2009). Parallel zur Etablierung dieser „neuen Mitleidsökonomie" (vgl. Kessl 2009) ist im bundesdeutschen Zusammenhang der Niedriglohnsektor[1] zwischen 1995 und 2007 um 2,1 Mio. Personen auf 21,5% gestiegen (vgl. Kalina/Weinkopf 2009). Die Reallöhne sind in Deutschland als einzigem Land der EU zwischen 2000 und 2008 um 0,8% gesunken und die Spaltung zwischen denjenigen Gesellschaftsmitgliedern, die über ein großes oder sehr großes Vermögen verfügen und denjenigen, die auf ein kleines oder kein Vermögen zugreifen können, ist in demselben Zeitraum kontinuierlich angewachsen: Das oberste Zehntel der Bevölkerung verfügt 2007 über 61,1% des Gesamtvermögens (2002: 57,9%), die untersten 70% über weniger als 9% (2002: 10,5%) (vgl. Frick/Grabka 2009).

Armut und Prekarisierung

Trotz dieser immensen Ungleichheiten, sind es nur selten diese Verschärfungen in den relationalen sozialen Ungleichheiten, die im Zentrum der öffentlichen Aufmerksamkeit stehen. Vielmehr ist seit Ende 2006 das Thema Armut und Prekarisierung als angebliche Lebensform einer bestimmten Bevölkerungsgruppe verstärkt Thema. Medialer Auslöser war die Publikation der Studie *Ge-*

1 Datenbasis der genannten Zahlen ist eine Studie des Instituts für Arbeit und Qualifikation, in der eine Niedriglohnschwelle von 9,62 Euro für Westdeutschland und 7,18 Euro für Ostdeutschland angenommen wird (vgl. Kalina/Weinkopf 2009). Der dritte Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung bestimmt Niedriglohn als ein Einkommen von weniger als 2/3 des Medians und kommt auf dieser Bestimmungsbasis für 2005 auf eine Zahl von 36,4 % NiedriglohnbezieherInnen im bundesdeutschen Kontext.

W. Thole (Hrsg.), *Grundriss Soziale Arbeit,* DOI 10.1007/978-3-531-94311-4_33,
© VS Verlag für Sozialwissenschaften | Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH 2012

sellschaft im Reformprozess durch die Friedrich-Ebert-Stiftung. Darin werden 8% der bundesdeutschen Bevölkerung als „abgehängtes Prekariat" bezeichnet. „Das Abgehängte Prekariat (8%) ist geprägt von sozialem Ausschluss und Abstiegserfahrungen. Diese Gruppe hat einen hohen Anteil berufsaktiver Altersgruppen, weist den höchsten Anteil an Arbeitslosen auf und ist zugleich ein stark ostdeutsch und männlich dominierter Typ" (FES 2006, S. II). Heinz Bude spricht (Bude 2008, S. 126) daher von einer Unterschicht „als eine[r] Kultur eigener Art". Im Anschluss und in Korrespondenz mit der medialen Inszenierung dieser wieder entdeckten „neuen Unterschicht" wird seither eine wissenschaftliche Debatte darüber geführt, ob eine solche Unterschicht überhaupt existiert und wenn ja, wodurch sie gekennzeichnet ist und ob die Zahl ihrer Mitglieder gestiegen ist (vgl. Widersprüche Heft 98/2005; Kessl/Reutlinger/Ziegler 2007).

Neue Muster: „Tafeln" und „neue Unterschicht"

Das immense Wachstum von Tafeln, Tischen und Suppenküchen auf der einen Seite und die Ausrufung einer „neuen Unterschicht" auf der anderen symbolisieren zwei zentrale Entwicklungslinien in Bezug auf die Armut von AdressatInnen Sozialer Arbeit am Beginn des 21. Jahrhunderts: Sowohl die neue Mitleidsökonomie, mit der eine caritative Armutsbekämpfung wieder eingeführt wird, als auch die Rede von der „neuen Unterschicht", mit der die Unterscheidung von „tugendsamen" und „lasterhaften" Armen wieder entdeckt wird, reanimieren Muster, die mit der Etablierung der wohlfahrtsstaatlichen Sozialen Arbeit überwunden schienen. Bevor im dritten Kapitel die Konsequenzen dieser Entwicklungen für die Soziale Arbeit diskutiert werden, gilt es im zweiten Kapitel zu klären, wie sich diese in einer systematischen Perspektive angemessen darstellen lassen.

2 Armut und Prekarisierung – zur systematischen Bestimmung

Es existiert eine Vielzahl unterschiedlicher Theorien und Perspektiven zur systematischen Erfassung des Phänomens der Armut und Prekarisierung (vgl. Huster/Boeckh/Mogge-Grothjahn 2008; Hauser/Neumann 1992). Hinsichtlich der Armutsfrage wird grundlegend absolute Armut von relativer unterschieden. Letztere spielt vor allem in trans- und internationalen Zusammenhängen eine Rolle (vgl. Bayer u. a. 2008). Absolute Armut meint dabei ein Leben, das dadurch gekennzeichnet ist, dass das physische Existenzminimum nicht gesichert ist. Grundlage einer Bestimmung absoluter Armut sind festgelegte absolute Schwellenwerte. Im Kontext der OECD-Staaten steht für die Soziale Arbeit das Konzept der relativen Armut im Mittelpunkt, dessen Bestimmung relativ zum Wohlstand der übrigen Gesellschaft vorgenommen wird. Dabei haben sich vor allem zwei Bestimmungsmuster in der Armutsforschung etabliert: Im Sinne eines Ressourcenansatzes wird vorwiegend materielle Armut ins Zentrum gerückt. Armut wird dabei als eine Unterausstattung an (ökonomischen) Ressourcen verstanden, zumeist definiert als Einkommen eines Haushalts, das dieser aus

Absolute und relative Armut

der Erwerbsarbeit der Haushaltsmitglieder erhält. Lebenslagen-Ansätze hingegen rücken die Unterversorgung in mehreren im jeweiligen sozialen Kontext als wichtig erachteten Lebensbereichen, wie etwa Bildung und Gesundheit, ins Zentrum der Betrachtung (vgl. Chassé/Zander/Rasch 2007). In Korrespondenz zu diesen Lebenslagen-Ansätzen werden in jüngster Zeit vermehrt auch gerechtigkeitstheoretische Bestimmungen genutzt, wie sie beispielsweise der Capabilities Ansatz vorschlägt (vgl. Volkert 2005). Im Anschluss an Amartya Sen (2007) bestimmt beispielsweise auch der dritte Armuts- und Reichtumsbericht der deutschen Bundesregierung Armut als „Mangel an Verwirklichungschancen". Auch dieses Konzept geht über die Bestimmung eines niedrigen Einkommens hinaus und versteht Armut und Benachteiligung in Bezug auf ein Leben, das Menschen in der Lage zu führen sind und auf die Freiheiten, die sie genießen. Zentral ist hierbei die Ausstattung mit Fähigkeiten und Machtpotenzialen, um eigene Absichten und Ziele verwirklichen zu können (vgl. Otto/Ziegler 2008).

Armut in Lebensphasen und relationale Konzepte

Spätestens seit die Bremer Projektgruppe „Sozialhilfekarrieren" Mitte der 1990er Jahre ihre Ergebnisse für den bundesdeutschen Kontext vorgelegt hat (vgl. Buhr 1995) ist die Tatsache, dass Armut nicht per se als fixer Zustand oder als feste Eigenschaft von Personen zu bestimmen ist, sondern auch als ein Ereignis oder in vielen Fällen auch nur als eine Lebensphase verstanden werden muss, weithin geteilter Konsens in der Armutsforschung. Zugleich wird gegenüber solchen individualisierungstheoretischen Annahmen, wie sie die Bremer Forschungsgruppe stark gemacht hat, eingewendet, sie übersetze soziale Ungleichheits- und bestehende Herrschaftsstrukturen allzu schnell in „individuelle Lebenslagen" (Butterwegge 1996, S. 74). Arm ist man aber „nie allein, sondern als Teil einer Gruppe, einer Schicht oder einer Klasse" (Butterwegge 1996, S. 74) – und, so lässt sich ergänzen: die eigene soziale Positionierung wird erst in Abhängigkeit von anderen sozialen Positionierung als arm markiert (vgl. Barlösius 2001). Dementsprechend haben sich in den vergangenen Jahren auch in verstärktem Maße Bestimmungen durchgesetzt, die diese Relationalität von Armut zum Ausgangspunkt ihrer Überlegungen nehmen und eher von Prozessen der Prekarisierung, der Gefährdung also, sprechen.

Gerechtigkeitstheoretische Ansätze

Robert Castel (2000) unterscheidet in seiner Studie zur französischen Arbeitsgesellschaft dementsprechend drei Zonen sozialer Kohäsion: eine Zone der Integration, eine Zone der Verwundbarkeit und eine Zone der Entkopplung. In der Integrationszone steht das Paar „stabiles Arbeitsverhältnis-solides Eingegliedertsein in soziale Beziehungen" im Zentrum (Castel 2000, S. 13), während sich in der Entkopplungszone „die negativen Auswirkungen des Fehlens jeglicher produktiver Tätigkeit und der Mangel an gesellschaftlichen Beziehungen" zur Entkopplung addieren (Castel 2000, S. 13). Dazwischen spannt sich die Zone der Verwundbarkeit als „instabile Zwischenzone" auf, „welche ein prekäres Verhältnis zur Arbeit mit einer fragilen Unterstützung durch die nächste Umgebung kombiniert" (Castel 2000, S. 13). Im Kontext der Transformation des wohlfahrtsstaatlichen Arrangements seit Ende der 1970er Jahre (vgl. Kaufmann 2002; Clarke 2004) lässt sich eine zunehmende Ausbreitung der Zone der Verwundbarkeit, der Prekarisierung, ausmachen, was nicht nur zu einer Verkleinerung der Integrationszone und einer Vergrößerung der Entkopplungszone

Zonen der Kohäsion

führt, sondern die Prekarisierungsbedrohung auch in die Integrationszone einführt (vgl. Ehrenreich 1994). Für den bundesdeutschen Kontext weisen Arbeiten aus der Arbeitssoziologie, der Klassentheorie und der politischen Ökonomie gegenwärtig darauf hin, dass sich die verstärkte Prekarisierung vor allem in zwei Gruppen ausbildet: in der ehemaligen Arbeiterschaft, die in wachsender Zahl in prekären und flexibilisierten Beschäftigungsverhältnissen tätig ist (vgl. Dörre/Fuchs 2005) und in einem wachsenden Anteil der Mittelschicht, die sich in befristeten und Teilzeitstellen wieder findet (vgl. Lessenich 2009; Vogel 2009). Entlang dieser Unterscheidung läuft inzwischen auch häufig die Differenzlinie zwischen AdressatInnen und Fachkräften Sozialer Arbeit: Während beispielsweise vielen Jugendliche, die Angebote der Jugendberufshilfe nutzen, höchstens ein hoch prekarisierter Arbeitsalltag in Aussicht gestellt werden kann (vgl. Galuske 1998), sehen sich sozialpädagogische Fachkräfte mit einer zunehmenden Temporalisierung und Prekarisierung ihrer eigenen Beschäftigungsverhältnisse konfrontiert (vgl. Dahme/Trube/Wohlfahrt 2007).

Prekarisierung und Soziale Arbeit

Die Inblicknahme der Prozesse zunehmender Prekarisierung statt der Unterstellung fixer Armutslagen ist für die professionelle Soziale Arbeit von zentralem Interesse, da sie damit besser aufgeklärt Ansatzpunkte in der Vielfältigkeit der alltäglichen Bewältigungsstrategien und -taktiken suchen kann. Außerdem kann der Fokus auf die Prekarisierungsprozesse auch verdeutlichen, dass die wachsende Prekarisierung keineswegs automatisch zu einem linearen gesellschaftlichen Desintegrationsprozess führt. Vielmehr finden sich statt der primären Integrationspotenziale, wie sie im wohlfahrtsstaatlichen Kontext über die erwerbsarbeitsbezogene oder eine damit verbundene reproduktionsbezogene Tätigkeit realisiert wurden, wieder verstärkt tradierte, bspw. familiäre, aber auch neue sekundäre Integrationspotenziale (vgl. Dörre/Fuchs 2005), wie sie ältere Gesellschaftsmitglieder mit einem Sich-Einrichten in einer Pendelstruktur zwischen Leiharbeit und Erwerbslosigkeit oder jugendliche Erwerbslose, die sich in der Schattenwirtschaft ein Einkommen organisieren und sich selbst als „arbeitende Arbeitslose“ beschreiben (Dörre o.J., S. 59) realisieren. Klaus Dörre, Klaus Kraemer und Frederic Speidel (vgl. Dörre u. a. 2004) sprechen deshalb von einem (Des-)Integrationsparadoxon gespaltener Arbeitsgesellschaften (vgl. Dörre u. a. 2004).

„Tugendsamen versus lasterhaften“ Armen

In den gegenwärtigen sozialpolitischen und sozialpädagogischen Diskussionen zu Armut und Prekarisierung spielt allerdings die Inblicknahme solcher Paradoxa und der Prekarisierungsprozesse eine nur marginale Rolle. Bestimmend ist vielmehr die gesellschaftliche Konstruktion einer Unterscheidung von „tugendsamen Armen“ (deserving poor), die Hilfe verdienen, und „lasterhaften Armen“ (undeserving poor) und die damit verbundene Etablierung einer neuen Mitleidsökonomie.

3 Armut, Prekarisierung und Soziale Arbeit

Nothilfe versus professionelle Hilfe

Das Aufkommen der neuen Mitleidsökonomie spaltet die Felder Sozialer Arbeit tendenziell in ein Nothilfesegment auf der einen Seite, in dem das Management teilweise in der Hand sozialpädagogischer Fachkräfte liegt, die ausführenden Tätigkeiten hingegen großen Teils von Menschen in Arbeitsgelegenheiten („Ein-Euro-Jobs“) oder von ehrenamtlich Tätigen erbracht werden. Nutzen sollen diese Angebote die „wirklich Armen“, oder anders gesprochen: diejenigen, die diese Hilfe verdient haben. Auf der anderen Seite steht der professionelle Bereich Sozialer Arbeit, dessen Aufgabe verstärkt in der Aktivierung von KlientInnen besteht, denen es scheinbar an der notwendigen Disziplin und Moral fehlt, ihr Leben in einer der Mehrheitsgesellschaft entsprechenden Art und Weise zu führen. In diesem Sinne realisiert sich die Vorstellung von Poor People – Poor Services (vgl. Handler 2004; Hasenfeld 1983) tendenziell in einer doppelten Perspektive: Ehrenamtlich Tätige bzw. Ein-Euro-Kräfte sind eher für die karitative Minimal-Versorgung der „tugendsamen Armen“ zuständig, während die professionellen Aufgaben von Fachkräften in vielen Bereich Sozialer Arbeit verstärkt über eine restriktiv-disziplinierende Orientierung definiert werden.

Ausgrenzungen in der Sozialen Arbeit

Diese wohlfahrtsstaatlichen und professionspolitischen Transformationen führen für die AdressatInnen Sozialer Arbeit zunehmend dazu, dass sich für diejenigen in sozial benachteiligten Lebenslagen – wie etwa Susanne Karstedt (Karstedt 2004, S. 53) ausführt – auch die institutionellen Beziehungen „auf einen kleinen Ausschnitt der möglichen Beziehungen zu Institutionen eingeschränkt“. Darüber hinaus haben jedoch auch die Angebote der neuen Mitleidsökonomie, wie Stephan Selke (vgl. Selke 2008, S. 146ff.) in seiner Sozialreportage zu den bundesdeutschen Tafeln zeigt, „eher einen stigmatisierenden und ‚disziplinierenden’ Effekt“ (Karstedt 2004, S. 54). Vor diesem Hintergrund sind Ausgrenzungs- und Stigmatisierungsprozesse in traditionellen Bereichen der Sozialen Arbeit, wie sie beispielsweise für die Hilfen zur Erziehung seit langem bekannt sind (vgl. Freigang/Wolf 2001, S. 47), wieder verstärkt in den Blick zu nehmen. Denn, so hat es der elfte Kinder- und Jugendbericht erst wieder verdeutlicht, unterprivilegierte Jugendliche sind in diesen am stärksten ihren Alltag kontrollierenden Diensten überrepräsentiert. Neben den stationären Angeboten im Bereich der Hilfen zur Erziehung betrifft dies insbesondere den Bereich der Jugendgerichtshilfe, der Zufluchtsstätten für Mädchen und Frauen oder die kurzfristige „Inobhutnahme“ von Kindern und Jugendlichen bei extremen familiären Krisensituationen. Bei Angeboten, die sich dagegen idealtypisch eher an der Erweiterung subjektiver Freiheitsspielräume, das heißt also an der Verwirklichung der eigenen Ziele der AdressatInnen orientieren, wie etwa der Familien- und Erziehungsberatung und der Familienbildung sind diese AdressatInnen dagegen eher unterrepräsentiert (vgl. BMFSFJ 2002).

Ist sich die professionelle Soziale Arbeit der Tatsache bewusst, dass bereits der „Zugang zu gesellschaftlichen Institutionen wie umgekehrt der Zugriff dieser auf soziale Gruppen (…) eine zentrale Dimension sozialer Ungleichheit“ (Dravenau/Groh-Samberg 2005, S. 119) darstellt, so scheint sie gerade mit Blick auf Armut und Prekarisierung ihrer AdressatInnen unseres Erachtens gut bera-

Vermeidung von Mitleid und Moralisierung

ten, die unterkomplexen Perspektiven eines Mitleids mit den „wirklich Armen“ und die Moralisierung einer angeblichen „Kultur der Armut“ zu vermeiden. Demgegenüber hat eine professionelle Soziale Arbeit gerade die Komplexität der Prekarisierungsprozesse, wie sie am Beispiel der (Des)Integrationsparadoxa symbolisiert werden können, in Blick zu nehmen. Hierbei sollte außerdem den unterschiedlichen individuellen Leistungen der Armutsbewältigung Rechnung getragen werden, auf die beispielsweise die Ergebnisse aus dem interdisziplinär angelegten CASE–Projekt (Coping with and Avoiding Social Exclusion. Social exclusion as a multidimensional process) eindrücklich hinweisen (vgl. Steinert/Pilgram 2003), und der Heterogenität der Armuts- und Prekarisierungslagen, auf die beispielsweise Robert McDonald (vgl. McDonald 2008) in seinen Arbeiten markant verweisen kann.

Soziale Arbeit liegen gegenwärtig mit Blick auf die Armut und Prekarisierung ihrer AdressatInnen zwei Optionen bereit: Sie hat entweder die Möglichkeit, sich für die weitere Etablierung einer Mitleidsökonomie und vermehrter Disziplinierungsstrategien vereinnahmen zu lassen. Oder sie problematisiert im Sinne einer professionellen Reflexivität diese systematischen Verkürzungen und kämpft um alternative Perspektiven, deren Ziel eine Erweiterung oder zumindest Eröffnung von bisher nicht zugänglichen Handlungsmöglichkeiten der AdressatInnen sein sollte.

Literatur

Bude, H. (2008): Die Ausgeschlossenen. Das Ende vom Traum einer gerechten Gesellschaft. München.

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2002): 11. Kinder- und Jugendbericht. (Quelle: http://www.bmfsfj.de/doku/kjb/data/download/11_Jugend-bericht_gesamt.pdf, Stand: 02.08.2009).

Barlösius, E. (2001): Das gesellschaftliche Verhältnis der Armen – Überlegungen zu einer theoretischen Konzeption einer Soziologie der Armut. In: Barlösius, E./Ludwig-Mayerhofer, W. (Hrsg.) (2001): Die Armut der Gesellschaft. Opladen, S. 69-96.

Bayer, M./Mordt, G./Terpe, S./Winter, M. (Hrsg.) (2008): Transnationale Ungleichheitsforschung. Eine neue Herausforderung für die Soziologie. Frankfurt a.M. u. New York.

Buhr, P. (1995): Dynamik von Armut. Dauer und Biographische Bedeutung von Sozialhilfebezug. Opladen.

Chassé, K. A./Zander, M./Rasch, K. (^{2}2007): Meine Familie ist arm. Wie Kinder im Grundschulalter Armut erleben und bewältigen. Wiesbaden.

Butterwegge, C. (1996): Zerrbild der Armut. Resultate der „dynamischen Armutsforschung“ und ihre sozialpolitischen Konsequenzen. In: neue praxis, Heft 1, 26. Jg. (1996), S. 68-75.

Dahme, H.-J./Trube, A./Wohlfahrt, N. (Hrsg.) (2007): Arbeit in Sozialen Diensten: flexibel und schlecht bezahlt?: Zur aktuellen Entwicklung der Beschäftigungsbedingungen im Sozialsektor. Hohengehren.

Dörre, K. (o.J.): Entsicherte Arbeitsgesellschaft. Subjektive Verarbeitungen, politische Konsequenzen. Texte zur Prekarisierung. In: Kritischer Bewegungsdiskurs, S. 1-14. (Quelle: http://www.bewegungsdiskurs.de/html/texte_prek.php; Stand: 14. Juli 2009)

Dörre, K./Fuchs, T. (2005): Prekarität und soziale (Des-)Integration. In: Z. Zeitschrift Marxistische Erneuerung, Heft 63, 16. Jg. (2005), S. 20-35.

Dörre, K./Kraemer, K./Speidel, F. (2004): Prekäre Arbeit. Ursachen, soziale Auswirkungen und subjektive Verarbeitungsformen unsicherer Beschäftigung. In: Das Argument, Heft 256, 47. Jg. (2004), S. 378-397.

Dravenau, D./Groh-Samberg, O. (2005): Bildungsbenachteiligung als Institutioneneffekt. Zur Verschränkung kultureller und institutioneller Diskriminierung. In: Berger, P. A./Kahlert, H. (Hrsg.) (2005): Institutionalisierte Ungleichheiten. Weinheim u. München, S. 103-129.

Ehrenreich, B. (1994): Angst vor dem Absturz: das Dilemma der Mittelklasse. Reinbek bei Hamburg.

Friedrich-Ebert-Stiftung (2006): Gesellschaft im Reformprozess. (Quelle: http://www.fes.de/aktuell/documents/061017_Gesellschaft_im_Reformprozess_komplett.pdf; Stand: 03.August 2009)

Freigang, W./Wolf, K. (2001): Heimerziehungsprofile. Sozialpädagogische Portraits. Weinheim.

Frick, J. R./Grabka, M. M. (2009): Gestiegene Vermögensungleichheit in Deutschland. Wochenbericht des DIW Berlin. Nr. 4, 76. Jg. (2009) (Quelle: http://www.diw.de/documents/publikationen/73/93785/09-4-1.pdf, Stand: 02.August 2009)

Galuske, M. (1998): Jugend ohne Arbeit. Das Dilemma der Jugendberufshilfe. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Heft 4, 1. Jg. (1998), S. 535-560.

Handler, J. (2004): Social Citizenship and Workfare in the United States and Western Europe. The paradox of inclusion. Cambridge u. New York.

Hasenfeld, Y. (1983): Human Services Organizations. Englewood Cliffs u. New Jersey.

Hauser, R./Neumann, U. (1992): Armut in der Bundesrepublik. Die sozialwissenschaftliche Thematisierung nach dem Zweiten Weltkrieg. In: Leibfried, S./Voges, W. (Hrsg.) (1992): Armut im modernen Wohlfahrtsstaat. Sonderheft 32 der KZfSS. Opladen, S. 237-271.

Huster, E.-U./Boeckh, J./Mogge-Grotjahn, H. (Hrsg.) (2008): Handbuch Armut und Soziale Ausgrenzung. Wiesbaden.

Kalina, T./Weinkopf, C. (2009): Niedriglohnbeschäftigung 2007 weiter gestiegen – zunehmende Bedeutung von Niedrigstlöhnen. IAQ-Report 2009-05, Duisburg-Essen. (Quelle: http://www.iaq.uni-due.de/iaq-report/2009/report2009-05.pdf; Stand: 03.August 2009)

Karstedt, S. (2004): Linking Capital. Institutionelle Dimension sozialen Kapitals. In: Kessl, F./Otto, H.-U. (Hrsg.) (2004): Soziales Kapital und Soziale Arbeit. Wiesbaden, S. 54-62.

Kessl, F./Reutlinger, C./Ziegler, H. (2007): Erziehung zur Armut? Soziale Arbeit und die „neue Unterschicht". Wiesbaden.

Kessl, F. (2009): Marked Silence, Neo-Feudalistic Reactions and the Stabilized Moral Regime – the Current De- and Reformation of 'the Social'. In: Social Work & Society, Volume 7, Issue 1 (2009) (Quelle: http://www.socwork.net/2009/1/essays/fabiankessl/Essay_FabianKessl.pdf; Stand 25. Juli 2009).

Lessenich, S. (2009): Das Elend der Mittelschichten. Die „Mitte" als Chiffre gesellschaftlicher Transformation. . In: Widersprüche, Heft 111, 29. Jg. (2009), S. 19-28.

McDonald, R. (2008): Disconnected Youth? Social Exclusion, the 'Underclass' & Economic Marginality. In: Social Work & Society, Heft 2, 6. Jg. (2008), S. 236-248. (Quelle: http://nbn-resolving.de/urn:nen:de:0009-11-17005; Stand: 17. Juni 2009).

Selke, S. (2008): Fast ganz unten: Wie man in Deutschland durch die Hilfe von Lebensmitteltafeln satt wird. Münster.

Sen, A. (-2007): Ökonomie für den Menschen. Wege zu Gerechtigkeit und Solidarität in der Marktwirtschaft. München.

Steinert, H./Pilgram, A. (Hrsg.) (2003): Welfare Policy from Below: Struggles Against Social Exclusion in Europe. Oxon.

Vogel, B. (2006): Sicher – Prekär. In: Lessenich, S./Nullmeier, F. (Hrsg.) (2006): Deutschland – eine gespaltene Gesellschaft. Frankfurt a.M. u. New York, S. 73-91.

Vogel, B. (2009): Minusvisionen in der Mittelklasse. Soziale Verwundbarkeit und prekärer Wohlstand als Leitbegriffe neuer sozialer Ungleichheiten. In: Widersprüche, Heft 111, 29. Jg. (2009), S. 9-17.

Volkert, J. (Hrsg.) (2005): Armut und Reichtum an Verwirklichungschancen. Amartya Sens Capability-Konzept als Grundlage der Armuts- und Reichtumsberichterstattung. Wiesbaden.

Widersprüche (2005): Klassengesellschaft reloaded. Zur Politik der „neuen Unterschicht". Heft 98 (2005), Bielefeld.

Margrit Brückner

Soziale Arbeit mit Frauen und Mädchen: Auf der Suche nach neuen Wegen

1 Traditionen: Die Geschichte und ihre Begründungen

Erste Frauenbewegung

Der Beginn professioneller Sozialer Arbeit Anfang des 20. Jahrhunderts wurde in Deutschland maßgeblich geprägt durch die Erste Frauenbewegung (vgl. Simmel-Joachim 1992). Soziale Arbeit stellte für Frauen aus der bürgerlichen Frauenbewegung eine Möglichkeit qualifizierter, außerhäuslicher Tätigkeit dar und bedeutete für die zunehmende Zahl von Frauen und Mädchen, die aufgrund der Auflösung traditioneller weiblicher Lebenszusammenhänge in Not geraten waren, ein geschlechtsspezifisches Hilfsangebot (vgl. Sachße 1986). Diese Angebote – z. B. Bildungs- und Freizeitaktivitäten, Heime, Gefährdetenfürsorge – basierten den vorherrschenden Moralvorstellungen entsprechend auf Geschlechtertrennung. Trotz zunehmender Tendenzen zur Koedukation und der Etablierung gemeinsamer Einrichtungen für Frauen und Männer, verblieben bis heute manche Bereiche, insbesondere der stationären Arbeit, überwiegend geschlechtsgetrennt.

Zweite Frauenbewegung

Erst die Zweite Frauenbewegung der 70er und 80er Jahre des 20. Jahrhunderts in Westdeutschland setzte sich durch Gründung von Frauen- und Mädchenprojekten wieder bewusst für Frauen und Mädchen ein, da deren Interessen und Problemlagen übergangen oder patriarchal überformt wurden (vgl. Friebertshäuser u. a. 1997). Im Zentrum feministischer Kritik standen die bis dahin ignorierte Gewalt gegen Frauen und Mädchen im häuslichen Raum und die berufliche, familiale und wohlfahrtsstaatliche Benachteiligung von Frauen und Mädchen durch eine hierarchische Geschlechterordnung. Frauen entwickelten frauengerechte Vorstellungen von Bildung und Gesundheit sowie Konzepte der Selbsterfahrung und Selbsthilfe mit dem Ziel gemeinschaftlicher Ermächtigung. Seit der politischen Wende 1989 entstanden in den Neuen Bundesländern ebenfalls innovatorische Ansätze von Frauen- und Mädchenarbeit, teils hervorgegangen aus der ostdeutschen Frauenbewegung, teils wohlfahrtsstaatlich induziert; beides in Anlehnung an westliche Konzepte, aber durchaus mit eigenen Schwerpunktsetzungen.

Von der „geistigen Mütterlichkeit" zur Eigenständigkeit

Für die Frauen der Ersten Frauenbewegung war das Konzept der „geistigen Mütterlichkeit" wegweisend, das Adressatinnen aus heutiger Sicht die Rolle Hilfe suchender bzw. hilfebedürftiger Töchter nahe legt, wenn auch eingebettet in Fürsorglichkeit. Die Frauen der Zweiten Frauenbewegung streben nach Eigenständigkeit und Unabhängigkeit und wollen Frauen und Mädchen durch emanzipatorische Ansätze in autonomer Regie unterstützen. Den Kon-

W. Thole (Hrsg.), *Grundriss Soziale Arbeit,* DOI 10.1007/978-3-531-94311-4_34,
© VS Verlag für Sozialwissenschaften | Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH 2012

zepten beider Frauenbewegungen ist gemeinsam, dass sie von einer kulturkritisch verstandenen, besonderen Befähigung von Frauen zur Fürsorglichkeit und zum zwischenmenschlichen Verstehen als geschlechtsspezifischem Charakteristikum ausgehen: einmal basierend auf der allen Frauen innewohnenden Mütterlichkeit, die sie zum kulturellen und sozialen Wohle der Familie oder aber der ganzen Gesellschaft einsetzen, das andere Mal basierend auf der Beziehungsfähigkeit von Frauen und der gemeinsamen Diskriminierungserfahrung, die in solidarisches Handeln mit dem Ziel der Selbstbestimmung umgesetzt werden. Beide Konzepte verbleiben in der binären Kodierung der Geschlechter (der Annahme von zwei einander gegenübergestellten Geschlechtern), indem sie klare Bilder vermitteln, was und wie Frauen sind; aber sie überschreiten auch gesellschaftliche Konventionen, indem sie Frauen Wert zumessen und eine öffentlich wirksame, moralische Überlegenheit von Frauen postulieren (vgl. Hagemann-White 1998).

2 Feministische Ansätze

2.1 Verhältnis feministische Theoriebildung – feministische Handlungsgrundlagen

Geschlecht als Parameter

Ein zentraler Parameter feministischer Theoriebildung ist das Verständnis von Geschlecht als Strukturkategorie, d. h. Geschlechtszugehörigkeit fungiert im Rahmen des hierarchischen Geschlechterverhältnisses als gesellschaftlicher Platzanweiser (vgl. Becker-Schmidt/Knapp 2000). Innerhalb der Genusgruppen (Frauen und Männer) kommt es aufgrund der sozioökonomischen Entwicklungen zu neuen Differenzierungen, die die Überlagerungen des Geschlechterverhältnisses durch ethnische und schichtspezifische Zugehörigkeiten sowie sexuelle Orientierungen ins Blickfeld rücken. Dennoch gibt es weiterhin benennbare geschlechtsspezifische Benachteiligungen von Frauen, die Soziale Arbeit mit Frauen und Mädchen notwendig machen (Gewalterfahrungen und sexuelle Ausbeutung durch Männer; Schlechterstellung allein Erziehender; verengte Berufszugänge; Doppelbelastung durch Beruf und Familie) (vgl. Lenz 2008).

Geschlecht und soziale Wirklichkeit

Feministische Analysen stellen verstärkt das kulturelle Konstrukt der Zweigeschlechtlichkeit und eindeutige Geschlechtszuschreibungen infrage (vgl. Becker/Kortendiek 2008), während feministisches Handeln konstitutiv angewiesen bleibt auf ein Maß an Annahmen über typische Problemlagen und Reaktionsweisen von Frauen und Mädchen (vgl. Tatschmurat 1996). Diese widersprüchlichen Ausgangspunkte lassen sich für beide Seiten profitabel verbinden, wenn das Spannungsverhältnis ernst genommen wird zwischen einer auf der Handlungsebene erfolgenden Konstruktion geschlechtsspezifischer Muster (differenziert nach Lebenslage und Lebensphase) und einer analytischen Dekonstruktion der Kategorie Geschlecht. Die theoretische Anstrengung macht deutlich, wie sehr die Kategorie Geschlecht mit anderen Aspekten sozialer Wirklichkeit und der historischen Gewordenheit und Kontextabhängigkeit von Männlichkeit und

Weiblichkeit verknüpft ist. Auf der Handlungsebene erwächst daraus das Erfordernis, sich jeweils die Gemeinsamkeiten und Differenzen zwischen Professionellen und Adressatinnen bewusst zu machen, ebenso die Gemeinsamkeiten und Differenzen innerhalb der Gruppe der Adressatinnen.

Geschlechterverhältnisse

Ein weiteres für Handlungsansätze wichtiges Element feministischer Theoriebildung ist die Annahme einer Beteiligung von Frauen und Mädchen an der Herstellung der Geschlechterverhältnisse („doing gender", vgl. Gildemeister 2008), ob als Professionelle oder als Adressatin. Individuelles Handeln wird geprägt von den jeweiligen gesellschaftlichen Bedingungen, aber diese Bedingungen stellen auch einen interpretier- und häufig auch veränderbaren Rahmen dar, der verschiedene Umgangsformen mit sozialen Gegebenheiten ermöglicht. Das macht Frauen nicht nur zum „Opfer" der Verhältnisse, sondern ebenso zu Akteurinnen und Adressatinnen sozialen Wandels und schließt ein, dass (der ethnischen Mehrheit zugehörige) Frauen gleichzeitig Teilhaberinnen und Nichtteilhaberinnen an der Dominanzkultur (deutsch, weiß, christlich) sind (vgl. Rommelspacher 2001). In der Sozialen Arbeit gilt es sorgfältig abzuwägen, welche Möglichkeiten den Adressatinnen zu selbstbestimmten Lebensentwürfen offen stehen, bzw. inwieweit sie eingebunden sind in patriarchale Lebenssituationen, deren Strukturen sie zwar durch ihr Verhalten, ihre Anschauungen und ihr Selbstbild bewusst oder unbewusst bestätigen, gleichwohl aber aufgrund struktureller Restriktionen und institutioneller Abhängigkeiten nicht ändern können.

Geschlechterbilder

Zusammenfassend lässt sich konstatieren, dass es neben dem hegemonialen, hierarchischen Geschlechterverhältnis zunehmend andere Konstellationen und neue Geschlechterbilder gibt und damit die Herausforderung, die Kategorie Gender mit ihren Festlegungen immer wieder einer kritischen Betrachtung im Kontext der Sozialen Arbeit zu unterziehen (vgl. Rose 2007). Gleichzeitig besteht die strukturelle Ungleichheit und Ungleichwertigkeit zwischen den Geschlechtern fort und findet in den politischen, ökonomischen, kulturellen und sozialen Machtverhältnissen ihren Ausdruck. Daraus folgen als Aufgabenbereiche Sozialer Arbeit mit Frauen und Mädchen die Unterstützung der materiellen Lebenslage und sozialer Eigenständigkeit, das Abwägen der subjektiven Bedeutungen unterschiedlicher Lebenszusammenhänge und die Erschließung vorhandener Ressourcen.

2.2 Zentrale feministische Postulate

Stärken mobilisieren

Neue theoretische Erkenntnisse, Veränderungen der Lebenswelt und sich wandelnde praktische Erfordernisse lassen es notwendig erscheinen, in den 80er Jahren des 20. Jahrhunderts entwickelte, zentrale Postulate feministischer Sozialer Arbeit zu überdenken. Zunächst gilt es jedoch, das Neue an der feministischen Sicht auf Soziale Arbeit mit Frauen und Mädchen zu skizzieren (vgl. Sickendiek u. a. 1999). Soziale Arbeit soll nicht länger an „Defiziten" von Frauen und Mädchen ansetzen, sondern individuelle Probleme im gesellschaftlichen Bedingungszusammenhang verstehen und die Stärken von Frauen und Mädchen mobilisieren. Das setzt voraus, dass sich Professionelle mit der gesellschaftlichen Rolle von Frauen und ihrem eigenen Frauenbild auseinandersetzen, um Frauen

und Mädchen in einem eigenständigen Lebensentwurf unterstützen zu können. Dabei kommt der kritischen Reflexion der Machtstruktur zwischen Professionellen und Adressatinnen eine große Bedeutung zu, um größtmögliche Gleichberechtigung im Hilfeprozess herzustellen und Partizipation zu ermöglichen.

Parteilichkeit

Das bekannteste Postulat, das häufig zur Kennzeichnung des feministischen Ansatzes dient, ist Parteilichkeit (vgl. Kavemann 1997). Parteilichkeit meint, prinzipiell die Interessen der Frauen und Mädchen zu vertreten und auf ihrer Seite zu stehen, für ihre Probleme ansprechbar zu sein, ihnen zu glauben und ihr Handeln als ihre derzeitige Lebensmöglichkeit zu akzeptieren. Das bedeutet, jeweils zu klären, welches die „Seite" der Frauen und Mädchen ist und wem darüber Definitionsmacht zukommt. Die Thematisierung der Definitionsmacht leitet über zu der Frage, welche Bedeutung der Differenz zwischen politischer Solidarität und professioneller Parteilichkeit zugemessen werden soll; denn Parteilichkeit verläuft linear von der Mitarbeiterin zur Adressatin, Solidarität hingegen knüpft kreisförmig an Vorstellungen von Gleichheit und gemeinsamer Betroffenheit an. Diese Differenz lässt es ratsam erscheinen, klar zwischen politischen Anliegen und professionellen Ansätzen zu unterscheiden.

Ganzheitlichkeit

Ein weiteres zentrales Postulat ist Ganzheitlichkeit und bezieht sich darauf, Problemlagen nicht isoliert, sondern im Kontext des Lebenszusammenhangs zu sehen, um Etikettierungen zu vermeiden. Das setzt voraus, jeweils zu klären, mit welcher Zielsetzung, welche Aspekte, in welcher Form zusammengebracht werden sollen. Ein derart umfassender Anspruch ermöglicht einerseits, sich aufgehoben zu fühlen, weist aber auch eine Nähe zu traditionellem Frauenleben auf, wo alles miteinander verwoben ist und kein einzelner Lebensaspekt für sich selbst steht und in sich selbst bedeutungsvoll ist (z. B. Ausbildung).

Betroffenheit

Ein Drittes Postulat ist Betroffenheit, ein Begriff, der die Aufbruchsstimmung der Frauenbewegung widerspiegelt, indem er die Erfahrung männlicher Vorherrschaft mit der Überwindung dieser Vorherrschaft verbindet und auf das Ringen um Selbstbestimmung und Autonomie abzielt. Bezogen auf die Arbeit mit Frauen und Mädchen steht Betroffenheit für einen gemeinsamen Erfahrungshintergrund von Frauen, der eine besondere Verständigung und Nähe ermöglicht und Gleichheit gegenüber Differenz betont. Der Ansatz an dem Gemeinsamen unter Frauen fördert den Hilfeprozess im Sinne eines Signalisierens von Verständnis, solange Sozialarbeiterinnen bewusst ist, dass die Gemeinsamkeit jeweils aktiv hergestellt werden muss und welche Grenzen sie hat.

3 Organisationsstrukturen und Arbeitsbereiche

Autonome Projekte

Die heutige Frauen- und Mädchenarbeit in Deutschland wurde stark geprägt von den autonomen Projekten der Frauenbewegung, die sich als Alternative zu einer verbürokratisierten, hierarchisch strukturierten, eigenständige Frauen- und Mädchenbelange ignorierenden Sozialen Arbeit verstanden. Als neue Organisationsform schuf die Zweite Frauenbewegung selbstorganisierte, basis-demokratische Initiativen, in denen Frauen und Mädchen als Expertinnen ihrer eigenen

Sache galten (vgl. Brückner 1996). Auch wenn manche Ideale sich als nicht umsetzbar erwiesen, konnten doch einige der Zielsetzungen – insbesondere bezogen auf die Ausweitung frauen- und mädchenspezifischer Angebote und auf ein demokratischeres Verhältnis zu den Adressatinnen – umgesetzt werden.

Professionalisierung

Der immense Professionalisierungsschub im Bereich der Frauen- und Mädchenarbeit innerhalb der letzten zweieinhalb Jahrzehnte hat eine organisatorische und inhaltliche Ausdifferenzierung bewirkt, welche die Unterschiede zwischen traditionellen Einrichtungen von Trägern der freien Wohlfahrt sowie öffentlichen Trägern und autonomen Projekten fließend werden lässt (vgl. Brückner/Rose 2002). Einerseits haben traditionelle Träger Themen und Arbeitsansätze der Frauen- und Mädchenprojekte aufgegriffen und feministisch orientierte Mitarbeiterinnen eingestellt, andererseits haben sich Frauen- und Mädchenprojekte Dachverbänden wie „Der Paritätische Wohlfahrtsverband" angeschlossen und strukturelle Angleichungen (z. B. Arbeitsteilung und klare Zuständigkeiten) vorgenommen. Auf der Ebene der finanziellen Sicherheit zeigen sich jedoch noch immer Differenzen, wobei insgesamt der Frauen- und Mädchenbereich eher schlecht abgesichert ist (vgl. Doderer/Kortendiek 2004).

3.1 Institutionalisierungen

Stärkung der Eigenständigkeit

Frauen- und Mädchenarbeit kann sowohl als Einheit verstanden als auch als zwei relativ eigenständige Bereiche gesehen werden. Bezogen auf den Entwicklungsprozess seit den 1970er Jahren, der seine Impulse von der Zweiten Frauenbewegung erhalten hat, lässt sich Mädchenarbeit als jüngere Schwester der Frauenarbeit bezeichnen, denn die Hauptgründungsphase lag etwa zehn Jahre später und wurde ebenfalls von engagierten Feministinnen getragen (vgl. Hörmann/Reinbold 1996). Während ein erheblicher Teil der Frauenprojekte insbesondere im Bereich feministischer Gesundheitsarbeit und der Anti-Gewalt Arbeit in Selbsthilfe entstand und Frauenarbeit entsprechend bunt und unübersichtlich wirkt, wurden die meisten Mädchenprojekte von einschlägig qualifizierten Fachfrauen in professioneller Absicht gegründet (Bitzan/Daigler 2001). Aufgrund der fließenden Altersbegrenzung in beiden Bereichen gibt es vielfach Überlappungen, und nicht wenige Frauenprojekte beziehen sehr junge Frauen in ihre Arbeit mit ein. Frauenforschung und feministische Arbeitsansätze werden als Oberbegriffe für das gesamte Feld genutzt. Allerdings ist durchaus zu fragen, wie stabil diese Einheit ist, da eine fachspezifische Ausrichtung und Vernetzung (z. B. Gewalt gegen Frauen, Gesundheit, Mädchenkulturarbeit) vieler Einrichtungen zunimmt. Als Stärkung der Eigenständigkeit von Mädchenarbeit kann auch das 1990 verabschiedete Kinder- und Jugendhilfegesetz (heute SGB VIII) interpretiert werden, das zwar nur wenige der Forderungen der mädchenorientierten Fachwelt aufgenommen hat, aber dennoch eine argumentative Rückendeckung darstellt (§ 9, Abs. 3: Appell an die Träger, Mädchen zu berücksichtigen) (vgl. Wallner 1997).

Eine weitere Differenzierung zieht sich quer durch die Frauen- und Mädchenarbeit hindurch: Einrichtungen, die einzig und allein Frauen- und Mädchenarbeit leisten und gemischtgeschlechtliche Einrichtungen, die in einem Unterbe-

Eigenständigkeit und „gemischte" Einrichtungen

reich geschlechtsgetrennte Arbeit mit Frauen und/oder Mädchen anbieten. In gemischtgeschlechtlichen Einrichtungen (wie Jugendhäusern) ist nicht immer deutlich, wie fest eine eigenständige Frauen- und Mädchenarbeit institutionell verankert ist (z. B. eigene Zugänge und Räume, eigene Stellen) oder ob sie auf der Initiative einer einzelnen Mitarbeiterin beruht. Einrichtungen nur für Frauen, d. h. geschlechtsspezifische Institutionalisierungen, spielen in der Frauen- eine größere Rolle als in der Mädchenarbeit, da erstere zumeist der Bewältigung von Problemlagen dienen, die aus traditionell moralischen (z. B. getrenntes Wohnen von Frauen und Männern) ebenso wie aus feministischen Gründen (z. B. Antigewalt-Arbeit) geschlechtsgetrennt organisiert sind. Am häufigsten in gemischtgeschlechtliche Einrichtungen integriert sind freizeit- und bildungsbezogene Angebote für Mädchen, denn die Notwendigkeit für Mädchenarbeit hat sich aus der Erfahrung in der Jugendarbeit entwickelt, dass Mädchen die Angebote für Kinder und Jugendliche nicht wahrnehmen, da diese traditionell auf die Interessen von Jungen ausgerichtet sind.

3.2 Arbeitsbereiche

Vielfältige Schwerpunkte

Ebenso vielfältig wie die Strukturen sind die Arbeitsschwerpunkte in der Frauen- und Mädchenarbeit. Aufgrund der geleisteten Öffentlichkeits- und Forschungsarbeit am bekanntesten und wahrscheinlich am größten sind zum einen der Arbeitsschwerpunkt „Gewalt gegen Frauen und Mädchen" (knapp 400 Frauenhäuser, etwa 30 Mädchenhäuser, zahlreiche Beratungsstellen für Frauen und Mädchen, die misshandelt, vergewaltigt, sexuell missbraucht oder Opfer des Frauenhandels und der Zwangsprostitution wurden) (vgl. Brückner 2002) und zum anderen der Arbeitsschwerpunkt „Mädchenarbeit" (vgl. Brinkmann 2006), worunter vor allem freizeit-, kultur- und bildungsorientierte Angebote für Mädchen und junge Frauen in der Offenen Jugendarbeit – immer häufiger unter Berücksichtigung interkultureller Ansätze – gefasst werden. Neben diesen beiden sind die Schwerpunkte Migration (Kommunikation, Beratung, Kurse, Berufsförderungen), Qualifikation und Beschäftigung (Kurse, Beschäftigungsmaßnahmen), Bildung (Programme, Zentren), Gesundheit (Zentren, Beratungs- und Hilfeangebote bei Schwangerschaft, Sucht/Drogen, Essstörungen), stadtteilorientierte Angebote (freizeit- und bildungsorientierte Gruppen, Selbsthilfegruppen, Beschäftigungsmaßnahmen) und Wohnungslosigkeit (betreutes Wohnen/Heime, Mutter-Kind-Einrichtungen) von Bedeutung (vgl. Brückner/Rose 2002). Einige Angebote gibt es auch für lesbische Frauen und Mädchen, spezifische Angebote für Frauen und Mädchen mit Behinderungen haben zugenommen, ebenso gestiegen ist die Thematisierung von Mädchen in den Erziehungshilfen (vgl. Bronner/Behnisch 2007), für Seniorinnen hingegen sind eigene Angebote rar.

An den Problemlagen ausrichten

Frauen- und Mädchenarbeit lässt sich nicht reduzieren auf die Tatsache, dass nur Frauen und Mädchen anwesend und die Sozialarbeiterinnen Frauen sind, sondern meint immer die bewusste Ausrichtung des Angebotes auf die Interessen und Problemlagen von Frauen und Mädchen; und dies setzt voraus, dass die Professionellen sich mit ihrem eigenen Frausein und den Geschlechterver-

hältnissen auseinandersetzen. Ziel ist die Überwindung geschlechtsspezifischer Zuschreibungen und Beschränkungen und die Eröffnung vielfältiger Lebensformen für Frauen und Mädchen. Ein Problem liegt darin, dass eine spezifische Frauen- und Mädchenarbeit einerseits Voraussetzung für das Erreichen dieses Zieles ist, andererseits diesem Ziel insofern entgegensteht, als sie nicht umhin kommt, Frauen und Mädchen geschlechtsspezifische Merkmale und Verhaltensweisen zuzuschreiben, die ja gerade mit der Arbeit überwunden werden sollen. Dieses Dilemma ist Resultat der Institutionalisierung von Frauen- und Mädchenarbeit, die nichtsdestotrotz ein politischer Erfolg ist und bleibt; es bedeutet aber, sich des latenten Widerspruchs in der Arbeit bewusst zu sein.

3.3 Handlungsansätze und Arbeitsformen

Die Handlungsansätze und Arbeitsformen umfassen das ganze Spektrum sozialarbeiterischer Methoden: Am häufigsten begleitende Unterstützung und Beratung, ebenso angewandt werden pädagogische und soziale Gruppenarbeit, gemeinwesenorientierte Aktivierung sowie Förderung von Selbsthilfe. Spezifische methodische Ansätze, wie es sie für die feministische Therapie gibt, sind in der sozialpädagogisch-beratenden Arbeit mit Frauen und Mädchen in der BRD kaum, eher noch in der Mädchenarbeit (Freizeit-, Kultur- und Bildungsbereich) vorhanden. So weit Ansätze vorliegen, haben sie zumeist einen eher analytisch-programmatischen als einen handlungsorientierten Charakter.

Ermächtigungsansatz

Konzeptionelle Bedeutung kommt dem Ermächtigungsansatz (vgl. Staub-Bernasconi 1994) zu, da er konsequent die Stärken von Frauen und Mädchen in den Mittelpunkt stellt und unterschiedliche Machtquellen von Frauen und Mädchen (re)aktiviert. Die unmittelbarste Machtquelle ist der eigene Körper, über den jede Frau und jedes Mädchen verfügt und der genutzt werden kann, um eine quälende Situation physisch zu verlassen und räumliche Distanz herzustellen. Eine zweite Machtquelle liegt in der Kompetenz jeder Frau und jedes Mädchens, das Erlebte sprachlich auszudrücken und mitzuteilen, wodurch eine psychische Distanz zu den eigenen Erfahrungen geschaffen wird. Entsprechende Beratungsangebote können Frauen und Mädchen dabei helfen, diese beiden Machtquellen (wieder) zu erschließen. Direkte Interventionen vermögen das Bemühen um ökonomische Unabhängigkeit als dritter Machtquelle zu unterstützen, das eine soziale Distanz zur bisherigen Lebenslage schafft. Über andere Frauen als vierter Machtquelle können ermutigende Wege zur Eigenständigkeit kennen gelernt werden, wobei Sozialarbeiterinnen eine Vorbildfunktion zukommt. Eine gezielte Förderung von sozialen Beziehungen unter Frauen und Mädchen und entsprechenden Gruppenprozessen macht Unterstützung erfahrbar und das Lösen von Konflikten erlernbar.

Konzeptionen

Spezifische konzeptionelle Überlegungen zur Mädchenarbeit beziehen sich auf neuere Analysen der Lebenssituationen und Selbstverständnisse von Mädchen, ausgehend von einem tief greifenden sozialen Wandel seit dem Zusammenbruch des Ostblocks vor zwei Jahrzehnten (- zumeist umschrieben mit den durchaus umstrittenen Stichworten Globalisierung und Individualisierung) (vgl. Zander u. a. 2006). Eine wichtige Frage ist, inwieweit die Adoleszenzphase neue

Entwicklungsmöglichkeiten im Sinne einer zweiten Chance in sich birgt (vgl. Flaake/Fleßner 2005). Trotz der Aufmerksamkeit, die Mädchenarbeit in Fachkreisen weiterhin genießt, konnte noch keine ausreichende Verankerung in der kommunalen Jugendhilfeplanung durchgesetzt werden. Entsprechend wichtig ist die Entwicklung von Partizipationsmodellen für Adressatinnen der Jugendhilfe in Planungsprozessen (Schimpf/Leonhardt 2004). Auf der Ebene der Umsetzung stehen seit geraumer Zeit zwei Themen im Mittelpunkt der Überlegungen: Ausmaß von und Umgang mit Ungleichheit zwischen den Geschlechtern sowie Geschlechtertrennung als Prinzip, die im Hinblick auf Mädchenarbeit, sowie auf eine geschlechterreflektierende Jugendarbeit (vgl. Kunert-Zier 2005; Voigt-Kehlenbeck 2008) diskutiert werden.

Ungleichheiten

Während in der frauenbewegten Aufbruchsstimmung der 1970er und 1980er Jahre die öffentliche Auseinandersetzung mit der Benachteiligung von Frauen und Mädchen einen kämpferischen Charakter hatte und sich in neue Aneignungsformen gesellschaftlicher Räume umsetzte, empfindet heute ein Teil junger Frauen geschlechtsspezifische Angebote als diskriminierend, da sie ihrem Selbstbild und ihrer Vorstellung gleicher Chancen widersprechen (vgl. Rose 2007). Damit werden neue Facetten der Mädchenarbeit virulent: Erstens die Förderung von Mädchen durch Angebote, die Mädchen ansprechen, ohne das Geschlechtsspezifische in den Vordergrund zu stellen und zweitens die Entwicklung von geschlechtsbewussten Angeboten für Mädchen und Jungen gleichermaßen und durchaus auch gemeinsam. Solche Überlegungen erfordern, das Postulat der Parteilichkeit so zu formulieren, dass Parteilichkeit geschlechterreflektierende Ansätze im Hinblick auf die Durchsetzung geschlechterdemokratischer Strukturen einschließt.

4 Rückblick und Ausblick

Zwischen Gefährdung und Etablierung

Die bisherige Entwicklungsgeschichte der Frauen- und Mädchenarbeit ist geprägt von Phasen der Etablierung als auch der Gefährdung. Heute erscheinen angesichts der Ausdifferenzierungen der Geschlechterrollen und vielfältiger Lebenswelten von Frauen und Mädchen bewährte Konzepte der späten 1970er und 1980er Jahre überarbeitungsbedürftig. Verschiedenartige Herangehensweisen und Ansätze sind gefordert und wurden seither entwickelt: Ausdifferenzierung und Professionalisierung geschlechtshomogener Zugänge, Erprobungen geschlechterreflektierender, koedukativer Formen und Versuche der Kooperation von Mädchen- und Jungenarbeit. Hierbei ist insbesondere die Vielfalt von Lebenslagen einschließlich derjenigen von Frauen und Mädchen (und Männern und Jungen) mit Migrationshintergrund zu berücksichtigen. Eine Neuorientierung machten zudem die (sich seit den 1990er Jahren durchsetzenden) neuen Steuerungsmodelle, Leistungsvereinbarungen und Qualitätssicherungssysteme im Kontext des New Public Managements notwendig. Die 1999 auch von der Bundesregierung verabschiedete EU-Richtlinie des Gender Mainstreaming, d. h. die konsequente Beachtung der Geschlechterperspektive in allen

politischen Entscheidungen mit dem Ziel der Chancengleichheit zwischen den Geschlechtern zeigt zwar bisher weniger Auswirkungen als erhofft und ist als Konzept zudem nicht unumstritten, stellt aber dennoch eine wichtige neue Rahmenbedingung auch für die Soziale Arbeit mit Frauen und Mädchen dar (Behning/Sauer 2006; Voigt-Kehlenbeck 2003). Ein Element auf dem Weg zu einer geschlechterdemokratischen Gesellschaft wird sein, geschlechterreflektierende Ansätze für beide Geschlechter weiter zu entwickeln, da sowohl Frauen als auch Männer geschlechtsspezifische Einschränkungen erfahren – allerdings mit unterschiedlichen gesellschaftlichen Auswirkungen und Bewertungen. Ebenso bedarf es weiterhin der Absicherung eigenständiger Frauen- und Mädchenarbeit, solange eine Machtdifferenz zwischen den Geschlechtern besteht und damit die Gefahr, dass Anliegen von Frauen und Mädchen kein Gehör finden, nicht finanziert werden oder in geschlechtsintegrierten Einrichtungen untergehen. Nicht zuletzt müssen die Erträge der Frauen- und Mädchenarbeit zur Statussicherung im professionellen und fachpolitischen Diskurs sichtbar gemacht und konzeptionelle Weiterentwicklungen in streitbaren Auseinandersetzungen vorangetrieben werden.

Literatur

Becker, R./Kortendiek, B. (Hrsg.) ([2]2008): Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Wiesbaden.

Becker-Schmidt, R./Knapp A. (2000): Feministische Theorien. Hamburg.

Behning, U./Sauer, B. (Hrsg.) (2006): Was bewirkt Gender-Mainstreaming? Frankfurt u. New York.

Bitzan, M./Daigler, C. (2001): Eigensinn und Einmischung. Einführung in Grundlagen und Perspektiven parteilicher Mädchenarbeit. Weinheim u. München.

Brinkmann, T. (2006): Theoretische Neufundierung der Mädchenarbeit. Münster.

Bronner, K./Behnisch, M. (2007): Mädchen- und Jungenarbeit in den Erziehungshilfen. Einführung in die Praxis einer geschlechterreflektierenden Pädagogik. Weinheim u. München.

Brückner, M. (2002): Wege aus der Gewalt gegen Frauen und Mädchen. Frankfurt a.M.

Brückner, M. (1996): Frauen- und Mädchenprojekte, von feministischen Gewissheiten zu neuen Suchbewegungen. Opladen.

Brückner, M./Rose, L. (2002): Innovative Frauen- und Mädchenarbeit. Untersuchung am Beispiel Frankfurt. Frankfurt a.M.

Doderer, Y./Kortendiek, B. (2004): Frauenprojekte: Handlungs- und Entwicklungsräume feministischer Frauenbewegungen. In: Becker, R./Kortendiek, B. (Hrsg.) (2004): Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Wiesbaden, S. 648-691.

Flaake, K./Fleßner, H. (2005): Jugend, Geschlecht und pädagogische Prozesse. In: Hafeneger, B. (Hrsg.) (2005): Subjektdiagnosen. Subjekt, Modernisierung und Bildung. Schwalbach/Ts., S. 135-157.

Friebertshäuser, B./Jacob, G./Klees-Möller, R. (Hrsg.) (1997): Sozialpädagogik im Blick der Frauenforschung. Weinheim u. München.

Gildemeister, R. (2008): Doing Gender: Soziale Praktiken der Geschlechterunterscheidung. In: Becker, R./Kortendiek, B. (Hrsg.) (2008): Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Wiesbaden, S.137-145.

Hagemann-White, C. (1998): Identität – Beruf – Geschlecht. In: Oechsle, M./Geissler, B. (Hrsg.) (1998): Die ungleiche Gleichheit. Junge Frauen und der Wandel im Geschlechterverhältnis. Opladen, S. 27-42.

Hörmann, M./Reinbold, B. (Hrsg.) (1996): Die kleine Schwester der Frauenbewegung. Mädchenarbeit gestern, heute, morgen. Frankfurt a.M.

Kavemann, B. (1997): Zwischen Politik und Professionalität: Das Konzept der Parteilichkeit. In: Hagemann-White, C./Kavemann, B./Ohl, D. (Hrsg.) (1997): Parteilichkeit und Solidarität. Bielefeld, S. 179-228.

Kunert-Zier, M. (2005): Erziehung der Geschlechter. Entwicklungen, Konzepte und Genderkompetenz in sozialpädagogischen Feldern. Wiesbaden.

Lenz, I. (Hrsg.) (2008): Die neue Frauenbewegung in Deutschland. Abschied vom kleinen Unterschied. Eine Quellensammlung. Wiesbaden.

Rommelspacher, B. (2001): Multikulturalismus und Sozialarbeit. In: Gruber, Chr./Fröschl, E. (Hrsg.) (2001): Gender-Aspekte in der Sozialen Arbeit. Wien, S. 233-252.

Rose, L. (2007): Gender und Soziale Arbeit. Annäherungen jenseits des Mainstreams der Genderdebatte. Baltmannsweiler.

Schimpf, E./Leonhardt, U. (2004): „Wie sagen euch, was wir brauchen, und ihr plant mit uns". Partizipation von Mädchen und jungen Frauen in der Jugendhilfeplanung. Bielefeld.

Sickendiek, U./Engel, F./Nestmann, F. (1999): Beratung. Weinheim u. München.

Sachße, C. (1986): Mütterlichkeit als Beruf, Sozialarbeit, Sozialreform und Frauenbewegung 1871-1921. Frankfurt a.M.

Simmel-Joachim, M. (1992): Frauen in der Geschichte der Sozialen Arbeit – zwischen Anpassung und Widerstand. In: Cremer, C./Bader, C./Dudeck, A. (Hrsg.) (1992): Frauen in Sozialer Arbeit. Zur Theorie und Praxis feministischer Bildungs- und Sozialarbeit. Weinheim u. München, S. 42-59.

Staub-Bernasconi, S. (1994): Soziale Probleme, soziale Berufe, Soziale Praxis. In: Heiner, M. u. a. (Hrsg.) (1994): Methodisches Handeln in der Sozialen Arbeit. Freiburg i.Br., S. 11-101.

Tatschmurat, C. (1996): Feministisch orientierte Soziale Arbeit: Parteilich handeln – dekonstruktivistisch denken? In: Miller, T./Tatschmurat, C. (Hrsg.) (1996): Soziale Arbeit mit Frauen und Mädchen. Stuttgart, S. 9-28.

Voigt-Kehlenbeck, C. (2008): Flankieren und Begleiten. Geschlechterreflexive Perspektiven in einer diversitätsbewussten Sozialarbeit. Wiesbaden.

Voigt-Kehlenbeck, C. (2003): Geschlechterreflexive Kinder- und Jugendhilfe und Gender Mainstreaming. In: neue praxis Heft 1, 33. Jg. (2003), S.46-61.

Wallner, C. (1997): Das Kinder- und Jugendhilfegesetz und die Mädchenförderung – Ansatzpunkte, Probleme, praktische Erfahrungen. In: Friebertshäuser, B./Jacob, G./Klees-Möller, R. (Hrsg.) (1997): Sozialpädagogik im Blick der Frauenforschung. Weinheim u. München, S. 184-191.

Zander, M./Hartwig, L./Jansen, I. (Hrsg.) (2006): Geschlecht Nebensache? Zur Aktualität einer Gender-Perspektive in der Sozialen Arbeit. Wiesbaden.

Albert Scherr

Männer als Adressatengruppe und Berufstätige in der Sozialen Arbeit

Männer sind ohne jeden Zweifel nicht schon deshalb Adressaten der Sozialen Arbeit, weil sie Männer – und nicht Frauen oder Kinder – sind. In allen Arbeitsfeldern der Sozialen Arbeit trifft man jedoch offenkundig auf Männer, als männliche Jugendliche in der Jugendarbeit und Jugendhilfe, als männliche Klienten in nahezu allen übrigen Arbeitsfeldern sowie als männliche Mitverursacher der Probleme der jeweiligen männlichen und weiblichen Klientel, aber auch als Kollegen, Vorgesetzte oder als Autoren von Fachtexten. Jungen und Männer bilden zudem einen großen Teil derjenigen Klientengruppen Sozialer Arbeit, die sich nicht einfach nur in einer problematischen Lebenssituation befinden und deshalb als hilfsbedürftig gelten, sondern die als Straf- und Gewalttäter in den Blick der Instanzen sozialer Kontrolle geraten und dann im Rahmen der Jugendgerichtshilfe oder als Gefängnisinsassen zu Klienten der Sozialen Arbeit werden. In all diesen Fällen gibt es wiederkehrend Indizien dafür, dass Einzelne, Gruppen und Cliquen in ihrem Erleben, Denken und Handeln geschlechtsspezifische Merkmale aufweisen. Zumindest immer dann, so kann zunächst grob vereinfachend formuliert werden, wenn Körperlichkeit, Sexualität und physische Gewalt in irgendeiner Weise von Bedeutung sind, sind typische Unterschiede zwischen Männer und Frauen, Jungen und Mädchen nicht zu übersehen. Aber auch der Umgang mit Alkohol und illegalen Drogen, die Bewältigungsformen von Stresssituationen und die psychosomatischen Krankheitsbilder weisen geschlechtsdifferente Ausprägungen auf, wie jede Lektüre einschlägiger Statistiken zeigt. Dabei finden sich Männer keineswegs immer auf der Seite der relativen Gewinner und Privilegierten, sie werden etwa vielmehr erheblich häufiger kriminalisiert und sie töten sich auch häufiger als Frauen (vgl. Albert 2005; Bundeskriminalamt 2008; Gesundheitsberichterstattung 2006; Statistisches Bundesamt 2008). In der neueren Bildungsdiskussion wird zudem eine Umkehrung geschlechtsbezogener Benachteiligung in Schulen thematisch: Nicht mehr „katholische Arbeitermädchen vom Land“, sondern männliche Jugendliche, insbesondere solche aus sogenannten bildungsfernen Milieus und mit Migrationshintergrund, treten hier als Problemgruppe in den Blick (vgl. Budde 2008).

…überall Männer

Lotte Rose (2007, S. 77) verweist in Bezug darauf auf eine durchaus ambivalente Entwicklung: Positiv zu vermerken sei, dass eine Vernachlässigung der Problemlagen von Jungen und Männern inzwischen überwunden sei; zugleich sei jedoch „ein öffentlicher Konjunkturaufschwung zum männlichen Elend“ zu beobachten, der „das alte Benachteiligungsparadigma jetzt umdreht“ (Rose 2009, S. 79), statt es durch eine differenzierte Betrachtung zu ersetzen.

W. Thole (Hrsg.), *Grundriss Soziale Arbeit,* DOI 10.1007/978-3-531-94311-4_35,
© VS Verlag für Sozialwissenschaften | Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH 2012

Reflexionsdefizite in der Sozialen Arbeit

Mann zu sein, das steigert in einigen Bereichen die Wahrscheinlichkeit, in eine Situation der Hilfsbedürftigkeit zu geraten und damit zum Adressaten Sozialer Arbeit zu werden. Trotz dieses offenkundigen Sachverhalts fehlt die Kategorie Männer bzw. Männlichkeit[1] in den gängigen Auflistungen sozialpädagogischer Klienten- und Adressatengruppen beziehungsweise von Ursachen für Hilfsbedürftigkeit. Bezogen auf Männer hat sich eine für Geschlechterunterschiede sensibilisierte Betrachtungsweise in der Sozialen Arbeit immer noch keineswegs durchgesetzt. Seit Beginn der 1990er Jahre und in Reaktion auf die Etablierung der Frauenforschung entwickelte sich zwar allmählich ein Interesse der Fachöffentlichkeit für die Theorien und Ergebnisse der Jungen- bzw. Männlichkeitsforschung. Dabei kommt der Theorie und Praxis der Jugendarbeit insofern eine Vorreiterrolle zu, als hier seit längerem eine intensive Fachdiskussion und eine entwickelte Praxis etabliert sind (vgl. etwa Brenner 1999; Brocks u. a. 2001; Möller 1997; Tiemann 1999; Scherr 2002; Sturzenhecker 2002; Scherr/Sturzenhecker 2004). Insgesamt aber mangelt es in Theorie und Praxis der Sozialen Arbeit immer noch an hinreichender Aufmerksamkeit für geschlechtsspezifisch konturierte Probleme von und mit Jungen beziehungsweise Männern. Eine Auseinandersetzung mit der Bedeutung von Geschlechterverhältnissen in den Institutionen der Sozialen Arbeit und – damit zusammenhängend – die Bedeutung von Männlichkeit für den Habitus, das Selbstverständnis und das professionelle Handeln von Sozialarbeitern und Sozialpädagogen ist zwar wiederkehrend eingefordert worden (vgl. Hollstein/Matzner 2007), keineswegs aber bereits ein selbstverständliches Element der Berufskultur.

Diese Ausgangsbeobachtungen führen mitten hinein in eine zentrale Problematik eines theoretisch informierten Nachdenkens über Männer und Männlichkeit in der Sozialen Arbeit: Aufgeworfen ist damit die Frage, ob und in welchem Sinn die Unterscheidung Mädchen/Jungen bzw. Frauen/Männer für die Theorie und Praxis der Sozialen Arbeit über die Berücksichtigung spezifischer Benachteiligungen und Problemlagen von Frauen und Männern hinaus bedeutsam ist (vgl. auch von Ginsheim/Meyer 2001; Rose 2007).

1 Männliche Natur und soziales Geschlecht

Stereotype und Mythen über die Natur des Mannes

Annahmen darüber, was typisch männlich ist, sind im Alltagsbewusstsein und im Diskurs der Massenmedien verankert. Modelle und Bilder „wirklicher“ und „wahrer“ Männlichkeit werden in der populären Literatur, in Filmen, Videoclips und der Werbung inszeniert und verbreitet. Jedes wissenschaftliche Reden über Merkmale und Unterschiede der Geschlechter geschieht folglich vor dem Hintergrund einer Fülle zirkulierender Gewissheiten, Mythen, Stereotype und Ideologien über die vermeintliche Natur des Mannes und die vermeintlich typischen Eigenschaften von Männern.

1 Auf die Unterscheidung Männer/Männlichkeit wird im Weiteren noch eingegangen.

Deren Kern bilden die Annahmen, (1) das es zwei und nur zwei Geschlechter gibt, (2) dass das biologische Geschlecht weit reichende Festlegungen von typischen und spezifischen Bedürfnissen und Fähigkeiten enthält, die (3) die quasi natürliche Basis der gesellschaftlichen Geschlechterordnung sind. Dass es Männer und Frauen als unterschiedliche „Menschentypen“ gibt, gehört entsprechend nach wie vor zu den selbstverständlichen Gewissheiten des Alltagsbewusstseins. Was aber Männer als Männer spezifisch charakterisiert und von Frauen unterscheidet, ist keineswegs klar und unumstritten. Diesbezüglich zirkulieren sehr heterogene Vorstellungen, die von der Behauptung, Mannsein sei ein anthropologisch fundierter emotionaler Zustand (vgl. Böhnisch/Winter 1993, S. 17 ff.) über den Verdacht, Männer seien genetisch zur Gewalt und zum Sexismus disponiert, bis zur Annahme einer im Kern zweigeschlechtlichen androgynen Natur jedes Einzelnen reichen. Gesellschafts- und Kulturvergleiche können demgegenüber nachweisen, dass naturalisierende Konstruktionen des typisch Männlichen sehr unterschiedlich gefasst waren und sind, bezogen auf die sozialen Klassen und Milieus erheblich variieren und einem erheblichen historischen Wandel unterliegen (vgl. Connell 1995; Dietzen 1993; Gilmore 1993; Harris 1989, S. 251 ff.; Laqueur 1992; Meuser/Behnke 1998). Es ist also keineswegs sinnvoll, von Annahmen über „die männliche Natur“ oder „den Mann“ als einen homogenen Typus auszugehen; in den Blick zu nehmen sind vielmehr die vielfältigen und heterogenen Formen von Männlichkeit, wie sie gesellschaftlich hervorgebracht worden sind und werden.

Gender und Sex

Die moderne Geschlechterforschung unterscheidet zwischen dem biologischen Geschlecht (sex) und dem sozialen Geschlecht (gender) und geht diesbezüglich davon aus, dass es zwischen beiden keinen eindeutigen und einseitigen Kausalzusammenhang, sondern komplexe Bedingungszusammenhänge, gibt (vgl. Bilden 1991; Bublitz 2008; Treibel 1993). Die Geschlechterforschung untersucht die gesellschaftlichen, insbesondere die ökonomischen, politischen, kulturellen, rechtlichen und sozialisatorischen Strukturen und Prozesse, durch die jeweilige Vorstellungen und Formierungen männlicher und weiblicher Subjektivität hervorgebracht und reproduziert werden. Erving Goffman (1994, S. 106) hat akzentuiert, dass es eines „umfassenden, geschlossenen Bündels als sozialer Glaubensvorstellung und Praktiken“ bedarf, „um die – im Vergleich zu allen anderen – geringen biologischen Unterschiede als Ursache derjenigen sozialen Konsequenzen ansehen zu können, die scheinbar selbstverständlich aus ihnen folgen“ (vgl. Tyrell 2008).

Gesellschaftliche einflussreiche Annahmen über das „typisch Männliche“ sind demnach also keine mehr oder weniger zutreffende Beschreibung der wirklichen Eigenschaften von Männern. Es handelt sich vielmehr um gesellschaftlich hervorgebrachte Männlichkeitsbilder und –ideologien, die Ergebnisse der gesellschaftlichen Arbeitsteilung der Geschlechter, der Zuweisung geschlechtsspezifischer Rollen in der Arbeitswelt, in den Familien, Armeen, Polizeien usw. sowie von Sozialisationsprozessen als vermeintlich selbstverständliche Folge der Natureigenschaften des Geschlechts wahrnehmen und rechtfertigen (Naturalisierung sozial hervorgebrachter Unterschiede).

Geschlecht als Strukturkategorie

Eingefordert wurde und wird in der Geschlechterforschung weiter, Geschlecht als eine zentrale sozialwissenschaftliche Strukturkategorie theoretisch in Rech-

nung zu stellen. Bei den als Ursache sozialer Ungleichheit gefassten Unterschieden zwischen den Geschlechtern (vgl. Kreckel 2004, S. 233ff.) handelt es sich demnach um eine „im Prinzip alle gesellschaftlichen Bereiche ... und sozialen Verhältnisse prägende Struktur“ (Gottschall 2000, S. 14). Das soziale Geschlecht strukturiere die Lebenschancen, die Lebensführung und das Selbstverständnis von Männern und Frauen in einer Weise, die den Unterschieden zwischen den Altersgruppen, den sozialen Klassen und Schichten sowie sozialmoralischen Milieus und Ethnien vergleichbar sei. Das heißt auch: Die Zuordnung zu einem sozialen Geschlecht etabliert nicht ignorierbare Vorgaben für das Selbstverständnis und die Lebensführung der Individuen. Sie müssen immer damit rechnen, in Interaktionen und durch Organisationen als Männer bzw. Frauen wahrgenommen zu werden (vgl. Goffman 1997).

Keine einheitliche Geschlechterordnung

Eine umfassende und vorrangige Strukturierung aller gesellschaftlichen Lebensbereiche durch eine einheitliche und umfassende Geschlechterordnung kann für moderne Gesellschaften jedoch nicht angenommen werden. Ob und wie in gesellschaftlichen Teilbereichen – etwa in Betrieben, Universitäten oder Krankenhäusern – Geschlechterdifferenzen bedeutsam sind, ist nicht gesellschaftseinheitlich festgelegt. Gleichwohl kann aber nicht davon abgesehen werden, dass – jedenfalls in der gegenwärtigen Situation in Deutschland – „die Funktionslogik öffentlicher Institutionen (…) traditionelle Familienstrukturen voraus(setzt): Jemand zuhause kümmert sich um die Kinder, Kranken, ist abkömmlich, und das sind faktisch Frauen“ (Degele 2004, S. 393).

Soziales Geschlecht und soziale Klasse sind zudem keine voneinander unabhängigen Strukturkategorien, sondern aufeinander bezogen. Die Lebensbedingungen von Männern und Frauen und die Leitbilder anzustrebender Männlichkeit bzw. Weiblichkeit sind klassen- und milieuspezifisch ausgeprägt (vgl. Connell 1995, 1999). Mit den Mitteln der empirischen Ungleichheitsforschung lassen sich entsprechend erhebliche Unterschiede zwischen den Lebensbedingungen, den geschlechtsspezifischen Habitus und den Lebensstilen von Frauen und Männern nachweisen, die unterschiedlichen sozialen Klassen angehören (vgl. Frerichs 2000). Darüber hinausgehend wird inzwischen im Kontext der sog. Intersektionalitätsforschung argumentiert, dass Geschlechterverhältnisse nicht nur mit sozioökonomischen Ungleichheiten, sondern auch mit Herrschaftsverhältnissen zwischen Mehrheiten und Minderheiten sowie Prozessen der Ethisierung und Rassialisierung verschränkt sind (vgl. Becker-Schmidt 2007).

Krise der traditionellen Männlichkeitskonzepte

Die Zurückweisung naturalistischer Annahmen über das vermeintliche Wesen der Geschlechter (des so genannten Essentialismus) im Kontext der Geschlechterforschung (vgl. Butler 1991) verdankt ihre Plausibilität nicht zuletzt der weit reichenden Infragestellung der überlieferten Geschlechterordnung in den entwickelten (post-) industriellen Gesellschaften, die sich seit Mitte der 1960er Jahre vollzieht. Grundlage dessen ist einerseits die politisch und kulturell einflussreiche Kritik männlicher Macht und Privilegien seitens der Frauenbewegungen und des Feminismus mit der Folgen der rechtlichen Verankerung von Konzepten der Gleichstellung und Programmen der Frauenförderung; andererseits die Umwälzungen des Bildungssystems und der Arbeitsmärkte, die einen fortschreiten-

den Einbezug von Mädchen/Frauen in die organisierte Bildung und den Arbeitsmarkt ermöglichen und auch erzwingen (vgl. Bertram 2000).

Koexistenz unterschiedlicher Männlichkeiten

In der Folge zeichnen sich Tendenzen in Richtung auf einen Wandel auch gesellschaftlich einflussreicher Männlichkeitsmodelle ab. Traditionelle Männlichkeitskonzepte sind infrage gestellt und die empirische Forschung beobachtet die Ausbreitung neuer Männlichkeitskonzepte, eine erhebliche Zahl von in ihrem Selbstverständnis verunsicherten Männern (vgl. Zulehner/Volz 1999), aber auch ein erhebliches Beharrungsvermögen tradierter Männlichkeiten sowie auf Infragestellungen und Krisentendenzen reagierende „Bemühungen, dominante Muster von Männlichkeit zu restaurieren“ (Meuser 1998, S. 305). Tradierte Modelle anzustrebender und legitimer Männlichkeit haben zwar ihre Fraglosigkeit und Selbstverständlichkeit eingebüßt, sie sind aber keineswegs durch ein neues kulturelles Modell des Mannseins ersetzt worden. Zu beobachten ist vielmehr die Koexistenz pluraler, unterschiedlicher und konkurrierender Männlichkeitskulturen.

2 Männer, Frauen und Soziale Arbeit

Die inzwischen offenkundigen Veränderungstendenzen der Geschlechterordnung vollziehen sich vor dem Hintergrund einer immer noch einflussreichen patriarchalisch geprägten Kultur der Zweigeschlechtlichkeit (vgl. Hagemann-White 1984; Lerner 1991). Deren Grundlage ist die Fassung der Unterscheidung Männer/Frauen als eine asymmetrische, die den Mann als „vollständigen“ und „vollwertigen“ Menschen setzt und der Frau die umfassende Verfügung über die Eigenschaften menschlicher (männlicher) Subjektivität bestreitet. Auf der basalen Unterscheidung männlich/weiblich baut sich ein komplexes System binärer Codierungen des typisch Männlichen/typisch Weiblichen auf, die zum Teil auch heute noch in der alltäglichen, medialen und wissenschaftlichen Kommunikation verwendet werden: aktiv/passiv, vernünftig/emotional, egoistisch/emphatisch, konkurrent/solidarisch, hart/weich, dominant/unterwürfig, erwerbsarbeitszentriert/ familienzentriert usw. (vgl. Bourdieu 2005).

Männer im Frauenberuf Soziale Arbeit

Blickt man vor diesem Hintergrund zurück auf die Entstehungsgeschichte der beruflichen Sozialen Arbeit, dann wird deutlich, dass Soziale Arbeit auf der Grundlage dieser Codierung zunächst als Frauenarbeit verstanden wurde, da angenommen wurde, dass die weiblichen Eigenschaften der Fürsorglichkeit und Empathie unverzichtbare Grundlagen des beruflichen Handelns sind (vgl. Sachße 1986). Auch heute noch ist Soziale Arbeit ein überwiegend von Frauen ausgeübter Beruf, während ihre rationale wissenschaftliche Thematisierung von Männern dominiert wird. Damit ist zunächst zweierlei angezeigt: (1) Die Entwicklung der beruflichen Sozialen Arbeit ist historisch und aktuell auf die gesellschaftliche Codierung der Geschlechterunterschiede bezogen. (2) Trotz aller Tendenzen in Richtung auf politische, rechtliche, familiale und ökonomische Gleichberechtigung bzw. Gleichstellung von Männern und Frauen ist die Unterscheidung männlich/weiblich nach wie vor ein relevanter Bezugspunkt

der Selbst- und Fremdwahrnehmung nicht nur im Bereich der sexuellen Beziehungen, sondern auch im Bereich der beruflichen Orientierungen, auch im Feld der Sozialen Arbeit.

Männer in einem Frauenberuf

Die Tatsache, dass die Berufstätigen in der Sozialen Arbeit mehrheitlich Frauen waren und sind, ist vielfach notiert worden und hat umfangreiche theoretische Analysen veranlasst. Dagegen ist die Frage nach der Relevanz von Männern und Männlichkeit in der Sozialen Arbeit bislang, von den Teilbereichen Jungenarbeit, Mädchenarbeit und Frauenarbeit abgesehen, kein Gegenstand der fachöffentlichen Diskussion. Hingewiesen ist damit drittens auf ein nicht unerhebliches Defizit der disziplinären und professionellen Selbstreflexion. Warum Männer einen Frauenberuf ergreifen und was es heißt, dass Männer in einem Frauenberuf tätig sind, ist bislang nicht zureichend erforscht.

Darauf, dass es auch mit dem Blick auf die Klientel der Sozialen Arbeit unverzichtbar ist, Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen, Männern und Frauen anzuerkennen sowie theoretisch, konzeptionell und praktisch zu berücksichtigen, hat zuerst die feministisch inspirierte Kritik hingewiesen. Dabei akzentuieren Feminismus und Frauenforschung zunächst die spezifischen Benachteiligungen und Belastungen, denen Mädchen und Frauen unterliegen. Jungen und Männer werden demgegenüber als Profiteure einer patriarchalischen Geschlechterordnung wahrgenommen, die in zahlreichen Lebensbereichen privilegiert sind sowie Macht und Herrschaft gegenüber Frauen ausüben.

Junge Männer als Benachteiligte

Geschlechterdifferenzierung in der Sozialen Arbeit hieß also zunächst: Herstellung von Aufmerksamkeit für die spezifischen Bedingungen des weiblichen Lebenszusammenhanges im Interesse einer solchen Sozialen Arbeit, die spezifische Leistungsangebote für Mädchen und Frauen bereitstellt (insbesondere: Projekte der Mädchenarbeit und Frauenhäuser) und die am Ziel der Gleichberechtigung der Geschlechter orientiert ist. In der knapp skizzierten Perspektive ist der Blick auf Jungen/Männer ersichtlich normativ akzentuiert. Männer finden weniger als Menschen in problematischen Lebenssituationen, sondern als Mitverursacher der Probleme von Mädchen und Frauen Beachtung. Damit war die Entwicklung einer Sozialen Arbeit, die Jungen/Männer als eigenständige Adressatengruppe der Sozialen Arbeit anerkennt, zunächst verstellt (vgl. Rose/Scherr 2000; von Ginsheim/Meier 2001). Denn zum Adressaten Sozialer Arbeit wird man dadurch, dass spezifische, in den gesellschaftlich zugemuteten Lebensbedingungen verankerte Schwierigkeiten der eigenverantwortlichen Lebensführung reklamiert oder aber seitens des Rechts, der Sozialpolitik oder der Sozialen Arbeit zugeschrieben werden. Betrachtet man Jungen/Männer also zunächst als Profiteure und Privilegierte innerhalb einer patriarchalisch geprägten Gesellschaft und Kultur, dann sind sie für die Soziale Arbeit als organisierte Hilfe im Sozialstaat (vgl. Bommes/Scherr 2000) nicht als Männer von Bedeutung, sondern nur dann, wenn sie einer anderen Adressatengruppe Sozialer Arbeit zugerechnet werden, also etwa als männliche Obdachlose, männliche Alkoholabhängige, männliche Gefängnisinsassen, männliche Arbeitslose usw. Dabei wird Männlichkeit bis heute kaum als eine eigenständige Ursache jeweiliger Probleme in den Blick genommen, sondern eher als nachrangiges Merkmal der Klienten betrachtet, das

nur dann thematisch wird, wenn besondere Anlässe hierfür vorliegen (vgl. aber für den Fall der männlichen Obdachlosigkeit Friebel 1995).

Offenkundig ist Männlichkeit als eine eigenständige Ursache von Soziale Arbeit veranlassenden Problemlagen insbesondere im Bereich der Gewaltausübung. Hier ist nicht zu übersehen, dass hegemoniale bzw. zumindest hoch einflussreiche Festlegungen legitimer und anzustrebender Männlichkeit Gewaltfähigkeit und Gewaltbereitschaft sowie eine Haltung der aktiven sexuellen Eroberung von Frauen als positive Definitionsmerkmale umfassen. Vor diesem Hintergrund entwickeln sich legitime und illegitime Ausprägungen männlicher Gewalt, die eng aufeinander bezogen sind (vgl. Kersten 1996, 1997; Scherr 1997).

Männlichkeit und Hilfsbedürftigkeit

3 Soziale Arbeit und die Bewerkstelligung von Männlichkeit

Ob und wie sich Individuen als Männer verhalten, ist weder angemessen als unmittelbare Folge geschlechtstypischer Sozialisationsprozesse noch ihrer Zugehörigkeit zu einer bestimmten sozialen Klasse bzw. einem sozialen Milieu und der dort dominanten Muster legitimer und anzustrebender Männlichkeit zu begreifen. Erforderlich ist es vielmehr in den Blick zu nehmen, wie Individuen in Situationen vor dem Hintergrund ihrer biografischen Erfahrungen und ihrer Verortung in sozialmoralischen Milieus ihre Männlichkeit aktiv darstellen und bewerkstelligen (vgl. Messerschmidt 1993, S. 76 ff.). Die Darstellung und Herstellung eigener Männlichkeit ist als eine aktive Leistung zu fassen, die Individuen in konkreten Situationen in Auseinandersetzung mit jeweiligen Bedingungen erbringen.

Männlichkeit darstellen und herstellen

Studien über Männlichkeit und Kriminalität (vgl. Kersten 1997; Messerschmidt 1993; Newburn/Stanko 1994) weisen darauf hin, dass die Möglichkeiten der Praktiken des „doing masculinities“ in entscheidender Hinsicht von den ökonomischen, sozialen und kulturellen Ressourcen abhängig sind, auf die Individuen und soziale Gruppen zurückgreifen können, um sich mit den Erwartungen auseinander zu setzen, mit denen sie sich als Männer konfrontiert sehen. Männlichkeit traditionell definierende Erwartungen weisen Männern die Aufgabe zu, ihre gegenwärtigen oder künftigen Familienangehörigen ökonomisch zu versorgen, ihre Familie und ihre Bezugsgruppe von Gefahren und Feinden zu schützen sowie legitimen Nachwuchs zu zeugen (vgl. bezüglich Männer als Versorger, Beschützer und Erzeuger Gilmore 1993). Darauf bezogen sind die Möglichkeiten, sich als Mann darzustellen, sozial ungleich verteilt. Angehörige der akademisch gebildeten Mittelschichten etwa sind in der Lage, sich durch das Vorzeigen von Bildungstiteln und beruflichen Karrieren als Männer zu präsentieren, die über Zugang zu überdurchschnittlichen Einkommen und sozialem Prestige verfügen (Versorger). Dagegen verfügen sozial benachteiligte Jungen und Männer im Extremfall nur über ihren Körper als Ressource: Sie tendieren dann unter Bedingungen einer fortschreitenden ökonomischen und kulturellen Entwertung körperlicher Arbeit ggf. dazu, den Nachweis ihrer Männlich-

Ressourcen der Männlichkeitsdarstellung

keit über das Vorzeigen physischer Stärke (Beschützer) und sexuellen Potenz (Erzeuger) zu erbringen. Es ist so betrachtet kein Zufall, dass Formen körperbetonender, sexuelle Potenz und Gewaltfähigkeit hervorhebender Männlichkeit insbesondere unter ressourcenschwachen jungen Männern verbreitet sind.

Risiken des Mannseins

Vor diesem Hintergrund gilt es auch Aufmerksamkeit für die spezifischen Belastungen zu entwickeln, denen Männer durch die ihre Männlichkeit sozial definierenden Erwartungen insbesondere im Bereich der Erwerbsarbeit unterliegen (vgl. Bründel/Hurrelmann 1999). Männer sind auch dadurch auf beruflichen Erfolg verwiesen, dass ihre soziale Anerkennung als Mann hiervon abhängig gemacht wird. Im Fall von Arbeitslosigkeit ist entsprechend die eigene männliche Identität umfassend bedroht. Eine Reihe von Studien (vgl. Bründel/Hurrelmann 1999; Schnack/Neutzling 1990) hat vielfältige Indizien zusammengetragen, die den Nachweis erbringen sollen, dass männliche Lebensführung durch spezifische Risiken und Belastungen gekennzeichnet ist. Hingewiesen wird dort etwa auf das männliche Leiden an dem Zwang, eigene Gefühle zu verdrängen und kommunikativ unsichtbar zu machen, oder auf die Folgen der Abwesenheit konkreter männlicher Bezugspersonen in der kindlichen Jungensozialisation. Gruen (1992) diagnostiziert ein grundlegendes Dilemma männlicher Autonomie: Männer sind demnach aufgefordert, ihr Angewiesensein auf sorgende Beziehungen zu verleugnen und scheitern vielfach an der darin begründeten psychischen und sozialen Selbstüberforderung.

Gender Mainstreaming

Für die Soziale Arbeit folgt auf solchen Überlegungen die Aufforderung, sich theoretisch und praktisch für die Frage zu sensibilisieren, ob und ggf. wie Probleme von und mit ihren Klienten, aber auch Probleme innerhalb der Organisationen der Sozialen Arbeit selbst mit den biografischen Bahnungen, sozialen Erwartungen und dem Selbstverständnis jeweiliger Männer zusammenhängen. Dazu ist Soziale Arbeit unter der Leitformel „Gender Mainstreaming“ seit einiger Zeit auch politisch aufgefordert (vgl. Ginsheim/Meyer 2001; Jansen/Röming/Rohde 2003; Rose 2007). Diesbezüglich ist es nun wenig hilfreich, in die Arbeitsfelder der sozialen Arbeit generalisierende Stereotype über männliche Erlebens- und Verhaltensdispositionen einzuführen, die dann als Deutungsschablonen des vermeintlich Männertypischen verwendet werden. Geboten ist es vielmehr, jeweils genau zu analysieren, ob und wie sich eigene und fremde Kommunikationsstile, Sichtweisen und Handlungsmuster als Bewerkstelligungen von Männlichkeit verstehen lassen. Zu prüfen ist weiter, ob und ggf. wie es sinnvoll ist, Formen der geschlechterdifferenzierenden Arbeit über die etablierten Angebote der Jungen- und Männerarbeit hinaus zu entwickeln. In zahlreichen Feldern der Sozialen Arbeit, etwa der Heimerziehung, der Beratungs- und Qualifizierungsangebote für Arbeitslose oder der Hilfen für DrogenbenutzerInnen ist eine entsprechende Fachdiskussion bislang nicht in Gang gekommen, obwohl plausibel angenommen werden kann, dass jeweilige Problemlagen auch geschlechtsspezifische Ausprägungen und Ursachen haben.

Literatur

Alber, J. (2005): Wer ist das schwache Geschelcht? In: Leviathan, Heft 1, 33. Jg. (2005), S. 3-39.

Becker-Schmidt, R. (2007): ‚Class‘, ‚gender‘, ‚ethnicity‘, ‚race‘: Logiken der Diffferenzsetzung. In: Klinger, C./Knapp, G.-A./Sauer, B. (Hrsg.): Achsen der Ungleichheit. Frankfurt/New York, S. 56-83

Bertram, H. (2000): Arbeit, Familie und Bindungen. In: Kocka, J./Offe, C. (Hrsg.) (2000): Geschichte und Zukunft der Arbeit. Frankfurt a.M. u. New York, S. 308-342.

Bilden, H. (1991): Geschlechtsspezifische Sozialisation. In: K. Hurrelmann /D. Ulich (Hrsg.) (1991): Neues Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim u. Basel, S. 279-302.

Böhnisch, L./Winter, R. (1993): Männliche Sozialisation. Weinheim u. München.

Bommes, M./Scherr, A. (2000): Soziologie der Sozialen Arbeit. Weinheim u. München.

Bourdieu, P. (2005): Die männliche Herrschaft. Frankfurt a.M.

Brenner, G. (1999): Stichwort: Jungenarbeit. In: deutsche jugend, Heft 2, 47. Jg. (1999), S. 85-90.

Brocks, T. u. a. (2001): Von der Arbeit mit Jungen zur Jungenarbeit. Düsseldorf.

Bründel, H./Hurrelmann, K. (1999): Konkurrenz, Karriere, Kollaps. Männerforschung und der Abschied vom Mythos Mann. Stuttgart.

Bublitz, H. (2008): Geschlecht. In: H. Korte/Schäfers, B. (Hrsg.) (1995): Einführung in die Hauptbegriffe der Soziologie. Wiesbaden, S. 87-106.

Budde, J. (2008): Bildungs(miss)erfolge von Jungen und Berufswahlverhalten bei Jungen/ männlichen Jugendlichen. Berlin (BMBF).

Bundeskriminalamt (2008): Polizeiliche Kriminalstatistik 2007. Wiesbaden.

Butler, J. (1991): Das Unbehagen der Geschlechter. Frankfurt a.M.

Connell, B. (1995): Masculinities. Cambridge.

Connell, R. W. (1999): Der gemachte Mann. Konstruktion und Krise von Männlichkeiten. Opladen.

Degele, N. (2004): Differenzierung und Ungleichheit. Eine geschlechtstheoretische Perspektive. In: Schwinn, Th. (Hrsg.) (2004): Differenzierung und soziale Ungleichheit. Frankfurt a.M., S. 371-398.

Dietzen, A. (1993): Soziales Geschlecht. Dimensionen des Gender-Konzepts. Opladen.

Frerichs, P. (2000): Klasse und Geschlecht als Kategorien sozialer Ungleichheit. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Heft 1, 52. Jg. (2000), S. 36-59.

Friebel, H. (1995): Der Mann der Bettler. Risiken im männlichen Lebenszusammenhang. Opladen.

Gesundheitsberichtserstattung des Bundes (2006): Gesundheit in Deutschland. Berlin.

Gilmore, D. (1993): Mythos Mann. München.

Ginsheim, G. v./Meyer, D. (Hrsg.) (2001): Gender Mainstreaming in der Kinder- und Jugendhilfe. Berlin

Goffman, E. (1997): Interaktion und Geschlecht. Frankfurt a.M. u. New York.

Gottschall, K. (2000): Soziale Ungleichheit und Geschlecht. Opladen.

Gruen, A. (1992): Der Verrat am Selbst. München.

Hagemann-White, C. (1984): Sozialisation weiblich – männlich? Opladen.

Harris, M. (1989): Kulturanthropologie. Frankfurt a.M. u. New York.

Hollstein, W./Matzner, M. (Hrsg.) (2007): Soziale Arbeit mit Jungen und Männern. München.

Jansen, M./Röming, A./Rohde, M. (Hrsg.) (2003): Gender Mainstreaming. Herausforderung für den Dialog der Geschlechter. München

Kersten, J. (1996): Risiken und Nebenwirkungen. Die Bewerkstelligung von Männlichkeit und Weiblichkeit bei Jugendlichen der underclass. In: Scheiwe, N. (Hrsg.) (1996): Mit jungen Menschen auf dem Weg in die Zukunft. Konstanz, S. 44-56.

Kersten, J. (1997): Gut und Geschlecht. Männlichkeit, Kultur und Kriminalität. Berlin.

Kreckel, R. (^{3}2004): Politische Soziologie der Sozialen Ungleichheit. Frankfurt u. New York

Laqueur, T. (1992): Auf den Leib geschrieben. Die Inszenierung der Geschlechter von der Antike bis Freud. Frankfurt a.M. u. New York.

Lerner, G. (1991): Die Entstehung des Patriarchats. Frankfurt a.M. u. New York.

Messerschmidt, J. W. (1993): Masculinities and Crime. Maryland: Rowman & Littlefield.

Meuser, M. (1998): Geschlecht und Männlichkeit. Soziologische Theorie und kulturelle Deutungsmuster. Opladen.

Meuser, M./Behnke, C. (1998): Tausendundeine Männlichkeiten? Männlichkeitsmuster und sozialstrukturelle Einbindung. In: Widersprüche, Heft 67, 46. Jg. (1998), S. 7-26.
Möller, K. (Hrsg.) (1997): Nur Macher oder Macho? Geschlechterreflektierende Jungen- und Männerarbeit. Weinheim u. München.
Newburn, T./Stanko, E. A. (1994): Just Boys doing business? Men, Masculinities and Crime. London u. New York.
Rose, L./Scherr, A. (2000): Der Diskurs der Geschlechterdifferenzierung in der Kinder- und Jugendhilfe. Ein kritischer Blick. In: deutsche jugend, Heft 2, 48. Jg. (2000), S. 65-74.
Rose, L. (2007): Gender und Soziale Arbeit. München.
Sachße, C. (1986): Mütterlichkeit als Beruf. Frankfurt a.M.
Scherr, A. (1997): Jungenarbeit, Männlichkeit und Gewalt. In: deutsche jugend, Heft 5, 45. Jg. (1997), S. 212-219.
Scherr, A.. (2002): Situation und Entwicklungsperspektiven geschlechtsdifferenzierter Jungenarbeit. In: Sachverständigenkommission 11. Kinder- und Jugendbericht (Hrsg.) (2002): Mädchen- und Jungenarbeit – Eine uneingelöste fachliche Herausforderung. München, S. 297-316.
Scherr, A./Sturzenhecker, B. (2004): Was blockiert die Entwicklung von Jungenarbeit? In: K. Bruhns (Hrsg.) (2004): Geschlechterforschung in der Kinder- und Jugendhilfe. Wiesbaden, S. 303-316.
Schnack, D./Neutzling, R. (1990): Kleine Helden in Not. Jungen auf der Suche nach Männlichkeit. Reinbek.
Statistisches Bundesamt (2008): Datenreport 2008. Bonn.
Sturzenhecker, B. (2002): ‚Kannze nich oder willze nich?'. Zum Stand der Jungenarbeit in Deutschland. In: Sachverständigenkommission 11. Kinder- und Jugendbericht (Hrsg.) (2002): Mädchen- und Jungenarbeit – Eine uneingelöste fachliche Herausforderung. München, S. 317-338.
Tiemann, R. (1999): Konzeptionelle Ansätze der Jungenarbeit auf dem Prüfstand. In: deutsche jugend, Heft 2, 47. Jg. (1999), S. 76-84.
Treibel, A. (1993): Geschlecht als soziale Konstruktion. In: Treibel, A. (Hrsg.) (1993): Einführung in soziologische Theorien der Gegenwart. Opladen, S. 131-152.
Tyrell, H. (2008): Geschlechtliche Differenzierung und Geschlechterklassifikation. In: Tyrell, H.(Hrsg.) (2008): Soziale und gesellschaftliche Differenzierung. Wiesbaden, S. 141-198
Winter, R./Willems, H. (1991): Was fehlt sind Männer. Ansätze praktischer Jungen- und Männerarbeit. Tübingen.
Zulehner, P. M./Volz, R. (1999): Männer im Aufbruch. Ostfildern.

Friedhelm G. Vahsen | Dursun Tan

Migration, Interkulturelle Pädagogik und Soziale Arbeit

1 Zum Stand der Diskussion

Interkulturelle Erziehung als umfassende Aufgabe

Mehr als 20 % aller in Deutschland lebenden Menschen haben einen Migrationshintergrund oder – wie Franz Hamburger (2009) es prägnant formuliert – eine Migrationsgeschichte. Für die Soziale Arbeit ist die Auseinandersetzung mit Fragestellungen und Problemen der Migrationsgesellschaft zu einem zentralen Bereich geworden (vgl. Nick 2006; Auernheimer 1999, 2006).

Interkulturelle Pädagogik wird seit Anfang 1980 systematisch als Konzept in die Debatte gebracht, um angemessene Antworten auf Fremdenfeindlichkeit und Ausgrenzungsmechanismen zu finden (vgl. Mecheril 2004; Krüger-Potratz 2005). Ihre Dynamik konnte sie entfalten, so F. Hamburger (1999), auf der Grundlage einer gegen die ethnische Homogenitätsfiktion des Nationalstaates gerichteten Progressivität. „Mit dem Habitus einer Sozialen Bewegung hat sich die Forderung ‚Interkulturalität!' durchgesetzt" (Hamburger 1999, S. 38). Hartmut Griese (1996) bilanziert die Entstehungsgeschichte des Begriffes interkulturelle Erziehung und seine Verschränkung mit dem Terminus multikulturelle Gesellschaft und verdeutlicht, wie das Konzept der interkulturellen Erziehung – zunächst als Ablösung der integrationsbemühten Ausländerpädagogik gedacht – sich zu einer mit Ausnahme der Altenbildung alle Altersgruppen umfassenden Bildungs- und Erziehungsaufgabe herausbildete. In der Idee der Überwindung der Ausländerpädagogik liegt die Vorstellung der Erweiterung ihrer Kompetenz begründet, die gegenwärtig sogar den Anspruch einer allgemeinen Pädagogik bzw. Bildungskonzeption erhebe (vgl. Griese 1996, S. 88). Interkulturelles Lernen und die Befürwortung einer multi-kulturellen Gesellschaft will der Gewalt der „kulturellen Invasion" gegenüber ausländischen Minderheiten entgegenwirken und wendet sich gleichermaßen an Ausländer wie Deutsche, da der Sozialisationsprozess als ein fortdauernder interkultureller Konflikt verstanden werden könnte (vgl. Griese 1996, S. 87). Neuerdings fordert allerdings F. Hamburger (2006; 2009) den Abschied von der interkulturellen Erziehung und die Entwicklung einer „reflexiven Interkulturalität". Es gehe darum, komplexe Handlungsmodelle zu entwerfen, die sich an relevanten Kulturelementen und an den Bedürfnissen des jeweiligen Individuums orientieren.

Etablierung einer Konzeption

Anhand eines Literaturüberblicks belegt H. Griese das zunehmende Interesse der scientific community an den Fragestellungen des individuellen und kollektiven Lernens gegen Rassismus (Sexismus) und Nationalsozialismus und sieht mit der Publikation mehrerer Handbücher, die alle im Titel mit dem Begriff des

W. Thole (Hrsg.), *Grundriss Soziale Arbeit,* DOI 10.1007/978-3-531-94311-4_36,
© VS Verlag für Sozialwissenschaften | Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH 2012

Interkulturellen Lernens bzw. der interkulturellen Arbeit operieren, einen Höhepunkt erreicht, der „die endgültige Etablierung einer Konzeption auf dem pädagogischen und kommerziellen Markt dokumentiert“ (Griese 1996, S. 90). Doch dieser Entwicklung misstraut H. Griese zutiefst, weil er in der Verschränkung der Begriffe „Multikulturell“ und „Interkulturell“ in letzter Konsequenz eine „rassistische Tendenz“ erkennt: Die Einengung des Menschen und seiner Individualität auf ein Merkmal, das der Kultur. Diese blende Ungleichheiten, Macht- und Herrschaftsprozesse genauso aus, wie es zu einem politischen Bumerang werde, da sich der Kulturbegriff nicht von seinen völkisch-nationalen Traditionen und Assoziationen trennen lasse (vgl. Griese 1996, S. 100 ff.; ähnlich auch Bommes/Scherr 1991; Hamburger 1999; 2006). Der Mensch werde nur als „Merkmalsträger“ von „Kultur“ gesehen und im Konzept der interkulturellen Arbeit würden sich nicht Subjekte begegnen, sondern „Kulturträger“. Zwar seien Untersuchungen über die pädagogische Praxis sehr selten, doch enge sich interkulturelles Lernen allen idealistischen Vorstellungen zum Trotz auf „folkloristisch-kulinarische Bereicherung“ der Einheimischen ein und fördere Anpassung und soziale Ausgrenzung der „Fremden“.

Kritik der interkulturellen Erziehung

So ist auch für Frank-Olaf Radtke (1995) interkulturelle Erziehung lediglich die neueste „Variante der Strategie, pädagogisch mit dem ‚Bösen‘ im Menschen fertig zu werden“. In dem Ansatz läge die Absicht verborgen, die „endemische Ausbreitung“ des „ethnischen Wahnsinns“ zu verhindern und unterstelle als quasi anthropologische Konstante, dass wir „auf dem Pulverfass unserer eigenen xenophoben Aggressivität“ leben (Radtke 1995, S. 855). Interkulturelle Erziehung neige zu einem „pädagogisch halbierten Anti-Rassismus“ und belege die Tendenz, gesellschaftliche Probleme zu Pädagogisieren, „wenn für politisches Handeln kein Ansatz gefunden und kein Konsens zu erreichen“ sei (Radtke 1995, S. 856). Aus dieser Sicht sind es vor allem die Institutionen und Organisationen, die in den Blickwinkel einer erziehungswissenschaftlichen Betrachtung zu nehmen wären. Es gehe nicht nur um die Frage nach dem einzelnen Menschen, sondern „um den sozialen Prozess, in dem Differenzen von definitionsmächtigen Institutionen bedeutsam und für das Individuum folgenreich gemacht werden“ (Radtke 1995, S. 861). Bei der Frage nach den Mechanismen der Diskriminierung in den alltäglichen Routinen der Organisationen der Erziehung müsse auch gefragt werden, welche Rolle spielt die interkulturelle Erziehung selbst, trägt sie zu „Valorisierung“ von ethnischer Differenz bei? (Radtke 1995, S. 62; ähnlich auch Bommes/Scherr 1991; Scherr 1999; Hamburger 1999; Diehm/Radke 1999). Neuerdings attestiert F.-O. Radtke (2009) den Erziehungswissenschaften eine Tendenz zur „Nivellierung des Migrationsproblems“.

Fremdheit als universelle Kategorie

Vor dem Hintergrund dieser Kritik ersetzt H. Griese (1996) den Begriff der Interkulturalität durch folgende Termini: „Fremdheit“ als einer „universellen Kategorie für menschliches Miteinander (…) Individualität und Globalität bzw. Subjekt und Menschheit werden zu wesentlichen Kategorien“ (Griese 1996, S. 106 f.). Einerseits seien wir uns alle gegenseitig fremd – auch bei vermeintlicher und realer Nähe bleibe dies so –, andererseits sei der andere mir nicht fremd, da wir auf dem gemeinsamen Globus alle Gattungswesen seien, was sich über die allgemeinen Menschenrechte herstelle. „Intersubjektivität“ lasse sich dann als

„Verständigung zwischen den Subjekten" herstellen, als Anerkennung ihrer Einmaligkeit und Einzigartigkeit. Das sei aber nicht mit Verstehen gleichzusetzen, weil das konstruktivistisch nicht möglich wäre, worauf er sich wissenschaftstheoretisch beziehe (vgl. Griese 1996, S. 108). Gleichheit und Gerechtigkeit sind nach H. Griese Konstrukte, die dem friedlichen menschlichen Miteinander dienen, aber auch die Funktion der „ideologiekritischen Aufklärung gegenüber herrschenden Deutungsmustern" wie interkulturelle Pädagogik und multikulturelle Gesellschaft haben (Griese 1996, S. 109).

2 Zur Praxis der interkulturellen Arbeit

Begrenztheit interkultureller Konzeptionen

Die faktische Begrenztheit der interkulturellen Konzeptionen wird in der Untersuchung von Robert Montau (1997) über die sozialpädagogische Praxis betont. Gerade die Vorstellungen von Gleichheits- und Gerechtigkeitsbezug als Ansatz der Anerkennung des Anderen bedarf der Ausgestaltung und Realisierung in Handlungssituationen der Sozialen Arbeit und Erziehung. Davon ist die Realität jedoch noch sehr weit entfernt. Es fällt auf, dass der Anspruch in interkulturellen Handlungsfeldern ähnlich umfassend formuliert wird wie in den Ansprüchen der menschenrechtsbezogenen Sozialpädagogik von Sivia Staub-Bernasconi (1995). Faktisch ist interkulturelle Arbeit – der Untersuchung von R. Montau (1997) zufolge – dagegen mehr dem klassischen Repertoire der Sozialen Arbeit zuzuordnen: Beratungs- und Integrationshilfen, Stützkurse, Qualifizierungsangebote etc. Zu fragen ist dabei, ob der Begriff der Integration eine geeignet Folie zur Beschreibung des Umgangs mit dem Fremden ist. Georg Auernheimer (2006, S. 197f.) tritt für Anerkennung und „soziale Wertschätzung" und die Entwicklung von Leitbildern für die Einrichtungen und Trägerverbände ein.

Der Ansatz, sich an den Menschen in seiner kulturellen Lage zu wenden, ist nicht per se reduktionistisch, im Gegenteil, wenn die Schwierigkeiten in der Fremde vor allem im sozio-kulturellen Bereich liegen, dann ist es absolut richtig, bei der Minimierung sozio-kultureller Probleme mitzuhelfen. Hier ist die Überfrachtung mit hochtrabenden Vorstellungen einer ubiquitären, globalen, menschheitsumfassenden Konzeption an den Bedürfnissen vorbei formuliert. Sonst werden Aufgaben allumfassend umdefiniert, die sich auf einen Ausschnitt des menschlichen Handelns und Verhaltens beziehen. Gerade die Bescheidenheit der erzieherischen Bemühungen wäre nötig. Die unterschiedlichsten Etiketten verändern nicht den Inhalt des Faktischen (vgl. Vahsen 2000).

Deshalb ist es wichtig, über einen verengenden und statischen Kulturbegriff hinwegzukommen und Kultur als veränderbaren, komplexen und umstrittenen Prozess der Konstruktion zu erkennen. Dies geschieht in den Ansätzen der cultural studies, in denen verdeutlicht wird, „wie das alltägliche Leben durch bestimmte kulturelle Praktiken bestimmt wird" (Nick 2006, S. 239).

Wenn am Leitbild der Interkulturellen Pädagogik Kritik zu üben ist, dann bezieht sich dies vor allem auf die Überfrachtung des Anspruches und des Ausein-

Abschied von der normativen Pädagogik

anderklaffens von Idee und Realisierung beziehen. In der Überbeanspruchung und begrifflichen Überhöhung liegt das Hauptproblem einer sich selbst überfordernden Teildisziplin. „Nicht das Verstehen um jeden Preis, die totale Empathie ist wünschenswert (…), sondern die Einsicht in die Grenzen des Fremdverstehens" (Siebert 1996, S. 23). Aus seiner Sicht hat interkulturelle Bildungsarbeit „vor allem ‚Differenzerfahrungen' zu schaffen, nicht nur Urteilsfähigkeit, sondern auch Urteilsvorsicht zu fördern" (Siebert 1996, S. 23; Nick 2006). Es gelte Abschied zu nehmen von einer normativen Postulatspädagogik, denn nimmt man den einzelnen Menschen als selbstreferentielles System ernst, dann ist Lernen Selbstlernen und Sozialisation nur Selbstsozialisation. Pädagogik vermag nur „Entscheidungsmöglichkeiten aufzuzeigen, aber nicht vorzuschreiben"; es gehe darum, „epistemologisch ‚bescheiden' zu sein" (Siebert 1996, S. 25). Nicht zuletzt deshalb plädiert F. Hamburger (2009) für einen Abschied von der Interkulturellen Pädagogik, um vielmehr Aspekte wie Armut, fehlende Gleichberechtigung zum zentralen Gegenstand sozialpädagogischer Konzepte werden zu lassen.

Soziale Arbeit und Interkulturalität

Sicherlich steht die Interkulturelle Pädagogik heute vor der Aufgabe, „die unfruchtbare Kontroverse um kulturelle Differenz zu überwinden" (Auernheimer 1999, S. 33). Die Soziale Arbeit mit MigrantInnen bleibt ein entscheidender Aspekt der Unterstützung von Menschen in schwierigen Lebenslagen. Interkulturelle Bildung und Erziehung erweitet dies um die Idee, (trans)kulturelle Prozesse, kulturellen Austausches und Akzeptanz zwischen Menschen verschiedener „kultureller Zuordnung" zu initiieren. Es ist wichtig, diese Dimensionen nicht zu verwischen und die Ansprüche jeweils offen zu legen. Berufsfördernde Kurse, Stützkurse zur Verbesserung der schulischen Abschlüsse und berufliche Qualifizierungsangebote sind im Kern klassische Angebote der Sozialen Arbeit mit interkulturellen Teilaspekten. „Solange die besonderen typischen Problemlagen von Wanderarbeitnehmern bestehen, benötigen sie ein spezifisch kompetentes Beratungsangebot" (Hamburger 1999, S. 37). MigrantInnen haben jedoch nicht nur sozialpädagogisch zu behandelnde Probleme, Vorstellungen und Ansprüche. Der Begriff der Interkulturalität erhebt den emanzipatorischen Anspruch, das Verhältnis von und die Verständigung zwischen Einwanderungsminderheiten untereinander und zwischen Minderheiten und der Aufnahmegesellschaft nicht ausschließlich als eine pädagogische und sozialarbeiterische zu definieren. Dies steht im Spannungsverhältnis zu der befürchteten Nebenfolge, dass eine zu häufige Thematisierung von Interkultureller Pädagogik die sozialen Beziehungen auf die Dimension „Kultur" fixieren könnte. Die organisatorischen Definitions-, Zuschreibungs- und Behandlungsprozesse dürfen nicht vernachlässigt werden. Dieses Spannungsverhältnis allerdings dadurch auflösen zu wollen, indem man bei der Konstruktion von sozialer Realität der „Kultur" die Relevanz abspricht, führt den Anspruch auf „universelle Menschenrechte", „Gleichheit" und „Gerechtigkeit" ins Absurde (vgl. Vahsen/Mane 2010).

Diskussion der Nebenfolgen

Im Zuge des „Reflexivwerdens" der Moderne kann die Soziale Arbeit nicht auf eine kritische Diskussion um die eigenen (Neben)Folgen, „insbesondere im Hinblick auf den Interkulturalismus" (Hamburger 1999, S. 38) verzichten (vgl. hierzu auch den Beitrag von Thole in diesem Band). Dies geschieht tendenzi-

ell in den dargestellten Konzeptionen einer sich neu akzentuierenden Sozialen Arbeit und Erziehung (vgl. Montau 1997; Radtke 2006). Vor allem in Verbindung mit Ausgrenzungsmechanismen negierenden Vorstellungen von multikultureller Gesellschaft ist Interkulturelle Pädagogik höchst problematisch. Dennoch bezeichnet und benennt sie Ansprüche, etwas „inter-kulturell" zu gestalten und zu initiieren, das jenseits sozialtherapeutischer und materieller Hilfen liegt, nämlich, die Akzeptanz unterschiedlicher kultureller Verhaltensweisen, Mustern und Traditionen zu vergrößern und darüber hinaus die Idee kultureller Diffusion zwischen den Ethnien zu fördern. Interkulturelle Pädagogik und Soziale Arbeit kann den MigrantInnen Orientierungshilfen geben, sprachliche Kompetenzen fördern und kulturelle Muster – jenseits von Stigmatisierungen und weltbildfixierten Interpretationen und Zuschreibungen – vermitteln und erklären. Denn: Marginalisierungserfahrungen und -muster sind aus realen sozialen Bedingungen und Einschränkungen entstanden, wie z. B. den Ersterfahrungen, Arbeitserfahrungen, den Reaktionsweisen des Umfeldes und nicht zuletzt durch Institutionen wie Schule und Ämter (vgl. Vahsen 2000; Vahsen u. a. 2001). Deshalb muss eine Interkulturelle Pädagogik diese Erfahrung in Verbindung mit der System- und Soziallagenzuschreibung durch die Institutionen zum Thema machen und auf deren Folgen hinweisen. Zugleich muss sie dazu beitragen, die Opferstatusthese weiter zu problematisieren denn auch sie – so berechtigt sie in Teilen ist – trägt zur Zuschreibung und Festschreibung von sozialen Lagen als depriviert bei. Die aktive Rolle von MigrantInnen bei der Veränderung der soziallagenspezifischen Fixierung ist nicht nur pädagogischen Bemühungen geschuldet, sondern der eigenen Gestaltung des Berufes, der Weiterqualifizierung, ihrer Mobilitätsbereitschaft und -wünsche (vgl. Busche-Baumann 2001). Die Herausarbeitung der eigenen Mitwirkung an der Gestaltung und Veränderung der Lebenslagen ist bisher noch in den Anfängen. Hier kann Interkulturelle Bildung einen wichtigen Informationsbeitrag zur faktischen Lebenslage der MigrantInnen liefern, der auch erkennt, welche intergenerativen Mobilitätsprozesse MigrantInnenkinder in Gang setzen. Sie muss deshalb ihren Paradigmenwechsel nicht nur in den verwendeten Begrifflichkeiten vornehmen, sondern gerade auch in der Erkenntnisorientierung und der analytischen Perspektive. Das individuelle Handeln und Erleben der MigrantInnen als Akteure in den einzelnen, gesellschaftlichen Teilsystemen muss in den Blickpunkt der Forschung und Analyse rücken. Der Wechsel von einer belehrenden interkulturellen Perspektive zu einer die Erfahrungen, Lebensäußerungen und -vorstellungen nachzeichnenden steht noch aus. Die eigenen, aktiven Anstrengungen von MigrantInnen zur beruflichen und gesellschaftlichen Integration werden jedoch neuerdings präziser erfasst. Olga Frik (2009) zeigt dies z. B. an einer Studie zur Bildungs- und Berufssituation der Spätaussiedler auf.

3 Demografischer Wandel, potentielle Konflikte und Folgen für die Soziale Arbeit

Demografischer Wandel

Bevölkerungswissenschaftler prognostizieren für die Bundesrepublik Deutschland – ähnlich wie für alle europäischen Staaten – in den nächsten Jahren einen demografischen Strukturwandel (vgl. Birg 2000, 2005). Danach wird die Bundesrepublik Deutschland auf Grund des „Geburtenrückgangs" bei steigender „Lebenserwartung" zur Abdämpfung des daraus resultierenden „Bevölkerungsrückganges" auf „Zuwanderung" angewiesen sein. Selbst durch „maßvolle Einwanderung" und hohe „Einbürgerungsquoten" ist eine drastische Veränderung der Bevölkerungszusammensetzung zu erwarten (vgl. Birg 2000; 2005).

Blick öffnen

Die sozialpolitischen Konsequenzen dieses demografischen Wandels werden in die Gesamtgesellschaft ausstrahlen. Soziale Arbeit kann an diesem Prozess aktiv gestaltend mitwirken und dazu beitragen, potenzielle Brüche und desintegrative Tendenzen zu minimieren. Diese Dimensionen hat die Interkulturelle Pädagogik und Soziale Arbeit bisher kaum in Augenschein genommen. Soziologische Klassiker hatten ebenso keinen Blick für die ethnischen Differenzierungen und deren möglichen disruptiven Konsequenzen. Im Kontext von Einwanderungsprozessen ging man alles in allem von einer schrittweisen Assimilation oder einer zunehmenden Vielfalt der Interessen und Vorstellungen aus, die als Schnittpunkt unterschiedlicher, multipler kultureller Muster und Normen durch ihre Pluralität die einzelnen Ethnien zwar nicht amalgamieren würden, aber durch Kreuzung zahlreicher Interessen und Mitgliedschaften zu einem Konsens führen würde (vgl. Heitmeyer 1997, S. 630). Demgegenüber lokalisiert Wilhelm Heitmeyer in einer pessimistischen Betrachtung das Wechselverhältnis von Modernisierung und Migration in den drei Problembereichen: Die Strukturkrise, die Regulationskrise und die Kohäsionskrise.

Desintegration und Ungleichheit

Die „Strukturkrise" verweist auf soziale Schichtungsprobleme, die trotz oder sogar auf Grund wachsender ökonomischer Potenziale in den Industriegesellschaften zunehmen. Wirtschaftswachstum „schleift nicht mehr die Bastionen sozialer Ungleichheit, sondern verschärft mitsamt einer prosperitätsorientierten Politik eben diese" (vgl. Heitmeyer 1997, S. 633). Zur Kompensation dieses Prozesses verstärken sich Desintegrationsmechanismen für materielle Verluste außerhalb „deutungs- und mobilisierungsfähiger" Milieus durch Demokratieabbau. Die individuelle wie kollektive Erfahrung von Ausgrenzung und Abstiegsängsten führt zwangsläufig so durch ihre verunsichernde Substanz zur „Entsicherung von Konflikt- und Gewaltpotenzialen" (Heitmeyer 1997, S. 634). Diese Strukturkrise hat sich dramatisch verstärkt. Menschen mit Migrationsgeschichte sind verstärkt von Arbeitslosigkeit und Armut bedroht.

Strukturkrise und Handlungsunsicherheit

Hinzu tritt eine „Regulationskrise", die im Prozess der Pluralisierung von Werten und Normen über eine Verständigungs- und Sinnkrise wiederum zu einer Delegitimierung von Normen und dem Aufheben ihrer Kohärenz führt. Zunehmende Beliebigkeit und die Entgrenzung des Kerns unstrittiger Normen haben zur Folge, „dass die Bereitschaft abnimmt, sich nach den als strittig erlebten (Normen) zu richten" (Heitmeyer 1997, S. 635). Auf der Folie der „Struktur-

krise“ verstärkt dies die Unsicherheit des Handelns und verringert die individuelle Integration. Damit einher verlaufen die Absenkung der Gewaltschwellen und die Steigerung der Gewaltanfälligkeiten. Drittens zeigen „Individualisierungsprozesse“ nicht nur die Sonnenseite der Selbstgestaltung von Lebenswegen, sondern verweisen auf Vereinzelung und Vereinsamung, die mit Angstpotenzialen einhergehen und zur Lenkung von Gewaltpotenzialen über aktivierte Gruppenpotenziale dienlich sein können (Heitmeyer 1997, S. 636).

Alle drei Argumentationsfiguren betreffen sowohl die ethnische Mehrheit als auch die ethnischen Minderheiten, haben aber in ihrer Auswirkung und Vehemenz asymmetrische Konfliktkonstellationen zur Folge. Für die MigrantInnen bedeutet dies entweder Duldung der alltäglichen Diskriminierung oder aber auch der Versuch, die einseitige Konfliktrichtung in eine wechselseitige umzuwandeln.

Krisen und Konflikte

Die aufgezeigten Krisenphänomene führen zu steigenden Konfliktpotenzialen. Revitalisierung ethnisch-kultureller Kategorien und ethnisch-kulturelle Identitätspolitik als Abgrenzungspolitik führen dazu, interessenorientierte Konflikte in „unteilbare, an die ethnisch-kulturellen Zugehörigkeiten gebundene Konfrontationen umzudefinieren“ (Heitmeyer 1997, S. 643). Gewalt als Mittel zur Ambivalenzreduktion wird dann sinnhaft, lässt binäre Muster handlungsleitend werden (Freund/Feind, Eigen/Fremd) und hebt tendenziell die Unübersichtlichkeit und Diffusität strittiger werdender Wert- und Normbereiche „klärend“ auf.

Grenzen

Diese Argumentationslinie gibt den Ansätzen einer Interkulturellen Erziehung und den Professionalisierungsaspekten der Migrationssozialarbeit Prägnanz: Einerseits sind löbliche Integrationsbemühungen sprachlicher, kultureller, bildungspolitischer und arbeitsmarktpolitischer Couleur Grundvoraussetzung, andererseits schaffen sie kaum ein Gegengewicht zu den gesellschaftlich induzierten, inhumanen Gewaltpotenzialen. Dennoch ist interkulturelle Erziehung und Bildung nicht obsolet, sie bedarf jedoch einer Orientierung an existentiellen Problemen wie ökonomische und soziale Versorgung und Sicherung, Teilhabe an gesellschaftlichen Prozessen und Förderung von Sozialisationschancen und Chancengleichheit. Erika Schulze und Erol Yildiz fordern deshalb eine alltagsweltorientierte schulische Bildung anstelle einer interkulturellen, die letztlich nicht die Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen berücksichtige, sondern zu einer kulturellen Überpointierung und `Sonderpädagogisierung` führe (Schulze/Yildiz 2009, S. 259). Es gelte einer kontrafaktischen Sozialisation, einer negativen Integration entgegenzutreten, die Migrantenkinder der zweiten und dritten Generation „in hohem Maße“ (Schulze/Yildiz 2009, S. 261) beträfe.

4 Auf dem Weg zur Netzwerkgesellschaft – die Zukunft der Profession

Doch gibt es noch andere Prozesse, die auf die Soziale Arbeit einwirken und die im Kontext des Themas „Interkulturelle Pädagogik und Soziale Arbeit“ höchst relevant sind. Seit Jahren gibt es in der sozialpädagogischen Disziplin eine Debatte

um den richtigen Ansatz: Lebensweltorientierung ist aktuell anscheinend das zentrale Handlungsparadigma. Doch gerade diese Lebenswelten sind im Begriff, sich zu verändern. Was Anthony Giddens (1996) als Entbettung beschreibt, was Ulrich Beck (1986) als Risikogesellschaft lokalisiert, was W. Heitmeyer (1997) in Termini der Erosion sozialer Milieus, der Segregation und Desintegration umgrenzt hat nach Manuel Castells (2000) noch andere Dimensionen. Wir stehen, so seine zentrale Aussage, am Anfang und der Ausgestaltung einer Netzwerkgesellschaft. Dieser Prozess basiere auf Mikroelektronik, Informations- und Kommunikationstechnologien sowie genetischem Ingenieurwissen. Auch wenn die Zunahme flexibler Arbeitsprozesse im Gefolge der Entwicklung vernetzter Unternehmen neue Möglichkeiten – insbesondere für Frauen – eröffnet, so verstärken sich doch parallel auch die Ungleichheiten auf der symbolischen und auf der ökonomischen Ebene. Traditionelle Arbeitformen erodieren „langsam aber sicher hinweg" (Castells 1999, S. 268). Entscheidend ist, dass in diesem Prozess die Institutionen der modernen Gesellschaft aus ihren Wurzeln gerissen würden: Gewerkschaften und Massenparteien geraten genauso in die Defensive wie der Wohlfahrtstaat insgesamt. „Mit dem Niedergang der Zivilgesellschaft restabilisieren sich lokale Muster wie Fundamentalismus und Ethnizität als Kristallisationspunkte der Opposition gegen die herrschenden Mächte" (Stern 1999, S. 9). Das liegt an der Paradoxie, dass die Netzwerkgesellschaft sich einerseits zwar auf der globalen Ebene konstituiert, diese globalisierte Weltgesellschaft andererseits nicht nur Strukturen der Vernetzung herausbildet, wodurch das mit ihr einhergehende Unbehagen die Suche nach neuen, alten Formen der Geborgenheit führt. Es entstehen neue soziale Bewegungen, Netze, die soziales Zusammenleben auch jenseits etablierter sozialer Strukturen neu gestalten. Dafür gibt es empirische Hinweise: Ethnische Communities, die sich etablieren und konturieren, von der Mehrheitsethnie abheben und nicht assimilieren – wie allzu einfache Integrationsmodelle es nahe legen. Es entstehen neue soziale Bewegungen, die sich auf kommunitäre Beziehungen stützen. Diese neuen sozialen Bewegungen, die auf Grund der Kommunikationsverbindungen sich in lokalen Räumen etablieren, orientieren sich aber an humanitären und kulturellen Themen. Hier scheint es so, als könne sich das Lieblingsparadigma der Sozialpädagogik, die Lebensweltorientierung, mit neuem Inhalt füllen (vgl. Vahsen/Mane 2010).

Reflexive Soziale Arbeit

Neuerdings werden auch Ansätze einer reflexiven Sozialen Arbeit umgrenzt. Werner Thole u. a. (2007) wollen die Soziale Arbeit in Bezug auf die reflexive Modernisierungstheorie neu bedenken. Hier will Soziale Arbeit die Gleichzeitigkeit sozialer Ungleichheit und neuer Risiken erkennen und ausbuchstabieren. Im Sinne von U. Beck und A. Giddens (1996) verstärkt sich damit der Blick auf die unbeabsichtigten Nebenfolgen der Modernisierung. Hans-Günther Homfeldt u. a. (2007) gehen auf die Transnationalisierung Sozialer Arbeit ein und werfen das Stichwort Agency in die Debatte. Hier soll der aktive Gestaltungseinsatz von Menschen zur Bewältigung ihrer Lebenssituation aufgegriffen werden. Es gehe darum, die Menschen in ihrer Handlungsmächtigkeit zu stärken (Homfeldt/Schröer/Schweppe 2007, S. 245).

5 Schlussbetrachtung

Umorientierung der Sozialen Arbeit

Fasst man die hier skizzierten Diskurslinien zusammen, dann steht die Profession und Disziplin der Sozialen Arbeit in einer entscheidenden Umorientierungsphase. Verschränkt man die Argumentation zur Kritik an den interkulturellen Handlungsprojekten mit den aufgezeigten strukturtheoretischen, regulationstheoretischen und kohäsionstheoretischen Anomietendenzen, dann stellt sich die Qualifizierungsfrage der Interkulturellen Sozialen Arbeit primär auf einer gesellschaftstheoretischen Ebene, des Erkennens der Ambivalenzen, der Grenzen, der Relationen von „Mehrheiten zu Minderheiten", der Widersprüche zwischen und innerhalb der jeweiligen Ethnien und der religiös-politischen Erosion bzw. Gebundenheit und Verfestigung.

Kritische Reflexion

Die Praxis der Sozialen Arbeit orientiert sich in diesem Zusammenhang in seinen Professionsbezügen zunehmend an reflexivem, soziologischen Wissen und Können, gerade in der (kritischen) Distanz zur vorgefundenen „multi-kulturellen" Praxis. Die von Bernd Dewe und Hans-Uwe Otto (1997, vgl. auch in diesem Band) aufgestellte Forderung einer wissenschaftstheoretisch fundierten und praxiskritischen Sozialpädagogik gewinnt in diesem Kontext an Konturen. Die Diagnose von R. Montau (1997) entspricht genau der theoretischen Erkenntnisabsicht, praxeologische Verkürzungen und Alltagsblindheit aufzudecken, die Formen sozialpädagogischer Praxis und ihrer Auswirkungen kritisch zu reflektieren. Sie löst nicht den professionellen Handlungsdruck in diffizilen, weitgespannten und an unterschiedlichsten Gruppen und Zielvorstellungen orientierten Projekten.

Gerade die Migrationssozialarbeit ist ein Beispiel für die Relativität der als gültig proklamierten Ansätze theoretischer Art sowie deren sozial-historischen Determiniertheit und Veränderbarkeit. Im Kontext der Heitmeyerschen Konflikttheorien und Castells'schen Gesellschaftsanalysen geraten sie zu wissenschaftlichen Artefakten, die als sinnvoller Bezugspunkt äußerst fragwürdig werden.

Wissen um Widersprüche

Das Wissen um die Widersprüche, Ambivalenzen und Grenzen einer Interkulturellen Pädagogik, das soziologische Erkennen nationaler und internationaler Globalisierungsprozesse, Regulierungs- und Deregulierungstendenzen, ökonomischer und arbeitsmarktspezifischer Entwicklungstendenzen bietet den Rahmen für die Soziale Arbeit mit MigrantInnen. Diese Erkenntnisse lösen jedoch nicht den Gestaltungsspielraum innerhalb der Handlungssysteme selbst ab. Bezogen auf die Soziale Arbeit mit MigrantInnen ist das abstrakte Wissen auf die Anwendungsebene herunterzubuchstabieren. Gerade aus diesem Grunde ist es dringend geboten, die interkulturelle Zielperspektive als Idealkonstrukt immer wieder neu an der Realität zu messen.

Diese Realität muss sich auf Alle beziehen. Es geht um die Akzeptanz von Unterschieden, das Aushalten-Können von Differenz, die Erkenntnis der eigenen Einstellungen und (Vor)Urteile. Integrationistische Perspektiven lösen sich offensichtlich zugunsten der Wahrnehmung individueller Bedürfnisse und Orientierungen als Bezugspunkte sozialarbeiterischen Handelns auf. Damit ist die interkulturelle Erziehung nicht gegenstandslos und überflüssig. Sie bedarf einer Orientierung an den widersprüchlichen Lebensbedingungen in der Moder-

ne, dem Ausgesondert-Werden von Fremden (Bauman 1999). Der Blick muss sich über die jeweilige Gesellschaft hinweg weiten, auf transnationale und trankulturelle Prozesse, die in den nächsten Jahren wahrscheinlich an Bedeutung gewinnen. Parallel dazu muss es darum gehen, Lebensbedingungen von Menschen mit spezifischer Migrationsgeschichte genauer zu erfassen. Dabei geraten neben Akkulturationsprozesse insbesondere auch Netzwerke von MigrantInnen im In- und Ausland zunehmend in den Fokus (vgl. Fuhse 2008).

Literatur

Auernheimer, G. (1999): Vom Umgang der Pädagogik mit Migration seit den sechziger Jahren. In: IZA – Zeitschrift für Migration und Soziale Arbeit, Heft 3/4, 11. Jg. (1999), S. 30-32.

Auernheimer, G. (2006): Das Ende der „Normalität“ und die Soziale Arbeit in der Einwanderungsgesellschaft. In: Otto, H. U./Schrödter, M. (Hrsg.): Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft. neue praxis. Sonderheft 8.

Bauman, Z. (1999): Unbehagen in der Postmoderne. Hamburg.

Beck, U./Giddens,A./Lash, S. (1996): Reflexive Modernisierung. Eine Kontroverse. Frankfurt a.M.

Birg, H. (2000): Perspektiven der Bevölkerungsentwicklung in Deutschland und Europa – Konsequenzen für die sozialen Sicherungssysteme (unver. Typoskript). Bielefeld.

Birg, H. (2005): Die ausgefallene Generation. Was die Demographie über unsere Zukunft sagt. München.

Bommes, M./Scherr, A. (1991): Der Gebrauchswert von Selbst- und Fremdethnisierung in Strukturen Sozialer Ungleichheit. In: Prokla, Heft 83, 21. Jg. (1991), S. 291-316.

Busche-Baumann, M. (2000): „Aufbruch mit Ausrutscher“: Die Migrationsgeschichte der Familie Salan. In: Niedersächsisches Ministerium für Frauen, Arbeit und Soziales – die Ausländerbeauftragte/DIGESA (Hrsg.) (2000): Altwerden in der Fremde – Bilanz und Perspektiven. Hannover, S. 75-87.

Castells, M. (1999): Materials for an exploratory theory of the network society. (Article for the special Millennium issue of the british journal of sociology, July 1999) Berkley.

Castells, M. (2000): Elemente einer Theorie der Netzwerkgesellschaft. In: Sozialwissenschaftliche Literatur Rundschau, Heft 2, 23. Jg. (2000), S. 37-54.

Dewe, B./Otto H.-U. (1997): Sozialpädagogik – über ihren Status als Disziplin und Profession. In: neue praxis, Heft 1, 26. Jg. (1997), S. 3-15.

Diehm, E./Radtke, F.-O. (1999): Erziehung und Migration. Stuttgart, Berlin u. Köln.

Dirim, I./Mecheril, P. (Hrsg.) (2009): Migration und Bildung. Soziologische und erziehungswissenschaftliche Schlaglichter. Münster, New York, München u. Berlin.

Frik, O. (2009): Bildungs- und Berufssituation der Spätaussiedler im Zusammenhang mit ihrer Identitäts- und Persönlichkeitsentwicklung. In: Dirim, I./Mecheril, P. (Hrsg.) (2009): Migration und Bildung. Soziologische und erziehungswissenschaftliche Schlaglichter. Münster, New York, München u. Berlin, S.183-199.

Fuhse, J. A. (2008): Ethnizität, Akkulturation und persönliche Netzwerke von italienischen Migranten. Opladen.

Giddens, A. (1996): Konsequenzen der Moderne. Frankfurt a.M.

Griese, H. (1996): Interkulturelle Arbeit als Alternative zu traditioneller ‚Ausländerarbeit‘? In: IIK (Hrsg.) (1996): Interkulturelle Arbeit, Theorie und Praxis. Hannover, S. 86-112.

Hamburger, F. (1999): Von der Gastarbeiterforschung zur Reflexiven Interkulturalität. In: IZA – Zeitschrift für Migration und Soziale Arbeit, Heft 3/4, 11. Jg. (1999), S. 33-38.

Hamburger, F. (2006): Konzept oder Konfusion? Anmerkungen zur Kulturalisierung der Sozialpädagogik. In: Otto, H.-U./Schrödter, M. (2006): Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft. neue praxis, Sonderheft 8, S. 178-192.

Hamburger, F. (2009): Abschied von der Interkulturellen Pädagogik. Plädoyer für einen Wandel sozialpädagogischer Konzepte. Weinheim u. München.

Heitmeyer, W. (Hrsg.) (1997): Was hält die Gesellschaft zusammen? – Was treibt die Gesellschaft auseinander? Frankfurt a.M.

Homfeldt, H.-G./Schröer, W./Schweppe, C. (2007): Transnationalisierung Sozialer Arbeit. Transmigration, soziale Unterstützung und Agency. In: neue praxis, Heft 1, 37. Jg. (2007), S. 239-249.

Krüger-Potratz, M. (2005): Interkulturelle Bildung. Münster.

Mecheril, P. (2004): Migrationspädagogik. Weinheim u. Basel.

Montau, R. (1997): Das Handlungsfeld interkultureller Arbeit. In: Forum Jugendhilfe, AGJ-Mitteilungen, Heft 3, 35. Jg. (1997), S. 29-34.

Nick, P. (2006): Mit Differenz leben – Interkulturalität als Querschnittsaufgabe in der Sozialen Arbeit. In: Otto, H.-U./Schrödter, M. (Hrsg.) (2006): Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft. neue praxis, Sonderheft 8, S. 234-244.

neue praxis, Zeitschrift für Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Sozialpolitik: Neo-Assimilation – Transnationalität, Sonderheft 8.

Radtke, F.-O. (1995): Interkulturelle Erziehung. Über die Gefahren eines pädagogisch halbierten Anti-Rassismus. In: Zeitschrift für Pädagogik, Heft 6, 41. Jg. (1995), S. 853-864.

Radtke, F.-O. (2006): Politiknah und praxisverträglich. Der Beitrag der westdeutschen Erziehungswissenschaft zur Modellierung des Migrationsproblems. In: Otto, H.-U./Schrödter, M. (Hrsg.) (2006): Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft. neue praxis Sonderheft 8, S.201-213.

Schulze, E./Yildiz, E. (2009): Die Bildungsbenachteiligung von Migrantenkindern als Folge der Entwertung von sozialem und kulturellem Kapital. In: Dirim, I./Mecheril, P. (Hrsg.) (2009): Migration und Bildung. Soziologische und erziehungswissenschaftliche Schlaglichter. Münster, New York, München u. Berlin, S. 247-264.

Scherr, A. (1999): Die Konstruktion von Fremdheit in sozialen Prozessen. Überlegungen zur Kritik und Weiterentwicklung interkultureller Pädagogik. In: Kiesel, D./Messerschmidt, A./Scherr, A. (Hrsg.) (1999): Die Erfindung der Fremdheit. Zur Kontroverse um Gleichheit und Differenz im Sozialstaat. Frankfurt a. M., S. 49-66.

Schulte, A. (1999): Anforderungen an die Politik in der Einwanderungsgesellschaft. In: IZA – Zeitschrift für Migration und Soziale Arbeit, Heft 3/4, 11. Jg. (1999), S. 57-63.

Siebert, H. (1996): Der Beitrag des Konstruktivismus zur Theorie und Praxis der interkulturellen Bildung. In: Griese, H./Wojtasik, G. (Hrsg.) (1996): Konstrukte oder Realität? – Perspektiven Interkultureller Bildung. Hannover, S. 8-31.

Staub-Bernasconi, S. (1995): Systemtheorie, Soziale Probleme und Soziale Arbeit. Bern, Stuttgart u. Wien.

Stern, M. (1999): Gesellschaftsanalyse und Soziale Arbeit heute. In: Sozialwissenschaftliche Literatur Rundschau, Heft 38, 22. Jg. (1999), S. 5-22.

Thole, W./Ahmed, S./Höblich, D. (2007): Soziale Arbeit in der gespaltenen Konkurrenzgesellschaft. In: neue praxis, Heft 2, 37. Jg. (2007), S. 115-135.

Treichler, A./Cyrus, N. (Hrsg.) (2004): Handbuch Soziale Arbeit in der Einwanderungsgesellschaft. Frankfurt a.M.

Vahsen, F. (2000): Migration und Soziale Arbeit. Konzepte und Perspektiven im Wandel. Neuwied u. Kriftel.

Vahsen, F. u. a. (2001): Altern in fremden Kulturen. Pädagogische Handlungsansätze und soziale Interventionen. Forschungsbericht der FH-Hildesheim, Holzminden u. Göttingen. Hildesheim.

Vahsen, F./Mane, G. (2010): Gesellschaftliche Umbrüche und Soziale Arbeit, Wiesbaden.

Serviceteil „Arbeitsfelder und AdressatInnen Sozialer Arbeit“

1 Zum Weiterlesen

Kinder- und Jugendhilfe

Aden-Grossmann, W. (2002): Kindergarten. Eine Einführung in seine Entwicklung und Pädagogik. Weinheim u. Basel.

Becker, G./Simon, T. (Hrsg.) (1995): Handbuch aufsuchende Jugend- und Sozialarbeit. Weinheim u. München.

Colla, H. E. u. a. (Hrsg.) (1999): Handbuch Heimerziehung und Pflegekinderwesen in Europa. Neuwied u. Kriftel.

Deinet, U./Sturzenhecker, B. (Hrsg.) ([3]2005): Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit. Wiesbaden.

Fülbier, P./Münchmeier, R. (Hrsg.) ([2]2002): Handbuch Jugendsozialarbeit. Geschichte, Grundlagen, Konzepte, Handlungsfelder, Organisation. Münster.

Homfeld, H. G./Schulze-Krüdener, J. (Hrsg.) (2003): Handlungsfelder der Sozialen Arbeit. Baltmannsweiler.

Infosystem Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland, www.kinder-jugendhilfe.info.

Jordan, E. ([2]2005): Kinder- und Jugendhilfe: Einführung in Geschichte und Handlungsfelder, Organisationsformen und gesellschaftliche Problemlagen. Weinheim u. München.

Nationale Beobachtungs- und Koordinierungsstelle Kinder- und Jugendhilfepolitik in Europa, www.nabuk-europa.de.

Schröer, W./Struck, N./Wolff, M. (Hrsg.) (2005): Handbuch Kinder- und Jugendhilfe. Weinheim u. München.

Wensierski, J. v./Chasse, K. A. ([4]2008): Praxisfelder der Sozialen Arbeit. Eine Einführung. Weinheim u. München

Wolff, M. (2000): Integrierte Erziehungshilfen. Eine exemplarische Studie über neue Konzepte in der Jugendhilfe. Weinheim u. München.

Altenhilfe

Altenheimsozialarbeit. Soziale Arbeit in der stationären Altenhilfe, www.altenheimsozialarbeit.de.

Aner, K./Karl, U. (Hrsg.) (2010): Handbuch Soziale Arbeit und Alter. Wiesbaden.

Backes, G. M./Clemens, W. ([3]2008): Lebensphase Alter. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Alternsforschung. Weinheim u. München.

Kade, S. (2006): Altern und Bildung. Eine Einführung. Bielefeld.

Kade, S. ([2]2000): Altersbildung, Bd. 1. Lebenssituation und Lernbedarf. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. Frankfurt a.M.

Karl, F. (2003): Sozial- und verhaltenswissenschaftliche Gerontologie. Alter und Altern als gesellschaftliches Problem und individuelles Thema. Weinheim u. München.

Mader, W. (Hrsg.) (1995): Altwerden in einer alternden Gesellschaft. Kontinuitäten und Krisen in biographischen Verläufen. Wiesbaden.

Motel-Klingebiel, A./Kondratowitz, H.-J. v./Tesch-Römer, C. (Hrsg.) (2002): Lebensqualität im Alter. Opladen.

Pasero, U./Backes, G. M./Schroeter, K. R. (Hrsg.) (2007): Altern in Gesellschaft. Ageing-Diversity-Inclusion. Wiesbaden.

Schweppe, C. (2005): Alter und Soziale Arbeit. Theoretische Zusammenhänge, Aufgaben- und Arbeitsfelder. Baltmannsweiler.

Schweppe, C. (2000): Biographie und Alter(n) auf dem Land. Lebenssituationen und Lebensentwürfe. Opladen.

Schweppe, C. (Hrsg.) (1996): Soziale Altenarbeit. Weinheim u. München.
Tesch-Römer, C./Engstler, H./Wurm, S. (Hrsg.) (2006): Altwerden in Deutschland. Sozialer Wandel und individuelle Entwicklung in der zweiten Lebenshälfte, Wiesbaden.

Gesundheitshilfe

Cowles, L. A. Fort (2000): Social work in the Health Field. A Care Perspective. New York, London u. Oxford.
Homfeldt, H./Sting, St. (2006): Soziale Arbeit und Gesundheit. Eine Einführung. München.
Homfeldt, H.-G. u. a. (Hrsg.) (2002): Studienbuch Gesundheit. Soziale Differenz-Strategien-Wissenschaftliche Disziplinen. Neuwied.
Hurrelmann, K./Laaser, U./Razum, O. (Hrsg.) (^{4}2006): Handbuch Gesundheitswissenschaften. Weinheim u. München.
Ortmann, K.-H./Waller, H. (Hrsg.) (2005): Gesundheitsbezogene Sozialarbeit. Eine Erkundung der Praxisfelder. Baltmannsweiler.
Sting, St./Zurhorst, G. (Hrsg.) (2000): Gesundheit und Soziale Arbeit. Gesundheit und Gesundheitsförderung in den Praxisfeldern Sozialer Arbeit. Weinheim u. München.

Soziale Arbeit mit MigrantInnen

Auernheimer, G. (Hrsg.) (^{2}2008): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. Wiesbaden.
Bade, K. J./Bommes, M./Münz, R. (Hrsg.) (2004): Migrationsreport 2004. Frankfurt a. M. u. New York.
Diehm, E./Radke, F.-O. (1999): Erziehung und Migration. Eine Einführung. Stuttgart, Berlin u. Köln.
Gogolin, I./Krüger-Potratz, M. (2006): Einführung in die Interkulturelle Pädagogik. Opladen.
Mecheril, P. (2004): Migrationspädagogik. Weinheim u. Basel.
Nieke, W. (^{3}2007): Interkulturelle Erziehung und Bildung. Wertorientierungen im Alltag. Wiesbaden.
Nohl, A.-M. (2006): Konzepte interkultureller Pädagogik. Eine systematische Einführung. Bad Heilbrunn.
Treichler, A./Cyrus, N. (Hrsg.) (2004): Handbuch Soziale Arbeit in der Einwanderungsgesellschaft. Frankfurt a.M.

Soziale Arbeit mit „ausgegrenzten Menschen“

Albrecht, G./Groenemeyer, A./Stallberg, F. W. (Hrsg.) (^{2}2010): Handbuch Soziale Probleme. Wiesbaden.
Anhorn, R./Bettinger, F./Stehr, J. (Hrsg.) (²2007): Sozialer Ausschluss und Soziale Arbeit. Positionsbestimmungen einer kritischen Theorie und Praxis Sozialer Arbeit. Wiesbaden.
Anhorn, R./Bettinger, F. (2002): Kritische Kriminologie und Soziale Arbeit. Impulse für professionelles Selbstverständnis und kritisch-reflexive Handlungskompetenz. Weinheim u. München.
Böhnisch, L. (^{3}2006): Abweichendes Verhalten. Eine pädagogisch-soziologische Einführung. Weinheim u. München.
Bourdieu, P. (^{2}2002): Das Elend der Welt. Zeugnisse und Diagnosen alltäglichen Leidens an der Gesellschaft. Konstanz.
Butterwegge, Ch. (Hrsg.) (^{2}2000): Kinderarmut in Deutschland. Ursachen, Erscheinungsformen und Gegenmaßnahmen. Frankfurt a.M. u. New York.
Cremer-Schäfer, H./Steinert, H. (1998): Straflust und Repression. Zur Kritik der populistischen Kriminologie. Münster.
Huster, E.-U./Boeckh, J./Mogge-Grotjahn, H. (Hrsg.) (2008): Handbuch Armut und Soziale Ausgrenzung. Wiesbaden.
Janssen, H./Peters, F. (Hrsg.) (1997): Kriminologie für Soziale Arbeit. Münster.

Kessl, F./Reutlinger, Ch./Ziegler, H. (Hrsg.) (2007): Erziehung zur Armut. Soziale Arbeit und die ‚neue Unterschicht'. Wiesbaden.
Knopp, R./Münch, Th. (2007): Zurück zur Armenpolizey? Soziale Arbeit zwischen Hilfe und Kontrolle. Berlin.
Kronauer, M. (2003): Exklusion. Die Gefährdung des Sozialen im hoch entwickelten Kapitalismus. Frankfurt a.M.
Merten, R./Scherr, A. (Hrsg.) (2004): Inklusion und Exklusion in der Sozialen Arbeit. Wiesbaden.
Weiss, K./Enderlein, O./Rieker, P. (2001): Junge Flüchtlinge in multikultureller Gesellschaft. Opladen.

Soziale Arbeit unter geschlechtsspezifischen Perspektiven

Baur, N. (2008): Die soziale Konstruktion von Männlichkeit. Hegemoniale und marginalisierte Männlichkeit in Deutschland. Opladen.
Beauvoir, S. de (2005): Das andere Geschlecht. Sitte und Sexus der Frau. Reinbek bei Hamburg.
Becker, R./Kortendiek, B. (Hrsg.) (^{2}2008): Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie. Wiesbaden.
Bentheim, A./May, M./Sturzenhecker, B./Winter, R. (2004): Gender Mainstreaming und Jungenarbeit. Weinheim u. München.
Böhnisch, L. (2004): Männliche Sozialisation. Eine Einführung. Weinheim u. München.
Bourdieu, P. (2006): Die männliche Herrschaft. Frankfurt a.M.
Breidenbach, S. (2000): Frauen gestalten Soziale Arbeit. Soziale Arbeit zwischen Geistiger Mütterlichkeit und Professionalität. Berlin, Hamburg, Münster.
Brückner, M. (^{2}2002): Wege aus der Gewalt gegen Frauen und Mädchen. Frankfurt a.M.
Butler, J. (2009): Das Unbehagen der Geschlechter. Gender Studies. Frankfurt a.M.
Connell, R. W. (^{3}2006): Der gemachte Mann. Konstruktion und Krise von Männlichkeiten. Wiesbaden.
Goffman, E. (^{2}2001): Interaktion und Geschlecht. Frankfurt u. New York.
Gottschall, K. (2000): Soziale Ungleichheit und Geschlecht. Opladen.
Gruber, C./Fröschl, E. (Hrsg.) (2001): Gender-Aspekte in der Sozialen Arbeit. Wien.
Hasenjürgen, B./Rohleder, Ch. (Hrsg.) (2005): Geschlecht im sozialen Kontext. Perspektiven für die soziale Arbeit. Opladen.
Meuser, M. (^{2}2006): Geschlecht und Männlichkeit. Soziologische Theorie und kulturelle Deutungsmuster. Opladen.
Munch, Ch./Gemende, M./Weber-Unger Rotino, S. (Hrsg.) (2007): Eva ist emanzipiert, Mehmet ist ein Macho. Zuschreibung, Ausgrenzung, Lebensbewältigung und Handlungsansätzen im Kontext von Migration und Geschlecht. Weinheim u. München.
Schad, U. (2000): Frauenrechte und kulturelle Differenz. Neuwied u. Kriftel.
Zander, M./Hartwig, L./Jansen, I. (Hrsg.) (2006): Geschlecht Nebensache? Zur Aktualität einer Gender-Perspektive in der Sozialen Arbeit. Wiesbaden.

Handbücher, Sammelbände und Monographien zu weiteren Arbeitsfeldern und Themengebieten – Auswahl

Gieseke, W. (Hrsg.) (2001): Handbuch zur Frauenbildung. Opladen.
Hartogh, Th./Wickel, H. H. (Hrsg.) (2004): Handbuch Musik in der Sozialen Arbeit. Weinheim u. München.
Hradil, St. (^{8}2001): Soziale Ungleichheit in Deutschland. Wiesbaden.
Hurrelmann, K./Grundmann, M./Walper, S. (Hrsg.) (^{7}2008): Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim u. Basel.
Jugendwerk der Deutschen Shell (Hrsg.) (2006): Jugend 2006 – 15. Shell Jugendstudie. Bonn.
Korte, H./Schäfers, B. (Hrsg.) (^{7}2007): Einführung in Hauptbegriffe der Soziologie. Wiesbaden.
Krüger, H.-H./Grunert, Ch. (Hrsg.) (^{3}2003): Handbuch der Kindheits- und Jugendforschung. Opladen.
Krüger, H.-H./Rauschenbach, Th. (Hrsg.) (2004): Pädagogen in Studium und Beruf. Empirische Bilanzen und Zukunftsperspektiven. Wiesbaden.

Krüger, H.-H./Rauschenbach, Th. ([4]2006): Einführung in die Arbeitsfelder des Bildungs- und Sozialwesens. Opladen.
Lenzen, D. (Hrsg.) ([6]2004): Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs. Reinbek b. Hamburg.
Markefka, M./Nauck, B. (Hrsg.) (1992): Handbuch der Kindheits-, Jugend und Familienforschung. 3 Bde. Neuwied u. Kriftel.
Rucht, D./Roth, R. (Hrsg.) (2008): Die Sozialen Bewegungen in Deutschland seit 1945. Ein Handbuch. Frankfurt a.M., New York.
Tippelt, R. (Hrsg.) ([2]1999): Handbuch der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Opladen.
Tippelt, R. (Hrsg.) (2002): Handbuch Bildungsforschung. Wiesbaden.

2 Interessenverbände und Organisationen von „AdressatInnen“ – Auswahl

Aktion psychisch Kranke (APK), Bonn, www.apk-ev.de.
Aktionskomitee Kind im Krankenhaus e. V. Bundesverband (AKIK), www.akik-bundesverband.de.
Arbeitsgemeinschaft sozialpolitischer Arbeitskreise (AG SPAK), www.agspak.de
Bundesverband der Psychiatrie-Erfahrenen (BPE) e. V. Bonn, www.bpe-online.de.
Bundesarbeitsgemeinschaft der unabhängigen Erwerbsloseninitiativen (BAG-E), Frankfurt a.M., www.bag-erwerbslose.de.
BAG Selbsthilfe – Bundesarbeitsgemeinschaft Selbsthilfe von Menschen mit Behinderung und chronischer Erkrankung und ihren Angehörigen e. V. (BAG Selbsthilfe), www.bag-selbsthilfe.de.
Bundesarbeitsgemeinschaft Prekäre Lebenslagen – Gegen Einkommensarmut und soziale Ausgrenzung e. V. (BAG-PLESA), Frankfurt a. M., www.bag-shi.de.
Deutsche Aids-Hilfe e. V., Berlin, www.aidshilfe.de.
Deutsche Arbeitsgemeinschaft Selbsthilfegruppen e. V. (DAG SHG), Gießen, www.dag-shg.de.
Landesarbeitsgemeinschaft Soziale Brennpunkte Hessen e. V., Frankfurt a. M., www.lagsbh.de.
Netzwerk für politische und ökonomische Selbsthilfe e. V., Berlin www.netzwerk-selbsthilfe.de.
Seniorenschutzbund (SSB) „Graue Panther“ Berlin e. V., www.graue-panther-berlin.de.
Verband alleinstehender Mütter und Väter, Landesverband Berlin e. V. (VAMV), www.vamv-berlin.de.
Verband der Kriegs- und Wehrdienstopfer, Behinderten und Sozialrentner Deutschlands e. V. (VdK), Bonn, www.vdk.de.
Verband Entwicklungspolitik deutscher Nichtregierungsorganisationen e. V. (VENRO), Bonn, www.venro.org.
Wildwasser e. V., Frauen Selbsthilfe, Berlin, www.wildwasser-berlin.de.

Sozialpädagogische Handlungsmethoden und Konzepte

Michael Galuske | C. Wolfgang Müller

Handlungsformen in der Sozialen Arbeit Geschichte und Entwicklung

1 Einleitung

Struktur des Beitrages

Der Beitrag zeichnet die Etappen der Methodendiskussion und -entwicklung in der Sozialen Arbeit[1] historisch und systematisch nach und arbeitet einige zentrale Prinzipien, Strukturen und Probleme methodischen Denkens und Handelns in der Sozialen Arbeit heraus. Dabei geht es nicht darum, die LeserInnen mit einzelnen Methoden vertraut zu machen, anders gesprochen: Mit konkretem „Handwerkszeug" zu versehen, um in sozialpädagogischen Handlungssituationen bestehen zu können. Dies mag gerade für EinsteigerInnen in das Feld der Sozialen Arbeit auf den ersten Blick unbefriedigend sein, weil sie beim Thema Methoden nicht zuletzt an konkrete, praxisnahe Tipps und Handlungsanleitungen denkt. Angesichts der Komplexität gesellschaftlicher, institutioneller, situativer und personeller Einflussfaktoren auf sozialpädagogische Handlungssituationen, die hier nur stichwortartig angedeutet werden können, macht es allerdings Sinn, eher nach Strukturbedingungen methodischen Denkens und Handelns in der Sozialen Arbeit zu Fragen, also danach, unter welchen Bedingungen und wie sich methodische Interventionen in sozialpädagogischen Kontexten vollziehen.

Zu diesem Zweck wird im Folgenden in drei Schritten vorgegangen. In einem ersten Schritt wird kurz auf einige Schwierigkeiten der Methodendiskussion eingegangen, die auf die besonderen Handlungsbedingungen der Sozialen Arbeit verweisen. Im zweiten Schritt wird die Entwicklung der klassischen Methoden der sozialen Einzelhilfe, der sozialen Gruppenarbeit und der Gemeinwesenarbeit und ihre Bedeutung für die Konstitution der Sozialen Arbeit skizziert, um abschließend einen Überblick über aktuelle Trends der Methodendiskussion in den 1990er Jahren zu geben (zu den einzelnen Methoden vgl. auch die nachfolgenden Beiträge in diesem Band).

1 Wir benutzen den Begriff Soziale Arbeit im Folgenden als Oberbegriff von Sozialarbeit und Sozialpädagogik.

W. Thole (Hrsg.), *Grundriss Soziale Arbeit,* DOI 10.1007/978-3-531-94311-4_37,
© VS Verlag für Sozialwissenschaften | Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH 2012

2 Über einige Schwierigkeiten der Methodenfrage in der Sozialen Arbeit

Tätigkeit, Beruf und Profession

In modernen Gesellschaften muss eine Tätigkeit ein Bündel an Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten voraussetzen. Will sie zum Beruf erhoben werden, dessen Leistungen auf dem Arbeitsmarkt verkaufbar sind, so muss diese (insofern sie auf eine zahlungskräftige Nachfrage stößt) über einen originellen, einen spezifischen Zuschnitt an Vorgehensweisen verfügen, das sie von anderen, konkurrierenden Berufen abhebt. Dies gilt umso mehr für den nächsten Schritt auf der Leiter der Hierarchie der Anerkennung menschlicher Tätigkeiten in modernen Gesellschaften, nämlich dem Übergang vom Beruf zur Profession, jenen „gehobenen Berufen" (Gildemeister 1996, S. 443), die denen, die sie ausüben, ein höheres Maß an Einkommen, Status, Prestige und Einfluss verleihen. Versteht man in einer ersten Annäherung unter Methoden in einem umfassenden Sinne eine begründete, wissensbasierte Anleitung zum planvollen, strukturierten Vorgehen zur Erreichung eines avisierten Ziels, so wird unmittelbar einsichtig, dass eine Tätigkeit, die nicht über diese Attribute verfügt (oder zumindest den glaubhaften Anschein erzeugen kann, über solche zu verfügen), es schwer haben dürfte, sich gesellschaftlich Anerkennung zu verschaffen. Zugespitzt formuliert ist die Verfügung über ein spezifisches, originäres Handlungsrepertoire eine notwendige Eintrittskarte an den Pforten der Verberuflichung und der Professionalisierung in modernen Gesellschaften (vgl. auch Heiner 2007).[2]

2.1 Methoden – Hoffnungen und Befürchtungen

Methoden entwickelten sich im 20. Jahrhundert

Angesichts dieser zentralen Bedeutung von Methoden im Prozess der Durchsetzung und Etablierung von Professionen mag es verwundern, dass die Methodenfrage in der noch recht jungen Berufsgeschichte der Sozialen Arbeit, die als verrechtlichtes und institutionalisiertes Handlungssystem sozialer Unterstützung und Hilfe ein Kind des 20. Jahrhunderts ist (vgl. Rauschenbach 1999; C. W. Müller seit 1988; Hering/Münchmeier 2001), nach einer kurzen Blüte in der Weimarer Republik und in der Nachkriegszeit in den 1970er und 1980er Jahren, den Jahren der Expansion der Sozialen Arbeit, eher ein Schattendasein führte und erst in den 1990er Jahren des letzten Jahrhunderts einen neuen Schub erfährt. Diese eher wechselhafte Konjunktur der Methodenfrage in der sozialpädagogischen Fachdiskussion spiegelt sich auch in den durchaus widersprüchlichen Hoffnungen und Befürchtungen wider, die sich an diesen Zweig des fachlichen Diskurses knüpfen.

2 Wolf Rainer Wendt hebt hervor: „Methodische Kompetenz und Verberuflichung gehören zusammen. Solange wenigstens in der Arbeitsgesellschaft einen Beruf haben heißt, für bestimmte Erwerbstätigkeiten qualifiziert zu sein, bedeutet er, über Verfahren zu verfügen, mit denen sich ein Produkt herstellen oder eine Dienstleistung erbringen lässt" (Wendt 1990, S. 235). Ähnlich resümiert Heinrich Tuggener Anfang der 1960er Jahre: „Es gehört nun eindeutig zu den Merkmalen einer „ ‚profession', dass sie über eine berufliche Methode verfügt, die durch eine längere und wesentlich theoretisch fundierte Spezialausbildung erworben wird. Methode wird zum Aushängeschild einer beruflichen Kompetenz innerhalb eines klar abgegrenzten Arbeitsbereiches. Sie ist eine wesentliche Säule der sozialen Legitimation zur ‚profession'" (Tuggener 1971, S. 146).

Zunächst zu den Hoffnungen: PraktikerInnen versprechen sich von Methoden eine konkrete Handlungsanleitung in der Bewältigung von komplexen Alltagssituationen, sie sind auf der Suche nach Handwerkszeug und Handlungsplänen, die es ihnen erleichtern, die chaotischen Anforderungen sozialpädagogischen Alltagshandelns begründet zu routinisieren. Dass dies keineswegs eine überzogene Forderung, ein überzogener Wunsch ist, mag die Tatsache verdeutlichen, dass wir uns wohl kaum von einer Ärztin die Mandeln entfernen lassen würden, die nicht ebenso über eine methodische Logistik von Diagnose-, Behandlungs- und Nachsorgeorganisation und -realisierung verfügt wie über erprobte operative Techniken. Aus Sicht der Profession knüpft sich an die Entwicklung und Profilierung eines methodischen Handlungsrepertoires die Absicht, das eigene Handeln nach innen und außen kommunizierbarer zu machen. In diesem Sinne sind Methoden für Burkhard Müller „so etwas wie ein Code für berufliche Identität (...), mit dessen Hilfe sich Sozialpädagogen gegenseitig identifizieren und nach außen hin kommunizieren können, was ihr Geschäft" ist (B. Müller 1993, S. 46).

Ansprüche an Methoden

Systematisch gesprochen verweisen die skizzierten Hoffnungen zielgenau auf zwei zentrale Funktionen der Entwicklung von Handlungsmethoden in der Sozialen Arbeit: Sie sind (a) notwendiges Element im Prozess der Genese, Entwicklung und Konsolidierung der Sozialen Arbeit als Profession und thematisieren darüber hinaus (b) die Frage einer fachlich begründeten Handlungsanleitung.

Anders formuliert: Die Entwicklung und Einführung von Methoden beruflichen Handelns hat eine doppelte Zielrichtung: Zum einen geht es darum, dem beruflich Tätigen ein Instrumentarium an erprobtem und bewährten Handlungsmöglichkeiten zur Verfügung zu stellen, um damit die Komplexität der Handlungsanforderungen zu reduzieren. Der nicht hintergehbare Ertrag methodischen Handelns ist die Transformation von intuitivem Handeln zu planvollen und kalkulierbaren Vorgehen. Zum anderen hat die Methodendebatte auch immer einen professionspolitischen Aspekt. Schon den VertreterInnen der Einzelhilfe (vgl. Kap. 2) ging es nicht zuletzt darum, eine originäre Vorgehensweise als professionellen Kern des neuen Berufsfeldes zu etablieren, die die Tätigkeit als notwendig und einzigartig auswies.

Etablierung von originären Vorgehensweisen

Neben diesen „Hoffnungen" durchzieht die Methodendiskussion allerdings auch Befürchtungen. Janusz Korczak etwa kritisiert die seiner Meinung nach den Methoden innewohnende Gefahr einer routinisierten Verkürzung pädagogischer Komplexität, einer Technologisierung des pädagogischen Bezuges. „Routine erwirbt ein gleichgültiger Wille, der auf der Suche nach Methoden und Methödchen ist, um die Arbeit zu erleichtern, zu vereinfachen, zu mechanisieren, um zur Arbeits- und Energieeinsparung den für sich bequemsten Weg zu finden. Routine erlaubt es, sich gefühlsmäßig von der Arbeit zu entfernen, beseitigt Unentschlossenheit, gleicht aus – du erfüllst eine Funktion, amtierst geschickt. Für die Routine beginnt das Leben dort, wo die Amtsstunde der Berufsarbeit endet. Schon fühle ich mich leicht, ich habe es nicht nötig, mir das Hirn zu zermartern, immer wieder zu suchen, ja nicht einmal zu schauen, ich weiß entschieden, unwiderruflich. Ich komme zurecht. So weit, um es mir bequem zu machen. Was neu, unverhofft, unerwartet ist, das ist hinderlich und macht zor-

Gefahr der Routine

nig. Ich will, dass es gerade so sei, wie ich es schon weiß.“ (Korczak 1992, S. 14)

Gefahr der Technisierung

Die Kritik J. Korczaks verweist in modernen Begriffen gesprochen darauf, dass einer auf Technikbeherrschung verkürzten Methodenverwendung notwendig der „sozialpädagogische Blick“ abhanden kommt, jene auf die Bedingungen des Einzelfalls ausgerichtete, fachlich fundierte, gleichwohl offene Suchhaltung gegenüber dem biografischen Eigensinn, den „Besonderheiten“ der Klienten und ihrer Lebenslage, den Eigenheiten ihrer Lebenswelten und ihrer sozialen Netzwerke. J. Korczaks Kritik an einer technologischen Reduktion der Komplexität lebendiger, pädagogischer Situationen verweist zweifelsohne auf eine strukturelle Spannung, die allen pädagogischen Interaktionsprozessen innewohnt. Sie lässt sich darüber hinaus aber auch als Aufforderung lesen, nach den besonderen Handlungsbedingungen der Sozialen Arbeit zu fragen, da nur auf dem Hintergrund des Wissens um die Konstitutionsbedingungen des eigenen Handelns überhaupt erst die Frage thematisiert werden kann, wie ein methodisches Repertoire jenseits sozialtechnologischer Verfügbarkeit beschaffen sein müsste.

2.2 Rahmenbedingungen sozialpädagogischen Handelns

Abgrenzungsmerkmale

Fasst man die wesentlichen Befunde der einschlägigen Fachdiskussion zusammen, so lässt sich Soziale Arbeit in Abgrenzung zu anderen Professionen durch vier Merkmale charakterisieren[3]:

Umgrenzung der Sozialen Arbeit

1. Die Allzuständigkeit, d. h. alles was das (Alltags-)Leben an Problemen hergibt, kann zum Gegenstand sozialpädagogischer Intervention werden. In der Tat lässt sich zeigen, dass in der Entwicklung der Sozialen Arbeit sowohl auf der Makroebene der Arbeitsfelder wie auch auf der Mikroebene der alltäglichen Intervention eine Ausweitung von Themen, Gegenständen und Problemen stattgefunden hat. Das Grundproblem einer Definition von Sozialer Arbeit zeigt schon die berühmte (Negativ-)Definition von Gertrud Bäumer, die besagt, dass Sozialpädagogik alles sei, was Erziehung, aber nicht Schule und nicht Familie ist (vgl. Bäumer 1929, S. 3). Sie verzichtet auf positive Gegenstandsbestimmungen und zieht sich auf eine Negativabgrenzung zurück, und selbst diese erweist sich aus heutiger Perspektive angesichts von sozialpädagogischer Familienhilfe und Schulsozialarbeit als unzureichend. Mit anderen Worten: Die Sozialpädagogik ist mittlerweile in die Poren aller erzieherisch relevanten Bereiche eingedrungen.
   Auf der Mikroebene der alltäglichen Intervention stellt sich das Problem der Allzuständigkeit gleichermaßen: Haushaltsmanagement, Schulprobleme, fehlender Wohnraum, Straffälligkeit, Arbeitslosigkeit, Zukunftsplanung, materielle Unterversorgung, Sinnfragen, Motivationsprobleme – man könnte die Liste fast beliebig weiterführen und zugespitzt formulieren: Alles was das Alltagsleben an Problemen hergibt, kann zum Gegenstand so-

3 Vgl. zum folgenden B. Müller (1991), H. Thiersch (1992, 1995), R. Gildemeister (1983, 1992) und Th. Olk (1986).

zialpädagogischer Unterstützungsleistungen werden, insofern (a) die „gewachsenen" Ressourcen des sozialen Bedarfsausgleichs nicht ausreichen, die „Problemlage" zu bewältigen, und (b) das Problem im öffentlichen und politischen Diskurs als Problem wahrgenommen und anerkannt wird. Oder anders formuliert: Die Sozialpädagogik hat keine bzw. nur schwach ausgeprägte (thematischen) Filter, mit denen sie Probleme aussteuern kann, wie etwa die Medizin, die sich per Definition um gesundheitliche Beeinträchtigungen zu kümmern hat und sich im Regelfall auf jene beschränkt. Wohlgemerkt, es geht hier um eine potenzielle Bandbreite von Themen und Gegenständen, nicht notwendig um eine faktische, die sich erst im situativen, institutionellen und politischen Kontext konturiert.[4]

2. Die fehlende Monopolisierung der Tätigkeitsfelder, d. h. SozialarbeiterInnen arbeiten in ihren Arbeitsfeldern mit unterschiedlichsten anderen Berufsgruppen zusammen (z. B. LehrerInnen, PfarrerInnen, PsychologInnen, ÄrztInnen, JuristInnen usw.), erlaubt kaum ureigenste Domänen, auch wenn hier neuere Tendenzen insbesondere in der Jugendhilfe auf eine zunehmende Verfachlichung und Professionalisierung hinweisen (vgl. Rauschenbach 1999), sind eingebunden in ein Statusgefälle, in dem sie nicht unbedingt durchweg die höchsten Leitern der Lohnskala einnehmen. Gerade in der Auseinandersetzung mit anderen Professionen lässt sich verdeutlichen, dass methodischem Handeln hier die Funktion eines Statusmarkierers zukommt, d. h. indem ich in multiprofessionellen Kontexten signalisiere, dass ich als Vertreter einer Profession über ein originäres, reflexiv erzeugtes und überprüftes Handwerkszeug verfüge, gewinne ich an Ansehen. Für die Soziale Arbeit haben Hans-Joachim Jungblut und Werner Schreiber schon Anfang der 1980er Jahre des letzten Jahrhunderts festgestellt: „In der notwendigen Zusammenarbeit mit Verwaltungsbeamten, mit Richtern, Psychologen und Ärzten und den damit verbundenen Durchsetzungskonflikten wirkt das Fehlen einer präzisen Funktionsbestimmung einer professionell einzusetzenden Methodik als statusmindernd, einer Berufskarriere wenig förderlich und als dem Image der SA/SP abträglich" (Jungblut/Schreiber 1980, S. 151).

Zum Ansehen der Sozialen Arbeit

3. Die Schwierigkeiten bei der Durchsetzung von Kompetenzansprüchen in Bezug auf Probleme des alltäglichen Lebens, d. h. die Art der Probleme, mit denen es Soziale Arbeit zu tun hat, sind häufig so beschaffen, dass es insbesondere für Laien nur schwer durchschaubar ist, warum es zu ihrer Lösung einer spezifischen beruflichen Kompetenz bedarf, da Alltagsprobleme gemeinhin nicht mittels bezahlter, ausgebildeter Helfer qua wissenschaftlich abgesicherter Methoden gelöst bzw. angegangen werden. Zumindest haben Erziehungsprobleme nicht notwendig den Gang zur Erziehungsberatungsstelle zur Folge, wie Beziehungsproblemen nicht unmittelbar und direkt den

Zum Bedarf spezifischer Kompetenzen

4 Fritz Schütze resümiert vor diesem Hintergrund: „Der Unterschied der Sozialarbeit zu den übrigen Professionen liegt im wesentlichen nur in dem Umstand, dass diese angesichts der Komplexität, Totalität und Vielschichtigkeit ihrer Problembereiche (…) nie ein in ihrem Tätigkeitsbereich vorherrschendes, eindeutig abgegrenztes Paradigma entwickeln konnte" (Schütze 1992, S. 163).

Weg zum Therapeuten nach sich ziehen, selbst nicht den Kauf einschlägiger Ratgeber.

4. Die Soziale Arbeit ist eingebunden in staatliche Gewährungs- und Kontrollkontexte und verfügt von daher nicht über eine den klassischen Professionen vergleichbare fachliche Autonomie. Für sozialpädagogische Interventionen bedeutet letzteres, dass sie immer im Spannungsfeld von Hilfe und Kontrolle („doppeltes Mandat") angesiedelt ist. Versteht man Soziale Arbeit im Gefolge der neueren Fachdebatte ab Mitte der 1970er Jahre als Element von staatlicher Sozialpolitik, dessen systematisch induzierte Aufgabe mit Thomas Olk als „Bewahrung und Reproduktion von Normalzuständen bzw. Normalverläufen", der „vorsorglichen Vermeidung und kurativen Gewährleistung durchschnittlich erwartbarer Identitätsstrukturen" (Olk 1986, S. 12) beschrieben werden kann, so erfüllt Soziale Arbeit Kontrollaufgaben, indem sie im Rahmen ihrer Interventionen normale Entwicklungsverläufe, Lebensumstände im Blick hat und damit zur Stabilität gesellschaftlicher Ordnung beiträgt. Diese Einsicht fällt SozialpädagogInnen und SozialarbeiterInnen nicht immer leicht, wollen sie doch gemäß ihres Selbstverständnisses helfen, aber nicht kontrollieren. Tatsache aber bleibt, dass Soziale Arbeit im Gegensatz zu anderen Professionen fast nie allein im Klientenauftrag handelt, sondern immer auch im Horizont staatlicher Funktionszuschreibung.

Zwischen Hilfe und Kontrolle

Aus dieser besonderen Handlungssituation resultieren Konsequenzen für die Methodendiskussion innerhalb der Sozialen Arbeit:

1. Soziale Arbeit hat es mit einer Vielzahl von Lebenslagen, Arbeitsfeldern und Problemen zu tun. Die Suche nach der „Super-Methode", die diesen Facettenreichtum abdeckt, ist weder hilfreich noch sinnvoll. Die Methode der Sozialen Arbeit gibt es nicht und kann es nicht geben. Zwar gibt es übergreifende Phasen von Hilfeprozessen, die basierend auf einer individuellen Bestandsaufnahme und gemeinsam mit dem Klienten Handlungspläne entwickelt, durchführt und deren Wirksamkeit überprüft. Gleichwohl bedarf es innerhalb dieser Schritte unterschiedlichster Methoden, die unterschiedlichen Personen, Problemen, Situationen, Organisationen und Arbeitsfeldern angemessen sind. Die Frage, welche Methode zu welchem Fall „passt", kann nur im Einzelfall geklärt werden. Damit SozialarbeiterInnen nicht der Gefahr erliegen, KlientInnen den erlernten Methoden anzupassen, bedarf es als Grundlage eher einer in die Breite gehenden Methodenkenntnis, die auf bestimmte Arbeitsfelder hin zu spezifizieren und zu vertiefen ist.[5]

„Die" Methode gibt es nicht

2. Soziale Arbeit ist gekennzeichnet durch ihre Nähe zum Alltag der Klienten und ihren Alltagsproblemen. Wenn Soziale Arbeit ihrem klassischen Anspruch der „Hilfe zur Selbsthilfe" genügen will, so muss sich ihr methodisches Handeln am Kriterium der Alltagsnähe bewähren und messen lassen.

Alltagsnähe

5 B. Müller (1991) hat zu Recht darauf hingewiesen, dass in dieser Anforderung tendenziell eine strukturelle Überforderung liegen kann, da von SozialpädagogInnen, z. B. im Gegensatz zu PsychotherapeutInnen, gefordert wäre, nicht eine Methode, sondern viele Methoden zu kennen und gegebenenfalls zu beherrschen.

Der Vielfalt des Alltags kann nicht Rechnung getragen werden, indem man Methoden als starres Instrument versteht.

Rahmenbedingungen

Ein Verständnis von sozialpädagogischen Methoden als zielgenaue Technologien zur Verhaltensänderung von KlientInnen (mit welchen Mitteln erreiche ich möglichst sicher, dass der Klient keine Drogen mehr nimmt, arbeitet, nicht mehr stiehlt, sein aggressives Verhalten kontrolliert, regelmäßig zur Schule geht usw. usw.), so könnte man zusammenfassen, stößt nicht nur an die Grenzen des mit dem Stichwort „Technologiedefizit" bezeichneten Umstands, dass menschliches Verhalten und damit auch Reaktionen auf pädagogische Interventionen, in hohem Maße kontingent sind, d. h. in letzter Konsequenz nicht berechenbar.[6] Es blendet tendenziell die komplexen, z. T. widersprüchlichen Rahmenbedingungen aus, unter denen sich sozialpädagogische Hilfe in modernen Gesellschaften formiert und realisiert. Sinnvoller erscheint vielmehr ein Methodenverständnis, dass sein Augenmerk auf die Kontrolle von Verfahren, Prozessen und sozialpädagogischen Interventionen legt und zugleich den Subjektstatus des Klienten integriert.

Elemente sozialpädagogischer Methoden

(Handlungs-)Methoden der Sozialen Arbeit thematisieren in diesem Sinne jene Aspekte im Rahmen sozialpädagogischer/sozialarbeiterischer Konzepte, die auf eine planvolle, nachvollziehbare, überprüfbare und damit kontrollierbare Gestaltung von Hilfeprozessen abzielen. Demnach müssen sozialpädagogische Methoden verschiedene Elemente beinhalten, die SozialpädagogInnen und SozialarbeiterInnen in der Bewältigung praktischer Handlungssituationen unterstützen, nämlich

- Hilfen zur Informationsgewinnung über sowie Analyse und Reflexion von KlientInnen(biografien), Situationen, institutionellen Settings, sozialräumlichen Strukturen und Netzwerken;
- Hilfen zur Gestaltung von Kommunikation und Interaktion mit KlientInnen, Klientengruppen und Akteuren in sozialen Netzwerken;
- Hilfen zur Gestaltung von flexiblen institutionellen Settings, je nach den Erfordernissen des Einzelfalls;
- Hilfen zur Phasierung des Hilfeprozesses in einzelne Handlungsschritte; Hilfen zur Sicherung der Partizipation von KlientInnen, Klientengruppen und sozialer Netzwerke im Hilfeprozess;
- Hilfen zur prozessbegleitenden Kontrolle der Folgen der Intervention.

3 Feste Häuser und berufliches Handeln – die klassischen Methoden der Sozialen Arbeit

Von der Sorge zu den Menschenrechten

Es scheint richtig zu sein, dass der evolutionäre Prozess der Zivilisierung menschlicher Einrichtungen und der Kultivierung menschlicher Beziehungen ein strukturierendes Prinzip birgt. Dieser Prozess hat uns vom Nahen zum Fernen geführt. Er führte von der Sorge für die Mitglieder der eigenen Familie und

6 Vgl. zusammenfassend M. Galuske (2001, S. 55-59).

Sippe über die Hilfe für die Nachbarn zu Solidarität und Humanität, zu Respekt vor den allgemeinen Menschenrechten (vgl. hierzu auch Staub-Bernasconi in diesem Band). Dabei war Nächstenliebe häufig und widersprüchlich mit der Ablehnung und Ausgrenzung von Fremdem und Fremden verbunden.

Barmherziger Samariter

Für den christlichen Kulturkreis gilt das Gleichnis vom barmherzigen Reisenden aus Samarien als richtungsweisend. Im Lukas-Evangelium wird dem historischen Jesus das Gleichnis vom Reisenden aus Jerusalem nach Jericho zugeschrieben, der unter die Räuber gefallen und halb tot am Wege liegen gelassen worden war. Andere Reisende aus Levitanien gingen achtlos vorüber. Auch ein Priester half dem Verwundeten nicht. Da kam ein Reisender aus Samarien vorbei. Er ward vor Mitleid gerührt, versorgte seine Wunden, hob ihn auf sein Lasttier und brachte ihn in seine Herberge. Dort versorgte er ihn mit Geld, damit der Wirt ihn pflege.

Es ist nicht unerheblich, dass das Gleichnis vom barmherzigen Samariter von Reisenden handelt. Wer bodenständig lebt, der genießt den Schutz seiner Familie und seiner Sippe. Wer auf die Reise geht, der ist vogelfrei. Darum gilt allgemein die Pflicht zur Gastfreundschaft – wenigstens für eine Nacht. Und darum wurden die ersten festen Krankenhäuser in Mitteleuropa an den Pilgerwegen nach Santiago de Compostela in Nordwest-Spanien eingerichtet. Dort lagen unterhalb des Hochalters der Kathedrale die Gebeine des heiligen Jacob. Andere Krankenhäuser wurden in den Häfen der Ritter gebaut, die an den Kreuzzügen teilnahmen. In Genua ist vor einigen Jahren ein solches Krankenhaus rekonstruiert worden.

Säuglings- und Armenhäuser

Kranke und Alte waren die ersten Insassen dieser festen Häuser, die in Zeiten grassierender Seuchen mit Mauern umgeben waren. Im Laufe der Jahrhunderte folgten andere feste Hauser. Die sie betrieben gehörten meist Orden und Glaubensgemeinschaften an. Bald nahmen sie auch Säuglinge und Kinder auf, denen ihre Ursprungsfamilien verloren gegangen waren. Als die allgemeine Rechtspflege neben den Körperstrafen Haftstrafen einführte, wurden Gefängnisse als feste Hauser gebaut. Im 17. Jahrhundert und später kamen Arbeitshäuser hinzu. In sie wurden arbeitslose Arme eingewiesen, die ihre Gemeinde um Armenhilfe angegangen waren. Sie sollten durch harte körperliche Arbeit beweisen, dass sie unverschuldet in Not geraten und arbeitswillig wären und ihrer Gemeinde nicht unnütz auf der Tasche liegen würden.

Glaube als Qualifikation

Die Ordensfrauen, die Ordensmänner und die Laien, die in den festen Häusern arbeiteten, leisteten ihre Arbeit aus Berufung (als Mönche) oder (gegen Kost und Verpflegung) als Beruf. Sie benötigten noch keine fachspezifische Ausbildung als Säuglingsschwestern, Krankenpfleger, Sozialarbeiter oder Altenhelfer. Denn die Richtlinien ihrer Arbeit waren in der Bauweise und der Ordnung der Häuser beschlossen, in denen sie dienten. Christian Marzahn (1984) hat in dem Sammelband „Zähmen und Bewahren“ die Anfänge der Hausordnungen europäischer Zucht- und Arbeitshäuser dokumentiert. Die geschriebenen und die mündlich überlieferten Hausordnungen schrieben den Insassen detailgenau vor, was sie zu glauben und wie sie sich zu betätigen, wie sie sich zu betragen und was sie zu unterlassen hätten. Sie spiegeln – so Christoph Sachße und Florian Tennstedt (1980) – eine Regelungswut wider, die in ihrer detailverliebten

Genauigkeit über alles hinausgeht, was wir uns heute vorstellen mögen. Da wird die wöchentliche Speisefolge (sonntags: Grünkohl mit Fleisch oder Bratenfett gekocht; freitags: Hafergrütze) ebenso geregelt wie die Züchtigung mit abgezirkelten Peitschenhieben und die vierteljährlich zu verabreichenden Sakramente, bei denen der Prediger den Züchtlingen rechtschaffen ins Gewissen reden soll (vgl. Sachße/Tennstedt 1980, 164 ff.). Um in solchen festen Häusern beruflich tätig zu sein reichte es, den rechten Glauben zu haben. Das galt für das gehobene Personal der Glaubensgemeinschaft, welche das Haus betrieb oder der Kommune, die es unterhielt, ebenso wie das dienende Personal, das die Ordnung des Hauses gegenüber den Insassen durchzusetzen hatte. Für die untergeordneten Tätigkeiten wurden häufig ausgediente Soldaten herangezogen.

Professionalisierung des Personals

Im 19. Jahrhundert wurden das ärztliche und das pflegerische Personal in den Krankenhäusern professionalisiert. Die Arbeitshäuser rentierten sich nicht mehr, weil die in ihnen zu leistende ungelernte Arbeit in ihrem Werte sank. Die letzten Arbeitshäuser wurden in Preußen vor der Wende zum 20. Jahrhundert gebaut. Die Überprüfung der Arbeitswilligkeit von um Unterstützung nachsuchenden Armen wurde aus den festen Häusern in die Wohnungen der Familien verlegt. Es entstand die Notwendigkeit, sich durch Hausbesuch und Augenschein ein Bild davon zu machen, wie die Not leidenden Familien lebten, wie ihre Frauen die kärgliche Wohnung in Ordnung hielten und die Kinder versorgten. Die Aufsicht im Zucht- und Arbeitshaus war eine Sache von Männern gewesen. Mit Hausbesuchen und den anschließenden gutachtlichen Stellungnahmen über die Unterstützungswürdigkeit einer Familie wurden nun vor allem Frauen betraut. Ihnen traute man einen leichteren Zutritt in die Wohnungen der Armen zu, einen sicheren Blick für die Qualität der häuslichen Arbeit und einen schnelleren Kontakt zu den besuchten (Haus)Frauen. Stadtväter und Kommunalpolitiker misstrauten allerdings der Fähigkeit von Frauen, im Zweifelsfall die Unterstützung für eine „unwürdige" Familie zu verweigern. Über diesen allein wichtigen Tatbestand entschieden weiterhin Männer im Innendienst der (späteren) Wohlfahrtsämter.

3.1 Vom Hausbesuch zur sozialen Einzelhilfe

Von der „kriminalistischen" zur ressourcenorientierten Arbeit

Nach der Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert begannen u.a. in den Vereinigten Staaten von Amerika und in Deutschland Frauen – häufig angeregt durch Impulse aus der bürgerlichen Frauenbewegung – ehrenamtlich tätige Hausbesucherinnen in ihrer Tätigkeit zu schulen und wenig später in eigenen Frauenschulen auszubilden (vgl. Richmond 1930; C. W. Müller ab 1982). Zunächst schien die quasi-kriminalistische Ermittlungstätigkeit der Hausbesucherinnen in Vordergrund zu stehen. Die erste sozialwissenschaftliche Untersuchung dieser Tätigkeit in unterschiedlichen Städten an der Ostküste der USA zeigt gleichzeitig einige der Hauptgründe für die Unterstützungsbedürftigkeit der in ihren Wohnungen besuchten Armen: Krankheit des Ernährers und Arbeitsunfälle, Arbeitslosigkeit (von Bauarbeitern vor allem im Winter) und zahlungsunfähige Arbeitgeber (vgl. Richmond 1917). Mehr und mehr verlagerte sich die Ermittlungstätigkeit der Hausbesucherinnen von der Überprüfung des Arbeitswillens des Ernährers und der hausfraulichen Tüchtigkeit seiner Frau auf das Erschlie-

ßen von familiennahen Unterstützungsmöglichkeiten und die Hilfe durch angesehene und mildtätige Bürger in der Nachbarschaft. Die Ermittlungsfrage nach dem Arbeitswillen des Haushaltungsvorstandes wurde ergänzt – und Schritt für Schritt ersetzt – durch die Frage nach der Überlebensfähigkeit der Familie und nach dem Erschließen familiennaher Hilfsquellen (Ressourcen-Arbeit). In diesem Sinne prägte Alice Salomon in Berlin die sozialpädagogische Aufgabe der nun nicht mehr nur ermittelnden Hausbesucherin: Sie sollte die Ehefrauen und Mütter die Kunst des Lebens lehren (vgl. Salomon 1926). Das klingt heute hochtrabend, es meint aber sehr konkrete Dinge. Die in den Berliner Arbeiterbezirken lebenden Frauen nach der Wende zum 20. Jahrhundert waren häufig von ostelbischen Rittergütern gekommen, auf denen sie als Landarbeiterinnen kaserniert untergebracht worden waren. Sie hatten nicht lernen können, einen eigenen Haushalt zu organisieren, einen Speiseplan für die ganze Woche aufzustellen, preisgünstig einzukaufen, sparsam mit der teuren Feuerung umzugehen, beispielsweise eine Kochkiste anzuschaffen, dem Ehemann ein einigermaßen behagliches Heim zu bieten, das ihn vom abendlichen Kneipenbesuch abhalten könnte, einen Notgroschen zurückzulegen und anderes mehr. All das aber waren Kenntnisse und Fertigkeiten, die auch den angehenden Wohlfahrtspflegerinnen fremd waren, die zunächst ehrenamtlich und in Deutschland spätestens im l. Weltkrieg hauptberuflich tätig wurden. Für die Schülerinnen der Sozialen Frauenschulen wurde deshalb ein hauswirtschaftliches, pflegerisches oder sozialpädagogisches Vorpraktikum vor Beginn der Ausbildung verpflichtend eingeführt.

3.2 Gesprächsfähigkeit als Schlüsselqualifikation

Das „gekonnte" Gespräch

Die Methodenlehre der angehenden Sozialarbeiterinnen konzentrierte sich im Laufe der Jahrzehnte auf eine professionelle Gesprächsführung. Das hatte drei Gründe. Einmal war und blieb es weiterhin eine wichtige Aufgabe der Sozialarbeiterin, die Lebenslagen und die Lebenskrisen der Familien möglichst genau zu ermitteln. Einmal, um sich gutachtlich über die Hilfsbedürftigkeit äußern zu können und für die weitere Arbeit Ursachen für die Hilfebedürftigkeit zu eruieren und neue Hilfequellen zu erschließen (Anamnese und Diagnose). Zum anderen war das Gespräch wichtigstes Transportmittel, um die Kunst des Lebens zu lehren. In der Praxis wurde dieser inhaltsschwere Satz allerdings häufig so buchstabiert, als würde er lauten: „über die Kunst des Lebens zu belehren". Als Gegengewicht gegen die bloß verbale Belehrung (die meist folgenlos blieb) wurde deshalb in den 1970er Jahren des letzten Jahrhundert die sozial pädagogische Familienhilfe entwickelt, die das Gespräch „von Frau zu Frau" durch die tätige Mithilfe im Haushalt und das Vorbild einer umsichtigen Haushaltsführung und Kindererziehung ergänzen sollte. Der dritte Grund für die Betonung professioneller Gesprächsführung war die Notwendigkeit des Aufbaus einer tragfähigen zwischenmenschlichen Beziehung zwischen Sozialarbeiterin und Klientin als Grundlage für einen wirksamen und nachhaltigen Lehr-Lern-Prozess. Das letzte Lehrbuch von Helen Harris Perlman (1979), eine der großen Frauen der sozialen Einzelhilfe, trug deshalb den programmatischen Titel „Relationship – The Heart of Helping People". Es lag auf der Hand, dass die Gesprächsführung als tra-

gende Säule handlungsorientierter sozialer Einzelhilfe Anleihen bei Sozialpsychologie und Kommunikationswissenschaft nahm. Häufig und zu Unrecht hat man dabei Sigmund Freud genannt. In der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts, und vor allem in den USA, war der von S. Freud abgefallene Schüler Otto Rank und seine Psychologie des menschlichen Willens einflussreicher. In Deutschland war es Siddy Wronsky, die in Zusammenarbeit mit der Ärztlichen Gesellschaft für Psychotherapie die erste große sozialwissenschaftliche Untersuchung der Langzeitwirkung sozialer Einzelhilfe durchführte, die „Energiewillen" der Hilfesuchenden in individuellen Krisensituationen nicht als eine feste Größe ansah, sondern ihn abhängig machte von Umwelt, Lebenslage und einer „Hemmung menschlicher Lebenstätigkeit durch hemmende Bindungen an Menschen, Dinge und Ideen" (Wronsky 1929; vgl. auch C. W. Müller 1999, S. 190-198).

Nondirektive Gesprächstherapie

In der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts beeinflussten andere psychologische und kommunikationstheoretische Lehrmeinungen diesen Zweig sozialpädagogischer Methodenlehre. Vor allem war es Carl Rogers, der mit seiner nicht-direktiven Gesprächstherapie die soziale Einzelhilfe nachhaltig prägte. Die von C. Rogers empirisch nachgewiesenen Elemente eines wirksamen Gesprächsverhaltens waren: Akzeptanz von fremden, auch den eigenen Wertvorstellungen widersprechenden Lebenswelten, gleichzeitig aber ein nicht-dogmatisches Festhalten an der eigenen Identität und Empathie als Fähigkeit, fremde Lebenswelten zu verstehen und fremde Äußerungen so zu entschlüsseln, wie sie gemeint sein konnten (und nicht so, wie beim ersten Hinhören klangen).[7]

Beratung und Verhaltenstherapie

Zwei entscheidende Weiterentwicklungen waren am Ende des 20. Jahrhunderts zu verzeichnen: Einmal die Erweiterung der auf den Einzelfall bezogenen sozialpädagogischen Hilfe zu einer Hilfe im Kontext der Personen und Situationen, welche diesen Einzelfall prägen und von ihm geprägt werden (systemische Beratung, vgl. Burnham 1995). Zum anderen eine Form der professionellen Gesprächsführung, die nicht mehr nur einer wissenschaftlichen Lehrmeinung verpflichtet ist, sondern in unterschiedlichen Phasen des Gesprächs oder der Folge von Gesprächen an unterschiedlichen kommunikationstheoretischen Schulen orientiert ist; der nicht-direktiven Beratung, der kognitiven Verhaltenstherapie und einem eher tätigkeitsorientierten lern-theoretischen Verhalten.[8]

Psychotherapie

Die Nähe einer entwickelten professionellen Gesprächsführung zur Gesprächstherapie – weiter gefasst zur Psychotherapie – liegt nahe. Aber in Deutschland ist eine versicherungsrelevante Erstattung von Hilfekosten an eine Bindung einer defizitäre Situation und an den Krankheitsbegriff gebunden – und gleichzeitig an den Abschluss einer humanmedizinischen oder kurativ-psychologischen Ausbildung, über den Sozialarbeiterinnen in der Regel nicht verfügen. Das schließt jedoch nicht aus, dass die Berufe der Sozialen Arbeit von den Erkenntnissen und Fertigkeiten der kurativen Medizin und Psychologie profitieren können, indem sie sich deren Haltungen und Handlungsweisen berufs- und situationsangemessen zu Nutze machen.

---

7 Vgl. dazu C. Rogers (1985, 1986) und S. Weinberger (1992).

8 Vgl. dazu vor allem S. Culley (1996). Eine zeitgenössische Einführung in die „Lebensweltorientierte Individualhilfe" gibt das Buch von P. Pantucek (1998) mit dem gleichen Titel.

3.3 Von der Jugendbewegung zur Gruppenpädagogik

Gruppe als pädagogischer Ort

Die soziale Einzelhilfe als älteste der klassischen Methoden der Sozialen Arbeit war von einer Ermittlungstätigkeit über eine Hilfe in der Not zu einer Hilfe zur Selbsthilfe als Ressourcenarbeit entwickelt worden. Ihren sozialpädagogischen Akzent hatte sie erst in einer späteren Phase ihrer Entwicklung bekommen – durch die solidarischen Kräfte sozialer Bewegungen, die sich verpflichtet sahen, einmaligen Fremdhilfen eine Dauer zu verleihen, die in den brachliegenden Kräften der scheinbar Hilflosen und der Hilfe Bedürftigen selbst zu verankern wäre. Gruppenpädagogik, die zweite der klassischen Methoden der Sozialen Arbeit, entstand von vorn herein als Veranstaltung der Selbsterziehung der jungen Generation. Gelangweilt vom Aneignungsdrill musealer Wissensbestände in deutschen Gymnasien des Kaiserreiches, angeödet von der Plüsch- und Sofakultur bildungsbürgerlicher Salons des eigenen Elternhauses, abgerichtet zur kritiklosen Wiederholung einer sinnentleerten Repräsentativkultur suchten anspruchsvolle Teile der jungen Generation um die Jahrhundertwende ihr Heil in der Flucht aus den kleinbürgerlichen Alltag – im Wandern. Unter der Anleitung gleichaltriger Schüler oder nur wenig älterer Studenten zogen sie an Wochenende, und bald auch in den Schulferien, in die Natur und aufs Land. Sie übernachteten in Scheunen und Zelten, sie kochten auf selbstgebastelten Herden oder in Hortenpott über dem Dreibein, sie spielten Hans-Sachs-Spiele und sangen Landsknechtslieder. Sie erlebten sich als „fahrende Scholaren". Weit davon entfernt, Revolutionäre zu sein, beförderten sie doch auf ihre Weise eine Kulturrevolution als Freude am tätigen, einfachen Leben. Sie definierten ihr Handeln selber als sozialpädagogisch: „Tun wir selbst unsere Schuldigkeit an uns, indem wir selbst unsere Erziehung in die Hand nehmen. Nicht um die Erziehung, die uns andere Institutionen angedeihen lassen, zu ersetzen, sondern um sie zu ergänzen" (Erster Freideutscher Jugendtag 1913).

Abgrenzung und Regeln

Medium und Ziel dieser Erziehung war die kleine, überschaubare Gruppe von Gleichaltrigen und Gleichgesinnten. Diese Formulierung barg gleichzeitig die Grenzen dieser Selbsterziehung. Sie steckten in dem Wort „Gleichgesinnte". Denn wer anders war, wer nicht den richtigen „Stallgeruch" hatte, der wurde aus der Gruppe herausgebissen, wenn er sich denn schon in sie verirrt hatte: Mädchen, Juden, Proletarierkinder. Die Homogenität der kleinen, überschaubaren Gruppe wiederum war offensichtlich nötig, um eines der wesentlichen, aber nie bewusst formulierten Erziehungsziele der Gruppen-Selbsterziehung zu gewährleisten: fremdgesetzte Grenzen (Erziehung) durch selbstgesetzte Regeln (Selbsterziehung) zu ersetzen. Die Gruppe erfand neue und eigene Regeln und wurde deshalb von außen häufig als „grenzüberschreitend" wahrgenommen. „Jugendbewegte" schnaubte ein ältlicher Studienrat in einer Karikatur des Simplizissimus im kaiserlichen Deutschland, „ich jedenfalls lasse jeden einsperren, der nach frischer Luft riecht".

Jugendbewegung und Gruppe

Die Gruppenaktivitäten der alten Jugendbewegung, sowohl der bürgerlichen (ab 1901) als auch der proletarischen (ab 1904), waren, anders als die Aktivitäten der sozialen Einzelhilfe, nicht beziehungs-, sondern primär aktivitätsorientiert. Sie lassen sich in Tätigkeitswörtern am besten beschreiben: Wandern, singen, spielen,

abkochen, gemeinsam ums Lagerfeuer sitzen, Abenteuer erleben (daraus wurde später die so genannte „Erlebnispädagogik"), fotografieren, Tagebuch schreiben, fremde Länder „erfahren", sehnsüchtig sein und neugierig werden.

Von der Jugendpädagogik zur Gruppenpädagogik

Die scheinbare Weltoffenheit der Wandervögel brach im Ersten Weltkrieg in sich zusammen, als Jugendbewegte zu den ersten Kriegsfreiwilligen gehörten, die im mörderischen Stellungskrieg vor Verdun verbluteten. Nach dem Ersten Weltkriege schlossen sich die verstreuten kleinen Gruppen zu Jugendverbänden zusammen und spielten die institutionalisierte Welt der Erwachsenen nach. Ein Teil von ihnen lief zu den Nationalsozialisten über, ein Teil verschwand im inneren Widerstand, ein Teil emigrierte ins Ausland. Frauen und Männer wie Magda Kelber, Gisela Konopka, Henry W. Maier, Henry Ollendorf, Fritz Redl, Kurt Reichert und Minna Specht entwickelten im anglo-amerikanischen Kulturbereich ihre gruppenpädagogischen Erfahrungen weiter und verbanden sie zum Teil mit der reformpädagogischen Bewegung des „recreational movement" (vgl. Wieler/Zeller 1995). Einige von ihnen, vor allem M. Kelber, G. Konopka und M. Sprecht kamen nach den Ende der Hitlerherrschaft zeitweise oder dauernd nach Deutschland zurück und versuchten hier, die Methode der Gruppenpädagogik erneut zu beheimaten, die inzwischen zur social group work weiterentwickelt und 1946 in den USA in den Kanon der wissenschaftlich anerkannten Methoden der Sozialen Arbeit aufgenommen worden war.

Von der alten zur „neuen" Gruppenpädagogik

Zunächst diente die wieder entdeckte Gruppenpädagogik in Deutschland zur demokratischen Neuorientierung der außerschulischen Jugend(verbands)arbeit. Sie wurde als deutlicher und eindeutiger Gegensatz zum nationalsozialistischen Führer-Gefolgschafts-Modell gesehen. Wegen ihrer allgemeinpädagogischen Implikationen regte sie gleichzeitig reformpädagogische Bestrebungen in Schule, Erwachsenenbildung und Betrieb an und galt bis in die Bundeswehr hinein als Modell partnerschaftlicher (allerdings gleichzeitig auch konflikt-dämpfender) Erziehung. Wegen ihrer konfliktdämpfenden Ausrichtung wurde sie von der Studenten- und Sozialarbeiter-Bewegung abgelehnt. Da aber keine soziale und politische Bewegung ohne einigermaßen geregelte Arbeit in und mit Gruppen auskommt, war auch die Studentenbewegung und später die Selbsthilfebewegung gezwungen, sich ihre eigene, neue Gruppenpädagogik zu erfinden.[9]

Gruppe als Experimentierfeld

Allerdings erscheint die traditionelle Gruppenpädagogik mit ihren ebenso richtigen wie schlichten Prinzipien (Anfangen, wo die Gruppe steht und sich mit ihr in Bewegung setzen; mit den Stärken der einzelnen Gruppenmitglieder arbeiten; Zusammenarbeit mehr betonen als individuellen Konkurrenzkampf; Steuern der Gruppe durch das Gruppenprogramm; sich überflüssig machen) heute etwas altmodisch. Neue Impulse hat die durch Kurt Lewin und seine Mitarbeiter in der nordamerikanischen Emigration entwickelte Gruppendynamik bekommen. Sie empfiehlt, die Gruppe als ein Experimentierfeld für das Ausagieren, Erkennen und Modifizieren zwischenmenschlicher Spannungen zu benutzen, die sich sowohl aus der emotionalen Bildungsgeschichte jedes Individuums wie auch aus gegenwärtigen Beziehungsmustern herleiten lassen. Die

9 Publikationen wie die von L. Schwäbisch und M. Siems (1974) und A. Gerth und E. Sings (1992) legen davon ein beredtes Zeugnis ab.

sozialpädagogische Benutzung von Binnengruppen-Spannungen und Konflikten setzt allerdings Kompetenzen voraus, welche über die herkömmlichen Qualifikationen von Sozialpädagogen hinausgehen. Es ist hier ähnlich wie bei der Grenzziehung zwischen Gesprächsführung und Gesprächstherapie.

3.4 Gemeinwesenarbeit und Stadterneuerung

Politisierung

Politisch anspruchsvolle Menschen, die freiwillig oder beruflich in der Sozialen Arbeit tätig waren, haben immer schon nach einer Arbeitsmethode gesucht, die über die begrenzte Reichweite des Einzelfalles und der kleinen, überschaubaren Gruppe hinauswies. Wäre es nicht möglich, so lautete die ehrgeizige Frage, Soziale Arbeit nicht nur als hilflose Quacksalberei am Krankenbett des dahinsiechenden Kapitalismus zu begreifen, sondern als Geburtshilfe für eine neue Gesellschaft der Freiheit, Gleichheit und Brüderlichkeit. In Zusammenhang mit dieser Frage entdeckte die Studenten- und Sozialarbeiter-Bewegung der ausgehenden 1960er Jahre des letzten Jahrhunderts die Gemeinwesenarbeit als eine Chance, die engen Grenzen des leidenden Individuums und der mit sich selbst zerstrittenen Gruppe zu überspringen und gesamtgesellschaftlich relevante Lehr-Lern-Prozesse einzuleiten. Da der Sozialen Arbeit als „Reproduktionsarbeit" der Zugang zur produktiven Sphäre der Gesellschaft (in den Betrieben und Fabriken) versperrt war, musste der kopernikanische Hebel radikaler Veränderungen im Wohn- und Freizeit-Bereich der Massen der Bevölkerung gesucht und gefunden werden – also im Wohnquartier.

Entwicklung der Gemeinwesenarbeit

In dieser Situation tauchte community organisation and social action als eine viel versprechende Handlungsalternative auf. C. W. Müller und P. Nimmermann (1972) veröffentlichten auf Grund von eigenen und fremden nordamerikanischen Erfahrungen einen Sammelband über „Stadtplanung und Gemeinwesenarbeit" als dritte Methode der Sozialen Arbeit. Sie identifizierten in der internationalen Szene drei unterscheidbare Strategien von Gemeinwesenarbeit (GWA). Eine konservative Spielart, die vor allem in den USA entwickelt worden war, um ein Gemeinwesen dazu zu bringen, Geld und andere Ressourcen zur Verfügung zu stellen, um notwendige Investitionen in die Infrastruktur des Gemeinwesens zu finanzieren, die aus Steuergeldern nicht finanziert werden konnten oder sollten. Daneben stand eine eher sozialpädagogisch moderate Spielart, die den strukturbestimmenden Bevölkerungsgruppen im Stadtteil helfen sollte, sich selber zu helfen und unabhängig vom „Vater Staat" die Anstrengungen zu unternehmen, die notwendig erschienen, um Missstände im Stadtteil zu beseitigen und die Lebensqualität der Bürger zu erhöhen. Und dann gab es noch eine dritte Variante: Die aggressive Gemeinwesenarbeit. Sie war darauf gerichtet, die schwelenden Konflikte zwischen sozialen Schichten, Interessengruppen und Klassen zu thematisieren und offen zu legen und den unterprivilegierten Gruppen (sozialer und ethnischer Prägung) zu politischer Durchsetzungsfähigkeit zu verhelfen. Dieser Spielart diente die Losung von Saul Alinsky als Leitspruch: „Die anderen haben das große Geld. Wir aber sind die große Zahl."

Die konservative Spielart von GWA wurde von amerikanisch-kanadischen Lehrbüchern verbreitet, wie dem von Murray Ross (1968), die eher aggressive

Variante wurde von Gemeinwesenarbeitern wie Danilo Dolci (1998) und Saul Alinsky (1973, 1974) praktiziert und fachpublizistisch vorgetragen. Es liegt auf der Hand, dass von Städten und Kommunen eher die konservative Fassung von GWA rezipiert und praktiziert wurde, von Wohlfahrtsverbänden und Nachbarschaftsheimen eher die sozialpädagogische und von Studierenden der Sozialen Arbeit, Bürgerinitiativen und politischen Stadtteilgruppen eher die aggressive Variante, wobei Kritiker wiederholt bemerkt haben, dass die Trennung in die drei Varianten eine eher willkürlich-ideologische wäre. In der Praxis flössen die Varianten ineinander (vgl. C. W. Müller 1997, S. 96-131).

Varianten der Gemeinwesenarbeit

Die kurze und heftige Blüte von Gemeinwesenarbeit als dritter der klassischen Methoden der Sozialen Arbeit hatte seine objektiven Gründe (vgl. C. W. Müller 1997, S. 243-250). Da war in der Tat die Suche neuer sozialer Bewegungen nach einem Hebel zur Organisierung von ihresgleichen im Reproduktionsbereich. Da war weiter die Totalsanierung innerstädtischer Arbeiterviertel und die Vertreibung der dort ansässigen Bevölkerung in Schlafstädte auf der grünen Wiese. Und da war schließlich das Fehlen oder planerische Nachhinken infrastruktureller Einrichtungen wie Kindertagesstätten, Spielplätzen, Turnhallen und Sportstätten, Schulen und Freizeiteinrichtungen in den neuen Städten am Stadtrand. Außerdem waren Umzug und neue Miete in den Neubaustädten (in der DDR hießen sie „Platten“) im Westen eine für viele Mieter nicht mehr zu verkraftende Mehrbelastung. Jede Mieterhöhung, jede Anhebung des Heizkostenzuschusses, jede Preissteigerung in den Einkaufszentren, die konkurrenzlos und deshalb überdurchschnittlich teuer waren, brachte sozial schwache Familien an den Rand der Armut. Wiederauszüge und Räumungsbefehle häuften sich. Die Fluktuation war groß. Die neuen Viertel kamen nicht zur Ruhe. Aber die Altbauviertel, aus denen die Neu-Mieter kamen, waren inzwischen totalsaniert, entkernt oder zumindest modernisiert und deshalb ebenfalls unerschwinglich. Die Erbauer und Betreiber der neuen Schlafstädte waren meist städtische Wohnungsbaugesellschaften. Auf sie konnten Mieter politischen Druck ausüben, vor allem, wenn sie mit einiger Geschlossenheit auftraten. Hier sahen politisch anspruchsvolle GemeinwesenarbeiterInnen eine Möglichkeit für den Kampf um eine Verbesserung der Lebensqualität im Wohnbereich. Aber auch Kirchengemeinden sahen sorgenvoll die Abwanderung ihrer „Schäfchen“ aus den traditionellen Innenstadt-Gemeinden ins anonymisierte Umland. Dem Beispiel niederländischer Gemeinde-Aufbauarbeit folgend beteiligten sich kirchliche MitarbeiterInnen auf ihre Weise am Gemeindeaufbau durch Gemeinwesenarbeit. Das Burckhardthaus (Evangelisches Institut für Jugend-, Kultur- und Sozialarbeit in Gelnhausen) ist noch heute ein „sprechendes“ und überlebensfähiges Beispiel dieser Tradition.

Gründe für die Blüte der Gemeinwesenarbeit

Neben den außerstädtischen Neubauvierteln waren es die innerstädtischen Sanierungsgebiete, die Wirkungsfelder von Gemeinwesenarbeit wurden. Sie kämpften allerdings einen verzweifelten und nahezu aussichtslosen Kampf. Denn ein altes Wohnquartier, das zur Totalsanierung freigegeben worden ist, verfügt in der Regel über keine handlungsfähigen Meinungsführer mehr, mit denen sich ein langer und frustrationsreicher Kampf gegen die Totalsanierung des Quartiers führen lässt. In Zusammenarbeit mit einer gutwilligen und reform-orientierten Stadtverwaltung, welcher der Verwertungswille des Großkapitals und des Grundbesitzes

nicht in Nacken sitzt, lässt sich im Einzelfall ein solcher Kampf langfristig gewinnen. Der Danckelmann-Kiez in Berlin Charlottenburg, das Haus Sonnenland in Hamburg, die Genossenschaft am Beutelweg in Trier und andere sind Beispiele, die nachdenklich machen. Auch weil sie so selten sind.

Von der Methode zum Prinzip

Weil das so ist, deshalb haben J. Boúlet, E. Krauss und D. Oelschlägel (1980) in einer kenntnisreichen Grundlegung Gemeinwesenarbeit nicht mehr als Arbeitsmethode der Sozialen Arbeit etikettiert, sondern als Arbeitsprinzip zu halten und aufzuwerten versucht – also als einen Set von theoretisch-analytischen Erklärungszusammenhängen und dazu passenden praktisch-strategischen Handlungsorientierungen, der auf jeweils unterschiedliche Arbeitszusammenhänge und Berufsfelder angewandt werden könne.

4 Trends und Perspektiven der Methodendiskussion

Die Methoden ergänzen sich

Die drei klassischen Methoden der Sozialarbeit repräsentieren wie Objektive mit unterschiedlichen Brennweiten, die einen Fotoapparat vorgeschraubt werden können, jeweils unterschiedliche Reichweiten aber auch unterschiedliche Tiefenschärfen sozialpädagogischer Interventionen. Es wäre kurzsichtig, sie gegeneinander auszuspielen. Im besten Falle ergänzen sie einander.

Individualisierung von Problemlagen

Wie bereits angedeutet geriet jedoch diese klassische Methodentrias der Sozialen Arbeit Ende der 1960er Jahre des letzten Jahrhunderts im Zuge von Studentenbewegung und Politisierung zunehmend ins Kreuzfeuer der sich nun auch akademisch (in den neu geschaffenen Fachhochschulen und in den erziehungswissenschaftlichen Diplomstudiengängen an Universitäten) entfaltenden Disziplin Sozialpädagogik. Neben einer fehlenden theoretischen Fundierung wurde den sozialpädagogischen Methoden insbesondere die Individualisierung sozialer Problemlagen und eine darin eingelagerte Pathologisierung der Klienten vorgeworfen. Ein Kernpunkt der Methodenkritik richtete sich auf deren Orientierung an einem medizinischen Modell, die schon bei M. Richmond oder A. Salomon bis in die terminologische Differenzierung des Hilfeprozesses beobachtbar ist. Die von der Sozialen Arbeit zu „behandelnden" Notlagen der Subjekte werden in erster Linie als psycho-soziale Notlagen wahrgenommen, als „soziale Erkrankungen" des Einzelnen, deren Ursachen als individuelle Fehlentwicklungen und Fehlanpassungen interpretiert und folglich zum Gegenstand der Intervention werden.[10] Die Folge dieser methodisch induzierten Individualisierungsstrategie ist eine Entlastung der Gesellschaft von strukturellen Problemlösungen im Zuge der Umdefinition von sozialen zu psycho-sozialen Problemen. Damit, so stellte gerade die gesellschaftstheoretisch zumeist auf dem Fundament des Marxismus argumentierende Kritik fest, betreibe die Soziale Arbeit „die Anpassung des Klienten an bestehende Sozialstrukturen (…) Damit

10 Einen Überblick über die zeitgenössische Kritik der späten 1960er und 1970er Jahre an den klassischen Handlungsmethoden der Sozialen Arbeit geben Baron u. a. (1978). Vgl. auch H. Peter (1982); H. Peter (1973) und zusammenfassend C. W. Müller (1997) und M. Galuske (2001).

bewirkt nach der Ansicht ihrer Kritiker diese Methode, (die Einzelhilfe, d. V.) die Aufrechterhaltung des bestehenden repressiven, autoritären Gesellschaftssystems; die Mängel unserer Gesellschaftsordnung werden verschleiert und kaschiert“ (Karberg 1973, S. 147).

4.1 Nach dem „Ende“ der klassischen Methoden

Methodenkritik

Die Methodenkritik der 1960er und 1970er Jahre hat zweifelsohne dazu beigetragen, ein gesellschaftstheoretisch fundierteres Verständnis von den Handlungsbedingungen und Handlungsgrenzen sozialpädagogischer Interventionen jenseits eines naiven Hilfeverständnisses zu befördern. Gleichwohl ließ die als radikale Antithese zum etablierten bürgerlichen Verständnis von Sozialer Arbeit angelegte Methodenkritik in ihrer Zuspitzung keinen Raum mehr für einen nüchternen Blick auf die unbestreitbaren Leistungen von sozialer Einzelhilfe und sozialer Gruppenarbeit.[11] Diese Leerstelle wurde in den Folgejahren nicht zuletzt deshalb wahrnehmbar, weil die mit der Methodenfrage verbundenen Funktionen auch nach dem Ende der methodischen Dreifaltigkeit in der Sozialen Arbeit weiterhin einer Bearbeitung bedurften. In diesem Sinne hinterließ die Methodenkritik der 1970er Jahre zwei „schwarze Löcher“:

Professionalisierungsdebatte und Methodenimport

Zum einen musste Abschied genommen werden von einer Strategie der Professionalisierung, die wesentlich auf der Etablierung exklusiver Handlungsmethoden gründete. Da die Entwicklung eines exklusiven Handlungsrepertoires an der Pforte der Etablierung der Sozialen Arbeit als Beruf und Profession stand, so stellte sich aus professionstheoretischer Sicht die Frage, wie der mit der Verberuflichung und Professionalisierung verbundene Zugewinn an Autonomie und Ansehen auch nach dem Ende der Hegemonie der klassischen Methoden gesichert und ausgebaut werden könnte. In dieses Loch stieß eine aufflackernde, kontroverse Professionalisierungsdebatte[12], die sich in den 1970er Jahren mit der Frage beschäftigte, ob die Soziale Arbeit nun schon eine Profession oder erst auf dem Weg zu ihr, oder ob sie z. B. auf Grund ihrer fehlenden Autonomie gar ewiglich im Status einer Semiprofession verharren muss, und die Anfang der 1980er Jahre angereichert wurde durch die Frage nach den notwendigen Handlungskompetenzen in der Sozialen Arbeit (vgl. S. Müller u. a. 1982, 1984). Mit anderen Worten: Auch wenn die Kritik an den Methoden der Sozialen Arbeit in den 1970er Jahren an Intensität und Lautstärke kaum zu überbieten war, wurde damit die Frage nicht gelöst, welches „Handwerkszeug“ die Sozialarbeiter und Sozialpädagoginnen bei der Bewältigung ihres beruflichen Alltag unterstützen könnte. Von der Methodenkritik mit Methodenskepsis ausgestattet, nötigte die Komplexität der Alltagsanforderung, auch ihre häufig immanente Widersprüchlichkeit von gesellschaftlichem Normalisierungsauftrag und subjektiven Lebenslagen und Lebensplänen die Sozi-

11 Die Gemeinwesenarbeit wurde lediglich in ihren konservativen Varianten (vgl. Ross 1968) mit der Einzelhilfe und Gruppenarbeit gleichgesetzt. Die progressiven Ansätze z. B. von S. D. Alinsky (1973, 1974) hingegen wurden als Alternative diskutierte (vgl. Kapitel 2).

12 Vgl. dazu H. U. Otto und K. Utermann (1973), zusammenfassend M. Galuske (2001). Vgl. zur neueren Debatte Th. Olk (1986), B. Dewe u. a. (1986, 1993), W. Thole und E.-U. Küster-Schapfl (1997).

alarbeiter zur Suche nach methodischer Hilfe, Unterstützung und Entlastung, die man vor allem in anderen Ländern und in anderen Disziplinen fand. Der sich seit den 1970er Jahren vor allem im Fort- und Weiterbildungssektor etablierende „Methodenmarkt", der Marianne Hege (1981, S. 161) schon Anfang der 1980er Jahre von einem „Wildwuchs von Verfahren" sprechen ließ, ist – zumindest bis Anfang der 1990er Jahren – in weiten Teilen ein Importmarkt. Importiert wurden und werden Methoden aus anderen Ländern (vorrangig den USA) und vor allem aus anderen Disziplinen (vorrangig der Psychologie bzw. der Psychotherapie).[13] Ohne das Anregungspotenzial von Importen in Abrede zu stellen, sind solche Importstrategien, insofern sie nicht die zumeist höchst unterschiedlichen Rahmenbedingungen berücksichtigen. C. W. Müller (1981, S. 106) hat auf diesen Umstand hingewiesen: „Rezeptionen haben häufig die fatale Nebenwirkung, dass sie die Momentaufnahmen einer langen, historischen Entwicklung punktuell auf eine andere gesellschaftliche und kulturelle Situation übertragen und damit von ihrer geschichtlichen Vernunft abschneiden." Was in den USA mit einem anderen wohlfahrtsstaatlichen Versorgungsmodell und eigenen Traditionen notwendig und sachgerecht sein mag, muss dies in Deutschland noch lange nicht sein. Anders ausgedrückt: Importe, egal ob aus anderen nationalen Kontexten oder aus anderen Professionen (wie z. B. der Psychologie oder der Soziologie) sind sinnvoll und notwendig, aber nur dann, wenn sie auf dem Hintergrund der spezifischen sozialhistorischen, organisatorischen, situativen und personalen Handlungsbedingungen des jeweiligen Arbeitsfeldes und Arbeitszusammenhangs auf Möglichkeiten und Grenzen der Anwendung überprüft wurden.

4.2 Trends der Methodendiskussion

Trends

Während die Methodenfrage innerhalb der wissenschaftlichen Diskussion (und z. T. auch der Ausbildung) in den 1970er und 1980er Jahren eher ein Schattendasein führte, zeichnet sich in den 1990er Jahren eine weitere Diversifizierung ab, von denen vier besonders Trends augenfällig sind:

Niedrigschwelligkeit

- An erster Stelle ist hier die Konjunktur niedrigschwelliger, alltags- und lebensweltnaher Ansätze zu nennen. Im Anschluss an den Achten Jugendbericht und der durch ihn etablierten Chiffre der Lebensweltorientierung (vgl. Thiersch 1992, 1995) scheint eine gesteigerte Sensibilität für die Spezifika einer am Alltag der Klienten orientierten und im Alltag der Klienten agierenden Sozialarbeit gewachsen zu sein. Unter dem Stichwort der Niedrigschwelligkeit (vgl. Jungblut 1993) werden etwa Fragen der Zugänglichkeit

13 Therapie und Soziale Arbeit haben einen gemeinsamen Gegenstand, die Unterstützung von Subjekten bei der Produktion gelingenderen Alltags, gleichwohl gehen sie partiell unterschiedliche Wege, um dieses Ziel zu erreichen. Während die Soziale Arbeit – so könnte man verkürzt zusammenfassen – sich tendenziell im (bzw. in der Nähe zum) Alltag ihrer Klienten bewegt und versucht, Problembewältigung durch Stützung individueller, sozialer und materieller Ressourcen zu befördern, versucht Therapie zwar in der Sache alltagsbezogen, in der Form jedoch eher alltagsfern (was sich z. B. in den Sprach-, Kommunikations- und Handlungsregeln therapeutischer Hilfesettings ausdrückt) Einfluss zu nehmen (vgl. Thiersch 1978; Olk 1986; Sickendiek/Engel/Nestmann 1999; Galuske 2001, insbesondere S. 129-139).

von Einrichtungen und Hilfeleistungen sowohl aus organisatorischer (Öffnungszeiten, Erreichbarkeit, Bedürfnislagen der Klienten etc.) wie normativer Perspektive (Welche Bedingungen knüpfen sich an die Gewährung von Unterstützung?) thematisiert. Ein weiteres Beispiel ist die Durchsetzung der Methode der Straßensozialarbeit oder allgemeiner gesprochen von Formen aufsuchender, mobiler Sozialarbeit in unterschiedlichen Feldern der Sozialen Arbeit (vgl. Becker/Simon 1995; Galuske/Thole 1999).

- Ein zweiter Trend ist die Integration gemeinwesenorientierter Arbeitsprinzipien in einzel- und gruppenbezogene Interventionsformen. Hatten J. Boúlet u.a. (1980) schon Anfang der 1980er Jahre auch in programmatischer Absicht Gemeinwesenarbeit zum Arbeitsprinzip erhoben, so scheint sich eine solche integrierende Sichtweise, die den Einzelnen im Geflecht seiner regionalen und sozialen Beziehungen und der darin enthaltenen Beschränkungen und Ressourcen wahrnimmt und zum Thema macht, sich mittlerweile durchgesetzt zu haben. Beispiele für diese „Erweiterung des Blickwinkels" sind etwa das Casemanagement (vgl. Wendt 1991), dass auf die effektive Nutzung regionaler Hilferessourcen abzielt oder die soziale Netzwerkarbeit (vgl. Bullinger/Nowak (1998), die zum Zwecke der Förderung tragfähiger individueller Sozialbezüge unter Rückgriff auf die soziologische Erforschung sozialer Zusammenhänge ein Instrumentarium zur Erfassung von subjektiven Einbindungen und Anbindungen im sozialen Raum zur Verfügung stellt.

  Integration gemeinwesenorientierter Ansätze

- Einen dritten Trend könnte man als theoriebasierte (Weiter-)Entwicklung einer aufgeklärten sozialpädagogischen Fallarbeit und Diagnostik bezeichnen. Beispielhaft sei hier das Modell einer multiperspektivischen Fallarbeit genannt, mit dem Burkhard Müller (1993) ein flexibles Kategoriensystem zur Erfassung der Komplexität von sozialpädagogischen Handlungssituationen auf der Basis der einschlägigen Theoriediskussionen entwickelt, das in besonderem Maße die Lebensweltsensibilität von SozialpädagogInnen zu fördern beabsichtigt. Im Bereich der sozialpädagogischer Diagnostik ist unter dem Stichwort rekonstruktive Sozialpädagogik (vgl. Jakob/Wensierski 1997) der Versuch unternommen worden, die Sensibilität von SozialpädagogInnen in Ausbildung und Praxis durch den gezielten Einsatz von qualitativ-biografischen Forschungsmethoden aus dem Bereich der empirischen Sozialforschung (vgl. z.B. Schütze 1994) zu fördern.

  Fallbezug und Diagnostik

- Als vierter Trend ist die zunehmende Bedeutung von planungs- und organisationsbezogenen Methoden wie z.B. die unter dem Stichwort Sozialmanagement zusammengefassten Methoden der Personalentwicklung, Personalführung, der Qualitätssicherung, des Qualitätsmanagements usw. zu nennen. Diese – häufig aus dem Bereich der Betriebswirtschaft importierten – Ansätze der Optimierung von Unternehmensabläufen zum Zwecke der effektiveren und effizienteren Produktion von Gütern und Dienstleistungen – werden gerade im Horizont eines gewandelten sozialpolitischen Klimas und engerer Haushalte immer bedeutsamer und haben in den 1990er Jahren einen breiten Platz eingenommen (vgl. z.B. Bandemer u.a. 1998; Boskamp/Knapp 1996; Flösser 1994) und werden mittlerweile unter Stichworten wie Ökono-

  Planungs- und Organisationsmethoden

misierung und Privatisierung Sozialer Arbeit diskutiert (vgl. Otto/Schnurr 2000; Boesseneker u.a. 2000).

Das Schaubild gibt einen groben Überblick über „Klassiker" und aktuelle Ansätze in der sozialpädagogischen Methodendiskussion.[14]

Abb. 1: Handlungskonzepte und Methoden

<table>
<tr><th colspan="2">Direkt interventionsbezogene Konzepte und Methoden</th><th>Indirekt interventionsbezogene Konzepte und Methoden</th><th>Struktur- und organisationsbezogene Konzepte und Methoden</th></tr>
<tr><td>Einzelfall- und primärgruppenbezogene Methoden</td><td>Gruppen- und sozialraumbezogene Methoden</td><td colspan="2"></td></tr>
<tr><td>Soziale Einzelhilfe</td><td>Soziale Gruppenarbeit</td><td>Supervision</td><td rowspan="3">Qualitätsmanagement, Qualitätssicherung, Personalführung und -entwicklung, Organisationsentwicklung</td></tr>
<tr><td rowspan="4">Methoden der Beratung (B), z.B. sozialpädagogische B., klientenzentrierte B., systemische B.</td><td>Gemeinwesenarbeit</td><td>Selbstevaluation</td></tr>
<tr><td>Erlebnispädagogik</td><td rowspan="11"></td></tr>
<tr><td>Themenzentrierte Interaktion</td></tr>
<tr><td>Empowerment</td><td>Jugendhilfeplanung</td></tr>
<tr><td>Multiperspektivische Fallarbeit</td><td>Streetwork/ aufsuchende Sozialarbeit</td><td rowspan="10"></td></tr>
<tr><td>Case-Management</td><td>Soziale Netzwerkarbeit</td></tr>
<tr><td>Mediation</td><td rowspan="5"></td></tr>
<tr><td>Rekonstruktive Sozialarbeit</td></tr>
<tr><td>Familientherapie</td></tr>
<tr><td>Familie im Mittelpunkt</td></tr>
</table>

4.3 Zusammenfassung

Komplexe Handlungsbedingungen

Wir haben auf den letzten Seiten versucht, beim Gang durch die noch gar nicht so lange Geschichte der Methodendiskussion in der Sozialen Arbeit auf einige grundlegende Bedingungen, Voraussetzungen und Probleme des methodischen Handelns in der Sozialen Arbeit hinzuweisen. Dabei ist historisch hervorzuhe-

14 Übersichten bedürfen, wenn sie Orientierung schaffen wollen, eine Ordnung, die wiederum Kriterien der Unterscheidung voraussetzt. Die folgende Übersicht unterscheidet (a) solche methodischen Ansätze, die der direkten Steuerung und Planung von klientenbezogenen Interventionen dienen von jenen, (b) die eher auf die professionelle Reflexion von konkreten Interventionen abzielen bzw. (c) auf die Organisation ganzer Einrichtungen, ihrer Strukturen und Kulturen bzw. sozialer Handlungsfelder (vgl. dazu ausführlicher Galuske 2001, S. 160).

ben, dass die Entwicklung eines eigenständigen Handwerkszeugs, eines Methodenrepertoires, an der Schwelle der Geburt der Sozialen Arbeit als Beruf und Profession stand. Systematisch betrachtet scheint die methodische Strukturierung des beruflichen Handelns gerade angesichts der komplexen Handlungsbedingungen der Sozialen Arbeit, ihrer potenziellen Allzuständigkeit, ihrer Nähe zum Alltag aber vor allem ihrer Einbindung in und Abhängigkeit von staatlicher Steuerung und bürokratischer Organisation, die ihr das Erbe des „doppelten Mandats" (vgl. Böhnisch/Lösch 1973) von Hilfe und Kontrolle in die Wiege gelegt hat, unverzichtbar, will sich die Soziale Arbeit nicht im z. T. widersprüchlichen Gewirr ihrer Handlungsansprüche und Handlungs(un-)möglichkeiten verfangen. Zugleich widersprechen diese komplizierten Konstitutionsbedingungen aber auch einem auf Techniken kommunikativer Einflussnahme und situativen Managements verkürztes, sozialtechnologisches Methodenverständnis.

Strukturierte Offenheit

Methoden in der Sozialen Arbeit können deshalb nicht als geschlossene Systeme im Sinne naturwissenschaftlicher Ziel-Mittel-Technologien verstanden werden. Sozialpädagogische Methoden sind vielmehr durch „strukturierte Offenheit" gekennzeichnet. Mit Hans Thiersch formuliert: „Methodische Strukturierung meint das Wissen um Phasen des Arbeits-, Verständigungs-, Unterstützungsprozesses (um Gliederungen und Prioritätensetzung) in den Aufgaben, um Möglichkeiten der Rückkoppelung von Ziel, Einlösung und Prüfung im Prozess. Solche Methode, die zweifelsohne ein schematisierend-ordnendes Moment im Handeln ist, scheint im Widerspruch zu stehen zur situativen Offenheit lebensweltorientierten Handelns. Dieser Widerspruch aber löst sich auf, wenn Methode als Grundmuster verstanden wird, das in unterschiedlichen Aufgaben unterschiedlich akzentuiert und konkretisiert wird, indem aber immer das Moment der Strukturierung instrumentell für die Situation realisiert wird. Die Angst vor der in aller Schematisierung liegenden Gefahr zur Verengung der Realität darf nicht dazu führen, die Notwendigkeit absichernder und stabilisierender Momente in offenen, überlastenden und diffusen Situationen zu unterschlagen." (Thiersch 1993, S. 24)

Literatur

Alinsky, S. D. (1973): Leidenschaft für den Nächsten. Gelnhausen.

Alinsky, S. D. (1974): Die Stunde der Radikalen. Gelnhausen.

Bäumer, G. (1929): Die historischen und sozialen Voraussetzungen der Sozialpädagogik und die Entwicklung ihrer Theorie. In: Nohl, H./Pallat, L. (Hrsg.) (1929): Handbuch der Pädagogik, Band 5, Sozialpädagogik. Berlin u. Leipzig, S. 3-17.

Bandemer, S. v./Blanke, B./Nullmeier, F./Wever, G. (Hrsg.) (1998): Handbuch zur Verwaltungsreform. Opladen.

Baron, R. u. a. (Hrsg.) (1978): Sozialarbeit zwischen Bürokratie und Klient. Dokumente der Sozialarbeiterbewegung. Sozialpädagogische Korrespondenz 1969-1973 (reprint). Offenbach.

Becker, G./Simon, T. (Hrsg.) (1995): Handbuch Aufsuchende Jugend- und Sozialarbeit. Theoretische Grundlagen, Arbeitsfelder, Praxishilfen. Weinheim u. München.

Boskamp, P./Knapp, R. (Hrsg.) (1996): Führung und Leitung in sozialen Organisationen. Neuwied u. Kriftel.

Böhnisch, L./Lösch, H. (1973): Das Handlungsverständnis des Sozialarbeiters und seine institutionelle Determination. In: Otto, H. U./Schneider, S. (Hrsg.) (1973): Gesellschaftliche Perspektiven der Sozialarbeit, Band 2. Neuwied u. Berlin, S. 21-40.

Boessenecker, K.-H./Trube, A./Wohlfahrt, N. (Hrsg.) (2000): Privatisierung im Sozialsektor. Rahmenbedingungen, Verlaufsformen und Probleme der Ausgliederung sozialer Dienste. Münster.

Boúlet, J./Krauss, E. J./Oelschlägel, D. (1980): Gemeinwesenarbeit als Arbeitsprinzip. Eine Grundlegung. Bielefeld.

Bullinger, H./Nowak, J. (1998): Soziale Netzwerkarbeit. Eine Einführung. Freiburg i. Br.

Burnham, J. B. (1995): Systemische Familienberatung. Eine Lern- und Praxisanleitung für soziale Berufe. Weinheim.

Culley, S. (1996): Beratung als Prozess. Lehrbuch kommunikativer Fertigkeiten. Weinheim.

Dewe, B. u. a. (1986): Professionalisierung – Kritik – Deutung. Soziale Dienste zwischen Verwissenschaftlichung und Wohlfahrtsstaatskrise. Frankfurt a.M.

Dewe, B./Ferchhoff, W./Radtke, F.-O. (Hrsg.) (1992): Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern. Opladen.

Dolci, D. (1998): Danilo Dolcis Erziehung zur positiven Freiheit. Münster.

Erster Freideutscher Jugendtag (1913): Rede von Bruno Lemke auf dem „Hanstein". In: Müller, C. W. (1973): Gruppenpädagogik. Auswahl aus Schriften und Dokumenten. Weinheim.

Flösser, G. (1994): Soziale Arbeit jenseits der Bürokratie. Neuwied u. Kriftel.

Galuske, M. ([3]2001): Methoden der Sozialen Arbeit. Eine Einführung. Weinheim u. München.

Galuske, M./Thole, W. (1999): „Raus aus den Amtsstuben ...". Niedrigschwellige, aufsuchende und akzeptierende sozialpädagogische Handlungsansätze – Methoden mit Zukunft? In: Zeitschrift für Pädagogik, 39. Beiheft: Erziehung und sozialer Wandel. Weinheim u. Basel, S. 183-202.

Gerth, A./Sing, E. (1992): Knatsch, Zoff und Keilerei. München.

Gildemeister, R. (1983): Als Helfer überleben. Beruf und Identität in der Sozialarbeit/Sozialpädagogik. Neuwied u. Darmstadt.

Gildemeister, R. (1992): Neuere Aspekte der Professionalisierungsdebatte. In: neue praxis, Heft 3, 22. Jg. (1992), S. 207-219.

Gildemeister, R. (41996): Professionalisierung. In: Kreft, D./Mielenz, I. (Hrsg.) (1996): Wörterbuch Soziale Arbeit. Weinheim, S. 443-445.

Hege, M. (1981): Die Bedeutung der Methoden in der Sozialarbeit. In: Projektgruppe Soziale Berufe (Hrsg.) (1981): Sozialarbeit: Ausbildung und Qualifikation, Expertisen I. München, S. 145-161.

Heiner, M. (2007): Soziale Arbeit als Beruf. Fälle-Felder-Fähigkeiten. München.

Heiner, M. (2004): Professionalität in der Sozialen Arbeit. Theoretische Konzepte, Modelle und empirische Perspektiven. Stuttgart.

Hering, S./Münchmeier, R. (2000): Geschichte der Sozialen Arbeit. Eine Einführung. Weinheim u. München.

Jakob, G./Wensierski, H.-J. v. (Hrsg.) (1997): Rekonstruktive Sozialpädagogik. Konzepte und Methoden sozialpädagogischen Verstehens in Forschung und Praxis. Weinheim u. München.

Jungblut, H. J. (1993): Niedrigschwelligkeit. Kontextgebundene Verfahren methodischen Handelns am Beispiel akzeptierender Drogenarbeit. In: Rauschenbach, Th. u. a. (Hrsg.) (1993): Der sozialpädagogische Blick. Weinheim u. München, S. 93-112.

Jungblut, H. J./Schreiber, W. (1980): Zur Notwendigkeit alltagsweltlich orientierter Methoden in der Sozialarbeit/Sozialpädagogik. In: neue praxis, Heft 2, 10. Jg. (1980), S. 150-160.

Karberg, W. (1973): Soziale Einzelfallhilfe – Methode als Beeinflussungsinstrument. In: Otto, H. U./Schneider, S. (Hrsg.) (1973): Gesellschaftliche Perspektiven der Sozialarbeit, Band 2. Neuwied u. Berlin, S. 147-167.

Korczak, J. (1992): Verteidigt die Kinder! Gütersloh.

Marzahn, Ch./Ritz, H.-G. (Hrsg.) (1984): Zähmen und Bewahren. Die Anfänge bürgerlicher Sozialpolitik. Bielefeld.

Müller, B. ([2]1991): Die Last der großen Hoffnung. Methodisches Handeln und Selbstkontrolle in sozialen Berufen. Weinheim u. München.

Müller, B. (1993): Sozialpädagogisches Können. Ein Lehrbuch zur multiperspektivischen Fallarbeit. Freiburg.

Müller, C. W. (1981): Einführende Lehrbücher in die Methoden der Sozialen Arbeit. In: Literatur Rundschau, Heft 5+6, 4. Jg. (1981), S. 105-112.

Müller, C. W. ([7]1999): Wie Helfen zum Beruf wurde. Eine Methodengeschichte der Sozialarbeit. Band l: 1863-1945. Weinheim.
Müller, C. W. ([3]1997): Wie Helfen zum Beruf wurde. Eine Methodengeschichte der Sozialarbeit. Band 2: 1945-1995. Weinheim.
Müller, C..W. (2001): Helfen und Erziehen. Soziale Arbeit im 20. Jahrhundert. Weinheim u. Basel.
Müller, C. W./Nimmermann, P. (1972): Stadtplanung und Gemeinwesenarbeit. München.
Müller, S. u. a. (Hrsg.) (1982): Handlungskompetenz in der Sozialarbeit/Sozialpädagogik, Band 1: Interventionsmuster und Praxisanalysen. Bielefeld.
Müller, S. u. a. (Hrsg.) (1984): Handlungskompetenz in der Sozialarbeit/Sozialpädagogik II. Theoretische Konzepte und gesellschaftliche Strukturen. Bielefeld.
Olk, Th. (1986): Abschied vom Experten. Sozialarbeit auf dem Weg zu einer alternativen Professionalität. Weinheim u. München.
Otto, H. U./Utermann, K. (Hrsg.) ([2]1973): Sozialarbeit als Beruf. Auf dem Weg zur Professionalisierung? München.
Otto, H. U./Schnurr, St. (Hrsg.) (2000): Privatisierung und Wettbewerb in der Jugendhilfe. Marktorientierte Modernisierungsstrategien in internationaler Perspektive. Neuwied u. Kriftel.
Patucek, P. (1998): Lebensweltorientierte Individualhilfe. Eine Einführung für soziale Berufe. Freiburg i. Br.
Perlman, H. H. (1979): Relationship. The Heart of Helping People. Chicago.
Peter, H. (1982): Handlungskompetenz in der klassischen Methodenliteratur der Sozialarbeit und Perspektiven für eine Neuorientierung. In: Müller, S. u. a. (Hrsg.) (1982): Handlungskompetenz in der Sozialarbeit/Sozialpädagogik. Bielefeld, S. 5-32.
Peter, H. (1973): Die politische Funktionslosigkeit der Sozialarbeit und die „pathologische" Definition ihrer Adressaten. In: Otto, H. U./Schneider, S. (Hrsg.) (1973): Gesellschaftliche Perspektiven der Sozialarbeit, Band 1. Neuwied u. Berlin, S. 151-164.
Rauschenbach, Th. (1999): Das sozialpädagogische Jahrhundert. Analysen zur Entwicklung Sozialer Arbeit in der Moderne. Weinheim u. München.
Richmond, M. (1917): Social Diagnosis. New York.
Richmond, M. (1930): The Long View. Papers and Addresses. New York.
Rogers, C. ([6]1985): Die nicht-direktive Beratung. München.
Rogers, C. ([8]1986): Die klientenzentrierte Gesprächspsychotherapie. München.
Ross, M. (1968): Gemeinwesenarbeit. Theorie, Prinzipien, Praxis. Freiburg i. Br.
Sachße, C./Tennstedt, F. (1980): Geschichte der Armenfürsorge in Deutschland. Vom Spätmittelalter bis zum 1. Weltkrieg. Stuttgart.
Schwäbisch, L./Siems, M. (1974, 1995): Anleitung zum sozialen Lernen für Paare, Gruppen und Erzieher. Kommunikations- und Verhaltenstraining. Reinbek b. H.
Schütze, F. (1992): Sozialarbeit als „bescheidene" Profession. In: Dewe, B./Ferchhoff, W./Radtke, F.-O. (Hrsg.) (1992): Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern. Opladen, S. 132-170.
Sickendiek, U./Engel, F./Nestmann, F. (1999): Beratung: Eine Einführung in sozialpädagogische und psychosoziale Beratungsansätze. Weinheim u. München.
Thiersch, H. (1978): Zum Verhältnis von Sozialarbeit und Therapie. In: Sonderheft neue praxis. Sozialarbeit und Therapie. Neuwied u. Kriftel, S. 6-24.
Thiersch, H. (1992): Lebensweltorientierte Soziale Arbeit. Aufgaben der Praxis im sozialen Wandel. Weinheim u. München.
Thiersch, H. (1993): Strukturierte Offenheit. Zur Methodenfrage einer lebensweltorientierten Sozialen Arbeit. In: Rauschenbach, Th. u. a. (Hrsg.) (1993): Der sozialpädagogische Blick. Weinheim u. München, S. 11-28.
Thiersch, H. (1995): Lebenswelt und Moral. Beiträge zur moralischen Orientierung Sozialer Arbeit. Weinheim u. München.
Thole, W./Küster-Schapfl, E. (1997): Sozialpädagogische Profis. Beruflicher Habitus, Wissen und Können von PädagogInnen in der außerschulischen Kinder- und Jugendarbeit. Opladen.
Tuggener, H. (1971): Social Work. Versuch einer Darstellung und Deutung im Hinblick auf das Verhältnis von Sozialarbeit und Sozialpädagogik. Berlin u. Basel.
Weinberger, S. ([5]1992): Klientenzentrierte Gesprächsführung. Eine Lern- und Praxisanleitung für helfende Berufe. Weinheim.

Wendt, W. R. ([3]1990): Geschichte der Sozialen Arbeit. Von der Aufklärung bis zu den Alternativen und darüber hinaus. Stuttgart.
Wendt, W. R. (Hrsg.) (1991): Unterstützung fallweise. Case Management in der Sozialarbeit. Freiburg i. Br.
Wieler, J./Zeller, S. (Hrsg.) (1995): Emigrierte Sozialarbeit. Portraits vertriebener Sozialarbeiterinnen. Freiburg.
Wronsky, S. (1929): Methoden der Fürsorge. In: Deutsche Zeitschrift für Wohlfahrtspflege, Heft 8, 1929, S. 504-510.

Maja Heiner

Handlungskompetenz und Handlungstypen

Überlegungen zu den Grundlagen methodischen Handelns

1 Einleitung

Methodisches Handeln ist kontextabhängig, institutionell und situativ. Der institutionelle Kontext beruflichen Handelns bestimmt die Rahmenbedingungen der Intervention, ihre Zeitdauer und Ziele (zumindest die Rahmenziele), den Ort der Intervention und die Art der Aktivitäten. Auch der situative Kontext methodischen Handelns ist damit weitgehend festgelegt. Die Fachkraft kann in einer Erziehungsberatungsstelle, selbst wenn z. B. ein Spielzimmer existiert, nicht in der gleichen Weise mit dem Kind interagieren wie auf einem Abenteuerspielplatz. Eine Familienhelferin, die die Familie zu Hause besucht, und dies vielleicht länger als ein Jahr, hat ganz andere Möglichkeiten methodisch zu handeln und steht vor anderen Herausforderungen als die Mitarbeiterin einer Erziehungsberatungsstelle oder eine Schulsozialarbeiterin, selbst wenn beide auch aufsuchend arbeiten. Ausgehend von solchen offensichtlichen Unterschieden des Kontextes beruflichen Handelns sollen im Folgenden Überlegungen zu einer Typologie methodischen Handelns entwickelt und mit einem Handlungskompetenzmodell in Beziehung gesetzt werden. Quer zu den rechtlich definierten und institutionell gewachsenen Tätigkeitsfeldern mit ihren ausdifferenzierten Unterteilungen nach Problemlagen und AdressatInnengruppen sollen so grundlegende, gemeinsame Strukturmerkmale von Handlungskontexten und Handlungssituationen erfasst werden, die unterschiedliche Handlungsanforderungen bedingen und damit unterschiedliche Kompetenzen verlangen. Damit soll zugleich ein Modell vorgestellt werden, dass auch als Referenzrahmen für Performanzanalysen genutzt werden kann (vgl. O'Hagan 1996; Noble/Stretch 2002; Löwisch 2007).

Methodisches Handeln ist kontextabhängig

2 Handlungskontexte und Handlungstypen

Professionelles Handeln kann mehr oder minder invasiv in die Lebenswelt der KlientInnen eindringen und mehr oder minder dauerhaft zum Teil ihres Alltags werden. Nicht zuletzt deswegen werden die Angebotstypen der Sozialen Arbeit nach den Organisationsformen ambulant, teilstationär und stationär unterschieden. Sie unterscheiden sich aber nicht nur hinsichtlich der Präsenz der Fachkräf-

Zugriffe auf die Lebenswelt

W. Thole (Hrsg.), *Grundriss Soziale Arbeit,* DOI 10.1007/978-3-531-94311-4_38,
© VS Verlag für Sozialwissenschaften | Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH 2012

te im Alltag der KlientInnen und hinsichtlich des zeitlichen Umfangs in dem diese im Leben der KlientInnen aktiv sind (Zeitaufwand pro Woche bzw. Zeitdauer im Lebenslauf). Damit verbunden ist eine grundlegend andere Funktion der Hilfen für die KlientInnen, die häufig in der folgenden Unterscheidung lebensweltersetzende Angebote (z. B. Heimerziehung), lebensweltergänzende Angebote (Tagesgruppen, Tagesstätten, Tageskliniken) und lebensweltunterstützende Angebote (Beratungsstellen, offene Treffs etc.) gefasst wird. Die Beziehungen zwischen den KlientInnen und zwischen KlientIn und Fachkraft sind dabei von sehr unterschiedlicher Nähe und Intensität.

Merkmale von Handlungstypen

Zugleich haben diese Organisationsformen auch Konsequenzen für die Arbeitsbedingungen und Arbeitsformen der Fachkraft, z. B. bezogen auf Schichtdienste, Notwendigkeit der Teamkooperation, Formalisierungsgrad des Vorgehens etc. Die folgende Untergliederung geht von sechs Faktoren aus, die das berufliche Handeln sowohl bezogen auf die Arbeit mit und für die KlientInnen prägen und so bestimmte Handlungstypen konstituieren: (1) die Dauer der Kooperation, (2) der Umfang der gemeinsam verbrachten Zeit, (3) die Lebenswelt- und Alltagsnähe, (4) der Formalisierungsgrad der Interaktion, (5) das Spektrum der bearbeitbaren Probleme und (6) das Ausmaß der fallbezogenen Vernetzung mit anderen Diensten und Einrichtungen.

Interaktionsdichte und Alltagsnähe

Die Zeitdauer und der Zeitumfang der Arbeit mit KlientInnen reicht in der Sozialen Arbeit von zwei anderthalbstündigen Gesprächen im Zeitraum von ein bis zwei Wochen (z. B. bei der Schwangerschaftskonfliktberatung) bis zu jahrelanger Begleitung bei ganztätiger Präsenz im Alltag der KlientInnen (z. B. in der Heimerziehung). Aus Zeitumfang, Zeitdauer und zeitlicher Kontinuität resultiert eine bestimmte Interaktionsdichte, die jeweils andere Anforderungen und Möglichkeiten der gemeinsamen Ziel- und Zukunftsplanung, der Kooperation und der Beziehungsgestaltung mit sich bringen. Zugleich ist mit einem höheren Zeitaufwand der Fachkraft pro Klient zumeist auch eine größere Alltagsnähe und eine stärkere Präsenz in der Lebenswelt der KlientInnen gegeben – und damit ein größerer Einfluss auf ihre Lebenssituation. Ambulante Angebote, die die KlientInnen aufsuchen (z. B. Beratungsstellen) haben den geringsten Zugriff auf die aktuellen Lebensbedingungen und die Lebensweise der KlientInnen. Teilstationäre Angebote (z. B. Tagesgruppen, Tagesstätten, Tagespflege, Werkstätten für Behinderte), in denen die KlientInnen etwa den halben Tag oder auch die Nacht (Nachtkliniken) verbringen, prägen die Lebenssituation bereits stärker. Stationäre Angebote ersetzen die Privatsphäre vollständig, vorläufig oder dauerhaft (Heime, betreute Wohnformen). Zugleich ist die Form der Interaktion in vielen dieser settings alltagsnäher und weniger formalisiert. Die Abhängigkeit der KlientInnen ist entsprechend größer – aber auch ihre Möglichkeiten, den Fachkräften das Leben schwer zu machen. Die Fachkräfte müssen ihrerseits bereit sein, sich auf die gleichen Personen längerfristig und viele Stunden am Tag, teilweise auch nachts und am Wochenende, einzulassen. Es entstehen engere, intensivere und möglicherweise sogar private Beziehungen.

Formalisierungsgrad

Der vierte Faktor, der das Tätigkeitsprofil der Fachkraft und die Interaktionssituation prägt, ist der Formalisierungsgrad der Interaktion. Er wird durch die jeweilige Organisationsform, die Angebotsgestaltung und deren Lebenswelt- und

Alltagsnähe bestimmt und kann bei gleicher Zeitdauer und ähnlichem Zeitaufwand durchaus variieren. So sind z. B. die Erziehungsberatungsstelle und das Jugendhaus ambulante Angebote mit Komm-Struktur. Die Nutzungsdauer und der Zeitumfang der Interaktion Fachkraft-KlientIn können im Jugendhaus und in der Erziehungsberatungsstelle sehr ähnlich sein, aber die Erziehungsberatungsstelle weist ein sehr viel formalisierteres Setting auf. Der Zeitumfang eines Beratungsgespräches ist vorgegeben, es dauert in der Regel weniger als zwei Stunden, und der übliche Zeitrahmen wird nur in Ausnahmefällen überschritten. Außerdem wird erwartet, dass die Ratsuchenden bestimmte, dem Auftrag der Organisation entsprechende Probleme präsentieren (z. B. psychische und soziale, keine finanziellen). Auch die Dauer der Beratungsprozesse ist von vorneherein zeitlich terminiert. Im Vergleich dazu ist die Struktur im Jugendhaus wesentlich offener und vielfältiger. Man kann sich als Jugendlicher Gruppen Gleichaltriger anschließen oder nicht, man kann mit der Fachkraft der Sozialen Arbeit das Gespräch suchen oder nicht, man kann in der einen Woche jeden Abend auftauchen und dann längere Zeit nicht mehr erscheinen. Man kann über Jahre oder nur in einer bestimmten Lebensphase im Jugendhaus regelmäßig verkehren. Entsprechend vielfältig sind die Interaktionsformen. Diese beispielhaften Vergleiche verdeutlichen, dass innerhalb der Gruppe der lebensweltergänzenden, ambulanten Angebote mit ähnlicher Zeitstruktur der Formalisierungsgrad der Kooperation nochmals unterschiedliche Interaktionsmuster und entsprechend andere Handlungsanforderungen an die Fachkraft existieren können.

Zugelassene Probleme steuern Intervention

Und schließlich ist das Spektrum der bearbeitbaren Probleme, für die sich die Institution zuständig hält, prägend für das Kompetenzprofil des jeweiligen Handlungstyps. Enger umgrenzte Problemlagen erfordern vor allem Spezialkenntnisse (z. B. rechtliche in der Adoptionsvermittlung) während andere Aufgaben eher generalistische Kompetenzen erfordern, weil sie als koordinierende Instanzen für fast alle Lebensprobleme zuständig sind (z. B. Allgemeiner Sozialdienst, Sozialpsychiatrischer Dienst). Beratungsstellen können sich hinsichtlich der Zeitdimension, der Lebensweltnähe und des Formalisierungsgrades sehr ähneln, aber in diesem Punkt differieren. Dies ist z. B. ein kennzeichnender Unterschied zwischen der Schuldnerberatung mit ihrer engeren Zuständigkeit im Gegensatz zur Erziehungsberatung mit ihrem weiten Spektrum von Eheproblemen, Erziehungsproblemen, Schulproblemen und Selbstwertproblemen etc. Konkrete Fragen der materiellen Lebensführung bleiben allerdings auch in der Erziehungsberatung ausgeklammert.

Vernetzung

Zusätzlich zu diesen fünf Faktoren ist das Ausmaß der Vernetzung mit anderen Diensten und Einrichtungen prägend für das methodische Vorgehen. Einige Dienste haben eine Art Drehscheibenfunktion im Hilfesystem. Sie vermitteln die Leistungen zahlreicher anderer Organisationen (z. B. der Sozialpsychiatrische Dienst, der Allgemeine Sozialdienst des Jugendamtes). Auch unter den Diensten, die nicht primär eine solche Vermittlungsfunktion wahrnehmen, variiert die Bedeutung der Vernetzung und Abstimmung mit anderen Einrichtungen. So kooperiert z. B. die Erziehungsberatungsstelle mit Schulen, Kindergärten, Jugendämtern, die Adoptionsvermittlung dagegen mit weit weniger Institutionen, selbst bei intensiver Begleitung der Adoptiveltern nach der Adoption. Je brei-

ter das Spektrum der bearbeiteten Problemlagen, je höher ist in der Regel (aber nicht immer!) der Vernetzungs- und Koordinationsbedarf dieser Organisationen und je wichtiger die erforderliche Case-Management Kompetenz der Fachkräfte.

Kombinationen ergeben Tätigkeitstypen

Die spezifische Kombination dieser sechs Faktoren ergibt jeweils einen Tätigkeitstypus, dessen Handlungsprofil sehr stark durch die drei Zeitdimensionen bestimmt wird. Zumeist gehen eine längere Zeitdauer der Kooperation und ein größerer Umfang der mit den KlientInnen verbrachten Zeit mit einer größeren Lebensweltnähe, einem geringeren Formalisierungsgrad und einem großen Spektrum bearbeitbarer Probleme einher. So teilt die Fachkraft in der betreuten Wohngemeinschaft von Jugendlichen oder psychisch kranken Menschen mit diesen Personen Phasen des Alltags – und dies über Jahre. Dies gilt nicht nur für stationäre Einrichtungen. Es trifft ebenso z. B. auf die Sozialpädagogische Familienhilfe zu, die die KlientInnen in ihren Wohnungen aufsuchen. Der Interaktionsmodus ist entsprechend informell und alle Aspekte des Lebens können Thema sein. Punktuell sind allerdings auch andere, formellere Interaktionsformen eingebettet (z. B. ein Gespräch über die berufliche Zukunft). Spezialisierte Dienste mit kurzfristigen, zeitlich nicht sehr umfangreichen Kontakten wie die Schuldnerberatung weisen einen noch höheren Formalisierungsgrad der Interaktion auf, und dies durchgängig, bei schmalerem Problemspektrum, geringerer Vernetzung und geringer Lebenswelt- und Alltagsnähe. Es gibt aber auch spezifische Variationen innerhalb dieser Konstellation, etwa hinsichtlich der Zeitdauer oder der Alltagsnähe, so dass es notwendig ist, mehr als zwei oder die klassischen drei Typen (ambulant, teilstationär, stationär) zu unterscheiden bzw. quer zu diesen die Handlungsanforderungen zu beschreiben.

Folgende Handlungstypen lassen sich beim derzeitigen Entwicklungsstand des Hilfesystems und der gegebenen Ausdifferenzierung der Angebote mit ihren settings unterscheiden:

(1) Koordinierende Prozessbegleitung,
(2) Fokussierte Beratung,
(3) Begleitende Unterstützung und Erziehung,
(4) Niedrigschwellige Förderung und Bildung.

Hilfetypen

Diese vier Handlungstypen werden mit ihren Rahmenbedingungen im Folgenden kurz erläutert. Erst eine ausführlichere Darstellung anhand von Fällen (vgl. Heiner 2010) ermöglicht es, die einzelnen Handlungskompetenzen zu operationalisieren. Hier sollen nur die Zuschnitte verdeutlicht werden.

(1) Handlungstypus „Koordinierende Prozessbegleitung". Zu diesem Typus zählen z. B. folgende Organisationen mit ihren Angeboten: der Sozialpsychiatrische Dienst, der Allgemeine Sozialdienst des Jugendamtes, der Sozialdienst in Krankenhäusern und Rehabilitationseinrichtungen. Folgende Merkmale kennzeichnen den Typus: Es handelt sich um ambulante Dienstleistungen, bei denen KlientIn und Fachkraft nur wenig Zeit miteinander verbringen (ca. 1-4 Stunden pro Monat). Die Zeitdauer der Unterstützung kann von kurz bis lang variieren (weit unter einem Jahr bis zu Jahrzehnten),

Koordinierende Prozessbegleitung

einschließlich zeitweiser längerer Unterbrechungen dieser manchmal sogar lebenslang dauernden Begleitung und Unterstützung. Die Situationen, in denen sich KlientInnen und Fachkräfte begegnen, ist durch eine geringe bis mittlere Alltags- und Lebensweltnähe gekennzeichnet (Bürokontakte und kurze, angemeldete Hausbesuche), verbunden mit einem mittleren bis hohen Formalisierungsgrad der Interaktion. Charakteristisch für diesen Handlungstypus ist insbesondere der hohe Anteil an Vernetzungs- und Vermittlungsarbeit bei breitem Problem- bzw. Aufgabenspektrum, die indirekte Soziale Arbeit, bei der die Fachkraft für die KlientInnen im Hilfesystem planend und koordinierend tätig wird, ohne dabei ständig mit den KlientInnen zu interagieren. Die direkte Klientenarbeit wird an andere Institutionen (z. B. solche vom Handlungstypus „Begleitende Unterstützung und Erziehung") delegiert. Die Koordination der Dienstleistungen verbleibt bei den Organisationen dieses Handlungstypus, die so für ein breites Spektrum an Problemlagen und Anliegen zuständig sein können.

(2) Handlungstypus „Fokussierte Beratung". Zu diesem Typus zählen z. B. folgende Organisationen mit ihren Angeboten: Erziehungsberatung, Eheberatung, Adoptionsvermittlung, Schwangerschaftskonfliktberatung, Bewährungshilfe, Straffälligenhilfe, Jugendgerichtshilfe, Schuldnerberatung, Sucht- und Drogenberatung. Folgende Merkmale kennzeichnen den Tätigkeitstyp: Es handelt sich um ambulante Dienstleistungen, die eine kurze bis mittlere Dauer der Kooperation vorsehen (zwei Monate bis zwei oder drei Jahre). Der Umfang der gemeinsam verbrachten Zeit ist gering (2-4 Stunden pro Monat), bei geringer bis mittlerer Alltags- und Lebensweltnähe, hohem Formalisierungsgrad der Interaktion und mittlerem Anteil an Vernetzungsarbeit. Die Organisationen sind für ein enges (Schuldnerberatung) bis mittleres Problemspektrum (Erziehungsberatung) zuständig (Spezialdienste). Sofern die klassische Komm-Struktur von Beratungsstellen durch aufsuchende und niedrigschwelligere Angebote ergänzt wird (z. B. Street-Work und Teestube in der Drogenberatung oder Stadtteilläden in der Erziehungsberatung), handelt es sich um die Kombination des Handlungstypus „Fokussierte Beratung" mit dem Handlungstypus „niedrigschwellige Unterstützung und Bildung", und die Fachkräfte müssen dann zwei Anforderungsprofilen gerecht werden. Das dominante Merkmal dieses Handlungstypus ist die geringe Alltagsnähe und der hohe Formalisierungsgrad von (primär verbal gesteuerten) Interaktionen mit teilweise intensiven aber kurzen Kontakten.

Fokussierte Beratung

(3) Handlungstypus „Begleitende Unterstützung und Erziehung". Zu diesem Typus zählen z. B. folgende Organisationen mit ihren Angeboten: Tagesgruppen, Heimerziehung, betreute Wohngruppen oder Einzelwohnformen in der Jugendhilfe, stationären Behindertenhilfe und Sozialpsychiatrie, Sozialpädagogische Familienhilfe, intensive Sozialpädagogische Einzelfallhilfe, Erziehungsbeistandschaft, persönliche Assistenz bei Behinderten. Folgende Merkmale kennzeichnen den Tätigkeitstyp: Es handelt sich um lebensweltersetzende oder lebensweltergänzende Dienstleistungen, die als stationäre, teilstationäre und aufsuchende ambulante Angebote organisiert sind. Kennzeichnend ist der mittlere bis hohe Umfang der gemeinsam verbrachten

Begleitende Unterstützung und Erziehung

Zeit (4-40 Stunden pro Woche) bei mittlerer (1-3 Jahre) bis langer, teilweise lebenslanger Dauer der Kooperation. Der Handlungsmodus ist überwiegend von mittlerer bis hoher Alltagsnähe geprägt. Durch die Kombination von ganztägiger Präsenz (hoher Umfang gemeinsam verbrachter Zeit) über mindestens ein Jahr entsteht ebenso eine sehr intensive Arbeitsbeziehung wie bei längerfristigerer Kooperation (z. B. fünf Jahre) mit geringerem Umfang gemeinsam verbrachter Zeit (z. B. zweimal zwei Stunden pro Woche). Charakteristisch für diesen Typus ist eine besonders enge, alltagsnahe, nicht nur verbal gesteuerte Interaktion zwischen Fachkraft und KlientIn mit einer engeren persönlichen Beziehung.

Niedrigschwellige Förderung und Bildung

(4) Handlungstypus: „Niedrigschwellige Unterstützung, Förderung und Bildung." Zu diesem Typus zählen folgende Organisationen mit ihren Angeboten: Bürgerhaus, Müttertreff, Seniorencafé, Jugendhaus, Jugendkulturarbeit, Mädchentreff, Tagesstätte für Psychisch Kranke, Selbsthilfetreff Suchtkranker, Gesundheitsladen, Gesundheitsinitiativen, offene Jugendberufshilfen, Arbeitslosenberatung, Arbeitslosentreff und diverse Formen von Street Work. Folgende Merkmale kennzeichnen den Handlungstypus: Diese offenen (d. h. keine Mitgliedschaft und regelmäßige Teilnahme voraussetzenden), niedrigschwelligen und freiwillig genutzten Angebote können von verschiedenen und auch von den gleichen Nutzern phasenweise auf sehr unterschiedliche Weise in Anspruch genommen werden, entsprechend ihrer aktuellen Lebenslage. Daraus resultieren die sehr breite und variable Form der Aktivitäten in diesem Handlungstypus und die sehr variable Dauer der Kooperation (ca. zwei Monate bis zehn oder mehr Jahre). Sie ist verbunden mit einer (potentiell) hohen Fluktuation der meisten NutzerInnen, bei einigen „Stammgästen", die in der Einrichtung verkehren, später vielleicht auch ehrenamtlich dort tätig sind. Der Umfang der gemeinsam verbrachten Zeit variiert ebenfalls sehr stark von NutzerInnen(gruppe) zu NutzerInnen(gruppe) (ca. 4-40 Stunden pro Monat). Wenn solche offenen Treffpunkte auch Kurse anbieten (Ausbildungen, Schulungen, Trainings, z. B. Bewerbungstraining oder Fitness), so wird der geringe Formalisierungsgrad der Interaktion, der kennzeichnend für den in diesen settings üblichen Handlungstyp ist, für eine NutzerInnengruppe reduziert und die Alltagsnähe nimmt ab. Dies kann zu dauerhaften Kombinationen von zwei Handlungstypen in einer Einrichtung führen. Bietet das Mütterzentrum z. B. eine Müttersprechstunde an (Einzelberatung mit Anmeldung zu Erziehungsfragen), so verlangt dies von den Fachkräften auch Kompetenzen vom Typ „Fokussierte Beratung". Das Spektrum der bearbeitbaren Probleme ist breit, da z. B. im Arbeitslosentreff oder im Gesundheitsladen viele Lebensthemen bearbeitet werden können. Kennzeichnend ist neben der Niedrigschwelligkeit, Alltagsnähe und geringen Formalisierung die Möglichkeit des Zusammentreffens und des Austausches mit Gleichgesinnten und Menschen in ähnlichen Lebenslagen und insofern einer überwiegend geringeren Zentrierung der Interaktion auf die Fachkraft.

3 Das Handlungskompetenzmodell

Die unterschiedlichen Angebote mit ihren Aufgabenstellungen, Settings und Zeitvorgaben an alle Beteiligten erfordern unterschiedliche Kompetenzen. Im Folgenden soll ein Kompetenzmodell vorgestellt werden, dass die Grundlage für die Analyse der Anforderungen der jeweiligen Handlungstypen bildet.

„Handlungskompetenz" ist wie „Handlungskontext" ein sehr umfassender, sehr unterschiedlich gefasster Begriff. Im Folgenden werden damit die Potentiale bezeichnet, über die eine Person verfügt und die notwendig sind, um komplexe und bedeutende Aufgaben zu bewältigen. Mit dieser Definition wird „Handlungskompetenz" zugleich als relationales Konzept ausgewiesen, das auf die Bewältigung bestimmter Typen von Aufgaben bezogen ist.

Handlungskompetenz und Disposition

Als Kennzeichnung eines Potentials gibt „Handlungskompetenz" nur Auskunft über mögliches, nicht über tatsächliches Handeln. Die Tendenz einer Person, aktiv zu werden, hängt nicht nur von ihren aufgabenbezogenen Fähigkeiten oder ihrer Einschätzung der situativen Erfolgschancen ab, sondern auch von ihren grundlegenden Einstellungen, den Dispositionen. Aktuelle Einschätzungen und grundlegende Dispositionen führen zu einer situativen Motivation, das vorhandene Handlungspotential zu nutzen – oder auch nicht. Dispositionen beruhen nicht nur auf Wissen. Es ist vor allem die Integration der vorhandenen Informationen in eine Vorstellung von der Bewältigung einer Aufgabe auf der Grundlage der beruflichen Ethik, des fachlichen Wissens und der persönlichen Zielsetzungen, die handlungsmotivierend wirkt (vgl. Nieke 2002; Deci/Ryan 1993). In der beruflichen „Haltung" sind diese Vorstellungen verinnerlicht und wirken oftmals auch unbewusst oder vorbewusst handlungssteuernd.

Differenz zum Begriff Fähigkeit

Im Unterschied zum Terminus „Fähigkeit" verweist „Handlungskompetenz" auf komplexe und zugleich bedeutende Anforderungen. So spricht man von Sprachkompetenz, Sozialkompetenz und Erziehungskompetenz, nicht aber von der Kompetenz, ein Kind zu ermutigen, es zu trösten oder es z. B. bei den Hausaufgaben zu unterstützen – obwohl all diese einzelnen Fähigkeiten oder Qualifikationen zur Erziehungskompetenz zählen. Als ein Konzept, das auf komplexe Sachverhalte bezogen ist, ist Handlungskompetenz ein Begriff, der auf einer höheren Abstraktionsstufe angesiedelt und zugleich umfassender ist als die einzelnen Fähigkeiten, die eine bestimmte Kompetenz verlangt. Einfache Tätigkeiten (z. B. Kartoffelschälen oder einen Nagel einschlagen) werden nicht als „Kartoffelschälkompetenz" oder als „Nageleinschlagkompetenz" bezeichnet, obwohl auch hier recht unterschiedliche Grade der Geschicklichkeit zu beobachten sind. Ein Komplex unbedeutender Fähigkeiten, die als selbstverständlich erachtet werden (z. B. essen, sich anziehen) wird erst dann zur Kompetenz „Alltagsbewältigung", wenn ihr Erwerb besonderer Anstrengung bedarf und nicht mehr selbstverständlich erscheint (z. B. bei Behinderten oder bei alten Menschen).

Kontext und Kompetenz

„Kompetenz" ist ein personenbezogener Begriff, der nicht auf Kontextfaktoren verweist – es fehlt die Ressourcendimension. Handlungskompetenz lässt sich aber nicht ausschließlich als personen- und aufgabenbezogene Fähigkeit beschreiben. Sie ist stets auch in Beziehung zu den Rahmenbedingungen des Handelns zu setzen. So hängen die beruflichen Kompetenzen, die benötigt wer-

den, um komplexe und bedeutende Aufgaben zu bewältigen, beispielsweise von der Zahl und Qualifikation der Kolleginnen und ihrer Kooperationsbereitschaft ab. Auch organisationsbezogene Vorgaben, nach denen man z. B. ein bestimmtes Ergebnis in einer bestimmten Zeit und in Kooperation mit bestimmten Personen erreichen muss, erfordern bestimmte Kompetenzen.

Pädagogische Kompetenz

Schon Anfang der 1970er Jahre hat Heinrich Roth (1971) folgende Unterteilung pädagogischer Kompetenzen vorgeschlagen: (1) Sachkompetenz, (2) Sozialkompetenz und (3) Selbstkompetenz. Diese Unterteilung wird heute häufig ergänzt um die (4) Methodenkompetenz. Diese relativ verbreitete Vierteilung folgt keiner einheitlichen Systematik: Einerseits wird gegenstandsbezogen nach Kompetenzbereichen und andererseits nach Fähigkeiten untergliedert. Gegenstandsbezogen wird der Umgang mit der eigenen Person (Selbstkompetenz) vom Umgang mit anderen Personen (Sozialkompetenz) unterschieden. „Methodenkompetenz" bezieht sich dagegen nicht auf einen bestimmten Gegenstandsbereich, sondern auf die spezielle Fähigkeit, bestimmte Verfahren zu nutzen und bestimmte Wege einzuschlagen, um zu einem Ziel zu gelangen. Der Begriff „Sachkompetenz" (teilweise auch „Fachkompetenz") bezieht sich primär auf Wissen in bestimmten Bereichen, nicht auf Können (wie Selbst-, Sozial- und Methodenkompetenz). Es ist also nicht klar, auf welchen gemeinsamen Prinzipien und Kriterien diese Aufteilung beruht.

Kompetenzen in der Sozialen Arbeit

Hiltrud von Spiegel (2004) hat für die Soziale Arbeit neben der Fallkompetenz und Managementkompetenz/Organisationskompetenz die Bedeutung der Haltung für das Professionelle Handeln besonders herausgearbeitet. „Haltung" entspricht dabei weitgehend dem in der Literatur gebräuchlichen Terminus Selbstkompetenz. Mit dem Verweis auf Haltung und Selbstkompetenz werden, wie häufig in der Sozialen Arbeit, zielgerichtete Aspekte methodischen Handelns mit nicht-instrumentellen, auf die Persönlichkeit, das Selbstverständnis und die Wertvorstellungen der Fachkraft bezogenen Aspekte verbunden (vgl. auch Hubbertz 2002).

Der Central Council for Education and Training in Social Work in Großbritannien (CCETSW 1995) hat die zentralen Handlungskompetenzen Sozialer Arbeit konkreter formuliert. Er unterscheidet zwischen

(1) communicate and engage
(2) promote and enable
(3) intervene und provide services
(4) work in organizations.

Die ersten beiden Punkte benennen Handlungsformen, die letzten beiden dagegen Gegenstandsbereiche, auf die sich diese Handlungsformen beziehen können, hier spezielle Kompetenzen im Umgang mit Organisationen und dem Hilfesystem. Zusätzlich wird eine Tätigkeit benannt, die (ebenso wie „engage") für alle Kompetenzformen und -bereiche von Bedeutung ist und entsprechend umfassender und abstrakter ist: „intervene". Die ersten beiden Kompetenzmuster sind außerdem wenig trennscharf, da „Fördern und Befähigen" (promote and enable) auch kommunikative Kompetenzen verlangt. Dies zeigt nochmals, wie schwierig eine trennscharfe Gliederung ist. Analytische Kompetenzen wie „Re-

flexion“ oder die Kompetenz, fachliche Analysen und Diagnosen zu erstellen, fehlen in dieser Aufteilung. Bei den drei letzten Kompetenzformen wird außerdem nicht gesagt, welche Fähigkeiten für die Durchführung dieser Tätigkeiten notwendig sind. Es handelt sich eher um Aufgabenbenennungen.

Im Folgenden wird eine Systematisierung vorgeschlagen, bei der die Abgrenzungen der Kompetenzdimensionen zunächst getrennt (1) nach Gegenstandsbereichen (Was soll bearbeitet werden?) und (2) nach prozessbezogenen Kompetenzmustern erfolgt. (Wie soll es bearbeitet werden?). Mögliche Kombinationen können dann fall- und situationsbezogen dargestellt werden.

Kompetenzen in Bezug auf AdressatInnen und Institutionen

Entsprechend ihrer doppelten Aufgabenstellung als Profession hat die Soziale Arbeit den Auftrag, sowohl die Lebensbedingungen als auch die Lebensweise ihrer Klientel zu verbessern. Dementsprechend lässt sich ihr Aufgabenspektrum in zwei große Aufgabenbereiche unterteilen: (1) Arbeit mit dem KlientInnensystem (KlientIn und ihr soziales und institutionelles Umfeld) und (2) Arbeit mit dem Leistungssystem (z. B. mit kooperierenden Einrichtungen, den Organisationen des Wohlfahrtsstaates und der Politik). Dieser doppelten Aufgabenstellung der Initiierung von Aktivitäten zur Veränderung der Verhältnisse (Lebensbedingungen) und des Verhaltens (Lebensweise) müssen die berufsspezifischen Handlungskompetenzen Sozialer Arbeit entsprechen (vgl. Heiner 2009). Berücksichtigt man zudem die Bedeutung der Person der Fachkraft für eine gelingende Interaktion mit KlientInnen oder anderen KooperationspartnerInnen, so ergeben sich daraus drei grundlegende, gegenstandsbezogen definierte Kompetenzbereiche: Selbst-, Fall- und Systemkompetenz:

- Die Fallkompetenz ist bezogen auf das KlientInnensystem (Probleme und Ressourcen der KlientIn und ihres sozialen und institutionellen Umfeldes);
- Die Systemkompetenz ist bezogen auf die eigene Organisation und das Leistungssystem, mit dem kooperiert wird (Organisationen des Bildungs-, Gesundheits-, Rechts-, Sozial- und Wirtschaftssystems);
- Die Selbstkompetenz ist bezogen auf die Person der Fachkraft (Einstellung, Haltung, Qualifikation, Motivation).

Planungs-, Interaktions- und Reflexionskompetenz

Um in diesen Bereichen professionell und wirksam handeln zu können, sind drei grundlegende prozessbezogene Kompetenzmuster erforderlich:

- Analyse- und Planungskompetenz
- Interaktions- und Kommunikationskompetenz
- Reflexions- und Evaluationskompetenz

Diese Untergliederung folgt den im Interventionsverlauf erforderlichen Kompetenzen, unabhängig vom Gegenstandsbereiche (vgl. auch Nieke 1981, S. 21). Alle drei Kompetenzen sind unverzichtbar, allerdings im Laufe eines längeren Interventionsprozesses und einzelner Interventionen unterschiedlich bedeutsam für die Handlungsstrategien, in denen sie zielbezogen kombiniert werden. Auch in diesem Modell sind Überschneidungen nicht zu vermeiden (z. B. bei der Analyse und Evaluationskompetenz mit der Reflexionskompetnez und Evaluationskompetenz). Unterscheidungen ergeben sich durch die Funktion bestimmter Kompetenzen (z. B. Erklären, Deuten, Interpretieren) im Interventionsverlauf.

Erklärungswissen kann z. B. handlungsvorbereitend genutzt werden und zählt dann zur Analyse- und Planungskompetenz. Es kann aber auch nachbereitend eingesetzt werden und zählt dann zur Evaluations- und Planungskompetenz. Die Analyse- und Planungskompetenz umfasst die Fähigkeit der Informationsbeschaffung, -auswertung und -nutzung zur Erfassung, Deutung und Erklärung von Ausgangslagen und Entwicklungsprozessen und zur Entwicklung von Handlungsoptionen und Handlungsstrategien.[1] Die Kommunikations- und Interaktionskompetenz wird in diesem Modell (anders als bei Cassée 2007) als bestimmendes Kompetenzmuster der Umsetzungsphase gesehen, im Unterschied zur eher reflexiven Planungs- und Auswertungsphase. Der Einsatz der Interaktionskompetenz bei der Problembearbeitung verlangt von den Fachkräften (im Unterschied zur Aktivierung der Analyse- und Planungskompetenz), die Fähigkeit vor allem situativ, flexibel, rasch und entsprechend spontan zu reagieren. Die Reflexions- und Evaluationskompetenz ist ein Kompetenzmuster, das der Steuerung und Überprüfung des eigenen Tuns dient. Es ist im Gegensatz zur Interaktionskompetenz durch starke Selbstbezüglichkeit gekennzeichnet. Die Fachkraft nutzt vor allem ihre eigenen Potentiale, z. B. ihr theoretisches Wissen, ihre Praxiserfahrung, ihre Kenntnisse des Vorgehens von KollegInnen in vergleichbaren Situationen, ihr Wissen um Reaktionsweisen der Klientel und ihre Informationen über institutionelle und gesellschaftliche Bedingungen. Sie hat dafür allerdings zuvor auch im Dialog Informationen gesammelt. Die Kenntnisse der Fachkraft beziehen sich auf (geplante) oder abgeschlossene Handlungsprozesse. Selbst wenn die Reflexion im Team stattfindet, ist nicht die Kommunikations- und Interaktionskompetenz dominant, sondern die Fähigkeit und Bereitschaft, das angesammelte eigene theoretische und praxisbezogene Wissen zu aktivieren, gedanklich zu überprüfen und mit aktuellen und künftigen Anforderungen in Beziehung zu setzen.

Kombination von Kompetenzen

Die drei grundlegenden prozessbezogenen Kompetenzmuster werden in der Anwendung bei bestimmten Aktivitäten zu Handlungsstrategien kombiniert. So ist z. B. bei der kollegialen Fallberatung gleichermaßen Reflexions- wie auch Interaktionskompetenz gefordert. Auch im Handeln (im Gespräch oder im Spiel) beobachten wir uns und unsere Umgebung und analysieren das Geschehen. Aber diese Reflexion ist zumeist verkürzt auf die Wahrnehmung der Normalität, die Prüfung, ob alles wie üblich und gedacht läuft. In Aktion werden die Dinge in der Regel nur bei beunruhigenden Abweichungen in Frage gestellt. Professionelles Handeln ist dagegen durch eine weitaus umfassendere Fähigkeit gekennzeichnet, das eigene Handeln im Handlungsvollzug zu reflektieren (Schön 1983). Trotz vielfacher Kombinationen stellen die drei prozessbezogenen Kompetenzmuster deutlich differente Kompetenzformen dar, die unterschiedliches Wissen und unterschiedliches Können verlangen. So verlangt z. B. die Analyse- und Planungskompetenz weniger Empathiefähigkeit und deutlich weniger sozi-

1 Organisationskompetenz stellt eine spezielle Kompetenzform der (planungsbezogenen) Kommunikations- und Interaktionskompetenz dar. Sie wurde diesem Kompetenzmuster zugeordnet, weil „Organisieren" verstanden als Bereitstellung von Ressourcen (Räumen, Dienstleistungen, Geldern etc.), in der Regel Kommunikation mit anderen Fachkräften erfordert, weil die Fachkraft nicht selbst über alle Ressourcen verfügt oder diese nicht alleine nutzen kann.

ale Phantasie und Kreativität als die Interaktions- und Kommunikationskompetenz. Diese wiederum erfordert weniger analytisch-systematisches Denken als die Analyse- und Planungskompetenz.

Abb. 1: Kompetenzmuster

PROZESSBEZOGENE und BEREICHSBEZOGENE KOMPETENZMUSTER			
Prozessbezogene Kompetenzmuster / Bereichsbezogene Kompetenzmuster	Planungs- und Analyse-kompetenz	Interaktions- und Kommunika-tions-kompetenz	Reflexions- und Evaluations-kompetenz
Selbstkompetenz (Weiter)Qualifizierung, Identitätsentwicklung, Selbstmotivierung			
Fallkompetenz Fallanalyse und Fallbearbeitung			
Systemkompetenz Angebotskoordination, Organisations- und Infrastrukturentwicklung			

Manche bereichsbezogenen Kompetenzmuster erfordern eine Kombination mit allen drei prozessbezogenen Kompetenzmustern, um eine Handlungsstrategie zu entwickeln (z. B. die Fallkompetenz). Dabei kann der Schwerpunkt längere Zeit auf der Interaktionskompetenz liegen, aber die Planungs- und Analysekompetenz und die Reflexions- und Evaluationskompetenz sind ebenfalls unerlässlich, um profesionelle Fallarbeit zu leisten. Der Bereich der Selbstkompetenz erfordert vor allem eine prozessbezogene Reflexionskompetenz, aber sekundär auch Interaktionskompetenz, z. B. um erhellende Rückmeldungen von KollegInnen zu erhalten. Die unterschiedlichen Kombinationen und Anteile von prozessbezogenen und bereichsbezogenen Kompetenzmustern charakterisieren also bestimmte Handlungsstrategien.

4 Handlungskompetenz und Handlungstypen

Was muss eine Fachkraft der Sozialen Arbeit eigentlich wissen und können, um professionell zu handeln? Diese Frage ist angesichts der sehr ausdifferenzierten Angebotsstruktur, mit ihren sehr unterschiedlichen Adressaten und Problemlagen, mit entsprechenden heterogenen settings und Handlungsanforderungen nicht einfach zu beantworten (Scherr 1996, vgl. hierzu in diesem Band auch B. Müller). Die klassischen Methodenkonzepte (Einzelfallhilfe, Gruppenarbeit und Gemeinwesenarbeit) haben sich auf die Sozialformen der Interaktion konzen-

Wissen und Können

triert, damit aber die unterschiedlichen institutionellen Kontexte (außer in der Gemeinwesenarbeit) weitgehend ausgeblendet.

Erforschung der Kompetenzen

Eine Kombination der vier Handlungstypen mit den bereichsbezogenen und prozessbezogenen Dimensionen des Handlungskompetenzmodells könnte die Grundlage für eine berufsfelderübergreifende Erforschung der zentralen Kompetenzen bieten. Die Handlungstypen erlauben zugleich die Erfassung wiederkehrender, generalistischer Kompetenzen (z.B. dem systemischen Ansatz folgend, Ritscher 2002) und die Analyse ihrer Variationen in unterschiedlichen Arbeitsfeldern. Diese Variationen sind im hier vorgestellten Modell der Handlungstypen nicht adressatenspezifisch und/oder institutionsspezifisch gefasst worden (z. B. nach Jugendhilfe, Altenhilfe, Behindertenhilfe und deren ambulanten oder stationären Angebotsformen), sondern nach den für die Interventions- und Interaktionsgestaltung relevanten Faktoren, vor allem nach Zeitdauer und Zeitumfang, Formalisierungsgrad und Lebensweltnähe, sowie dem Spektrum der bearbeitbaren Probleme. Ausgegangen wird also von der Prämisse, dass diese Handlungstypen Arbeitsfelder abbilden, die aufgrund ähnlicher Rahmenbedingungen für methodisches Handeln zu vergleichbaren Anforderungen an die Fachkräfte führen und entsprechend ähnliche Handlungskompetenzen erfordern. Dieses Zusammenspiel der beiden Modellelemente Handlungstypen und Kompetenzdimensionen wurde bisher nicht im Einzelnen erläutert und kann hier auch nur skizziert werden. Zur Überprüfung dieser Prämissen wären vor allem Einzelfallstudien notwendig, die es erlauben, die Ausprägungen der Kompetenzen genauer zu analysieren.

Zusammenspiel der Handlungskompetenzen sind unverzichtbar

Alle Handlungskompetenzen sind bei allen Handlungstypen unverzichtbar. Sie sind aber unterschiedlich bedeutsam, d. h. erstens, dass sie unterschiedliche Anteile des Zeitbudgets der Fachkräfte beanspruchen und zweitens, dass sie unterschiedlich ausdifferenziert sind, d. h. sie verlangen eine unterschiedliche Bandbreite und Mixtur an verfügbaren Methoden und Verfahren. Jede Fachkraft muss eine Klientin, die zu ihr mit der Bitte um einen Ratschlag kommt, „beraten“ können und die dafür notwendige Interaktions- und Kommunikationskompetenz besitzen. Aber der Mitarbeiter im Jugendhaus oder in der Tagesstätte für psychisch Kranke wird dies nicht nur seltener tun als der Mitarbeiter der Erziehungs- oder Suchtberatungsstelle, er muss auch nicht über deren ausdifferenziertes Methodenrepertoire verfügen. Die Kenntnis einiger Grundprinzipien und basaler Fähigkeiten des aktiven Zuhörens, des Paraphrasierens und spiegelnden Nachfragens im Sinne der klientenzentrierten Beratung reichen aus. Analyse- und Planungskompetenz ist z. B. für die „Prozessbegleitende Koordination“, zentral und beansprucht in diesem Handlungstypus einen größeren Umfang des Zeitbudgets der Fachkräfte als bei anderen Handlungstypen und verlangt umfassendere Kenntnisse des Hilfesystems sowie differenziertere Methoden der vorbereitenden Recherche, Analyse und Planung des arbeitsteiligen Interventionsprozesses. Entsprechend größere Bedeutung kommt hier der Systemkompetenz zu, größere als etwa in der Erziehungsberatung, im Jugendhaus oder in der Heimerziehung. Fallbezogen ist die Analyse- und Planungskompetenz dort weniger dominant, wo man fast nur mit den KlientInnen, im Dialog mit ihnen plant, also die Interaktionskompetenz die Analyse- und Planungskompe-

tenz überlagert. Die Mitarbeiterin des ASD klärt dagegen auch eine ganze Reihe von Fragen ohne Klientenkontakt, z. B. nach Aktenlage oder im Austausch mit anderen Fachkräften. Für diesen Austausch ist eine andere Art Kommunikationskompetenz nötig, als im Umgang mit KlientInnen. Diese kurze Skizze soll verdeutlichen, wie bestimmte Ausprägungen und unterschiedliche Bedeutungen der bereichs- und prozessbezogenen Kompetenzen mit den berufsfelderübergreifenden Handlungstypen in Beziehung gesetzt werden können (vgl. ausführlicher Heiner 2010).

Das vorgeschlagene Kompetenzmodell stellt im Unterschied zu den induktiv, aus Analysen gegebener Handlungskontexte entwickelten Handlungstypen ein abstraktes, inhaltlich noch zu füllendes, gedankliches Gerüst dar. Worin etwa die interaktionsbezogene Fallkompetenz, die reflexionsbezogene Selbstkompetenz oder die analyse- und planungsbezogene Systemkompetenz im jeweiligen Kontext eines Handlungstypus besteht, ist empirisch zu klären. Über qualitative Fallstudien wäre zunächst die theoretische Prämisse zu überprüfen, dass die hier vorgeschlagenen vier, aus der Feldkenntnis entwickelten Handlungstypen hinreichen, um die unterschiedlichen Handlungskontexte und Anforderungen der Sozialen Arbeit abzubilden.[2] Dann wäre zu klären, welche Kompetenzprofile sich für diese Handlungstypen auf einem mittleren Abstraktionsniveau nachweisen lassen. Konkrete Verfahren der Gesprächsführung mit Einzelpersonen und Paaren oder der Leitung von Gruppen könnten schließlich in diesen Rahmen eingeordnet werden. Für die Entwicklung einer empirisch fundierten Theorie der Handlungskompetenz und die Integration der verschiedenen Modelle methodischen Handelns könnten damit die ersten Fundamente gelegt werden.

Welche Kompetenz benötigt wird, ist empirisch zu klären

Literatur

Cassée, K. (2007): Kompetenzorientierung. Eine Methodik für die Kinder- und Jugendhilfe. Bern, Stuttgart u. Wien.

CCETSW (Central Council for the Education and Training of Social Workers) (1995): Dip SW: Rules and Requirements for the Diploma in Social Work, CCETSW Paper 30, revised edition, London.

Deci, E. L./Ryan, R. M. (1993): Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik, S. 223-238.

Galuske, M. (2009): Methoden der Sozialen Arbeit. Eine Einführung. Weinheim u. a.

Heiner, M. (2009): Soziale Arbeit als Beruf. Fälle, Felder, Fähigkeiten. München u. Basel.

Heiner, M. (Hrsg.) (2010): Kompetent Handeln. Band1 der Reihe Handlungskompetenz in der Sozialen Arbeit mit folgenden Bänden: Gromann, P.: Koordinierende Prozessbegleitung; Stimmer, F./Weinhardt, M.: Fokussierte Beratung; Schwabe, M.: Begleitende Unterstützung und Erziehung; NN: Niedrigschwellige Förderung und Bildung; Merchel, M.: Leitung in der Sozialen Arbeit (im Druck, NN in Vorbereitung). München u. Basel.

Hubbertz, K.-P. (2002): Problemlösen und Verstehen. Ein strategisch kommunikatives Modell beruflichen Handelns in der Sozialen Arbeit. Archiv für Wissenschaft und Praxis der Sozialen Arbeit, S. 84-127.

2 Anmerkung: Für zahlreiche Anregungen bei der Entwicklung der Handlungstypen und ihre fallbezogene Überprüfung an verschiedenen Berufsfeldern (vgl. Heiner 2010) danke ich ganz herzlich Petra Gromann, Jochen Merchel, Mathias Schwabe und Franz Stimmer.

Löwisch, D.J. (2007): Kompetentes Handeln, Bausteine für eine lebensweltbezogene Bildung. Darmstadt.

Nieke, W. (1981): Das Konzept der professionellen Handlungskompetenz für das außerschulische Erziehungs- und Sozialwesen. In: Keil, S./Bollermann, G./Nieke, W. (Hrsg.) (1981): Studienreform und Handlungskompetenz im außerschulischen Erziehungs- und Sozialwesen. Darmstadt, S. 15-44.

Nieke, W. (2002): Kompetenz. In: Otto, H.-U./Rauschenbach, Th./Vogel, P. (Hrsg.) (2002): Erziehungswissenschaft: Professionalität und Kompetenz. Opladen, S. 13-27.

Noble, J.H./Stretch, J.J. (2002): Grade-induced beliefs about undergraduate generalist Social Work practice competency. In: Evaluation Review, S. 213-236.

O'Hagan, K. (1996): Social Work Competence – An Historical Perspective. In: O'Hagan, K (Hrsg.) (1996): Competence in Social Work Practice: A Practical Guide for Professionals. London, S.1-23.

Ritscher, W. (2002): Systemische Modelle für die Soziale Arbeit. Ein integratives Lehrbuch für Theorie und Praxis. Heidelberg.

Roth, H. (1971): Pädagogische Anthropologie, Bd. II, Entwicklung und Erziehung. Hannover.

Scherr, A. (1996): Was können und sollen SozialpädagogInnen können? Über die Schwierigkeit ein klares Profil sozialpädagogischen Wissens und Könnens zu entwickeln. In: Der pädagogische Blick. Heft 1, 5. Jg. (1996), S. 14-25.

Schön, D. A. (1983): The Reflective Practioner. How Professionals think in Action. Basic Books. New York.

Spiegel, H. von (2004): Methodisches Handeln in der Sozialen Arbeit: Grundlagen und Arbeitshilfen für die Praxis. München.

Karin Böllert

Von der sozialdisziplinierenden Intervention zur partizipativen Dienstleistung

Der Titel dieses Beitrages symbolisiert eine kontinuierliche Entwicklung der Sozialen Arbeit von einer sozialdisziplinierenden Intervention hin zu einer Sozialen Arbeit als partizipativer Dienstleistung. Untersucht man vor dem Hintergrund einer solchen Annahme die theoretischen Diskurse über die Funktionsbestimmungen Sozialer Arbeit – deren jeweiligen Ansätze im Folgenden mehr oder weniger chronologisch zusammengefasst werden –, dann wird deutlich, dass es eine fortschreibende Entwicklung Sozialer Arbeit von eher kontrollierenden und hierarchischen Eingriffen zu teilhabeorientierten helfenden Unterstützungsleistungen so nicht gibt. Statt dessen ist eher von einem „Sowohl als Auch" auszugehen, d. h. inwieweit der Sozialen Arbeit tatsächlich eine partizipative dienstleistungsorientierte Funktion zugesprochen wird, ist abhängig von den, den Funktionsbestimmungen zugrunde gelegten, gesellschaftsanalytischen und professionsbezogenen Begründungszusammenhängen, was im Weiteren skizziert werden soll. Dabei wird zunächst die klassische Differenzierung von Hilfe und Kontrolle pointiert, um daran anschließend zwischen unterschiedlichen Funktionsbestimmungen auf der Grundlage verschiedener gesellschaftstheoretischer Analysen differenzieren zu können. Abschließend werden dann solche Funktionsbestimmungen zusammengefasst, die den aktuellen sozialpädagogischen Fachdiskurs wesentlich prägen, um zu veranschaulichen, dass eine sozialpädagogische Dienstleistungsorientierung auf eine entsprechende sozialpolitische und professionelle Rahmung angewiesen ist.

Funktionsbestimmungen Sozialer Arbeit

1 Hilfe versus Kontrolle

Die Frage, ob Soziale Arbeit Kontrolle oder Hilfe ist, ist eine Frage, die eine moderne Soziale Arbeit von Anfang an begleitet und die mittlerweile in Form einer doppelten Funktionsbestimmung als Hilfe und Kontrolle beantwortet wird. Das hieraus geschlussfolgerte doppelte Mandat der Sozialen Arbeit zielt auf ihre Aufgabe, tendenziell strukturelle Problemlagen in bearbeitbare Fälle zu transformieren und dabei bei den AdressatInnen eine Änderung von Motivationslagen und Handlungsorientierungen zu bewirken, woraus auf Seiten der Professionellen ein Zwang zur Ungewissheitsbewältigung und die Angewiesenheit auf die Mitarbeit der AdressatInnen erfolgt (Gildemeister 1983). Hauke Brunkhorst (1989) folgert aus dieser Funktionsbestimmung eine soziale Topik der Sozialen

Kontrolle oder Hilfe

W. Thole (Hrsg.), *Grundriss Soziale Arbeit,* DOI 10.1007/978-3-531-94311-4_39,
© VS Verlag für Sozialwissenschaften | Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH 2012

Arbeit, die in den Begriffspaaren Normalität versus abweichendes Verhalten, Hilfe versus Kontrolle und Subjekt versus Objekt gefasst werden kann.

Normalisierungsfunktion

Anknüpfend an eine solche, doppelte Verfasstheit Sozialer Arbeit wird mit ihrer Normalisierungsfunktion die Bewachung und Reproduktion von Normalzuständen bzw. Normalverläufen hervorgehoben, wodurch die Möglichkeit eröffnet werden soll, die (widersprüchlichen) Rationalitätskriterien, Steuerungsprobleme und Entwicklungstendenzen sozialarbeiterischer Dienstleistungstätigkeit zu analysieren. Dabei ist die Gewährleitung von Normalität keineswegs gleichbedeutend mit der Anpassung aller Personen an die jeweils geltenden Normalitätsstandards. Wie viele Gesellschaftsmitglieder den herrschenden Normen entsprechen müssen, damit die Identität des umfassenden Gesellschaftssystems in einem akzeptierten Ausmaß geschützt werden kann, ist in gewissen Grenzen auslegungsbedürftig. Darüber hinausgehend geschieht Normalisierung als Einregulierung von Normen durch unterschiedliche Strategien und zwar durch Personenänderung als erzieherisch-therapeutische Beeinflussung (potentiell) Devianter, als Allokation durch die Änderung des Status von Personen durch die Zuteilung von Gütern, Rollen, Prestige etc. sowie als Kustodialisierung in Form der Bewachung und Verwahrung ausgeschlossener Personengruppen (Olk 1986).

Wenn aber die Funktion der Sozialen Arbeit in der Gewährleistung durchschnittlich erwartbarer Identitätsstrukturen und ihre normalisierende Funktion in der Beeinflussung individueller Verhaltensweisen und deren Veränderung besteht, dann stellt sich die zentrale Frage, von welchen Normalitätsannahmen ausgegangen wird und wie Soziale Arbeit mit den Folgen gesellschaftlicher Modernisierungsprozesse und damit veränderten Normalitätsvorstellungen umgeht. Die entsprechenden Antworten gehen von zwei unterschiedlichen Ausgangspunkten aus. Im Anschluss an die sozialpädagogische Auseinandersetzung mit der Theorie des kommunikativen Handelns von J. Habermas (Habermas 1981) wurde zunächst die sog. Kolonialisierungsthese entwickelt. Demnach ist Soziale Arbeit einerseits systemisch induziert, handelt aber andererseits in Lebenswelten, d. h. sie vermittelt zwischen Lebenswelt und System. Damit einher geht die Gefahr der professionellen Fremdbestimmung lebensweltlicher Zusammenhänge; die Minimierung entsprechender Kolonialisierungseffekte kann nur durch Selbstreflexivität der professionell Handelnden und die Beantwortung der Frage gelingen, welche Interventionen das Risiko der Verdinglichung lebensweltlicher Bezüge am ehesten minimieren können. Hierzu sollen auch politische Strategien als stellvertretende Einmischung und Aufklärung bzw. Gegenöffentlichkeit beitragen (vgl. Thiersch 1984; Rauschenbach 1999).

Kolonialisierungsthese

Soziale Arbeit als Kommunalpolitik

Genau diese politischen Strategien stehen im Zentrum einer Sozialen Arbeit als Kommunalpolitik, mit der auf die Konsequenzen eines konstatierten Wertewandels von den materiellen hin zu postmateriellen Werten sowie auf veränderte Anforderungen an Sozialstaat und Sozialadministration Bezug genommen werden soll. Zentral für die hieraus abgeleitete Funktionsbestimmung Sozialer Arbeit ist die Auseinandersetzung mit der wachsenden Kritik an der Verbürokratisierung einer behördlichen Sozialarbeit und mit dem Entstehen von Sozialen Bewegungen und Selbsthilfegruppen. Beides führt in den fachlichen Reaktionen

zu einer Aufwertung der kommunalen Ebene in Form einer Dezentralisierung von Sozialpolitik und einer verstärkt kommunalen Orientierung der Sozialen Arbeit, zu einer Delegation von Entscheidungsbefugnissen und einer Öffnung der Administration durch innerorganisatorische Veränderungen und als Delegation von Aufgaben sozialer Problembewältigung auf informelle Gruppen. Während auf der zentralen Ebene die großräumige Gestaltung von nationalen Lebensbedingungen sowie die weiterhin notwendige flächendeckende Absicherung von schematisierten Standardrisiken der Lohnarbeiterexistenz geregelt wird und außerdem die Programme für die gemeindliche Vermittlung von sozialpolitischen Leistungen formuliert werden, ist die Kommune in dieser Perspektive vornehmlich mit der qualitativen Beeinflussung sozialräumlicher Lebensbedingungen im unmittelbaren Kontakt mit den Zielgruppen sowie mit der konkreten Umsetzung der zentral geplanten Programme befasst (vgl. Müller/Otto 1980; Olk/Otto 1981). Institutionen, Programme, Strategien und AkteurInnen, die die Soziale Arbeit vorab begrenzen, gehören demzufolge zum Bereich der Sozialarbeitspolitik; kommunale Sozialpolitik und Sozialarbeitspolitik ergänzen sich unter der Zielsetzung der sozialen Ausgestaltung lokaler Lebensbedingungen zur sozialen Kommunalpolitik. In dem Maße allerdings, wie Sozialarbeitspolitik die dominante Maßnahmenorientierung und reaktiv-kompensatorische Fixierung auf den Einzelfall zugunsten einer Hinwendung zur qualitativen Entwicklung sozialräumlicher Lebensbedingungen zum Zwecke der Verbesserung und Angleichung von Lebenschancen zurückdrängt, geht sie weit über ihr bislang begrenztes Ressort hinaus und soll sich so zu einer örtlichen Gesellschaftspolitik entwickeln (vgl. Olk/Otto, 1981; Olk/Müller/Otto 1981).

Die Schwierigkeiten einer solchen Gesellschaftspolitik sind schon zum Zeitpunkt ihrer Begründung nicht übersehen worden, setzt eine Soziale Arbeit als soziale Kommunalpolitik doch Vereinbarkeitserfordernisse unterschiedlicher Trägerinteressen und Vereinbarkeitsnotwendigkeiten der politischen und administrativen Entscheidungsebenen voraus. Dass diese Schwierigkeiten bis heute als nicht überwunden angenommen werden können, zeigen die aktuellen Debatten über eine Sozialraumorientierung der Sozialen Arbeit. Sozialraumorientierung bedeutet die Aktivierung wechselseitiger Selbsthilfe und Förderung der Selbstkoordinationsfähigkeit der Bewohner und Bewohnerinnen eines sozialen Nahraums; der Sozialraum selbst stellt mit seinen spezifischen Problemcharakteristika die zentrale Steuerungsebene für die Planung und die Angebote der Sozialen Arbeit dar. Die vielfach diskutierten Fehlschlüsse einer falsch verstandenen Sozialraumorientierung sind als Pathologisierung sozialer Netzwerke und deren gleichzeitige Aktivierung als Ressource, als Gleichsetzung einer räumlichen Identifizierung sozialer Problemlagen mit einer Verursachung sozialer Problemlagen und als Abschied von der Fallorientierung und Stärkung der Sozialraumorientierung bei gleichzeitiger Ungeklärtheit des AdressatInnenbegriffes hervorgehoben worden. Infolgedessen kommt es zu einer Überbetonung von Räumlichkeit, zu einer fehlenden Unterscheidung von Wirkungen und Sozialraumeffekten, zu einer strukturellen Überlastung der Aktiven, zu sozialstruktureller Selektivität und zu fragwürdigen Homogenitätsannahmen bei einem gleichzeitigen Effektivitätsgebot als Handlungsanleitung. Statt einer Aktivie-

Sozialraumorientierung

rung der BewohnerInnen wird alternativ eine Aktivierung institutioneller Zugänge vorgeschlagen; nicht das Feld soll zum Fall gemacht werden, sondern politische und soziale Strukturierungsprozesse als Eröffnung oder Verschluss von Handlungs- und Daseinsformen sollen analysiert und zum Ausgangpunkt von Angeboten Sozialer Arbeit gemacht werden (vgl. Kessl/Landhäußer/Ziegler 2006).

2 Lebensweltorientierung versus Exklusionsverwaltung

Alltagsorientierung

Eine die Soziale Arbeit bis heute prägende Funktionsbestimmung ist die der Lebensweltorientierung, die ihren Ausgangpunkt zunächst in einer alltagsorientierten Sozialpädagogik hat. Alltag ist charakterisiert durch die Vielfältigkeit von Problemen und Aufgaben; im Alltag sind Menschen zuständig für die Bewältigung der sich ihnen stellenden Aufgaben. Alltag ist somit ein Aspekt von Wirklichkeit, der verstanden werden muss. Alltagswissen ist charakterisiert durch Überschaubarkeit, Vertrautheit, durch Ordnung in Rollen, Routine, Typisierungen. Alltagswelten sind unterschiedlich durch gesellschaftliche Funktionen und Ressourcen: auf der einen Seite beinhalten sie Zuständigkeit, Verantwortlichkeit und Betroffenheit, auf der anderen Seite die Einbettung in Routinen, die Entlastung und Selbsteinschränkung bedeuten. Vor diesem Hintergrund will eine alltagsorientierte Sozialpädagogik Hilfe zur Selbsthilfe leisten, indem sie einen gelingenderen Alltag ermöglicht, wozu auch gehört, aus dem Alltag herauszuhelfen und Verhältnisse sozialpolitisch zu verändern. Eine alltagsorientierte Sozialarbeit gelingt demnach, wenn die institutionellen Möglichkeiten vom Alltag aus ebenso kritisiert werden wie dann die institutionellen Möglichkeiten wiederum den Alltag selbst kritisieren (vgl. Thiersch 1986; vgl. auch Thiersch/Grunwald/Köngeter in diesem Band).

Lebensweltorientierung

Die Lebensweltorientierung der Sozialen Arbeit verbindet hierüber hinausgehend die Analyse von gegenwärtig spezifischen Lebensverhältnissen mit pädagogischen Konsequenzen. Sie betont – in der Abkehr von traditionell defizitärem und individualisierendem Blick auf soziale Probleme – das Zusammenspiel von Problemen und Möglichkeiten, von Stärken und Schwächen im sozialen Feld und gewinnt daraus das Handlungsrepertoire, zwischen Vertrauen, Niedrigschwelligkeit, Zugangsmöglichkeiten und gemeinsamen Konstruktionen von Hilfsentwürfen ausbalancieren zu können (Grunwald/Thiersch 2001; Thiersch u. a. 2002).

Prävention und Intervention

Ihren prominentesten Ausdruck hat die Lebensweltorientierung der Sozialen Arbeit in den in der Kinder- und Jugendhilfe verankerten Strukturmaximen der Prävention, Alltagsnähe, Integration, Partizipation und Dezentralisierung gefunden sowie in ihrer Bedeutung für eine Funktionsbestimmung der Sozialen Arbeit in der Risikogesellschaft, mit der u. a. von einer Pluralisierung der AdressatInnengruppen, neuen sozialen Risiken und veränderten Bezügen zwi-

schen Risikolagen im Lebenslauf und sozialpädagogischen Handlungsnotwendigkeiten ausgegangen wird. Gefordert wird eine reflexive Relationierung von wohlfahrtsstaatlich bereitgestellten Angeboten und Unterstützungsleistungen in privaten Lebenszusammenhängen, eine Funktionsbestimmung Sozialer Arbeit als Gewährleistung subjektorientierter Lebenspraxen. Prävention umfasst vor diesem Hintergrund strukturbezogene Angebote, die über die Beeinflussung von Lebensbedingungen individuelle Partizipationsmöglichkeiten hervorbringen; Interventionen umfassen statt dessen die Befähigung des Einzelnen zur Eröffnung von Gestaltungsspielräumen. Soziale Arbeit wird insgesamt zu einer sozialen Hilfe gegenüber Identitätsbildungs- und kulturellen Verständigungsprozessen (vgl. Böllert 1992; Böllert 1995; Rauschenbach 1999).

Dienstleistung

Erst im Kontext dieser Debatten wird dann die Funktionsbestimmung der Sozialen Arbeit auch systematisch in einen Dienstleistungsdiskurs integriert. Dabei existiert nicht die Theorie sozialer Dienstleistung, aber zwei Thematisierungszyklen können voneinander unterschieden werden. Mit dem Dienstleistungsdiskurs der 1970er Jahre wird an eine Unterscheidung von primärem, sekundärem und tertiärem Sektor der Arbeitsgesellschaft angeknüpft und die Expansion des Dienstleistungssektors prognostiziert. Hervorgehoben wird die sozialpolitische Bedeutung sozialer Dienste als Steuerungsmedium neben Geld und Recht. Der Dienstleistungsdiskurs seit den 1990er Jahren ist eingebettet in die Institutionalisierung eines New Public Managements: die Leistungen sozialer Dienste werden „Produkte", der Klient wird zum Kunden, eine Institutionalisierung betriebswirtschaftlicher Standards in der Sozialen Arbeit angesichts der öffentlichen Finanzkrise wird angestrebt. Demgegenüber betont der sozialpädagogische Fachdiskurs die Bedeutung des öffentlichen Sektors, die damit einhergehende Unbestimmtheit des Aufgabenanfalls, die Notwendigkeit von Reservekapazitäten und die mangelnde Rationalisierbarkeit sozialer Dienste, die auf die Mitwirkung und aktive Beteiligung der Klientel angewiesen sind, was als uno-actu-Prinzip, d. h. als Gleichzeitigkeit von Produktion und Konsumption sozialer Dienste zusammengefasst wird (vgl. Olk 1994; Schaarschuch/Flösser/Otto 2001).

Demokratisierung

Soziale Arbeit als Dienstleistung folgt dementsprechend nicht einer Verbetriebswirtschaftlichung sozialer Dienste, sondern ist als Reflex auf die Normalisierung öffentlicher Sozialisationsleistungen durch erweiterte Aufgabenbestimmungen einer sozialen Infrastruktur zu verstehen. So ist die Zielperspektive einer Kinder- und Jugendhilfe als Dienstleistung die partizipatorische Teilhabe junger Menschen bei der Ausgestaltung der Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe. Die Dienstleistungsfunktion Sozialer Arbeit ist somit in erster Linie eine Demokratisierungsstrategie, in deren Kontext die Klientel zum Nutzer sozialpädagogischer Leistungen wird (vgl. Böllert 2000; Schaarschuch 2006).

Systemtheorie

Einen theoretisch ganz anderen Zugang einer modernen Funktionsbestimmung Sozialer Arbeit wählen diejenigen Ansätze, die auf einer systemtheoretisch fundierten Gesellschaftsanalyse beruhen. Ausgehend von Niklas Luhmanns (1973) Analyse des Helfens im Wandel werden moderne Gesellschaften als funktionale Differenzierung und Leistungsspezialisierung beschrieben, ist Helfen nicht mehr durch entsprechende Interaktionen und moralische Begrün-

dungen geprägt. Hilfe geschieht (bei persönlicher Professionsmotivation) in erster Linie in Entscheidungsprogrammen, d. h. auf der Grundlage von Regeln. Handlungs- und Kommunikationszusammenhänge sind mit einem speziellen Sinn ausgestattet, der erkennbar macht, dass eine gesellschaftliche Funktion exklusiv in diesem System ausgefüllt wird; die Funktion von sozialer Hilfe ist Daseinsnachsorge. Eine Theorie funktionaler Differenzierung hebt zudem hervor, dass sich gesellschaftliche Teilsysteme auf Personen als AdressatInnen spezifischer Erwartungen, als Träger von Leistungs- und Publikumsrollen beziehen. Der anderen Funktionsbestimmungen Sozialer Arbeit innewohnende umfassende Integrationsbegriff wird hier durch den Inklusionsbegriff ersetzt – Inklusion steht für die Art und Weise, in der im systemischen Kommunikationszusammenhang Menschen für relevant gehalten werden. Individuen sind von daher sozial ortlos, da nur ein selektiver Einbezug in teilsystemspezifische Kommunikationen stattfindet. Dabei sind Individuen auf Leistungen von Funktionssystemen angewiesen, diese aber nicht auf die Teilhabe konkreter Individuen – eine partizipatorische Dienstleistungsorientierung Sozialer Arbeit ist theoretisch nicht vorgesehen. Soziale Arbeit ist gesellschaftlich organisierte Hilfe, nicht aber soziale Integrationsarbeit als funktional notwendige Folge der gesellschaftlichen Entwicklung (Bäcker 1998).

Exklusion

Indem soziale Systeme mit der Unterscheidung von Inklusion und Exklusion operieren, wird Exklusion zum Ausschluss aus Teilsystemen, nicht aber zum umfassenden Ausschluss aus der Gesellschaft. Abgelehnt wird eine Semantik des Inklusionsuniversalismus; stattdessen wird von einer teilsystemspezifischen Reaktion unter Gesichtspunkten der Machterhaltung des Systems ausgegangen. Das akzeptable Maß an Exklusion wird dabei in gesellschaftlichen Auseinandersetzungen festgelegt. Die hieraus abgeleitete Funktionsbestimmung Sozialer Arbeit fokussiert diese auf die Bearbeitung individueller und kollektiver Effekte funktionaler Differenzierung, die als gesellschaftsstrukturell verursachte Problemlagen wahrgenommen werden. Soziale Arbeit ist Exklusionsvermeidung, Inklusionsvermittlung bzw. Exklusionsverwaltung, wobei die gegenwärtige Verdichtung von Exklusionseffekten zu einem Bedeutungszuwachs der Exklusionsverwaltung führt (vgl. Scherr 1999; Merten 1997).

3 Perspektiven: Aktivierung versus Gerechtigkeit

Exklusionseffekte

In einer gesellschafts- und sozialpolitisch begründeten Auseinandersetzung mit Exklusionseffekten werden diese auch als Folge des Übergangs von der öffentlichen zur privaten Sicherheit konstatiert, wird der Übergang vom kollektiven zum individuellen Risikomanagement untersucht, der Übergang von der Sozialversicherung zur Eigenverantwortung bzw. von der Staatsversorgung zur Selbstsorge hervorgehoben, an dessen Ende das ‚unternehmerische Selbst' steht. Festgehalten werden kann vor diesem Hintergrund, dass vorrangig nicht ein Abbau des Sozialstaates, sondern ein Umbau des Sozialen stattfindet (vgl. Lessenich 2008). Die entsprechenden Aktivierungsdiskurse sind dabei durch die Inan-

Aktivierung

spruchnahme einer sozialpädagogischen Semantik gekennzeichnet (Eigeninitiative, Dienstleistung, soziales Engagement etc.), woraus aber nicht vorschnell ein Bedeutungszuwachs von Sozialer Arbeit geschlussfolgert werden kann. Tatsächlich werden faktische Machtverhältnisse durch simulierte Wahlfreiheiten verschleiert, eine sozialstaatskritische Rhetorik ruht auf der pädagogischen Botschaft individueller Fehlleistungen auf, was insgesamt auf die Gefahr einer Instrumentalisierung der Sozialen Arbeit als Aktivierungspädagogik verweist (vgl. Dollinger 2006; Kessl 2006).

capability-approach

Als Alternative hierzu wird aktuell immer häufiger auf ein Verständnis von Handlungsbefähigung und Verwirklichungschancen der AdressatInnen zurückgegriffen, das unmittelbar mit den Arbeiten des indischen Ökonomen und Nobelpreisträgers Amartya Sen (2000) und der US-amerikanischen Philosophin Martha Craven Nussbaum (1999) verknüpft ist, die den Capabilities-Approach entwickelt haben. Die entsprechenden internationalen Debatten über die Fragen eines guten Lebens – „Well-Being“ als gelingende praktische Lebensführung und Lebensqualität – sind durch A. Sen und M. Nussbaum gerechtigkeitstheoretisch insbesondere so begründet worden, dass ein gutes Leben immer auch als ein soziales Projekt begriffen werden muss.

Im Mittelpunkt des Interesses steht die Umsetzung einer umfassenden Konzeption von Lebensstandard und Lebensqualität in eine Politik sozialer Gerechtigkeit. In Abgrenzung von tradierten Vorstellungen einer Leistungs- oder Verteilungsgerechtigkeit sind die Befähigung zu einem guten Leben, die Lebenschancen und die Lebensqualität, die sich Personen im sozialen Raum tatsächlich eröffnen, die zentralen Inhalte des capability-approach. Die Intentionen einer hierauf bezogenen Politik der Gerechtigkeit sind daran ausgerichtet, durch die Bereitstellung und Sicherung von Grundbefähigungen dafür Sorge zu tragen, dass Menschen in die Lage versetzt werden, in ihrer Lebensführung Wahlmöglichkeiten wahrnehmen oder ausschlagen zu können. Die Freiheit von Menschen bemisst sich demnach daran, welche Fähigkeiten Menschen im sozialen Raum ausüben können bzw. ob sie in der Lage sind, ihre Lebensweise selbst wählen zu können.

Eine solche Politik der Gerechtigkeit ist selbstverständlich durch die Soziale Arbeit alleine nicht umzusetzen. Sie ist vielmehr integraler Bestandteil eines Staatsverständnisses, das darauf abzielt, dass ein umfassendes System der Erhaltung fairer Lebenschancen und guter Lebensführung allen Menschen ohne große Hindernisse zugänglich ist. Vor diesem Hintergrund sind die grundlegenden menschlichen Fähigkeiten dann keine angeborenen Eigenschaften. Sie müssen durch Fürsorge, Bereitstellung von Ressourcen und Erziehung entwickelt werden (vgl. Sturma 2000). Eine in diesem Sinne gerechte Gesellschaft löst als öffentliche Aufgabe somit die Verpflichtung ein, jedem Menschen die materiellen, institutionellen sowie pädagogischen Bedingungen zur Verfügung zu stellen, die ihm einen Zugang zum guten menschlichen Leben eröffnen und ihn in die Lage versetzen, sich für ein gutes Leben und Handeln entscheiden zu können (Nussbaum 1999).

Die Soziale Arbeit steht auf dieser Grundlage vor der Herausforderung, eine Perspektive zu entwickeln, mit der es möglich wird, den materiell, kulturell und

politisch-institutionell strukturierten Raum gesellschaftlicher Möglichkeiten in Beziehung zum akteursbezogenen Raum der individuellen Handlungs- und Selbstaktualisierungsfähigkeiten ihrer Adressatinnen und Adressaten zu setzen (vgl. Otto/Ziegler 2008). Folgt man dieser Perspektive, dann wird eine partizipatorische Dienstleistungsorientierung Sozialer Arbeit letztendlich nur dann möglich, wenn sie ihre professionellen Potentiale zu einer Gerechtigkeitsprofession weiter entwickelt, d. h. die Befähigung ihrer AdressatInnen zur Selbstbestimmung anstrebt und dabei gleichermaßen die strukturelle Aufgabe der Bereitstellung von Verwirklichungschancen nicht aus dem Auge verliert (vgl. Schrödter 2007). Erst in diesem Sinne wäre dann auch eine kontinuierliche Fortentwicklung der Sozialen Arbeit von der sozialdisziplinierenden Intervention hin zu einer partizipatorischen Dienstleistung theoretisch begründbar und professionell gestaltbar.

Literatur

Baecker, D. (1998): Soziale Hilfe als Funktionssystem der Gesellschaft. In: Merten, R. (Hrsg.): Sozialarbeit Sozialpädagogik Soziale Arbeit. Begriffsbestimmungen in einem unübersichtlichen Feld. Freiburg, S. 177-206.

Beck, U. (1992): Der Konflikt der zwei Modernen. Vom ökologischen und sozialen Umbau der Risikogesellschaft. In: Rauschenbach, Th./Gängler, H. (Hrsg.) (1998): Soziale Arbeit und Erziehung in der Risikogesellschaft. Neuwied, Kriftel u. Berlin, S. 185-203.

Böllert, K. (1992): Prävention statt Intervention. Eine andere Funktionsbestimmung sozialer Arbeit. In: Otto, H.-U. Otto/Hirschauer, P./Thiersch, H. (Hrsg.) (1992): Zeit-Zeichen sozialer Arbeit. Neuwied, Berlin u. Kriftel, S. 155-164.

Böllert, K. (1995): Zwischen Intervention und Prävention. Eine andere Funktionsbestimmung Sozialer Arbeit. Neuwied, Kriftel u. Berlin.

Böllert, K. (2000): Dienstleistungsarbeit in der Zivilgesellschaft. In: Müller, S./Sünker, H./Olk, Th./Böllert, K. (Hrsg.) (2000): Soziale Arbeit. Gesellschaftliche Bedingungen und professionelle Perspektiven. Neuwied u. Kriftel, S. 241-252.

Brunkhorst, H. (1989): Sozialarbeit als Ordnungsmacht. In: Olk, Th./Otto, H.-U. (Hrsg.) (1989): Soziale Dienste im Wandel 2. Entwürfe sozialpädagogischen Handelns. Neuwied u. Frankfurt, S. 199-225.

Dollinger, B. (2006): Zur Einleitung: Perspektiven aktivierender Sozialpädagogik. In: Dollinger, B./Raithel, J. (Hrsg.) (2006): Aktivierende Sozialpädagogik. Wiesbaden, S. 7-22.

Gildemeister, R. (1983): Als Helfer überleben. Beruf und Identität in der Sozialarbeit/Sozialpädagogik. Neuwied u. Darmstadt.

Grunwald, K./Thiersch, H. (2001): Lebensweltorientierung. In: Otto, H.-U./Thiersch, H. (Hrsg.) (2001): Handbuch Sozialarbeit Sozialpädagogik. Neuwied u. Kriftel, S. 1136-1149.

Kessl, F. (2006): Bürgerschaftliches/zivilgesellschaftliches Engagement. In: Dollinger, B./Raithel, J. (Hrsg.) (2006): Aktivierende Sozialpädagogik. Wiesbaden, S. 65-78.

Kessl, F./Landhäußer, S./Ziegler, H. (2006): Sozialraum. In: Dollinger, B/Raithel, J. (Hrsg.) (2006): Aktivierende Sozialpädagogik. Wiesbaden, S. 191-216.

Lessenich, St. (2008): Die Neuerfindung des Sozialen. Der Sozialstaat im flexiblen Kapitalismus. Bielefeld.

Luhmann, N. (1973): Formen des Helfens im Wandel gesellschaftlicher Bedingungen. In: Otto, H.-U./Schneider, S. (Hrsg.) (1973): Gesellschaftliche Perspektiven der Sozialarbeit 1. Neuwied u. Darmstadt, S. 21-44.

Merten, R. (1997): Autonomie der Sozialen Arbeit, Weinheim u. München.
Müller, S./Otto, H.-U. (1980): Gesellschaftliche Bedingungen und Funktionsprobleme der Organisation Sozialer Arbeit im Kontext staatlichen Handelns. In: neue praxis, Sonderheft 5, 10. Jg. (1980), S. 5-29.
Nussbaum, M. C. (1999): Gerechtigkeit oder das gute Leben. Frankfurt.
Olk, Th. (1986): Abschied vom Experten. Weinheim u. München.
Olk, Th./Otto, H.-U. (1981): Wertewandel und Sozialarbeit – Entwicklungsperspektiven kommunaler Sozialarbeitspolitik. In: neue praxis, Heft 2, 11. Jg. (1981), S. 99-146.
Olk, Th./Müller, S./Otto, H.-U. (1981): Sozialarbeitspolitik in der Kommune – Argumente für eine aktive Politisierung der Sozialarbeit. In: neue praxis, Sonderheft 6, 11. Jg. (1981), S. 5-25.
Olk, Th. (1994): Jugendhilfe als Dienstleistung – Vom öffentlichen Gewährleistungsauftrag zur Machtorientierung. In: Widersprüche, Heft 53, 13. Jg. (1994), S. 11-35.
Otto, H.-U./Ziegler, H. (2008): Der Capabilities-Ansatz als neue Orientierung in der Erziehungswissenschaft. In: Otto, H.-U./Ziegler, H. (Hrsg.) (2008): Capabilities – Handlungsbefähigung und Verwirklichungschancen in der Erziehungswissenschaft. Wiesbaden, S. 9-16.
Rauschenbach, Th. (1999): Das sozialpädagogische Jahrhundert. Weinheim u. München.
Schaarschuch, A. (2006): Dienstleistung. In: Dollinger, B./Raithel, J. (Hrsg.) (2006): Aktivierende Sozialpädagogik. Wiesbaden, S. 91-108.
Schaarschuch, A./Flösser, G./Otto, H.-U. (2001): Dienstleistung. In: Otto, H.-U./Thiersch, H. (Hrsg.) (2001): Handbuch Sozialarbeit Sozialpädagogik. Neuwied u. Kriftel, S. 266-274.
Scherr, A. (1999): Inklusion/Exklusion – soziale Ausgrenzung. Verändert sich die gesellschaftliche Funktion der Sozialen Arbeit? In: Treptow, R./Hörster, R. (Hrsg.) (1999): Sozialpädagogische Integration. Weinheim u. München, S. 39-56.
Sen, A. (2000): Ökonomie für den Menschen. Wege zu Gerechtigkeit und Solidarität in der Marktwirtschaft. München.
Schrödter, M. (2007): Soziale Arbeit als Gerechtigkeitsprofession. Zur Gewährleistung von Verwirklichungschancen. In: neue praxis, Heft 1, 37. Jg. (2007), S. 3-28.
Sturma, D. (2000): Universalismus und Neoaristotelismus. Amartya Sen und Martha C. Nussbaum über Ethik und soziale Gerechtigkeit. In: Kersting, W. (Hrsg.) (2000): Politische Philosophie des Sozialstaats. Weilerwist, S. 257-292.
Thiersch, H. (1984): Verstehen oder kolonialisieren? Verstehen als Widerstand. In: Müller, S./Otto, H.-U. (Hrsg.) (1984): Verstehen oder Kolonialisieren? Grundprobleme sozialpädagogischen Handelns und Forschens. Bielefeld, S. 15-30.
Thiersch, H. (1986): Die Erfahrung der Wirklichkeit. Perspektiven einer alltagsorientierten Sozialpädagogik. Weinheim u. München.
Thiersch, H./Grunwald, K./Köngeter, St. (2002): Lebensweltorientierte Soziale Arbeit. In: Thole, W. (Hrsg.) (2002): Grundriss Soziale Arbeit. Opladen, S. 161-178.

Marianne Meinhold

Über Einzelfallhilfe und Case Management

1 Einleitung

Einzelfallhilfe als erste professionelle Methode

Die Geschichte der Einzelfallhilfe beginnt mit Mary Richmond's 1917 in den USA erschienenem Buch „Social Diagnosis". In diesem Buch wird professionellen Helferinnen erstmals eine systematische Arbeitsmethode vorgestellt, die sich vom laienhaften Vorgehen der ehrenamtlich Tätigen unterscheiden soll. Bis weit in die 70er Jahre des letzten Jahrhunderts prägte Einzelfallhilfe als die erste unter den drei klassischen Methoden – Einzelfallhilfe, Gruppenarbeit, Gemeinwesenarbeit – das berufliche Selbstverständnis der Sozialarbeit (vgl. Pantucek 1998). Auch wenn sich in der Folgezeit weitere methodische Orientierungen entwickelten, lassen sich in den neuen Arbeitsweisen immer wieder Elemente erkennen, die bereits in den ersten Publikationen zur Einzelfallhilfe auffallen: beispielsweise „Hilfe zur Selbsthilfe", „Ressourcenerschließung", „Aktivierung des Umfeldes von Hilfsbedürftigen." Im Mittelpunkt der professionellen Sozialarbeit steht allerdings in den Anfängen die „Diagnose" zur Ermittlung der Situation und Unterstützungswürdigkeit des Hilfsbedürftigen (2.1).

1.1 Merkmale und Fragen zur Bewertung und Unterscheidung einzelner Konzepte von Einzelfallhilfe aus heutiger Sicht

Die in den nächsten Abschnitten dargestellten Konzepte von Einzelfallhilfe spiegeln den jeweiligen Stand des sozialarbeiterischen Fachwissens wider; in ihnen lassen sich aber auch generelle zeittypische Normen zum Umgang mit Armut und zur Achtung von Menschenrechten erkennen. Anhand der folgenden Merkmale und Fragen lassen sich die Konzepte von Einzelfallhilfe unterscheiden und bewerten:

Medizinische Diagnose oder Dienstleistung

(1) Mit welchen Paradigmen oder handlungsleitenden Modellvorstellungen werden die Vorgehensweisen eines Konzeptes begründet? Handelt es sich um ein medizinisches Modell, in welchem Armut als „Krankheit" und Einzelfallhilfe als „ Dienst am Kranken" bezeichnet werden (z. B. Salomon 1926)? Orientiert sich die Einzelfallhelferin an therapeutischen Bezugssystemen mit dem Ziel die Ich-Funktionen des Klienten zu stärken. Oder erfolgt Einzelfallhilfe unter der Perspektive einer Dienstleistung, die den Klienten als Kunden dabei unterstützt, aus den vorhandenen Angeboten, die für ihn passenden auszuwählen? Je nach handlungsleitender Modellvorstellung liegt der Fokus der Hilfe entweder auf „Diagnose und Behandlung", auf „dialogischem Aushandeln zur Ziel-

W. Thole (Hrsg.), *Grundriss Soziale Arbeit,* DOI 10.1007/978-3-531-94311-4_40,
© VS Verlag für Sozialwissenschaften | Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH 2012

findung“, auf „Ressourcenerschließung“ oder der „Vermittlung von Dienstleistungen“.

Hintergründe von Hilfsbedürftigkeit

(2) Als wie vielfältig und differenziert wird das Bedingungsgefüge dargestellt, in dem sich Hilfsbedürftigkeit ereignen soll? Werden die Ursachen der Hilfsbedürftigkeit primär in der Person des Klienten zu erkennen gesucht oder stützen sich die Erklärungen von Hilfsbedürftigkeit auf ein mehrdimensionales Bedingungsgefüge, in dem sowohl individuelle, soziale, ökologische und gesellschaftliche Ursachen zueinander in Beziehung gesetzt werden?

Worin besteht die Hilfe?

(3) Was ist das Medium der Hilfe? Ist es die Beziehung zwischen Sozialarbeiterin und Klient, ist es das Gespräch oder eine Veränderung des Umfeldes? Worin genau besteht die Hilfe – in Geldleistungen, in instrumenteller Unterstützung, in der Unterstützung und Begleitung beim Versuch selbstdefinierte Ziele zu erreichen oder vielfältiger Ressourcenerschließung?

(4) Wieweit kann der Klient im Verlauf des Hilfeprozesses Mitbestimmungsrechte ausüben? Dies betrifft sowohl das Ausmaß, in dem seine Problemdefinitionen respektiert werden als auch die Frage, ob der Steuerungsschwerpunkt des Hilfehandelns beim Klienten oder beim Sozialarbeiter liegt.

Der Kontext bestimmt die Wirkung

(5) Finden die Kontexte Beachtung, in denen Einzelfallhilfe ausgeübt wird? Mit den institutionellen Rahmenbedingungen verbinden sich offizielle Arbeitsaufträge für die Sozialarbeit. Diese beeinflussen und begrenzen die bevorzugten Problemwahrnehmungen des Sozialarbeiters und dessen Arbeitsformen sowie die Erwartungen der Klienten. Das Ausmaß der Mitbestimmung, das ein Klient im Verlauf des Hilfeprozesses ausüben kann, wird großenteils vom institutionellen Kontext bestimmt. „Indem der hinter dem Helfer stehende gewaltige Apparat in jeder Hilfehandlung implizit mitrepräsentiert wird, erhält der Klient eine machtlose Stellung (...) zugewiesen“ (Geser 1983, S. 214). Arbeitsweisen, die in einem Kontext sinnvoll und angemessen sind, können in einem anderen Kontext Risiken des Missverstehens in sich bergen (vgl. Schwabe 2000, S. 44 ff.). Kommen die Klienten freiwillig oder unfreiwillig zur sozialen Institution? Ist der Klient Auftraggeber, oder handelt die Sozialarbeiterin im Auftrag anderer Instanzen?

Werden Ergebnisse evaluiert?

(6) Ist in einem Konzept zur Einzelfallhilfe eine systematische Dokumentation, Überprüfung und Bewertung der Ergebnisse vorgesehen?

2 Konzepte der Einzelfallhilfe

2.1 Anfänge der Einzelfallhilfe in Deutschland

Einzelfallhilfe war in den Anfängen der Sozialen Arbeit weder ausschließlich auf den einzelnen hilfsbedürftigen Menschen ausgerichtet noch allein auf dessen Veränderung mittels erzieherischer und therapeutischer Maßnahmen. Vielmehr beinhalteten die Aussagen zur Funktion der Sozialen Arbeit von Alice Salomon und die Anleitungen zur sozialen Anamnese nach Siddy Wronski zahl-

reiche sozialreformerische und methodische Elemente, die sich auch heute in den aktuellen Diskursen wieder finden (vgl. Neuffer 1990).

Einzelfallhilfe über den Einzelfall hinaus

In einer 1929 veröffentlichten Begründung zum Erhalt einer Sozialen Frauenschule charakterisiert Alice Salomon die Soziale Arbeit mit diesen Worten: „Die soziale Arbeit ist nicht nur auf das Erkennen, sondern auf Handeln gerichtet. Sie soll Änderungen herbeiführen, für einzelne Menschen, ganze Gruppen und Völker, für die Menschen. Sie soll die äußeren Umstände gestalten helfen, in denen die Menschen leben und die innere Entwicklung der Menschen beeinflussen. Sie beruht daher nicht nur auf Wissenschaft, sondern auf Kunst, ...". (Salomon, zit. nach Eggemann 1999, S. 174).

Auch wenn lange Zeit medizinische Denkmodelle für die Einzelfallhilfe handlungsleitend waren und der Hilfsbedürftige nicht als Experte seiner Situation anerkannt ist, werden die Ursachen von Notlagen niemals allein in der Person des Hilfsbedürftigen gesucht. In den nachfolgend skizzierten Anleitungen zum Ablauf der Sozialen Anamnese nach S. Wronsky richtet sich die diagnostische Aufmerksamkeit auch auf zahlreiche Merkmale der Umgebung (vgl. Wenzel 1999):

(1) Anamnese

Ziele der Diagnose

Zunächst berichtet der Bedürftige über seine Notgeschichte. Da es dem Hilfsbedürftigen an Erkenntnissen über seine Notlage mangele, berichte er nur über die Symptome seiner sozialen Schwierigkeiten, „ohne die soziale Erkrankung in ihrem Wesen zu erkennen.." Der Hilfsbedürftige sehe in der Hilfsstelle eine „Geldquelle", nicht aber eine „soziale Behandlungsstelle, von deren Möglichkeiten und Aufgaben er meist noch weniger weiß, als der Patient des Arztes von dessen Methoden "(Wenzel 1999, S. 275). Um den besonderen Typus eines Hilfebedürftigen zu erkennen, erhält die Fürsorgerin Anleitungen zur Auswertung der Anamnese. S. Wronsky´s Typisierung erlaubt es , die Hilfsbedürftigen entweder als „gefühlsbetonte", „willensbetonte" oder „vorstellungsbetonte" Menschen wahrzunehmen.

(2) Soziale Untersuchung

Identifikation von sozialen Netzen

Die Anamnese liefert das Material zur „sozialen Untersuchung", bei der das Zusammenwirken der Persönlichkeit des Hilfsbedürftigen mit dessen Umfeld in den Blick gerät. Gegenstand er Untersuchung ist auch die sog. „Verknüpfung des Hilfsbedürftigen mit Lebenslelementen außerhalb seines Selbst", d. h. – in heutiger Terminologie – seine Vernetzung mit Familie, Freunden, Arbeitskollegen und Nachbarschaft.

(3) Soziale Prognose

Die Prognose enthält eine Zusammenfassung aller Behandlungsnotwendigkeiten, und zwar in finanzieller, erzieherischer und gesundheitlicher Hinsicht sowie Hinweise bezüglich des erwarteten Behandlungserfolgs. Florence Hollis empfiehlt unter Beachtung aller erhobenen Daten eine „reflektierende Betrachtung des Gesamtzusammenhangs der Person in ihrer Situation" (vgl. Brack 2006, S. 176).

(4) Soziale Therapie
Das Ziel der Einzelfallhilfe ist es, die wirtschaftliche Selbständigkeit des Hilfsbedürftigen wieder herzustellen und ihn zu einer verantwortlichen Lebensführung zu befähigen. Hierzu ist die Mitwirkung des Hilfsbedürftigen unerlässlich. Allerdings bedürften alle Hilfeformen noch der Weiterentwicklung; desgleichen sei „Ergebnisforschung" anzuregen.

Mit Beginn der NS-Herrschaft verlieren Alice Salomon und S. Wronsky ihre Ämter. A. Salomon wird 1937 aus Deutschland ausgewiesen. S. Wronsky emigriert 1934 nach Palästina.

1933-1945 Mittäterschaft der Sozialen Arbeit

In den Berichten über die Sozialarbeit aus den Jahren 1933-1945 fällt vor allem die Mittäterschaft der Sozialarbeit bei der Ermittlung so genannten „lebensunwerten Lebens" auf. „Festzuhalten sei aus diesen Erfahrungen der Eindruck, dass auch die Sozialarbeiterinnen keinen besonderen Berufsstand darstellen, der sich von vornherein durch größere Menschlichkeit auszeichnet und dessen methodischen Kompetenzen nicht auch für unmenschliche Praktiken instrumentalisierbar wären" (Pantucek, 1998, S. 38).

2.2 Die Verengung des Blickfeldes in der deutschen Rezeption der Literatur zur Einzelfallhilfe nach 1945

Nach dem zweiten Weltkrieg lernen deutsche Sozialarbeiterinnen bei Studienaufenthalten in den USA die bis dahin entwickelten Formen der Einzelfallhilfe kennen. In diesen Konzepten dominieren psychoanalytische Denkmodelle. Zur praktischen Durchführung der Einzelfallhilfe orientieren sich die Sozialarbeiterinnen an Anleitungen zur nicht-direktiven Gesprächsführung nach Carl Rogers. Nach diesem Modell liegt der Schwerpunkt zur Bearbeitung des Einzelfalls in einer tragfähigen Beziehung, die die Sozialarbeiterin mittels einer akzeptierenden, nicht richtenden Haltung zum Klienten aufbaut. Das Medium der Hilfe ist die helfende Beziehung. Der Aufbau dieser Beziehung gelingt, sofern die Sozialarbeiterin die folgenden Grundsätze nach Felix Biestek (1968) beachtet: „Individualisieren", das heißt, den Klienten in seiner Einmaligkeit würdigen, anstatt ihn als „Fall" zu behandeln; des weiteren soll der Klient gefühlsmäßige Anteilnahme erfahren, zu selbstbestimmten Entscheidungen ermutigt werden und sich auf die Verschwiegenheit der Sozialarbeiterin verlassen dürfen.

Beziehung als Medium der Hilfe

Die Ermittlung veränderungsbedürftiger Fakten wird in diesen Konzepten zwar nicht vernachlässigt, die Veränderungsziele betreffen aber in erster Linie Persönlichkeitsmerkmale des Klienten, die Ich-Funktionen des Klienten (Perlman 1969), ferner die Entwicklung von Selbstkritik und neuen Einsichten auf Seiten des Klienten (vgl. Bang 1968).

Da die Einzelfallhilfe in den USA überwiegend in nicht-staatlichen Wohlfahrtseinrichtungen oder freien Beratungsstellen praktiziert wird, dürfte eine Übertragung dieser Methode in den sozial-administrativen Kontext deutscher Ämter nicht widerspruchsfrei gelingen. In einem Standardwerk zur Einzelfallhilfe der amerikanischen Autorin Florence Hollis heißt es beispielsweise: „Das Buch handelt in erster Linie von ehelichen und Eltern-Kind-Problemen bei Kli-

enten, die Familienhilfestellen, Erziehungsberatungsstellen, psychiatrische Kliniken und Beratungsstellen für geistig-seelische Gesundheit für Kinder und Erwachsene aufsuchen“ (Hollis 1971, S. 21). Der Zugangskontext ist demnach ein freiwilliger; Auftraggeber sind in erster Linie die Klienten. Hingegen wurde und wird Einzelfallhilfe in Deutschland im Jugendamt und in vergleichbaren Einrichtungen freier Träger im Umgang mit solchen Klienten praktiziert, deren persönliche Probleme in starkem Maße durch materielle Notlagen überlagert und verstärkt oder sogar ausgelöst werden.

2.3 Erweiterungen und Ergänzungen seit 1970

Zurück zu den Anfängen: Person in Situation

Als eine der ersten Autorinnen hat Marianne Hege (1974) in einem feldorientierten Ansatz von Einzelfallhilfe die wechselseitige Abhängigkeit von psychologischen, sozialen und ökonomischen Bedingungen sowie die institutionellen Zwänge der Sozialarbeiterin bei der Problemanalyse und -bearbeitung zu berücksichtigen gesucht. Dabei knüpft sie an das ursprüngliche Bild von der „Person-in-der-Situation“ (vgl. Salomon; Wronsky) an.

Bei den etwa zur gleichen Zeit publizierten pragmatischen Konzepten handelt es sich um Anleitungen, die es ermöglichen, die Mehrdimensionalität von Problemen sowie die widersprüchlichen Ziele der handelnden Personen wahrzunehmen und zu analysieren (vgl. Meinhold 1978; Germain/Gitterman 1983). Die angebotenen Hilfen werden dabei weniger vom Ergebnis der Problemanalyse als von den verfügbaren Hilfsangeboten bestimmt. Zum Einsatz kommen dabei zumindest materielle Unterstützung, instrumentelle Hilfen sowie bei Bedarf auch psychologisch-pädagogische Beratung und Anleitung.

Eine Fortführung therapie-orientierter Entwicklungsstränge erfährt die Einzelfallhilfe durch die Verbreitung familientherapeutischer Modelle in der Sozialen Arbeit (vgl. Richter 1970; Satir 1977). Kernpunkt von „Diagnose“ und „Behandlung“ sind nun Beziehungs- und Bindungsformen innerhalb von Familien, des weiteren innerfamiliale Kommunikationsmuster. Die Erweiterung der Perspektive von der Einzelperson auf die Familie bleibt allerdings insoweit beschränkt als außerfamiliale Bezüge ausgeblendet werden.

3 Einzelfallhilfe als Gegenstand von Kritik

Die in den 1970er Jahren begonnene kritische Auseinandersetzung mit Konzepten der Einzelfallhilfe entstand in einem kulturellen Klima, in dem traditionelle Lebensauffassungen mit liberalen und utopischen Gesellschaftsentwürfen zusammenprallten.

Passt die Methode zum Bedarf?

Während sich die ersten kritischen Beiträge noch auf Mängel innerhalb des Systems bezogen – z. B. die beliebige Ausdeutbarkeit der Begriffe oder die Vernachlässigung der Kontexte (vgl. Meinhold/Guski 1984) – betreffen die kritischen Einwände seit 1980 die Methode als solche. Ein wesentliches Dilemma der Einzelfallhilfe scheint in der mangelnden Passung zwischen dem po-

tentiellen Bedarf von Sozialarbeitsklienten einerseits und andererseits der begrenzten Zielrichtung dieser „Methode“ zu bestehen. Mit der Entscheidung, „Einzelfallhilfe“ zu praktizieren, bestimme die Methode das Ziel der Hilfe, bevor die möglichen Hintergründe von Problemen überhaupt wahrgenommen werden können (Peter 1986; B. Müller 1993). Silvia Staub-Bernasconi spricht von der frühzeitigen Verengung der Methodenlehre auf die Arbeit mit einzelnen und Familien, während Verfahren zur Initiierung des sozialen Wandels weder erarbeitet noch Eingang in die sozialen Schulen gefunden haben: „Auch wenn sich der professionelle Blick zeitweilig stark auf den Mikrobereich verengte, so ist Soziale Arbeit eine Profession, die auf verschiedenen sozialen Ebenen – bis zum nationalen und sogar internationalen System präsent war und ist. Sie folgt der Notwendigkeit, private und privatisierte Nöte in öffentlich zu behandelnde Themen des Sozialen zu ‚übersetzen‘ und entsprechend auch eine strukturelle, wirtschafts-, bildungs-, kultur-, staats-, sozialpolitische und juristische Lösung sozialer Probleme zu fordern (1993, S. 107).

3.1 Vom Fall zum Feld

Eine kritische Auseinandersetzung grundsätzlicher Art spiegelt sich in der so genannten „Fall-Feld-Diskussion“ wider (vgl. Hinte 1991, 1999; Meinhold 1994). Im Mittelpunkt der fallbezogenen Arbeit steht die Arbeit am Einzelfall, beispielsweise eines einzelnen Klienten oder einer Familie. Die Deutung der Probleme und die Planung von Interventionen erfolgt primär orientiert am therapeutischen Paradigma, ergänzt durch materielle und instrumentelle Hilfen sowie im Bedarfsfall durch spezielle Maßnahmen wie Erziehungsbeistandsschaft oder Betreutem Wohnen. Die feldorientierte Arbeitsweise betrifft den engeren oder weiteren Bereich um den Einzelfall herum, den „Sozialraum“.

Der Sozialraum als Interventionsfeld

Während im Rahmen einer fallbezogenen Arbeit, die Schwierigkeiten und Probleme einer Person primär auf deren Fähigkeiten, Unfähigkeiten, Motivationen und Strategien zurückgeführt werden, geht es beider feldbezogenen Arbeitsweise darum, die Anregungen, Belastungen und Ressourcen im Sozialraum von Personen zu verbessern. SozialarbeiterInnen, die feldbezogen arbeiten, „halten sich ohne jeglichen Einzelfallbezug im Stadtteil auf“ und „knüpfen Beziehungsnetze im Wohnquartier“ (Hinte 1999, S. 70). Sie initiieren Gruppen, bauen Kooperationsstrukturen auf, die auch für die Fallarbeit genutzt werden können. „Die Kunst besteht darin, die Kombination aus ehrenamtlichen Diensten, freiwilligem Engagement, professioneller Tätigkeit und privaten Dienstleistungen auszubalancieren“ (Hinte 1999, S. 96). Auf diese Weise entstehen Unterstützungsangebote, aber auch Betätigungsfelder für potenzielle Klienten.

Die Vorteile feldbezogener Arbeitsweisen bestehen darin, dass sich immer mehr Handlungsmöglichkeiten für die Sozialarbeit eröffnen, als wenn der Blick allein auf den Einzelfall beschränkt bleibt. Indem die SozialarbeiterInnen auch jene Menschen und Institutionen in die Arbeit einbeziehen, die den Einzelfall mit Forderungen oder Mängeln belasten, entsteht in diesen Bereichen allmählich ein Bewusstsein für die Schwierigkeiten von benachteiligten Bevölkerungs-

gruppen, welches präventiv auch Menschen in vergleichbaren Lebenslagen zugute kommen könnte.

Grenzen feldbezogener Arbeitsweisen

Trotz der unbestrittenen Vorteile feldbezogenen Arbeitens dominiert im Arbeitsalltag der Sozialen Arbeit „Fallbezug". Da die Systematik der sozialen Dienste und die rechtlichen sowie administrativen Grundlagen Sozialer Arbeit überwiegend fallbezogen ausgerichtet sind, erweist es sich als schwierig, finanzierbare Zeitkontingente für feldbezogene Arbeitsweisen zu konstruieren. Der Kontext sozialer Dienste ermöglicht vorzugsweise einzelfallbezogene Begegnungen zwischen SozialarbeiterInnen und Klienten.

4 Von der Einzelfallhilfe zum Case-Management

Je mehr soziale Dienste – desto weniger Hilfe für Klienten

Mit der Weiterentwicklung und Ausdifferenzierung der Einzelfallhilfe erweitern und vervielfältigen sich nicht allein die Hilfsangebote, sondern auch die Institutionen, in denen Klienten Hilfe finden können. Um bedarfsgerechte Hilfsangebote zu entdecken und nutzen zu können, bedürfen Klienten der Unterstützung durch so genannte „Case Manager". Case Management bzw. „Unterstützungsmanagement" beinhaltet zeitlich begrenzte unterstützende Hilfeplanungen für einzelne oder Familien in komplexen Problemlagen (vgl. Wissert 1996). Da komplexe Notlagen selten durch die Angebote einer einzigen Dienststelle gemildert werden können, erfordert die Hilfeplanung und -realisierung den Einsatz mehrerer unterschiedlicher Dienste und Hilfsangebote, und zwar sowohl professioneller als auch ehrenamtlicher. Somit organisiert Case Management die Koordination von Sach- und Dienstleistungen.

Die in der Literatur beschriebenen Ablaufmodelle von Case Mangement (z. B. Wendt 1991; Seidel u. a. 1996) beinhalten die folgenden Handlungsschritte: Vorfeldklärung (Kontaktaufnahme), Assessment (vielfältige Bestandsaufnahme zur sozialen und gesundheitlichen Situation), Vermittlung der Dienstleistung (Koordination), Durchführung der Dienstleistung (Begleitung und Überprüfung jener Hilfen, die von anderen Diensten und Personen ausgeführt werden), Entpflichtung und Evaluation.

Die Case Managerin als Lotsin im Sozialgestrüpp

Die meisten Autoren haben von Anfang an große Erwartungen mit Case Management verbunden. Case Management solle nicht allein die Integration von Hilfen für die Klienten fördern, sondern auch die Interdisziplinarität zwischen unterschiedlichen Fachrichtungen (vgl. Hermsen u. a. 2006). Heiko Kleve (2000) erörterte in einem Diskussionsvorschlag, wie im Jugendamt die Vermittlung ambulanter Hilfen zur Erziehung durch Case Management organisiert werden könnte: „Der Case Manager führt ‚seine' Klienten (Kinder, Jugendliche, Erwachsene, Familien), mit denen er im professionell-partnerschaftlichen Sinne kooperiert, durch den gesamten Hilfeprozess und erschließt die dafür notwendigen lebensweltlichen und professionellen Ressourcen und Netzwerke" (Kleve 2000, S. 256). Nur dort, wo die privaten Netzwerke oder andere Laienhilfe nicht mehr ausreiche, werden professionelle Hilfen eingesetzt. Case Management sei somit „radikal ressourcen-orientiert".

Die mit Case Management verknüpften Handlungsorientierungen beinhalten „die Abwendung von einer (therapeutisch beeinflussten) starken Ausrichtung der Beratungsprozesse auf Beziehungsarbeit sowie die strikte Entpädagogisierung von Beratung“ (Seidel u. a. 1996, S.137). Mit der radikalen „Entpädagogisierung“ verabschiedet sich eine am „Betroffenen“ orientierte Sozialarbeit grundlegend von einem ihrer „uralten“ Zöpfe (Lutz 1996, S. 221). Anstelle einer intensiven professionellen Beziehung nutzt die Case-ManagerIn ihren Kontakt zum Klienten zur Moderation der formellen und informellen Netzwerke (Kleve 2000). Da im Rahmen der ambulanten Hilfen zur Erziehung auch Laien und weniger qualifizierte Helfer tätig werden könnten, sei – nach H. Kleve – eine an diesen Prinzipien organisierte Hilfe auch kostengünstiger.

Elemente von Einzelfallhilfe in anderen Kontexten

Neben der Unterstützung von Klienten zielt Case Management auf eine Steigerung der Effektivität und Effizient der Hilfen. Diese „managerielle Ausrichtung der Sozialen Arbeit“ (Heite 2006) stößt auf Kritik, weil dieses Vorgehen eine oberflächliche Betrachtungsweise der Situation und Person von Klienten nahe lege. Kritik findet ebenfalls die unter dem Begriff „Fallmanagement“ praktizierte Methode der Agentur für Arbeit. Neben einer unzureichenden Qualifikation der beteiligten MitarbeiterInnen und deren eingeschränktem Handlungsspielraum beeinträchtigt ein Mangel Arbeitsplätzen den Erfolg dieses Verfahrens. Die meisten Erfahrungen in der Anwendung von Case Management gibt es in den Arbeitsfeldern der ambulanten und stationären Pflege sowie in der Rehabilitation. In diesen Arbeitsfeldern wird Case Management zunehmend von Fachkräften des Gesundheitswesens ausgeübt.

5 Einzelfallhilfe im Kontext psychosozialer Beratungsdienste

Mit der Expansion sozialer Dienste und der Ausdifferenzierung von Hilfsangeboten für neu entdeckte Randgruppen (z. B. misshandelte Frauen und Kinder, Überschuldete, Drogenabhängige, Personen mit ungesichertem Aufenthaltsstatus, Psychisch Kranke, Haftentlassene, Aussiedler etc.) wächst das Wissen um die Belastungen und den Bedarf dieser Klientengruppen (vgl. Hörmann/Nestmann 1988). Zur Unterstützung dieser Klienten werden in Initiativegruppen und Projekten neuartige Konzeptionen entwickelt und erprobt, die einerseits eine emanzipatorische Alternative zu staatlich organisierten Hilfsangeboten darstellen sollen, deren Einfluss auf die behördliche Soziale Arbeit aber andererseits zu einer allmählichen Angleichung der Konzeptionen führt. In den meisten zielgruppenspezifischen Konzeptionen sind mehr oder weniger umfangreiche Elemente von Einzelfallhilfe enthalten. Dabei kann Einzelfallhilfe zuweilen nur punktuell auf Nachfrage hin praktiziert werden (z. B. im Kontext eines Cafés für ehemalige Psychiatriepatienten) oder sich zwischen Tür und Angel zufällig ergeben (z. B. im Heim für Jugendliche). Manchmal bedarf sie eines längeren Vor-

laufs, damit ein Fall überhaupt zu einem „Fall“ werden kann (z. B. Streetwork für Drogenabhängige).

Auffallend ist eine Zunahme von spezialisierten Beratungsangeboten, bei denen jeweils nur ein begrenzter Wirklichkeitsausschnitt bearbeitet wird (z. B. Schuldnerberatung, Migrationsberatung). „Diagnose“ und „Behandlung“ richten sich in diesen Fällen vorrangig auf die Ermittlung „passender“ Defizite oder Ressourcen sowie auf deren sachdienliche Veränderung. Je nach Kontext und Problemlage findet Einzelfallhilfe in Form von „Einmal-Beratung“ oder in Form von Beratungsreihen im Zusammenhang mit anderen Hilfeformen statt.

Seit kurzem sehen sich Beratungsdienste in freier und öffentlicher Trägerschaft gezwungen, ihre Existenzberechtigung nachzuweisen und zu dokumentieren, welche Ziele sie mit ihrer Arbeit verfolgen sowie darzustellen, mittels welcher Arbeitsweisen sie die angestrebten Ergebnisse erreichen. Dieser Nachweis wird in Form von Qualitätsbeschreibungen oder „Handbüchern zum Qualitätsmanagement“ dargelegt (vgl. Meinhold/Matul 2003). In diesen Beschreibungen werden nicht nur die allgemeinen einzelfallbezogenen Orientierungen oder Arbeitsprinzipien (z. B. „Hilfe zur Selbsthilfe“, „Vertrauensschutz“, „Akzeptierendes Verstehen“) genannt, sondern auch die konkreten Handlungsregeln zur inhaltlichen Ausgestaltung der Prinzipien. Damit wird die vielfach kritisierte „beliebige Ausdeutbarkeit“ der allgemeinen Orientierungen wenigstens teilweise eingeschränkt. Darüber hinaus werden Ziele, Struktur und Ablauf der praktizierten Einzelfallhilfe erkennbar.

Transparente Gestaltung des Hilfeprozesses

6 Kontroverse Perspektiven

6.1 Diagnose versus Zielfindung

In vielen Feldern der Sozialen Arbeit vollzieht sich zur Zeit ein Paradigmenwechsel: Der Klient wird mehr als „Kunde“, „Auftraggeber“, „Anspruchsberechtigter“ oder „Co-Produzent“ – kurz als „Subjekt“ sozialpädagogischen Handelns verstanden und weniger als ein „Objekt“, in dessen Innenleben sich Helfer ungebeten einmischen dürfen. Durch das Kinder- und Jugendhilfegesetz von 1991 haben Klienten über Mitsprachrechte hinaus die Entscheidungsverantwortung für den Hilfeprozess erhalten. Der Hilfeprozess wird weniger durch eine Expertendiagnose gesteuert, als vielmehr durch den vom Klienten definierten Bedarf sowie durch einen vom Klienten und Sozialarbeiter gemeinsam zu erarbeitenden Zielfindungsprozess (vgl. Grubitzsch 1991; Harnack-Beck 1995; Pauls 2004). Da auch Zielfindungen diagnostische Elemente enthalten spricht Peter Pantucek von „dialogischer Situationsdiagnostik“ (Pantucek 1998, S. 136 ff.), in deren Verlauf die Zielfindung zu Zielvereinbarungen führen könnte. Über die Mitspracherechte bei der Zielfindung hinaus, besteht für den Klienten allerdings kein Rechtsanspruch auf die zum ermittelten Bedarf passende Hilfe.

Klienten als Subjekte von Veränderungsprozessen

In den letzten Jahren sind eine Reihe von Leitfäden zur Erstellung von „Diagnosen“ erarbeitet worden, beispielsweise das von Maja Heiner erarbeitete teil-

standardisierte Analyse und Dokumentationsraster (Heiner 2004). Dieses wird mit dem Klienten zusammen ausgefüllt, so dass die Sichtweise aller Beteiligten bezüglich der Probleme erfasst wird. Das von Helmut Adler (2004) entwickelte Person-in-Environment-System (PIE) erfasst unter anderem die Diskriminierung von Klienten durch Bildungs- und Sozialwesen.

Diagnoseraster

Theoretisch fundiert ist die von S. Staub-Bernasconi konstruierte „Systemische Denkfigur", ein Verfahren zur Teil-Standardisierung der sozialarbeitsspezifischen Situationsbeschreibung von Individuen und sozialen Mikro- und Mesosystemen. Soziale Probleme werden als Ausstattungs-, Austausch-, Macht- oder Kriterienprobleme beschrieben. Ausgangspunkt ist ein Verständnis Sozialer Arbeit als Menschenrechtsprofession (Staub-Bernasconi 1993). Angeregt durch dieses Konzept hat Manuel Arnegger (2005) einen Analysebogen zur Situation von Klienten entwickelt. Nach M. Arnegger entstehen Probleme als Folge verletzter Menschenrechte und unzureichend befriedigter Grundbedürfnisse. Trotz all dieser methodischen Kunstfertigkeiten zeichnen sich auch heute noch die Aktenvermerke und Hilfepläne mehr durch alltagssprachliche als durch professionstypische Formulierungen aus. Dies ist nicht negativ zu bewerten. Denn schließlich werden die Hilfepläne in „Co-Produktion" mit den Klienten ausgehandelt, für die die Sinnhaftigkeit der Hilfe nachvollziehbar zu sein hat (vgl. Schwabe 2005).

Welche Formen von „Diagnose" sinnvoll und vertretbar sind, hängt vor allem vom Kontext und den dazugehörigen Hilfsangeboten einer sozialen Einrichtung ab. Im Kontext einer psychosomatischen Klinik werden andere Formen von Diagnostik angebracht sein als in einer Beratungsstelle für Sozialhilfeempfänger oder einer Jugendgerichtshilfe.

6.2 Das „Hilfe-Kontrolle-Dilemma" oder worin besteht die Hilfe

Der Mangel an passenden Hilfsangeboten wiegt schwerer als „Kontrolle"

Das so genannte „Hilfe-Kontrolle-Dilemma" – auch „Doppelmandat" genannt – durchzieht die kritische Sozialarbeit seit mehr als 30 Jahren (vgl. Peters/Crämer-Schäfer 1975). Dabei wird übersehen, dass jeder Hilfeprozess Elemente von (sozialer) Kontrolle enthält. Diese Formen von Kontrolle werden in Kauf genommen, sofern die Hilfe erwünscht und nützlich ist. In den Diskussionen zum Hilfe-Kontrolle-Dilemma wurde die Aufmerksamkeit nahezu ausschließlich auf die problematische Kontrolle gerichtet, während die Qualität der Hilfe nicht in Frage gestellt wurde (vgl. Meinhold 1990).

Seitdem nun Sozialarbeiter zunehmend auch die Finanzierbarkeit ihrer Dienste zu beachten haben ist aus dem „Doppelmandat" unversehens ein „Dreifachmandat" geworden, bestehend aus dem Beziehungsgeflecht Staat – Markt – Lebenswelt des Klienten (vgl. Bauer 1995). Sozialarbeiter stehen nun vor der Aufgabe, „bürokratisch-administrative, ökonomische und informell-lebensweltliche Elemente aufeinander zu beziehen und zu integrieren" (Bauer 1995, S. 134).

6.3 Multifunktionale versus spezialisierte Einzelfallhilfe

Eine multifunktionale Form der Einzelfallhilfe ermöglicht es dem Ratsuchenden, seine mehrschichtigen Fragen und Probleme an einem Ort zu klären, ohne dass er für jeden Teilaspekt seiner Probleme einen anderen Spezialdienst aufsuchen müsste. Im Rahmen von spezialisierten Beratungsdiensten (z. B. Schuldnerberatungen) fällt es vergleichsweise leicht, die Veränderungsziele gemeinsam mit dem Klienten präzise zu definieren und den Grad der Zielerreichung zu evaluieren. Hingegen befinden sich Menschen, die eine soziale Dienststelle wie ein Jugendamt aufsuchen, oftmals in komplizierten Notlagen, in denen sich Fragen zur Existenzsicherung mit psychosozialen Problemen überlagern. Die Bereitschaft, die persönlichen Probleme und Sichtweisen vor einem anderen Menschen zu offenbaren, verlangt von den Betroffenen die Überwindung innerer Barrieren und auch gewisse kognitive Fertigkeiten und Erfahrungen. Die manchmal missverständlich und vieldeutig formulierten Ziele der Klienten erfordern von den SozialarbeiterInnen ein großes Maß an Achtsamkeit, um die Hilfen dem vermuteten Bedarf wie auch der erforderlichen Kontrolle wenigstens teilweise anzunähern (vgl. Böwer 2008). Die mangelnde Anerkennung, die „multifunktional“ arbeitende Fachkräfte in der spezialisierten Fachwelt erfahren, wird der Situation besonders benachteiligter Klientengruppen nicht gerecht.

6.4 Über den Einzelfall hinaus?

Einzelfallhilfe hat im Verlauf der Methodengeschichte weniger Wertschätzung erfahren als andere Arbeitsformen und Konzepte, auch wegen des Mangels an einer professionsspezifischen Fachsprache und wissenschaftlich fundierten Handlungsformen. Dennoch scheint gerade diese wenig spezialisierte Arbeitsform zu den diffusen Problemlagen, die sich in kein noch so ausdifferenziertes Raster einordnen lassen, zu passen. Der individualisierende Ansatz der Einzelfallhilfe beinhaltet nicht zwangsläufig, dass die Last der Veränderung allein dem einzelnen Klienten aufgebürdet wird. Dennoch gelingt es im Rahmen von Einzelfallhilfe nicht, private Nöte zu öffentlichen Themen zu machen. Dies ist allerdings nicht primär ein Mangel der Methode „Einzelfallhilfe“, sondern Folge der Kontexte, in denen Begegnungen zwischen Sozialarbeitern und Klienten stattfinden. Mit Ausnahme einiger Arbeitsfelder – wie Jugendhilfeplanung, raumbezogene Versorgungsplanung oder Quartiersmanagement – gibt es für Sozialarbeit kaum Kontexte und abgesicherte Arbeitsaufträge zur Veränderung sozialpolitischer Rahmenbedingungen oder Machtstrukturen.

Literatur

Adler, H. (2004): Das Person-in-Environment-System (PIE) Vorteile einer eigenständigen standardisierten Diagnostik in der Sozialen Arbeit. In: Heiner, M. (Hrsg.) (2004): Diagnostik und Diagnosen in der Sozialen Arbeit. Frankfurt a.M., S. 165-182.

Arnegger, M. (2005): Soziale Arbeit als Menschenrechtsprofession in der diagnostischen Praxis. In: neue praxis, Heft 6, 35. Jg. (2005), S. 682-694.
Ballew, J. R./Mink, G. (1991): Was ist Case Management? In: Wendt, W. R. (Hrsg.) (1991): Unterstützung fallweise – Case Management in der Sozialarbeit. Freiburg i.Br., S. 56-83.
Bang, R. (1968): Psychologische und methodische Grundlagen der Einzelfallhilfe (Casework). München.
Bauer, W. (1995:) Wohlfahrtsverbände und Soziale Arbeit: Das „dreifach-Mandat". In: Sünker, H. (Hrsg.) (1995): Theorie und Praxis der Sozialen Arbeit. Bielefeld, S. 123-137.
Biestek, F. (1968): Wesen und Grundsätze der helfenden Beziehung in der sozialen Einzelhilfe. Freiburg i.Br.
Böwer, M. (2008): Das achtsame Jugendamt. Ansatzpunkte und Rezeption des Achtsamkeitskonzepts im Kindeswohlschutzdiskurs. In: neue praxis, Heft 4, 38. Jg. (2008), S. 394-370.
Brack, R. (2006): „Reflektieren" (Nachdenken über…) die wissenschaftliche Begründung einer alten sozialarbeitsspezifischen Methode. In: Schmocke, B. (Hrsg.) (2006): Liebe, Macht, Erkenntnis. S. 174-198.
Eggemann, M. (1999): Alice Salomon. In: Eggemann, M./Hering, S. (Hrsg.) (1999): Wegbereiterinnen der modernen Sozialarbeit. Weinheim, S. 159-182.
Eyferth, H./Otto, H.-U./Thiersch, H. (Hrsg.) (1984): Handbuch zur Sozialarbeit/Sozialpädagogik. Neuwied u. Kriftel.
Geser, H. (1983): Grundrisse einer allgemeinen (aber praxisnahen) soziologischen Theorie des Helfens. In: Staub-Bernasconi, S./v. Passavant, C./Wagner, A. (Hrsg.) (1983): Theorie und Praxis der Sozialen Arbeit. Bern, S. 217-246.
Germain, C. B./Gitterman, A. (1983): Praktische Sozialarbeit – Das „Life-Model" der Sozialen Arbeit. Stuttgart.
Grubitsch, S. (1991): Klinische Diagnostik und Urteilbildung. In: Hörmann, G./Körner, W. (Hrsg.) (1991): Klinische Psychologie – ein kritisches Handbuch. Reinbek b. Hamburg, S. 167-191.
Harnack-Beck, V. (1995) Psychosoziale Diagnostik in der Jugendhilfe. Weinheim.
Hege, M. (1974): Engagierter Dialog. München.
Heiner, M. u. a. (1994): Methodisches Handeln in der Sozialen Arbeit. Freiburg i.Br.
Heiner, M. (2004): PRO-ZIEL Basisdiagnostik. In: Heiner, M. (Hrsg.) (2004): Diagnostik und Diagnosen in der Sozialen Arbeit. Frankfurt a.M., S.165-182.
Heite, C. (2006): Professionalisierungsstrategien der Sozialen Arbeit. Der Fall Case Management. In: neue praxis, Heft 2, 36. Jg. (2006), S. 201-207.
Hermsen, T./Löcherbach, P./Mennemann, H./Schmid, M. (2006): Case Management in der Kinder- und Jugendhilfe. In: neue praxis, Heft 3, 36. Jg. (2006), S. 346-356.
Hörmann, G./Nestmann, F. (Hrsg.) (1988): Handbuch der psychosozialen Intervention. Opladen.
Hollis, F. (1971): Soziale Einzelfallhilfe als psychosoziale Behandlung. Freiburg i.Br.
Kleve, H. (2000): Case Management in den Ambulanten Hilfen. In: Soziale Arbeit, Heft 7, 49. Jg. (2000), S. 254-260.
Meinhold, M. (1978): Zum Stellenwert therapeutischer Intervention in der Sozialarbeit. In: neue praxis, Sonderheft 8, S. 56-62.
Meinhold, M. (1990): Hilfe und Kontrolle im Erleben von Klienten und Professionellen im Bereich des Jugendamtes. In: Feltes, T./Sievering, U. O. (Hrsg.) (1990): Hilfe durch Kontrolle? Frankfurt a.M., S. 55-68.
Meinhold, M. (1994): Ein Rahmenmodell zum methodischen Handeln in der Sozialen Arbeit. In: Heiner, M. u. a. (Hrsg.) (1994): Methodisches Handeln in der Sozialen Arbeit. Freiburg i.Br., S. 184-127.
Meinhold, M./Guski, E. (1984) Einzelfallhilfe. In: Eyferth, H./Otto, H.-U./Thiersch, H. (Hrsg.) (1984): Handbuch der Sozialarbeit/Sozialpädagogik. Neuwied u. Kriftel, S. 271-281.
Meinhold, M./Matul, C. (2003): Qualitätsmanagement aus der Sicht von Sozialarbeit und Ökonomie. Baden-Baden.
Mühlum, A. (1986): Umwelt, Lebenswelt: Beiträge zur Theorie und Praxis ökosozialer Arbeit. Frankfurt a.M.
Müller, B. (1993): Sozialpädagogisches Können – Ein Lehrbuch zur multiperspektivischen Fallarbeit. Freiburg i.Br.
Neuffer, M. (1990): Die Kunst des Helfens. Weinheim.

Nittel, D. (1994): Biographische Forschung – ihre historische Entwicklung und praktische Relevanz in der Sozialen Arbeit. In: Groddeck, N./Schumann, M. (Hrsg.) (1994): Modernisierung Sozialer Arbeit durch Methodenentwicklung und -reflexion. Freiburg i.Br., S. 147-187.
Pantucek, P. (1998): Lebensweltorientierte Individualhilfe. Freiburg i.Br.
Perlman, H. H. (1969): Soziale Einzelhilfe als problemlösender Prozeß. Freiburg i.Br.
Peter, H. (1986): Was ist der Fall? In: Müller, B. u. a. (Hrsg.) (1986): Sozialpädagogische Kasuistik. Bielefeld, S. 19-38.
Peter, H./Cremer-Schäfer, H. (1975): Die sanften Kontrolleure. Stuttgart.
Richmond, M. E. (1917): Social Diagnosis. New York.
Richter, H. E. (1970): Patient Familie. Reinbek b. Hamburg.
Salomon, A. (1926): Soziale Diagnose. Berlin. Satir, V. (1977): Familienbehandlung. Freiburg i.Br.
Schwabe, M. (2000): Achtung „Kontext" – Über einige Schwierigkeiten als systemisch inspirierter Sozialarbeiter in der eigenen Praxis zurecht zu kommen. In: Kontext – Zeitschrift für Familientherapie, Band 31, Heft 1, 1. Jg. (2000), S. 42-57.
Schwabe, M. (2005): Methoden der Hilfeplanung. Frankfurt a.M.
Seidel, G. u. a. (1996): Methodische Prinzipien des Unterstützungsmanagements. In: Wissert, M. (Hrsg.) (1996): Ambulante Rehabilitation alter Menschen – Beratungshilfen durch das Unterstützungsmanagement. Freiburg i.Br., S. 136-151.
Staub-Bernasconi, S. (1993): Dimensionen Sozialer Arbeit – Annäherung an ihren Gegenstand. In: Staub-Bernasconi, S. (Hrsg.) ([1993]1995): Systemtheorie sozialer Probleme und Soziale Arbeit: lokal, national, international. Basel, S. 95-116.
Wendt, W. R. (1982): Ökologie und Soziale Arbeit. Stuttgart.
Wenzel, C. (1999): Siddy Wronsky. In: Eggemann, M./Hering, S. (Hrsg.) (1999): Wegbereiterinnen der modernen Sozialarbeit. Weinheim u. Basel, S. 254-281.
Wendt, W. R. (1991): Unterstützung fallweise – Case Management in der Sozialarbeit. Freiburg i.Br.
Wissert, M. (Hrsg.) (1996): Ambulante Rehabilitation alter Menschen – Beratungshilfen durch das Unterstützungsmanagement. Freiburg i.Br.

Lothar Nellessen

Von der Gruppenarbeit bis zur Familientherapie

1 Gruppen sind allgegenwärtig

Menschen werden in die (Familien-)Gruppe hineingeboren, die sich erweitert, schrumpft, auflöst. Die Peergruppe ermöglicht, erleichtert, erzwingt die Ablösung von der Herkunftsfamilie und leistet den Anschluss an andere soziale Gebilde. Die Verfolgung von Zielen in Netzwerken und Interessenverbänden ist ohne gruppale Unterstützung undenkbar, identisch mit ihr. Der Mensch ist ein soziales Wesen und hat immer einen mehr oder weniger naturwüchsigen und reflektiert-zielgerichteten Gebrauch von Gruppen gemacht.

Die Entstehung der Gruppenmethoden

Der methodisch angeleitete und professionalisierte Einsatz von reflexiven Gruppen begann in der ersten Hälfte des vorigen Jahrhunderts in Österreich und den angelsächischen Ländern. Deutsche und österreichische EmigrantInnen jüdischen Glaubens waren die Gründerväter und -mütter. Jakob Moreno (1929) gründete das Psychodrama; Kurt Levin (1946) ist einer der Initiatoren der angewandten Gruppendynamik; Michael Balint (1969) öffnete die Psychoanalyse für das Training von Medizinern; George Bach (1966) und Frederic Stoller (1968) kreierten die Encounter-Gruppen und die Marathon-Methode; die von Ruth Cohn (1975) konzipierte Themenzentrierte Interaktion eroberte die schulische und außerschulische Bildung. Die oben genannten arbeiteten in den USA, während Sigmund Heinrich Fuchs (vgl. Foulkes 1978) in England zu einem wichtigen Initiator der Gruppenanalyse avancierte.

Magda Kelber aus dem „Haus Schwalbach“ und ihre MitarbeiterInnen haben sich früh in die amerikanische Literatur des social group work eingearbeitet. In gruppenpädagogischen Lehrgängen, Tagungen und durch die „Schwalbacher Blätter“ haben sie die entscheidenden Impulse gegeben, die Gruppenarbeit als Methode in Deutschland zu implementieren (vgl. Kelber 1965).

Praxis im Forschungsverbund

Damit sind zuförderst jene InitiatorInnen benannt, die mittel- oder unmittelbar auch die Professionalisierung der Sozialen Arbeit beeinflusst oder vorangetrieben haben. Die Entwicklung von Gruppenverfahren und die Professionalisierung der Sozialen Arbeit reagierten auf ähnliche gesellschaftliche Entwicklungen und Problemlagen. Die InitiatorInnen waren in unterschiedlicher Intensität ihrer jeweiligen Fundierungswissenschaft (Psychologie, Psychoanalyse, Medizin, Soziologie, Sozialpsychologie) und deren akademischem Milieu verbunden. Sie und ihre SchülerInnen bemühten sich um die empirische Überprüfung ihrer innovativen Verfahren und Methoden.

W. Thole (Hrsg.), *Grundriss Soziale Arbeit,* DOI 10.1007/978-3-531-94311-4_41,
© VS Verlag für Sozialwissenschaften | Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH 2012

Als PraktikerInnen versuchten sie zur Lösung aktueller sozialer Probleme beizutragen. Kurt Levin erforschte nicht nur die Bedingungen zur Änderung von Essgewohnheiten, die Entwicklungsbedingungen und Auswirkungen unterschiedlicher Führungsstile, die Handlungschancen von Change agents zur gewaltfreien Schlichtung von Rassenkonflikten, sondern betrieb auch deren praktische Umsetzung. Michael Balint zielte in seinen psychoanalytisch geprägten Supervisionsgruppen die Professionalisierung der AllgemeinmedizinerInnen an. George Bach ging es in seinen Encounter- und Marathon-Gruppen um den gekonnten, nicht schädigenden, entwicklungsfördernden und problemlösenden Einsatz von „Änderungsaggressivität".

Ziele der Prüfgrößen

Wenn auch manches dieser hehren Ziele den rauhen Winden der konfliktharten Praxis nicht standhalten konnte, so sind die Bedeutung und der Wert dieser moralisch-ethischen Selbstbindung nicht zu bestreiten. Die aktuellen VertreterInnen und BetreiberInnen dieser Verfahren hält diese Ausgangslage immer wieder dazu an, die Gefahren der Instrumentalisierung in und durch die Praxis, die technokratische Verkürzung zu reflektieren und ihnen zu wehren, zu überprüfen, wie etwa das Postulat der „Neubegründung der Autorität" (Däumling 1968) aufrechterhalten werden kann, wenn Autorität sich nicht länger als Popanz präsentiert, sondern in rationalen Verfahren und Arbeitsabläufen bis zur Unkenntlichkeit verborgen ist.

2 Zur theoretischen Verortung der Gruppenmethoden

Dimensionen von Konzepten

Will man die oben benannten Methoden und Verfahren in der Sozialen Arbeit anwenden, dann muss man sich Gedanken darüber machen, ob die angestrebten Ziele, Inhalte und Methoden kompatibel sind, zueinander passen. Diese Überprüfung leistet normalerweise die Erarbeitung eines Konzepts. Karl Heinz Geißler und Marianne Hege (1978, S. 15) definieren: „Unter Konzept verstehen wir ein Handlungsmodell, in welchem Ziele, Inhalte, Methoden und Verfahren in einen sinnhaften Zusammenhang gebracht sind. Der Sinn stellt sich im Ausweis der Begründung und Rechtfertigung dar".

Zielorientierung zur Stabilisierung

Konsentierte Ziele

Am Anfang steht also immer die Definition der anzustrebenden Ziele. Diese sollten nicht allein von Professionellen, sondern zusammen mit der Klientel festgelegt werden. Wenn das aus organisatorischen Gründen nicht möglich ist, dann ist es unabdingbar, die Ziele im Verlaufe der Maßnahme zu ratifizieren bzw. zu modifizieren. Unterbleibt das, so besteht die Gefahr der fälschlich unterstellten Sinnübereinstimmung. Der/die Professionelle glaubt die „eigentlichen Ziele" und Lernbedürfnisse des Klientels zu kennen und richtet sich darauf methodisch ein. Da er/sie zugleich als VerwalterIn der anzuwendenden Methoden und Verfahren auftritt, haben die Klienten dann kaum Chancen, ihre Bedürfnisse zu eruieren, zumal sie dazu oft auf das freigiebig zur Verfügung gestellte ExpertInnenwissen der Professionellen angewiesen sind.

Sollen SozialarbeiterInnen eine Jugendlichenfreizeit betreuen, dann brauchen sie Kenntnisse über die Gruppendynamik, die es ihnen ermöglichen, die Grup-

penprozesse auf spielerische, kreative und methodisch anregende und variantenreiche Art zu verdeutlichen, zu steuern und für zufriedenstellende Aktivitäten zu mobilisieren. Ziel wäre in diesem Fall der gekonnte Umgang mit der Gruppe. Die zu bearbeitenden Inhalte könnten sein: Was tun bei Cliquenbildung; wie integriert man AußenseiterInnen; woran erkennt man untergründige Spannungen und wie baut man sie ab; wie kriegt man seine Angst vor der Gruppe in den Griff; wie werden Konflikte statt mit brachialer Gewalt im Gespräch gelöst. Liegen die Inhalte vor – gemeinsam erarbeitet oder per Feldkenntnis bekannt – dann sind die geeigneten Methoden und Verfahren heranzuziehen.

Methoden als planvolles Vorgehen

Methoden sind vorausgedachte Pläne und Vorgehensweisen. Sie sind zielgerichtet und decken bestimmte Ziele ab. Sie müssen personen- und gegenstandsadäquat eingesetzt werden. Während wissenschaftliche Methoden sich von erkenntnisleitenden Interessen und der Wahrhaftigkeit leiten lassen, haben praktische (Gruppen-) Methoden, die Supervision, das Psychodrama handlungsleitendes Interesse. Es geht ihnen um die erfolgreiche Bewältigung konkreter Alltags- und Lebensprobleme. Die Methoden basieren auf den theoretischen Fundierungsdisziplinen, angewandter Gruppendynamik, Sozialpsychologie, Soziologie und Allgemeinenpsychologie, ohne allerdings in ihnen aufzugehen. Sie stehen vielmehr in einem Spannungsverhältnis zu ihnen, denn das Feld des theoretischen Wissens einschließlich seiner Menschenbilder stattet die Professionellen mit abstraktem Wissen aus, das nie ganz abgeschlossen ist und dieses Wissen muss immer auf den Einzelfall eines Individuums, einer Gruppe, eines Sozialverbandes bezogen werden. Die Lücke zwischen Theorie und Praxis ist nie zu schließen. Dem Neuling ist das eine Last und Pein, während der/die methodisch Erfahrene diesen Spannungszustand in der Schwebe halten und kreativ zu nutzen vermag.

Spannungsverhältnis zwischen Fundierungsdisziplin und Einzelfall

Verfahren und Techniken sind die Einzelelemente der Methoden, das Handwerkszeug und die -regeln. Sie haben geringere Komplexität als die Methoden. Sie sind unabdingbar für das konkrete praktische Handeln und faszinieren durch ihre Wirkmächtigkeit. Das Doppeln des Psychodramas, Feedback in der Gruppendynamik, das sharing der Supervisionsgruppe, welche Gefühle und Reaktionen die Erzählung der falleinbringenden Person bei den anderen und dem/der SupervisorIn ausgelöst hat, sie alle sind Verfahren. Die Verfahren entstammen den methodischen Ansätzen und sind durch die Fundierungsdiziplin begründet. Aus anderen Methoden entlehnte Verfahren müssen auf ihre Verträglichkeit hin geprüft werden. Die ihnen innewohnenden Grenzen und Reichweiten sind ebenso zu beachten wie ihre Voraussetzungen, die zu ihrem Einsatz erfüllt sein müssen. In einer Arbeitsgruppe/einem Team mit großen Statusunterschieden wird man zur Erlangung der Arbeitsfähigkeit kaum ein Soziogramm machen, wohl aber einen Austausch über Fremd- und Selbsteinschätzungen, wer mit wem wofür zuständig ist und wofür nicht.

Die konkreten Schritte der Verfahren

Konzepte, Methoden und Verfahren sind gebündelte Generalisierungen von Vorgehensweisen, die das Spezifische der jeweiligen Situation immer nur zum Teil berücksichtigen können. Es macht deshalb Sinn, Ziele und Inhalte mit der Klientel immer wieder zu überprüfen. Das garantiert am ehesten ein passgenaues Vorgehen, verhindert, dass die Ziele und Inhalte der Gruppenmethoden

Überprüfung der Passgenauigkeit

– die ja alle nicht für bestimmte Konstellationen entworfen worden sind – sich verselbständigen und den Bezug zur Situation verlieren.

Rückbezug auf den Alltag

Vor der Loslösung vom konkreten Auftrag sollen auch Rechtfertigung und Begründung schützen. In der Rechtfertigung wird belegt, dass die angestrebten Ziele und Inhalte angesichts der Aufgabenstellung bzw. Problemkonstellation sinnvoll sind. Die TeilnehmerInnen einer Selbsterfahrungsgruppe werden immer wieder zum Austausch ihrer Selbst- und Fremdwahrnehmungen angehalten, weil sie als SupervisorInnen, TherapeutInnen ihre emotional-kognitiven Verarbeitungsstrategien und -muster kennen müssen, um sich nicht in komplizierten Beziehungskonstellationen zu verstricken und handlungsfähig zu bleiben. Die Begründung belegt, dass der Eingriff in eine Problemkonstellation, z.B. die Konfrontation mit einem bestimmten Verhalten sinnvoll, angemessen, unvermeidbar und in dieser Intensität unumgänglich war.

Der gesellschaftliche Rahmen

Die InitiatorInnen vieler Gruppenmethoden waren PsychologInnen und PsychotherapeutInnen, die sich an eine andere Klientel wandten als das der Sozialarbeit. In den 60er und 70er Jahren des 20. Jahrhunderts hatten diese Verfahren eine fulminante Verbreitung gefunden. Zu Recht wurde gegen sie der Vorwurf erhoben, institutionelle Kontexte zu leugnen und eine Psychologisierung sozialer Problemlagen zu betreiben. Die Gefahr ist nicht gebannt, denn die menschliche Empathie ist für den Nahbereich und kleine familienähnliche Konstellationen evolutioniert worden und es bedarf immer besonderer methodischer und diagnostischer Anstrengung, die Auswirkungen von Organisationen und Institutionen auf unser Verhalten zu erfassen.

Empathie und Distanzierung

Darüber hinaus ist der gekonnte Umgang mit Gruppenmethoden voraussetzungsvoll. Die Professionellen müssen unter Berücksichtigung ihrer organisatorischen Einbettung in der unmittelbaren Interaktion mit dem Klientensystem handlungsfähig sein. Beim „Problemlösen in der Begegnung“ müssen sie darüber hinaus zum Klientensystem eine tragfähige Beziehung aufbauen, damit dieses ihr Hilfeangebot anzunehmen gewillt ist. Gleichzeitig müssen sie sich immer wieder von ihrem Klientensystem distanzieren, das Gehörte und Gesehene reflektieren, zu ihrem theoretischen Wissen in Bezug setzen, um dann die angemessenen Methoden und Verfahren einzusetzen. Es ist eine kognitiv und emotional anspruchsvolle professionelle Tätigkeit, die vor allem den Neuling dazu verleiten kann, unzureichende Abkürzungsstrategien zu benützen oder sich vorschnell auf seine nicht situationsadäquate Intuition zu verlassen. In diesen Konstellationen sucht der/die überforderte, belastete Professionelle oft sein/ihr Heil in den Verfahren, weil diese Sicherheit versprechen. Da werden dann Übungen unverbunden und unbegründet hintereinander gereiht, die Einhaltung von an sich sinnvollen Empfehlungen („sei dein eigener chairman“) bis zur Sinnlosigkeit eingefordert, die TeilnehmerInnen mehr verwirrt als gefördert. In der Anfangsphase, in der ein solches Experimentieren und Üben unvermeidbar ist, sollten die negativen Begleiterscheinungen durch Anleitung und Supervision auf ein Minimum reduziert werden. Vom Professionellen kann man mehr und mehr das gekonnte Zusammenspiel von teilnehmerInnenorientierter Gruppenarbeit erwarten, das die angemessenen Methoden und Verfahren zum Zuge kommen lässt und diese aus den Fundierungswissenschaften begründen und rechtfertigen kann.

Intuitive Abkürzungsstrategien

3 Die Vermittlungsfunktion der Gruppenmethoden

Naht- und Schaltstellen

Die unterschiedlichen Gruppenmethoden stellen eine Vermittlerfunktion zwischen sozialer Praxis und den je relevanten Hintergrund- bzw. Fundierungswissenschaften dar. Das sei an der Gruppendynamik aufgewiesen. Die Gruppendynamik ist als Praxeologie aus der sozialpsychologischen Forschung zur Einstellungs- und Verhaltensänderung angesichts unüberbrückbar erscheinender Konfliktlagen hervorgegangen. In einem Seminar für change agents, in dem diese über Fallbeispiele, Theorieinputs und Übungseinheiten auf ihre Tätigkeit vorbereitet wurden, ergab sich ein Grundprinzip der Gruppendynamik quasi nebenher. Kurt Levin und der Forscher-/Trainerstab trafen sich abends zur Besprechung der Gruppenprozesse. Teilnehmer, die davon Wind bekommen hatten, baten zugelassen zu werden. Kurt Levin stimmte dem zu und immer mehr TeilnehmerInnen kamen und mischten sich mit ihren Wahrnehmungen und Erklärungen der Tagungsabläufe ein. Das Prinzip der sich selbst erforschenden Gruppe (the spirit of inquiry) war entstanden und allen Beteiligten war rasch klar, was und wie dieses reflexive Setting die Lernchancen und -möglichkeiten erhöhte. Die sonst übliche und strikt durchgehaltene Trennung von Subjekten und Objekten der Forschung war aufgelöst worden; sie traten stattdessen in einen Interaktionsprozess ein (vgl. Bradford 1972).

Spirit of inquiry

In der frühen Gruppendynamik in den USA und auch später in Deutschland wurde das Zusammenspiel von Training und Forschung als unverzichtbar erachtet. Vor allem im pädagogischen, sozialpädagogischen und psychologischen Bereich hat die aus dieser Tradition hervorgegangene Aktionsforschung in der Bundesprepublik der 70er Jahre des letzten Jahrhunderts viele Projekte initiiert, umfangreiche Forschungs- und Praxisliteratur erzeugt. Die überspannten Erwartungen, „sich selbst und andere durch die Gruppe zu befreien“ (Richter 1971) durchschnitten jedoch diese Verbindung. Dazu hat auch beigetragen, dass das Zusammenspiel von Forschung und Praxis nicht umstandslos nur positive Ergebnisse zeitigte, sondern sich als ein Spannungsfeld erwies, das gerade in dem Maße erkenntnisfördernd ist, in dem die produktiven Antagonismen zwischen Theorie und Praxis und die dadurch hervorgebrachten Widersprüche und Paradoxien ausgehalten werden. Der Einzug der Gruppendynamik in Arbeitsfelder jenseits psychosozialer Berufe, deren Vermarktung in Wirtschaft und öffentlichem Dienst hat ebenfalls zur Distanzierung von der Forschung beigetragen.

Training cum research

Entkopplung von der Forschung

Trotz dieser Abkopplung ist die sich selbst untersuchende Gruppe nach wie vor ein zentraler Arbeitsinhalt und zugleich das zentrale Arbeitsmedium der angewandten Gruppendynamik. Diese lässt soziale Zusammenhänge im realen Geschehen einer Gruppe sichtbar werden. Die Inhalte und Begrifflichkeiten der Sozialpsychologie wie sie StudentInnenen und Professionellen der Sozialen Arbeit im Selbststudium, im Seminar, in der Vorlesung begegnen, werden hier verlebendigt. Vorher abstraktes Wissen wird im gruppendynamischen Training zur lebendigen Erfahrung. Man erfährt am eigenen Leibe, was es bedeutet, den Strukturen und Prozessen, den Normen einer Gruppe ausgesetzt zu sein, (k)eine

Verlebendigung theoretischen Wissens

Rolle zu spielen, im Status auf- und abgewertet zu werden, als Minderheit gegen eine konforme Mehrheit vergeblich anzukämpfen.

Brisante Erfahrungen und Erkenntnisse

Es handelt sich hier allesamt um Phänomene von Gruppen, die uns auch im alltäglichen Leben begegnen, in denen wir uns aber selten reflexiv, eher grantelnd, vorwurfsvoll und ressentimentgeladen begegnen, was fatalerweise Handlungsabstinenz nach sich zieht. Um den/die LeserIn etwas von der Brisanz ahnen zu lassen, die die reflexive Aufarbeitung dieser Themen im Erleben freisetzen kann, folgt die Schilderung einer meiner „Standardübungen" in Seminaren, bei Vorträgen. Man bittet die TeilnehmerInnen zu Übungszwecken aufzustehen – was diese in der Regel mit oder ohne Nachdruck auch tun. Nach einigen Sekunden sagt man dann, sie könnten sich selbst wieder hinzusetzen oder dies nach dieser Aufforderung tun. Diese Bitte weist auf das Autoritätsverhältnis zwischen der Seminarleitung und den TeilnehmerInnen hin. Letztere finden sich in den klassischen Reaktionsmustern „Abhängigkeit, Gegenabhängigkeit oder Interdependenz" wieder. Erstere fühlen sich getäuscht, weil sie nicht weiter mit Informationen versorgt werden bzw. unterhaltsame Selbsterfahrung angeboten bekommen. Die Gegenabhängigen sind wütend, wenn sie entdecken, wie leicht sie von Autoritäten geführt werden können, obwohl sie doch gerne von diesen unabhängig wären. Mit letzteren nach dieser Übung im Gespräch zu bleiben, ist oft heikel, weil der erfolgreiche Einsatz entsprechender Interaktionsstrategien zu Recht wieder als (machtvolle) Demonstration von Autorität erlebt wird. Am leichtesten tun sich die Interdependenten, die erfahrungsgesättigt wissen, dass jede Interaktion durch ein Wechselspiel von gegenseitiger Abhängigkeit gekennzeichnet ist. Das gilt auch für hierarchische Konstellationen, in denen aber der Status- bzw. Hierarchiehöhere einen kaum wettzumachenden Handlungsvorteil hat. Die Interdependenten erkennt man bei dieser kleinen Übung daran, dass sie sich lächelnd oder lachend wieder hinsetzen und in der anschließenden Reflexion eine ausgleichende Position einnehmen können. Für die anderen ist es oft eine harte Nuss, zu erkennen, dass es keine Unabhängigkeit bzw. Eigenständigkeit in Interaktionsbeziehungen gibt.

Umgang mit Autorität

Der Wunsch nach Unabhängigkeit

Einüben in reflexive Selbstvergewisserung

Die basalen Wahrnehmungsprozesse unseres Alltags werden auf einmal wieder wahrnehmbar. Man kann erleben, wie man sich erlebt. Nimmt wahr, wie man sich selber und andere wahrnimmt. Das gruppendynamische Training ist der Basiskurs zur Einübung und Verfeinerung von Selbst- und Fremdwahrnehmung. Die Rollengebundenheit, die Perspektivität jeder Wahrnehmung wird nachvollziehbar, ebenso wie der Zusammenhang zwischen Wahrnehmungen, daran gekoppelten Gefühlen und Erklärungen und dadurch ausgelösten Handlungsimpulsen. Das eigene Erleben und Verhalten wird eingebettet erlebt in einem konkreten Kontext, in diesem Fall einer Gruppe, deren Teil ich bin, in der ich mitbestimme, in dem ich aber immer von der Bindung zu den anderen abhängig bin bis in mein innerstes Empfinden und Verhalten hinein. Damit ist ein erfahrungsorientierter Zugang zum Verständnis basaler sozialer Prozesse gegeben.

Paradoxien professionellen Handelns

Damit lässt die gruppendynamisch fundierte Selbsterfahrung die grundlegenden Paradoxien aufscheinen und erleben, die den Professionellen in der späteren Praxis der Sozialen Arbeit gegenübertreten und wie sie Fritz Schütze (1992) beschrieben hat. Eine dieser letztlich nicht aufhebbaren Paradoxien

professionellen Handelns besteht genau in diesem Spannungsfeld zwischen den abstrakten Kategorien wissenschaftlichen Denkens einerseits und den jeweiligen Besonderheiten des einzelnen Falles, jeder einzelnen Person bzw. jeder Gruppe andererseits.

Systemische Famileintherapie – eine wirkmächtige Methode

Ähnlich wie die Gruppendynamik ist auch die Familientherapie aus dem Zusammenspiel von Forschung und therapeutischer sowie sozialpädagogischer Praxis hervorgegangen. Auch sie kam aus den USA nach Deutschland bzw. Europa mit einem engen Bezug zur Sozialen Arbeit. Zur raschen Rezeption der Familientherapie hat beigetragen, dass in ihrem Rahmen entscheidende Neuentwicklungen der Psychotherapie standen. Daraus sind die Methoden der systemischen Therapie hervorgegangen, die inzwischen Supervision, Beratung, Organisationsentwicklung durchdrungen haben. Zum anderen wird die Familientherapie in vielen öffentlichen Einrichtungen von SozialpädagogInnen angeboten. Die Weiterbildungsangebote der Familientherapie haben sich von Anfang an bewusst an diesen Professionellenkreis gewandt und damit einer Vereinnahmung dieser Methoden durch MedizinerInnen und PsychotherapeutInnen entgegengewirkt.

Familie als basale gesellschaftliche Institution

Das Spezifische der Familientherapie ist, dass sie es nicht nur mit Einzelpersonen bzw. Gruppen von Personen zu tun hat, sondern sich einer zentralen gesellschaftlichen Institution, der Familie zuwendet, in der das Verhältnis der Geschlechter und Generationen formiert wird. In Familien oder familienähnlichen Zusammenhängen wird eine Vielzahl von fundamentalen ökonomischen, sozialisatorischen und emotionalen Leistungen erbracht: Erziehung der Kinder, Versorgung von Kranken und Alten, Gestaltung von intimen Beziehungen, die Regelung von Erbschaft. Die Familie ist mithin ein Ort, wo zeitgleich basale Erfahrungen über das Zusammenleben und gesellschaftliche Organisationsprinzipien gemacht werden. Die Familientherapie ermöglicht es, explizit oder implizit das Ineinanderwirken dieser beiden Prinzipien zu bearbeiten.

Omnifunktionalität von Gruppen bei den Änderungsprozessen

Die Praxis des Familienaufstellens nach Hellinger (2007; Weber 1998), die in den zurückliegenden zwanzig Jahren eine fulminante, zuweilen auch problematische Entwicklung (beim Initiator wie auch bei seinen Adepten) genommen hat, gibt Anlass auf ein Spezifikum dieses Ansatzes hinzuweisen: Die Ritualisierung bei Diagnose und insbesondere beim Intervenieren. Zweifellos bietet dieses Vorgehen dem Einzelnen die Chance, tief greifende Erfahrung mit der eigenen familialen Gewordenheit und seiner aktuellen familialen Praxis zu machen. Darüber hinaus trägt die Ritualisierung einzelner Arbeitschritte wie auch des gesamten Settings dazu bei, das Gespür für interpersonelle und soziale Zusammengehörigkeit, die Bedeutung von Verwandtschaft, Sippenzugehörigkeit, sowie von Gemeinschaft facettenreich erlebbar zu machen und zu erweitern. Im Familienaufstellen werden diese Effekte eher Verhältnisse stabilisierend beschönigt, weil sie unreflektiert bleiben, nicht bearbeitet und eben nicht aufklärend genutzt werden. Das ist bedauerlich, denn hier liegt ein bedeutendes Potential gegen Enthumanisierung und Entfremdung in unserer Gesellschaft brach.

Noch entschiedener und methodisch variantenreicher nutzt Paul Rebillot Ritualisierung in seinen ästhetisch äußerst ansprechenden Trainings. Unter Einbeziehung theatralischer, gestalt- und körpertherapeutischer Methoden und

Verfahren, Psychodrama, Gruppendynamik und Musik werden die großen griechischen Erzählungen und Mythen in zeitnahe Therapie- und Trainingsmethoden umgesetzt (vgl. Rebillot/Kay 1993).

Kurt Levins Untersuchungen zur Veränderung von Essgewohnheiten hatten ergeben, dass nicht die Information über die positive Wirkung von Nahrungsmitteln bei den einzelnen Verhaltensänderungen nach sich zieht, sondern deren Diskussion und Bestätigung dieser Informationen durch relevante Bezugsgruppen. Obwohl es eher unwahrscheinlich ist, dass dieser Befund aus den 30er Jahren des vorigen Jahrhunderts allseits bekannt ist, scheint darüber implizites bzw. intuitives Wissen zu bestehen: das lässt sich daran ablesen, dass es zu allen privaten und beruflichen Lebenslagen von der Wiege bis zur Bahre nicht nur Beratungsliteratur gibt, sondern immer auch Gruppenangebote, in denen genau das geleistet werden kann, was Levin herausfand, die diskursive Aneignung und Verstärkung, Überzeugung und Umsetzung neuer Denk- und Erlebensweisen inklusive der sie stabilisierenden Verhaltensstrategien. So gibt es keine Ausbildung zum Berater, Coach, Organisationsberater, Supervisor, Therapeut und Trainer ohne sozialisatorisches Training im Gruppenkontext; keine Team-, Abteilungs- und Organisationsentwicklung ohne Gruppe, Teams als Multiplikatoren (vgl. Groth/Stey 2007).

Die Bearbeitung aktueller Probleme setzt ebenfalls auf den Einsatz von Gruppen. Hier seien beispielhaft zwei Ansätze aus schier endloser Fülle benannt: Das Trainingsprogramm für Babys (Pekip) und die Befassung mit Interkulturalität (Gruppendynamik 1, 2008). Die vielseitige Verwendbarkeit, die Unverwüstlichkeit und die methodische Variabilität von Gruppen kann man daran ablesen, dass sie ihre Ziele beim lege artis geplanten und durchgeführten methodischen Vorgehens ebenso erreicht, wie beim naturwüchsigen Nutzen alltäglichen prosozialen Verhaltens.

4 Die Gruppe als Ort der (Nach-)Sozialisation und der beruflichen Habitusbildung

Arten der Gefühlsarbeit

Immer mehr Berufe erfordern Gefühlsarbeit (vgl. Hochschild 1995). Die sachorientierte Tätigkeit der FachspezialistInnen oder SachbearbeiterInnen soll kundennah erbracht werden. Das setzt die passagere Identifikation mit Kundenwünschen und ihren Situationen voraus. Die Tätigkeit des Verkäufers, eines Finanzberaters und anderer personennaher Dienstleistungsanbieter müssen gleichermaßen sach- wie personenorientiert angelegt sein. Psychosoziale BeraterInnen wie TherapeutInnen, TrainerInnen, SozialarbeiterInnen, die ihre Leistungen an der Maxime ihrer Profession orientiert eigenständig erbringen, handeln überwiegend oder ausschließlich personenorientiert.

Training sozialer Kompetenzen

Die hier geforderten unerlässlichen Fertigkeiten und Fähigkeiten, Haltungen und soziale Kompetenzen lassen sich nur ansatzweise durch kognitive Wissensvermittlung erwerben. Bei SacharbeiterInnen mögen die Unterweisungen

in die Firmen- und Verwaltungsphilosophie sowie mehrere Tage des Trainings „on the job" genügen. Die Ausbildung zur psychosozialen BeraterIn dauert zwischen zwei und vier Jahren, ist personennah und intensiv. Ein großer Teil dieser Aus- und Weiterbildungen erfolgt in Gruppen. Wenn es um den Erwerb und die Weitergabe sozialer Kompetenzen geht, dann ist die Gruppe der Lernort der Wahl.

Das Wissen um biographische Prägungen

Die Soziale Arbeit erfasst tendenziell alle Erlebens- und Verhaltensdimensionen des Menschen. Das gilt einerseits für die KlientInnen aber auch folgerichtig für die Professionellen. Gravierende biographische Beeinträchtigungen, die „Emotionenbrütanstalt" einer Jugendfreizeit, die familienähnliche Wohngruppe mit ihrer erotischen Verlockung oder bohrenden Langeweile können die Professionellen in arge emotionale Bedrängnis bringen. Um angesichts familialer, biographischer, persönlicher und beruflicher Problemlagen erlebens- und handlungsfähig zu bleiben, bedarf es der eigenen prophylaktischen bzw. aktuellen fallbezogenen Bearbeitung dieser Themen. Ohne sie drohen verdecktes Involviertsein und aufgeschichtete eigene Erfahrungen die berufliche Situation zu überlagern und zu gefährden.

Die Gruppe als sozialer Lernort

Die Gruppe als sozialer Lernort ermöglicht im Studium, in der Aus- und Weiterbildung die kontinuierliche Auseinandersetzung mit diesen Themen. Welche Methoden zum Zuge kommen ist nachrangig, vorausgesetzt der Psychotherapeut, die Gestaltpädagogin, der Gruppendynamiker, die Gesprächstherapeutin etc. stellt die personabgelösten Imperative und Verfahrensvorschriften der Methode nicht über die realen Berufserfahrungen der TeilnehmerInnen.

Grammatik der Gefühle

Die Einübung in die Grammatik der Gefühle ist unerlässlich, will der/die Professionelle sich im eigenen und fremden Emotionshaushalt zurechtfinden. Am konkreten Geschehen werden die Unterschiede von Emotion und Gefühle verdeutlicht. Letztere sind versprachlichte Emotionen. Diese Versprachlichung hebt sie auf eine andere Ebene, macht sie bewusst, stellt sie in Relation zu anderen Emotionen und Kognitionen. Emotionen und Gefühle werden als emotional kognitive Strukturen erkennbar, an denen das Herz und der Verstand gleichermaßen beteiligt sind. Ihr Bewusstmachen erhöht die Verhaltenswahlchancen gegenüber den Situationen, denen sie entstammen. Als bewusst erlebte und reflektierte kann man sie verwerfen oder akzeptieren und sie können sich unter dem Eindruck der Reflexion und Beschäftigung mit ihnen ändern. So erfolgt der allmähliche Erwerb einer personen- und gegenstandsadäquaten Intuition, der Erkenntnis im Nu. Diese führt die/den Professionelle/n selbst dann zu treffsicheren Urteilen, wenn er/sie über den/die anderen unzureichende Informationen hat oder von letzteren überschwemmt wird.

Sensibilitätstraining

Sensibilität für Personen und Situationen, Interaktionsprozesse, Gruppenphänomene, auch bei bedrängenden Themen mitschwingungsfähig zu bleiben, belastenden Situationen nicht auszuweichen, das Einüben zugewandter Konfrontation, das Zusammenspiel von Majorität und Veränderung initiierender Minorität mögen für weitere Themen solcher Reflexions- und Trainingsgruppen stehen.

Multiaspektualität

Eine kognitiv orientierte Vorgehensweise allein ist hier unzulänglich. Der komplexe Erfahrungsraum, die Vielfalt der Perspektiven, Beziehungen, Informationsverarbeitungsweisen, das Lernen am Modell der Gruppenleitung und

der anderen MitgliederInnen schaffen einen Kosmos, der über das eigene Ich hinausgeht und stets mit dem Anderssein und Alternativen konfrontiert.

Natürlich nimmt sich auch die dyadische Beratung dieser Themen an. Die variantenreichere, offenere, herausforderndere und realitätsnähere Erfahrung bietet dennoch die Gruppe. Daneben ist sie ein Experimentierfeld zur Beschränkung der Vormachtstellung der LeiterIn.

Jede Intervention hat ihren Preis

Im Zuge der Modernisierung werden immer mehr Lebensbereiche professionalisiert. Die nachbarschaftliche Laienhilfe weicht dem professionellen Zugriff (vgl. Kardorff/Stark 1987). Mit der Professionalisierung sind das Versprechen der Professionellen und die Hoffnung der Klienten, Kunden, Ratsuchenden auf gekonnte, gründliche und umfassende Hilfe, Unterstützung, Unterweisung verbunden (vgl. Schütze 1992). Den Alltagsverstand überbietendes, tiefergehendes Verständnis und Interpretation der Situation des Klienten, fundierte Beratung verlangen aber ihren Preis. Das ist nicht nur ökonomisch, materiell zu verstehen, sondern meint den Umstand, dass alle Professionalisierung es mit professionellen Paradoxien zu tun hat bzw. diese hervortreibt (vgl. Schütze 1992). „Abwarten" oder „selber machen" lautet eine zentrale Paradoxie der Sozialen Arbeit. Schafft es der/die Klient/-in – auf sich allein gestellt – aus eigener Kraft seine Situation zu verändern oder eskaliert dann seine/ihre Problemkonstellation bis zur Unbeherrschbarkeit. Soll man als SozialarbeiterIn aktiv werden, um die KlientInnen hiervor zu bewahren, ihnen zeitig unter die Arme greifen mit der Aussicht und Gefahr, dass sie immer ratloser, abhängiger von der Rundumversorgung auch weiterer HelferInnen werden?

Erwerb von Konflikt- und Ambiquitätstoleranz

Die Paradoxien professionellen Handelns gelten als schlussendlich nicht auflösbar. Sie bleiben bestehen und verlangen immer wieder Gratwanderungen, müssen ertragen, können abgeschwächt, austariert, im Fließgleichgewicht gehalten werden. Der Handlungsdruck der Praxis verlockt je nach Konstellation zur Vereinseitigung. Lässt die Einrichtung die Muskeln spielen, dann wird der Klient einer Behandlung unterzogen, unterhöhlt das Expertentum seine Autonomie, wird seine Individualität den technokratischen Maximen der Fallbehandlung geopfert. Geldmangel, Überforderungsphasen, psychische oder generationelle Veralterung der Institutionen begünstigen Laisser-faire-Haltung, Rückzug, überlassen das Klientel plan- und ratlos zynisch den eigenen Selbstheilungskräften.

Handlungsentlastung in der Supervision

(Supervisions-)Gruppen sind der Ort, in dem SozialarbeiterInnen im Kreis der professionellen Öffentlichkeit und dem Schutz der teilentlasteten Gruppe sich mit eigenem Berufshandeln auseinandersetzen können. Die Auswirkungen der belastenden Tätigkeit und der Paradoxien professionellen Handelns können eingestanden, ausgesprochen werden, ohne gleich Sanktionen wegen mangelnden beruflichen Engagements durch Vorgesetzte, KollegInnen befürchten zu müssen. Das Aushalten der Paradoxie meint ja genau dies: Nicht ihr dumpfes, unbegriffenes, fatalistisches Inkaufnehmen, sondern das bewusste Erspüren, Benennen und Reflektieren der Emotionen, Gefühle, Verhaltensneigungen, die sie im Gefolge haben. Daneben ist dies auch ein mittelbarer Zugang zum wahrscheinlichen Erleben des Klientels, das unmittelbarer den paradoxalen Konstellationen ausgesetzt ist. Über den Umweg des Eingeständnisses der eigenen Ratlosigkeit kann die Lethargie der KlientInnen zugänglich und verstehbar werden.

Die Reife einer berufsbezogenen Reflexionsgruppe erweist sich darin, solche Gegebenheiten herauszuarbeiten, als Realität zu akzeptieren und sie weder in operativer Hektik noch technokratisch verfahrensgerecht zu zerstückeln oder zum Verschwinden zu bringen, noch in wohlfeilem, wirkungslosem Bedauern und Beklagen zu ertränken.

Weder hektisch noch apathisch

Empathischer Beistand kann geboten sein – und das über irritierend lange Zeiträume. Das Wort verrät, worauf es ankommt: dem Klientel beizustehen, präsent zu sein, sich nicht abzuwenden, davonzulaufen, aber alle Aktivitäten, Motivationsbemühungen zu unterlassen, die dem Klienten z. Zt. nichts nutzen. KlientInnen – solcher Art in Ruhe gelassen und von dem Zwang befreit, ihnen unverständliche Änderungsansinnen abwehren zu müssen – überraschen und erfreuen dann ihre BetreuerInnen und Supervisionsgruppe im Gegenzug durch überraschende Lage- und Verhaltensänderungen – unklarer Herkunft.

Interventionsdistanzierung

Berufsbegleitende Selbsterfahrungsgruppen, insbesondere Supervision waren und sind in der Sozialen Arbeit das kongeniale Medium der Professionalisierung und Habitusformierung. Sie nehmen die Gesamtheit der Einflussfaktoren ins Auge, das Klientensystem, die Professionellen in ihrer Berufsrolle, ihrem Arbeitsauftrag, Handwerkszeug und -regeln der Methoden und Verfahren sowie die fundierenden Basiswissenschaften und Theorien (vgl. Hildebrand/Welter-Enderlin 1996). Diese bezeichnen die „Fallarbeit in der Begegnung" als eine Kunstlehre, die in einem längerdauernden Professionalisierungsprozess erworben werden kann und muss. Ohne die Verdienste der dyadischen Supervision in Abrede stellen zu wollen, sei an dieser Stelle festgehalten, dass Gruppen- und Teamsupervision ausgezeichnete Möglichkeiten darstellen, diese Kompetenz zu erwerben und die Paradoxien professionellen Handelns in der Sozialen Arbeit zu bearbeiten, anstatt sie durch sozialfürsorgerische Helferphantasien oder omnipotente Managementideologien zum Verschwinden bringen zu wollen.

Multiperspektivität

Fallarbeit in der Begegnung

5 Diagnose- und Handlungskompetenz in Gruppen

Die Person eines/einer jeden Professionellen, der/die es mit der Gestaltung von Interaktionsbeziehungen zu tun hat und der/die durch Gefühlsarbeit das Erleben und Verhalten seines Klientels zu beeinflussen versucht (vgl. Hochschild 1990), ist wichtigstes Arbeitsmittel. Das gilt auch für den gekonnten Umgang mit Gruppen. Die Pragmatik und Praxeologie professionellen Handelns in Gruppen hat einen eigenständigen Stellenwert. Man muss eine Vorstellung entwickeln, was man als LeiterIn einer Gruppen nun machen oder lassen soll. Ohne eine solche Leitidee könnte man nicht von Gruppenverfahren reden, weil das Vorgehen dann durch Beliebigkeit gekennzeichnet wäre.

Die eigene Person als Handlungsmittel

Die „Angst des Leiters vor der Gruppe" hat zwei Quellen. Die eine bezieht sich darauf, was in der Gruppe gerade los ist, und meint die Diagnose der Situation. Die andere umfasst das, was man als LeiterIn sinnvollerweise machen kann und meint die Interventionen. In aller Regel gibt es auf beide Fragen mehrere Antworten und meist reicht die Zeit nicht aus, beiden Aspekten bis in die letzte

Unklare Verhältnisse

Handlungsdruck

Verästelung nachzugehen. Die Komplexität allen Gruppengeschehens, die prinzipielle Offenheit des Handelns führen dazu, dass man beim „Problemlösen in situ“ immer schon reagieren muss, ohne genau zu wissen, was denn „wirklich“ los ist. Über Handlungskompetenz in Gruppen zu verfügen bedeutet deshalb, trotz dieser Unklarheiten handlungsfähig zu sein bzw. zu bleiben und mit den Konsequenzen des eigenen Handelns verantwortungsvoll umzugehen.

Problempfleger und Supermänner

Jede GruppenleiterIn findet sich hier auf einer Skala zwischen reflektierender Prozessbegleitung und steuernder Prozessstrukturierung wieder. Beide Vorgehensweisen eröffnen spezifische Lern- und Erfahrungsräume und schließen anderes aus. In der Gruppendynamik werden diese Typen scherzhaft „depressive Versacker“ bzw. „operative Hektiker“ genannt. Damit soll ausgedrückt werden, dass sich die Vorlieben und Abneigungen bestimmter Vorgehensweisen in den Persönlichkeitsstrukturen der GruppenleiterInnen dingfest machen lassen. Die GruppenleiterInnen sollten in berufsbezogenen Selbsterfahrungsgruppen bzw. in der Supervision Klarheit über ihre Muster und Präferenzen suchen. Das erhöht die Chancen, Beschränkungen zu bearbeiten, sie in konkreten Situationen wieder zu erkennen oder sie in Ressourcen zu verwandeln. In der Sozialen Arbeit ist der Einsatz von Gruppen nicht Selbstzweck. Sie dienen als Vehikel, bestimmte Ziele zu erreichen. Das konfrontiert zwar einerseits mit der Mühsal, sich mit Gruppenverfahren unterschiedlichen methodischen Zuschnitts auseinanderzusetzen, Psychodrama, Gruppendynamik, kreatives Gestalten, Spiel- und Körpererfahrung, Musik- und Kunsttherapie, erlebnisaktivierende Verfahren, belohnt aber andererseits durch die Selbsterfahrung im Spiegel der anderen bzw. in den Gruppenmethoden, die je unterschiedliche Aspekte des in der Weltseins betonen.

Selbsterfahrung im Spiegel der Anderen

Dabei mögen zwei Maxime hilfreich sein. Die erste stammt von C. G. Jung: „Es kommt nicht auf Vollkommenheit, sondern Vollständigkeit an“. Vollkommenheit ist ohnehin schwer zu erreichen. Und weil das so ist, ist es für manche verlockend, sich an die Vollkommenheit in einem Gruppenverfahren zu klammern. Die Vollständigkeit meint etwas anderes, nämlich den Versuch, möglichst viele Seiten anklingen zu lassen, zu gebrauchen. Der/die Professionelle erreicht dies gleichermaßen für sich und für sein/ihr Klientel, wenn er/sie in der Theorie synoptisch, in der Praxis eklektisch vorgeht.

Vollständigkeit statt Vollkommenheit

In der Praxis hat man dann zuweilen die Qual der Wahl. Hier hat sich die zweite Empfehlung bewährt, dem methodischen Impuls zu folgen, der sich als erster einstellt. Das bedeutet nicht, dass dieser intuitive Impuls immer der richtige ist, wohl aber, dass man sich durch eine selbstgrüblerische Haltung, was denn nun das beste Vorgehen sei, vom konkreten Gruppengeschehen soweit abkoppeln kann, dass die dann folgenden Interventionen nicht mehr geerdet sind. Deshalb gilt: man sollte den ersten Impuls, die erste Interventionsidee ausführen und kann immer noch – mit der Gruppe – überprüfen, ob es sinnvoll war oder gegensteuern – wenn der Sinn sich nicht eh schon eingestellt hat.

Zeitraum zur sich festigenden Intention

6 Schlussbemerkung

Ich habe versucht, die drei Funktionen zu beschreiben, die Gruppenverfahren für und in der Sozialen Arbeit haben können, nämlich einerseits den Brückenschlag zwischen der Praxis und der Leitwissenschaft zu ermöglichen, andererseits die persönliche und professionell berufliche Identität zu entwickeln und zu stabilisieren sowie die Handlungskompetenz zu festigen. Das Geschriebene gilt. Dennoch sollte man die Gruppenmethoden nicht mit Heilserwartungen überfrachten, sie andererseits in einer individualisierten Welt nicht unterschätzen.

Gruppen nicht mit Heilserwartungen überfrachten

Menschen haben seit jeher in Gruppen gelebt. Dies wird sich auch in Zukunft nicht ändern, selbst wenn sich das formale Erscheinungsbild der Gruppen für manche bis zur Unkenntlichkeit wandelt. In formellen und insbesondere informellen Gruppen haben Menschen ihre Probleme gelöst und wir können davon ausgehen, dass die Herausforderungen, denen wir uns zu stellen haben, auch weiterhin in naturwüchsigen oder professionellen Gruppen gemeistert werden.

Gruppen sind unverzichtbar und allgegenwärtig

Literatur

Bradford, L. P./Gibb, J. R./Benne, K. D. (Hrsg.) (1972): Gruppentraining. T-Gruppentheorie und Laboratoriumsmethode. Stuttgart.

Bach, G. (1966): The Marathon Group: Intensiv Practice of Intimate Interaction. In: Psychol. Rep. 18. Jg. (1966), S. 995-1002.

Bach, G./Weiden, P. (1970): Streiten verbindet. Gütersloh.

Balint, M. (1974): Der Arzt, sein Patient und die Krankheit. Stuttgart (englisch 1964).

Cohn, R. (1975): Von der Psychoanalyse zur Themenzentrierten Interaktion. Stuttgart.

Däumling, A. M. (1968): Sensitivity-Training. In: Gruppenpsychotherapie und Gruppendynamik, 2. Jg. (1968), S. 113-123.

Foulkes, S. H. (1978): Praxis der gruppenanalytischen Psychotherapie. München u. Basel.

Geißler, K. H./Hege, M. (1978): Konzepte sozialpädagogischen Handelns. München.

Groth, T./Stey, G. (Hrsg.) (2007): Potenziale der Organisationsaufstellung. Heidelberg.

Hellinger, B. ([1994] ^{8}2007) Ordnungen der Liebe. Ein Kursbuch. Heidelberg

Hildenbrand, B./Welter-Enderlin, R. (1996): Systemische Therapie als Begegnung. Stuttgart.

Hochschild, A. R. (1990): Das gekaufte Herz. Zur Kommerzialisierung der Gefühle. Frankfurt a.M.

Kardorff, E. von/Stark, W. (1987): Zur Verknüpfung professioneller und alltäglicher Hilfenetze. In: Keupp, H./Röhrle, B. (Hrsg.) (1987): Soziale Netzwerke. Frankfurt a.M., S. 219-244.

Kelber, M. (1965): Was verstehen wir unter Gruppenpädagogik? In: Neue Auswahl. Wiesbaden.

Levin, Kurt (1963): Feldtheorie in den Sozialwissenschaften. Bern u. Stuttgart (zuerst 1946).

Moreno, J. (1924). Das Stegreiftheater. Berlin.

Rebillot, P. (1993): The Call to Adventure. Bringing the Hero's journey to daily life. San Francisco.

Schütze, F. (1992): Sozialarbeit als „bescheidene" Profession. In: Dewe, B./Ferchhoff, W./Radtke, F. O. (Hrsg.) (1992): Erziehen als Profession. Opladen, S. 132-170.

Stoller, F. (1968): Marathon Group Therapy. In: Gazda, G. M. (Hrsg.) (1968): Innovation to Group Circle Therapy. Springfield, Ill., S. 42-95.

Weber, G. (Hrsg.) (1998): Praxis des Familienaufstellens: Beiträge zu systemischen Lösungen nach Bert Hellinger. Heidelberg.

Wolfgang Hinte

Von der Gemeinwesenarbeit über die Sozialraumorientierung zur Initiierung von bürgerschaftlichem Engagement

In den 1960er Jahren wurde die Beschaulichkeit der bundesdeutschen Sozialen Arbeit durch einen US-amerikanischen Import vorübergehend erschüttert. Veröffentlichungen zur Gemeinwesenarbeit (GWA) (vgl. Müller/Nimmermann 1973; R. und H. Hauser 1971; Bahr/Gronemeyer 1974), aber auch die Praxis einiger Leuchtturmprojekte, insbesondere in Obdachlosen-Siedlungen (vgl. Aich/Bujard 1972; Kelm 1973; Seippel 1976 und Gronemeyer/Bahr 1977) stellten nicht nur sozialarbeiterische, sondern auch gesellschaftspolitische Selbstverständlichkeiten nachhaltig infrage. Da war die Rede von Widerstand, Betroffenenbeteiligung, Veränderung von Verhältnissen, Organisation von Gegenmacht, Kampf gegen das Establishment und außerparlamentarischer Organisation von kollektiver Betroffenheit: Vokabeln, die das bundesdeutsche Bürgertum, aber auch die dadurch geprägte bürgerliche Soziale Arbeit nachhaltig irritierten. GemeinwesenarbeiterInnen initiierten Mieterinitiativen, Demonstrationen und Stadtteilfeste, sie skandalisierten unzumutbare Wohnverhältnisse, infra-strukturelle Mängel, unsinnige Prestigeprojekte oder korrupte Funktionsträger, sie organisierten öffentliche Foren und Pressekampagnen und sorgten auf vielfältige Weise dafür, dass verschiedenste Bevölkerungsgruppen sich im Wohnquartier artikulierten, engagierten und organisierten. Irgendwo zwischen Ignorieren und Verschweigen, Verteufeln und Bekämpfen sowie Umarmen und Vereinnahmen waren die Reaktionen des damaligen Establishments angesiedelt, mit denen man versuchte, dieser aufbegehrenden, basisdemokratischen und gesellschaftskritischen Bewegung zu begegnen. Dabei gab es „die" GWA so gar nicht: Neben integrativ-fürsorgerischen Spielarten (Ross 1971; Calouste Gulbenkian Foundation 1972) gab es sowohl technokratische (Rothman u. a. 1979), aber auch aggressive (Alinsky 1974), emanzipatorische (Boulet u. a. 1980) sowie basisdemokratische (Karas/Hinte 1978) Varianten[1]. Einig war man sich im sozialräumlichen Bezug, in der Orientierung an Gruppenaktivitäten (vgl. besonders Hauser/Hauser 1971) sowie der Absicht, gemeinwesenbezogenes Zusammenleben aktiv zu gestalten. Doch während die integrativ-wohlfahrtsstaatlichen Ansätze eher über „Aussprachen, geduldiges Zuhören und gut gestellte Fragen" versuchten, möglichst alle BürgerInnen „auf Anliegen zu konzentrieren, die viele im Gemeinweisen zu bewegen scheinen" (Ross 1971, S. 191), ging

GWA zwischen Pädagogik, Integration und Aufklärung

1 Zu weiteren Traditionen und Entwicklungslinien der GWA vgl. Wendt (1989), Oelschlägel (2000) und Müller (1988, Bd. 2).

W. Thole (Hrsg.), *Grundriss Soziale Arbeit,* DOI 10.1007/978-3-531-94311-4_42,
© VS Verlag für Sozialwissenschaften | Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH 2012

es den konfliktorientierten Varianten vornehmlich darum, benachteiligte Bevölkerungsgruppen zur „selbsttätigen Vertretung ihrer Interessen“ (Merz 1981, S. 80) anzuregen, sie zu politisieren und zum Widerstand gegen ungerechte gesellschaftliche Bedingungen zu aktivieren, um letztlich durch GWA gesellschaftliche Disparitäten zu beseitigen: „(...) die Vielzahl der Missstände und Widersprüche eignet sich hervorragend, um an ihnen die Gesetzmäßigkeiten des Kapitalismus aufzuzeigen“ (Hauss 1974, S. 263). „GWA, die sich der Emanzipation verpflichtet fühlt, sucht ihr Ziel in der Herstellung politischer Handlungszusammenhänge, in denen sich die Menschen ihre Umwelt und ihre Geschichte aneignen können und somit an bewusster, kollektiver Bestimmung und Veränderung ihrer Lebensbedingungen teilnehmen“ (Boulet/Krauss/Oelschlägel 1980, S. 202 f.). Gemeinsam war allen Ansätzen, dass sie trotz aller Hinweise auf die notwendige Veränderung von Lebensverhältnissen primär auf dem Hintergrund eines pädagogisch-methodischen Impetus agierten, um mit Blick auf ein bestimmtes, angeblich wünschenswertes Menschenbild das Verhalten von Menschen zu verändern. Während etwa in dem GWA-Klassiker von Ross (1971) ein harmonistisches Menschenbild gepflegt wurde, das dem Leitbild einer nahezu konfliktlosen Demokratie entsprach und Pädagogik zielgerichtet zu dessen Unterstützung funktionalisierte, waren die VertreterInnen der konfliktorientierten Ansätze eher geleitet von einem Menschenbild, nach dem sich die Individuen möglichst widerständig, politisch aufgeklärt, solidarisch und emanzipiert präsentieren sollten. Doch wie das alles konkret zu bewerkstelligen war, konnte so recht keiner sagen. Selbst den AutorInnen, die entscheidend zur theoretischen Entwicklung des „Arbeitsprinzip Gemeinwesenarbeit“[2] beigetragen haben (Boulet/Krauss/Oelschlägel 1980), fiel wenig zu den konkreten Umgangsformen mit StadtteilbewohnerInnen ein. Neben aufklärerischen Impulsen ließen sie vornehmlich pädagogische Interessen durchblicken, die einer emanzipatorisch ausgerichteten Pädagogik (vgl. Mollenhauer 1968) ähnelten, die überkommene pädagogische Ziele lediglich auswechselte, an der Grundstruktur des erzieherischen Verhältnisses jedoch festhielt. Bezeichnend ist in diesem Zusammenhang, dass die eher unsystematischen und durchweg sozialarbeitskritischen Gedanken des amerikanischen GWA-Nestors S. D. Alinsky (1973; 1974; 1984) erst mit über 20 Jahren Verspätung in der Bundesrepublik breiter rezipiert (Ausnahme: Müller 1973) und dann allenfalls bewundernd (vgl. etwa Dorsch 1982; Mohrlok u. a. 1993) zur Kenntnis genommen, aber niemals folgenreich auf bundesdeutsche Verhältnisse übertragen wurden (vgl. Hinte 1994)[3].

Theorie und Praxis der GWA in den 1970er Jahren (zur Realität in den damaligen Projekten vgl. Mesle 1978) haben den Blick geschärft für die Lebensbedingungen betroffener (Rand-)Gruppen und für sich auf Wohnquartierebene

2 Grundsätzliche Arbeitsprinzipien der GWA sind sozialräumliche Lebenswelt-Orientierung, Methodenintegration, Ganzheitlichkeit und Aktivierung von Bewohnern (vgl. Oelschlägel 2000, S. 585).

3 Das zumindest in den USA viel beachtete Playboy-Interview mit Saul Alinsky (vgl. Playboy 1972), das in den USA als Basisliteratur für GemeinwesenarbeiterInnen galt, ist bis heute nicht in deutscher Sprache erschienen. In Deutschland blieben zaghafte Organizing-Versuche die Ausnahme (vgl. Penta 2007), und selbst die Organizer-Vergangenheit des jetzigen amerikanischen Präsidenten Barak Obama änderte daran nichts.

auswirkende gesellschaftliche Widersprüche. GWA bot eine akzentuierte Sichtweise, die sich auf manifeste, in sozialen Räumen vorfindbare Erscheinungsformen gesellschaftlicher Ungleichheit, Unterprivilegierung, Ausgrenzung und ökonomischer bzw. sozialer/psychischer Not richtete, gründend auf einem kritischen Konzept von Gesellschaft, Sozialer Arbeit und professioneller Interaktion, ohne jedoch darauf bezogene in Institutionen realisierbare Strategien zu entwickeln. Ein bis heute wirkendes Verdienst der GWA besteht darin, den Blick für sozialräumliche und lebensweltliche Dimensionen sozialer Benachteiligung geschärft und entsprechende methodische Konsequenzen daraus gezogen zu haben – und zwar viele Jahre bevor die akademische Sozialpädagogik programmatisch nachziehen konnte.

Theorie und Praxis in den 1970er Jahren

1 Gründe für die Krise der GWA

Ende der 1970er sowie in den 1980er Jahren des letzten Jahrhunderts wurde GWA mehr und mehr zu einem undifferenziert benutzten Begriff zur Präsentation einer angeblich „fortschrittlichen" Praxis. Zunächst war GWA die „dritte Methode der Sozialarbeit", dann diente sie als Etikett für lokale Bürgerinitiativen und emanzipatorische Aufklärungsarbeit in Institutionen und Wohnquartieren, und schließlich prägten Boulet/Krauss/Oelschlägel (1980) das „Arbeitsprinzip Gemeinwesenarbeit", während zuvor schon auf einer internationalen GWA-Tagung der Tod der GWA verkündet worden war, und zwar wegen:

„Tod" der GWA

- „Aufständigkeit, Eigenbrötelei und Profilneurose
- methodischer Schwäche und theoretischer Schwindsucht
- finanzieller Auszehrung und politischer Disziplinierung" (Müller 1988, S. 131).

Dass die GWA in dieser Zeit ein ziemlich „desolates" Bild abgab, hatte auch damit zu tun, dass sie über keine ausreichende Lobby auf Funktionärsebene in Jugendhilfe und Stadtentwicklung verfügte. Sie verblieb letztlich im Fachhochschul- und Alternativmilieu und konzentrierte sich eher auf außerinstitutionelle Bereiche mit der Folge, dass sie innerhalb der Institutionen wenig Wirkung entfaltete und sich nicht dauerhaft in der Struktur der Apparate bzw. gesetzlichen Regelungen etablieren konnte. Aber auch andere Faktoren trugen dazu bei, dass GWA immer bedeutungsloser wurde:

Bedeutungsverlust der GWA

- GWA-Projekte konnten sich nur in wenigen Kommunen dauerhaft etablieren. Entweder wurden sie unter großem Aufschrei beerdigt (zu unbequem, zu teuer, keine KJHG-Pflichtleistung), wurden als nice-to-do herabgestuft (finanziert über Arbeitsförderungsprogramme oder Stiftungsmittel), oder man schaffte ihnen eine unauffällige Nische, in der die Altvorderen aus der GWA-Riege bis zur ihrer Pensionierung noch den alten Idealen huldigen konnten.

- GWA war von ihren Ursprüngen her, aber auch in ihren Erscheinungsformen, tendenziell institutionenfeindlich. Die GWA-Hardliner (etwa Alinsky) trauten grundsätzlich keiner Behörde, die gemäßigteren, durch bundesdeutsche Verhältnisse geläutert, kümmerten sich wenig um die institutionelle Verankerung (Seippel 1976; Karas/Hinte 1978) und sahen im institutionellen Establishment eher ihren potenziellen Gegner, und die engagierten „IgnorantInnen" bauten darauf, dass sich vermeintlich Gutes irgendwie durchsetzt und man deshalb die Praxis nur besser reflektieren und schlagkräftiger vorgehen müsste (May 1997; Mohrlok u. a. 1993). Insbesondere die wichtige Schnittstelle zur kommunalen Jugendhilfe wurde seitens der GWA stark vernachlässigt.
- Das Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG) erwies sich einseitig als Fallfinanzierungs-Gesetz, das der Familie und insbesondere den Erziehungsberechtigten einen hohen Stellenwert zuwies, zwar in einigen Formulierungen dem sozialen Umfeld Bedeutung zumaß, doch in den Finanzierungs-Passagen auf den leistungsberechtigten Einzelfall fixiert war. Für die örtlichen Jugendämter hieß das: GWA ist keine Pflichtaufgabe, finanziert wird vorrangig der durch das Hilfeplanverfahren als problematisch attestierte Einzelfall und darum herum einige Einrichtungen oder Spezialdienste. Ein Ansatz, der sich grundlegend auf die Aktivierung von Wohnbevölkerung und die Veränderung von Lebensbedingungen im Wohnumfeld richtete, war allenfalls so etwas wie eine „Schönwetter-Ergänzung", die zwar in zahlreichen Fußnoten als wünschenswerte „Prävention" begrüßt, aber nur in seltenen Fällen dauerhaft finanziert wurde.
- Bis auf D. Oelschlägel und den Autor dieses Beitrages gab es keine AutorInnen, die über einen längeren Zeitraum theoretisch und praktisch an dem Thema GWA „dran" blieben. Hier mal eine Diplom-Arbeit, dort mal eine Dissertation, da mal ein Sammelband, hier mal ein interessanter Fachaufsatz und vor allen Dingen viel Papier auf dem grauen Markt, das oft kopiert, aber selten gelesen wurde, all das war ein Ausdruck der Schattenexistenz von GWA: „(...) eine nahezu subkulturelle Veranstaltung" (Schwendter 1998, S. 100). Die Gründe dafür lagen sicherlich in den Ausgrenzungstendenzen seitens etablierter Publikationsorgane und konservativer berufsständischer Organisationen, aber auch in der geringen Durchsetzungsfähigkeit der GWA angesichts ihrer gelegentlich autistisch anmutenden Praxis und ihrer mangelhaften Lobby in Politik und Interessenverbänden und nicht zuletzt in der mangelhaften Qualität zahlreicher GWA-Publikationen.
- Eine unrühmliche Rolle dabei spielten auch die Hochschulen. Als Innovationsträger fielen die meisten ob ihrer Berufsfeldabstinenz völlig aus, als Forum für Theorieentwicklung erwiesen sie als eher konservativ und allenfalls trendgebunden, und als Ausbildungsinstitutionen sind sie bis heute – mit wenigen Ausnahmen – eher dadurch profiliert, dass sie Studierenden beibringen, wie man Modul-Prüfungen besteht, also den Anforderungen des Praxisfeldes „Hochschule" genügt.
- Es gab weder eine konsistente Theorieentwicklung noch systematische Zusammenschlüsse von PraktikerInnen oder periodisch erscheinende Publika-

tionsorgane, die sich systematisch mit GWA beschäftigten (lediglich in der Zeitschrift „sozial extra“ gab es – wenn auch mit großen Abständen – regelmäßig Themenhefte zur GWA). Zudem ließ sich die GWA regelmäßig von kurzzeitig aufflackernden – meist ziemlich großspurig auftretenden – Trends irritieren, die einen vermeintlich neuen Stein der Weisen thematisierten (z. B. Community Organisation, Lokale Ökonomie, GWA und Frauen usw.), der sich in der Regel relativ schnell als Windei entpuppte.

So drohte den gemeinwesenarbeiterisch inspirierten Ansätzen der frühzeitige Abstieg in die sozialarbeiterische „Kreisklasse“.

2 Das Fachkonzept „Sozialraumorientierung“

Entwicklung der „Stadtteilbezogenen Sozialen Arbeit“ in Essen

Angesichts der zunehmenden terminologischen Unschärfe, aber auch der uneinheitlichen und wenig systematischen Praxis von GWA-Projekten wurde zu Beginn der 1980er Jahre in Essen die „Stadtteilbezogene Soziale Arbeit“ entwickelt (vgl. hierzu Hinte/Metzger-Pregizer/Springer 1982; ISSAB 1989). Unter ausdrücklichem Rückgriff auf die Tradition aktivierender GWA (Hinte/Karas 1989), aber auch unter Bezug auf erziehungskritische (Braunmühl 1975; Hinte 1980) und feld- und gestalttheoretische Ansätze (Lewin 1968) wurden der soziale Raum und die Interessen der dort lebenden Menschen als zentrale Bezugsgrößen aktivierenden sozialarbeiterischen Handelns propagiert4. In den 90er Jahren verdichteten sich diese Überlegungen zum „Fachkonzept Sozialraumorientierung“ (vgl. Hinte/Litges/Springer 1999; Hinte/Treeß 2007), das seitdem in Deutschland, Österreich und der Schweiz breit diskutiert wird und in zahlreiche Arbeitsfelder (nicht nur der Sozialen Arbeit) Einzug hielt (vgl. Budde/Früchtel/Hinte 2006; Haller/Hinte/Kummer 2007; Kluschatzka/Wieland 2009; Kalter/Schrapper 2006).

Aus der GWA lernen

Die Profilierung dieses Konzepts entsprang sowohl dem Wissen um die Defizite der GWA, aber auch strategischen Überlegungen, die sich aus der jahrelangen Zusammenarbeit mit kommunalen Trägern der Jugendhilfe ergaben. GWA war dort eher verrufen als kooperationsunwillige, überhebliche, undurchsichtige und lästige Instanz, die immer Subventionen forderte, aber nicht bereit war, sich in die „kommunale Familie“ einzuordnen. Mit GWA assoziierte man dogmatische Linke aus der 1968er Zeit, unbelehrbare Besserwisser auf Seiten sozialhilfemissbrauchender Betroffener oder schlichtweg Gutmenschen ohne Bodenhaftung. „Sozialraumorientierung“ war dagegen relativ unverbraucht. Darüber konnte man sich wieder mehr auf Inhalte konzentrieren, konnte Berührungspunkte insbesondere zu InnovationsträgerInnen innerhalb der Institutionen aufspüren und nach Möglichkeiten der Verankerung gemeinwesenarbeiterischen

4 Die zu Beginn der 90er Jahre geführte Debatte über die vermeintlichen Unterschiede zwischen GWA und stadtteilbezogener Arbeit, die von den Protagonisten der beiden Ansätze eher sportlich-schmunzelnd zur Kenntnis genommen wurde (Hinte/Lüttringhaus/Oelschlägel 2007), hatte allenfalls akademischen Wert.

Gedankenguts im Alltagshandeln der Institutionen suchen. „Sozialraumorientierung“ als Fachkonzept nahm folglich einige Diskussionslinien und Erkenntnisse aus der GWA auf, etwa die Konzentration auf individuelle und kollektive Interessen, den kleinräumigen Lebensweltbezug und den Vorrang aktivierender Tätigkeit vor betreuenden Maßnahmen. Diese Prinzipien wurden präzisiert, ergänzt und erweitert und in den Bezugsrahmen institutioneller Sozialer Arbeit gestellt.

Sozialraum: individuell definiert und bürokratische Steuerungsgröße

In der Sozialraumorientierung geht es nicht darum, mit großem Methodenarsenal und pädagogischer Absicht Menschen zu verändern, sondern darum, Lebenswelten zu gestalten und Arrangements zu kreieren, die dazu beitragen, dass Menschen auch in prekären Lebenssituationen zurechtkommen. Der zentrale Fokus ist dabei der soziale Raum. „Sozialraum“ wird hier im doppelten Sinne verstanden. Zum einen wird der Sozialraum definiert durch die Individuen selbst. Im Grunde gibt es so viele Sozialräume wie Individuen. Für eine allein stehende Rentnerin ohne verwandtschaftliche Bezugspersonen, die relativ isoliert lebt und wegen ihrer Gehbeschwerden von einem Einkaufsdienst versorgt wird, ist der Sozialraum vielleicht das Haus, in dem sie wohnt; für manche libanesische oder türkische Familie, die über einen größeren Stadtbezirk verteilt wohnt, ist dieser Bezirk der Sozialraum; der Jugendliche, der im gleichen Haus wohnt wie die alte Frau, aber hochgradig mobil und auf die Events in der Innenstadt ausgerichtet ist, verfügt über einen eher weiten und flexiblen Sozialraum. Je nach Alter, Lebensphase, Interessen usw. werden höchst individuell Sozialräume definiert. Dennoch gibt es Überlappungen, an denen sich zahlreiche individuelle Sozialräume überschneiden; es gibt, auch beeinflusst von Straßenführung, Bebauung, Infrastruktur usw., Verdichtungen von Einzeldefinitionen, die dann von einem Teil der Bevölkerung als „ihr“ Sozialraum bezeichnet werden: Stadtteile, Straßen, Dörfer, Bezirke. Dort bilden sich sozialräumlich identifizierbar Interessen, Problemlagen und Ausdrucksformen von Alltagskultur ab (vgl. Springer 1995). Zum anderen dient der Sozialraum als territoriale Steuerungsgröße, definiert von Institutionen, die dort Personal und Geldströme konzentrieren. So ergänzt der Sozialraum – also das Wohngebiet – insbesondere in der kommunalen Bürokratie als Steuerungsgröße das Amt, die Abteilung, die Immobilie oder den Einzelfall, und zwar als integrierendes räumliches Element für eine Vielzahl kommunalpolitischer Sektoren und als Kristallisationspunkt gegen übermäßige Zentralisierung und Lebensweltferne (vgl. Hinte 2000).

Sozialraumorientierte Arbeit bezieht sich im Rahmen einer steuerungstechnisch vorgenommenen Konzentration auf einen institutionell definierten Sozialraum auf die Verdichtungen der einzelnen, von den Menschen definierten Sozialräume, die sich als Knoten von zahlreichen Einzelnetzen zeigen[5]. Neben dieser territorialen Ausrichtung ist das Fachkonzept Sozialraumorientierung durch folgende methodische Blickrichtungen und Prinzipien gekennzeichnet (vgl. Hinte/Treeß 2007, S. 45 ff)

Arbeitsprinzipien

5 Als sinnvoll erwies sich in diesem Zusammenhang eine stärkere Ausrichtung von Finanzierungssträngen auf den Sozialraum durch regionale Budgets für zusammengefasste Leistungen (insbesondere, aber nicht nur) der Jugendhilfe (vgl. KGSt 1998; Hinte/Litges/Groppe 2003).

1. Ausgangspunkt jeglicher Arbeit sind der Wille und die Interessen der leistungsberechtigen Menschen (in Abgrenzung zu Wünschen oder naiv definierten Bedarfen). Die Fachkräfte denken nicht darüber nach, was die Menschen in einem Wohnquartier interessieren könnte, sondern fragen sie direkt: „Was interessiert euch?“ Sie überlegen also nicht, was ihrer Meinung nach gut ist „für” die Leute, sondern erkundigen sich bei den Menschen nach ihren Interessen. Ausgangspunkt der Arbeit ist immer der Wille bzw. die Betroffenheit einzelner Menschen oder Gruppierungen.
2. Eigene Aktivität der leistungsberechtigten Menschen zur Erreichung ihrer Ziele hat grundsätzlich Vorrang vor betreuender Tätigkeit durch Professionelle. Die Fachkräfte tun möglichst nichts ohne und vermeiden Aktionen für die Leute. Vielmehr denken sie mit ihnen darüber nach, was diese selbst zur Verbesserung ihrer Situation tun können und wenden sich erst in späteren Stadien mit betreuenden Angeboten („Maßnahmen“) an die Wohnbevölkerung.
3. Bei der Gestaltung von Hilfen spielen personale und sozialräumliche Umfeld-Ressourcen eine wesentliche Rolle:
   - Klassische Soziale Arbeit ist häufig fixiert auf vermeintliche „Defizite“ von Menschen. Sozialraumorientierung indes richtet ihr Augenmerk immer auf deren Stärken, die sich oft sogar in den vermeintlichen Defiziten abbilden. Eine wegen Kaufhaus-Diebstahl verurteilte Jugendliche ist oft die ideale Kaufhaus-Detektivin; die von ihrem Mann und ihren Kindern genervte Frau blüht oft auf als Sprecherin der Mieterinitiative; und der zurückgezogene, eigenbrötlerische ältere Herr ist gelegentlich als Zauberkünstler die Attraktion auf dem Stadtteilfest.
   - Räume, Nachbarschaften, Plätze, Natur, Straßen, aber auch die vorhandene Unternehmens- und Dienstleistungsstruktur sind bedeutsame Ressourcen, die man nutzen und durch kluge Vernetzung aktivieren kann. So verführt etwa eine kalte Betonwand nicht nur zum Stöhnen („Schade, dass Beton nicht brennt!“), sondern lädt etwa dazu ein, eine solche Wand zu bemalen, sie als Leinwand zur Projektion eines Films zu nutzen oder sie mit Informationen über den Stadtteil zuzukleben.
4. Projekte und Unterstützungs-Arrangements sind – wenn möglich – zielgruppen- und bereichsübergreifend angelegt. In einem Programm zur Wohnumfeldverbesserung finden sich etwa in der Regel vielfältige Vorhaben, die verschiedene Gruppierungen im Stadtteil anregen, sich zu beteiligen. Dabei sind zielgruppenspezifische Aktionen nicht ausgeschlossen, aber die geschehen dann im Kontext anderer Aktivitäten, die nicht eine bestimmte Zielgruppe stigmatisierend vorab definieren. Zudem werden im Sozialraumorientierten Konzept die Kompetenzen anderer Sektoren genutzt und ergänzt. So haben etwa im Wohnsektor sozialer Wohnungsbau, Wohngeld, Notunterkünfte oder Bebauungspläne eine hohe Bedeutung. Soziale Arbeit trägt davon lediglich die Folgen und beschäftigt sich dann mit Schuldnerberatung, Verhinderung von Obdachlosigkeit, Arbeit mit Nichtsesshaften usw., praktiziert also einen klassischen Ansatz im Stadium des sozialen Zusammenbruchs. Dagegen könnten auf der Grundlage der Kenntnisse von SozialarbeiterInnen über den

Zusammenhang zwischen bebauter Umwelt und sozialer Auffälligkeit wichtige Anregungen bei der Planung von Wohnsiedlungen gegeben werden. Soziale Arbeit muss also aus der Mentalität der nachgeordneten Instanz herauskommen und ihre Fachkompetenz für andere Disziplinen verdeutlichen (etwa in ämterübergreifenden Arbeitskreisen oder Projekten).

5. Vernetzung und Integration der verschiedenen sozialen Dienste sind Grundlage sowohl für wirksame Einzelhilfen als auch für gestaltende Arbeit im Sozialraum. Über vielfältige Foren („Vernetzung“) werden im Wohnquartier tätige (professionelle und ehrenamtliche) Akteure aus verschiedenen Bereichen angeregt, Absprachen zu treffen und Kooperationen bezogen auf Einzelfälle, Gruppierungen und Aktionen abzusprechen und gemeinsame Projekte zu entwickeln und durchzuführen.

Prononciert gesagt steht Sozialraumorientierung als Chiffre für die im Sinne der GWA weiterentwickelte Sozialarbeit weg von der auf den Klienten bezogenen Haltung des „Ich weiß, was für dich gut ist, und das tun wir jetzt.“ über das „Eigentlich weiß ich schon, was für dich gut ist, aber ich höre dir erst mal zu.“ hin zum konsequenten „Dein Wille wird erst genommen“ bzw. „Deine Interessen zählen.“

Wir haben es hier einerseits mit einem hochgradig personenbezogenen Ansatz und andererseits mit einem sozialökologischen, auf die Veränderung von Verhältnissen zielenden Ansatz zu tun, und zwar mit einer integrierenden Zusammensicht dieser beiden in der Geschichte der Sozialen Arbeit immer wieder auftauchenden Stränge, die u. a. verbunden sind mit Namen aus der (personenorientierten) Humanistischen Psychologie (Bühler/Allen 1974) wie etwa Carl Rogers (1976) und Ruth Cohn (1975) und aus der (auf die Verbesserung von Lebensbedingungen gerichteten) Gemeinwesenarbeit und Sozialökologie (Brülle/Marschall 1981; Bronfenbrenner 1976) wie etwa Saul Alinsky (1973), Kurt Lewin (1968) und Richard Hauser (1971).

3 GWA und Jugendhilfe: der Fall im Feld

Verbesserung von Lebensbedingungen

Sozialraumorientierte Arbeit sieht die BewohnerInnen eines Quartiers als tätige Subjekte, die (zum Teil unter schwierigen Lebensbedingungen) versuchen, das „Beste“ aus ihrem Leben zu machen. Es geht nicht darum, diese Menschen in irgendeiner Form zu „bessern“, sondern darum, Lebensbedingungen zu verändern und neue Ressourcen zu schaffen. Professionelle lassen sich auf das Leben der Menschen ein, auf ihre Empfindungen, ihre Lebensdefinitionen, ihre Ängste und Handlungsmotive in ihrer ganzen Vielfalt, Brüchigkeit und Widersprüchlichkeit (vgl. Springer 1995). Das Wohnquartier wird als Lebens- und Lernort der Menschen gesehen und damit zum primären Handlungsfeld der Professionellen: Straßen, Märkte, Treffpunkte und alle möglichen Orte, wo Menschen sich aufhalten, sind Foren für eine Kontaktaufnahme, die von dem Interesse geleitet ist, mit den BewohnerInnen Schritte zur Verbesserung der Lebensbe-

dingungen im Quartier zu tun. Im Vergleich zur traditionellen Sozialen Arbeit etwa im Rahmen der Jugendhilfe verliert der Einzelfall seine zentrale Bedeutung zugunsten des ihn prägenden sozialen Raums. Dabei steht dieser Arbeitsansatz nicht im Gegensatz zu rechtlich abgesicherten Pflichtaufgaben etwa der Jugendhilfe. Er ermöglicht aber die Erledigung von Aufgaben im Rahmen der Einzelhilfe in einem anderen Kontext, etwa durch die Nutzung von Ressourcen des Wohnquartiers. Weniger Sonderzuständigkeiten, keine abteilungsorientierte Zergliederung ganzheitlicher Problemlagen und die zunehmende Delegation von Entscheidungsbefugnissen auf regionale Ebenen sind seit den 1980er Jahren engagiert diskutierte und vielerorts praktizierte Konsequenzen für die Träger Sozialer Arbeit, speziell in der Jugendhilfe.

Sozialraum als Struktur- und Organisationsprinzip

Doch sozialraumorientierte Ansätze waren viele Jahre lang dem Mainstream der Sozialen Arbeit, insbesondere aber der Jugendhilfe, eher suspekt. Die Jugendhilfe behandelte die GWA jahrelang wie ein entferntes, partiell sogar ungeliebtes Familienmitglied, das man am liebsten verschwiegen hätte. GWA war aufsässig und entsprach keineswegs der jahrelangen Jugendhilfe-Tradition von Einzelfallarbeit und bürokratisch-juristischer Orientierung. Entsprechend dürftig fallen Rezeptionen der Geschichte sozialraumorientierter Ansätze in Deutschland seitens der Jugendhilfe aus. Verschwiegen wird konsequent, dass insbesondere in der GWA der 1970er Jahre Haltungen und Methoden diskutiert und erprobt wurden, die später in einer Art Tupper-Party-Slang unter stehenden Ovationen in der Jugendhilfe Einzug hielten: Empowerment, Ressourcenorientierung, systemische Sichtweisen oder Networking[6]. Besonders markant ist, dass im Rahmen der auf engste Weise fallbezogenen Arbeit der Hilfen zur Erziehung nach § 27 ff. KJHG (vgl. Peters 1997) die Sozialraumorientierung u. a. auch deshalb Akzeptanz fand, weil für diesen Teil der Tätigkeiten der Begriff „fallunspezifische Arbeit“ (Hinte/Litges/Springer 1999) kreiert wurde: das hörte sich nicht so direkt nach Sozialraumorientierung an, und vor allen Dingen kam der „Fall“ zumindest sprachlich noch drin vor. H. Thiersch (2000, S. 42) resümiert auf dem elften Jugendhilfetag: „(...) so aber gewinnen Sozialräume im Spiel von Globalisierung und Regionalisierung als Gegen- und Widerpart zur „Entbettung“ zunehmend an Bedeutung“. Mit ziemlicher Verspätung – aber immerhin: Sozialraumorientierte Arbeit prägt die Jugendhilfe im deutschsprachigen Raum verstärkt sowohl in Struktur wie auch in ihren Methoden (vgl. dazu etwa: Liebig 2001; Litges 2007; Bogumil u. a. 2007).

„Die Sozialraumreformen selbst sind – und dies unterscheidet sie von vielen anderen Konzepten in der Kinder- und Jugendhilfe – nicht allein ‚literarischer’ Diskurs in Fachzeitschriften und Diskussionsforen geblieben, sondern wurden konkret an vielen Standtorten zunächst in Experiment- und Modellform, oft aber flächendeckend in den Kommunen für alle Fachkräfte spürbar umgesetzt.“ (Kurz-Adam 2006, S. 193)

6 Anfang der 1980er Jahre des letzten Jahrhunderts, als ziemlich verspätet in der Jugendhilfe die „Einmischungsstrategie“ (Mielenz 1981) propagiert wurde, konnten sich erfahrene GWAlerInnen nur müde lächelnd zurücklehnen und achselzuckend auf ihre langjährige Praxis verweisen.

4 Quartiermanagement und bürgerschaftliches Engagement

Andere Disziplinen lernen von der GWA

Zahlreiche Inhalte und Prinzipien aus der GWA bzw. der Sozialraumorientierung finden sich mittlerweile nicht mehr nur in der Sozialen Arbeit, sondern auch in Konzepten anderer Disziplinen (vgl. Hinte u. a. 2001). Insbesondere sind hier aktivierende Konzepte der Stadt(teil)entwicklung zu nennen (Lüttringhaus 2000) sowie Ansätze zur Förderung von bürgerschaftlichem Engagement auf kommunaler Ebene (KGSt 1999; Fehren 2008). Dabei werden in vielen Programmen geradezu inflationär und terminologisch ziemlich unscharf Erfahrungen und Methoden aus der GWA und insbesondere der Sozialraumorientierten Arbeit diskutiert und praktiziert. Sicherlich trifft es zu, dass GWA „ihre Einwirkungschancen auf die Stadtplanung weitgehend verschlafen" hat, und zwar insbesondere wegen ihrer „Beschränkung auf Soziale Arbeit" (Oelschlägel 2000, S. 590), aber dennoch wurden insbesondere die StadtplanerInnen recht fündig bei ihrem Hilfe suchenden Blick auf die aktivierenden Spielarten Sozialer Arbeit und nutzten diese als Bausteine für die integrierte Gestaltung von Wohnquartieren. Dabei zeichnet sich insbesondere unter dem Begriff „Quartiermanagement" ein enormer Wildwuchs an Begrifflichkeiten, unterschiedlicher Praxis und gleichen Bezeichnungen für verschiedene Dinge ab (vgl. Alisch 1998; Grimm 2004). So wird immer wieder etwa die bloße Anwendung bestimmter Methoden zur Bürgerbeteiligung (Planungszelle, Stadtteil-Workshops, BürgerInnenversammlungen usw.) als GWA proklamiert. Ähnliches gilt auch für die Durchführung von Einzelprojekten, etwa der Errichtung eines Spielplatzes unter der Beteiligung von Kindern oder der Begrünung einer Stadt unter Beteiligung von BewohnerInnen: Dies sei – so ist der Sprachgebrauch vielerorts – Gemeinwesenarbeit oder (wahlweise) Quartiermanagement. Zur Klarstellung: Im Arbeitsfeld GWA geht es um einen projekt- und themenunspezifischen Prozess einer (in der Regel) mehrjährigen Aktivierung der Wohnbevölkerung, der zwar einzelne Leuchtturm-Projekte nicht ausschließt, sich jedoch vornehmlich über eine Vielzahl von Aktivierungsaktionen darauf richtet, anhand direkt geäußerter und durchaus häufig wechselnder Interessen der Wohnbevölkerung gleichsam eine „Grundmobilisierung" eines Wohnquartiers zu bewirken, die dann den Humus für größere Einzelprojekte darstellt (vgl. Hinte 1998). Ein isoliertes GWA-Projekt hat indes angesichts komplexer Einflussstränge auf das Leben in einem Quartier nur sehr begrenzte Wirkungen. Sinnvoll ist deshalb die Einbindung von GWA in ein systematisch angelegtes Quartiermanagement, bei dem die GWA eng kooperiert mit intermediären Akteuren und Gebietsbeauftragten innerhalb der Verwaltung. GWA ist also nicht gleichzusetzen mit Quartiermanagement, sondern ist ein wesentliches Arbeitsfeld in diesem komplexen Konzept zur Gestaltung von Wohnquartieren, an dem auch andere Akteure beteiligt sind.

Themenspezifische Aktivierung als „Humus" für Einzelprojekte

Die Erfahrungen insbesondere aus dem Bundesprogramm „Soziale Stadt" legen nahe, Quartiermanagement als einen auf drei Aktionsebenen ablaufenden Prozess zu betrachten (vgl. Grimm/Hinte/Litges 2004):

Quartiermanagement

1. Stadtteilarbeit vor Ort: Zur projektunspezifischen Aktivierung der Wohnbevölkerung, zur Begleitung von Gruppen und Initiativen, zur Vernetzung von formellen und informellen Ressourcen in einem Quartier oder auch zur Leitung eines Stadtteilbüros – also klassische Tätigkeitsfelder der GWA.
2. Intermediäre Instanzen: Als Bindeglied zwischen der Lebenswelt im Stadtteil und der nach Sektoren geordneten Bürokratie, Institutionen und Unternehmen zur Entwicklung spezifischer Einzelprojekte und zur systematischen Zusammenführung von Geld, Menschen, Bedarfen und Ideen (vgl. Hinte 1996).
3. Gebietsbeauftragte innerhalb der Verwaltung: Zur Bündelung der Ressourcen innerhalb der Kommunalverwaltung etwa durch begrenzte Zugriffsmöglichkeiten auf andere Ressorts, aber auch zur Federführung bei Einzelprojekten bis hin zum Management komplexerer längerfristiger Programme.

Das Fachkonzept Sozialraumorientierung dient als fachliche, theoretisch und empirisch begründete Folie für die professionelle Tätigkeit in unterschiedlichen Arbeitsfeldern auf den o.g. Ebenen. „Quartiermanagement" ist eine institutionell gesteuerte Strategie zur Verbesserung der Lebensbedingungen, insbesondere in benachteiligten Wohnquartieren, und zwar vorrangig durch Aktivierung und Organisation der materiellen und personellen Ressourcen eines Stadtteils. Eine solche Ressource kann auch durchaus „bürgerschaftliches Engagement" darstellen. Dieses kann eine Folge professioneller Tätigkeit sein, es kann sich aber auch gleichsam „selbstaktiv" oder angeregt durch Programme oder Aufrufe entwickeln. Bürgerschaftliches Engagement ist eine von BürgerInnen ausgeübte Tätigkeit, die sie nicht im Rahmen eines bezahlten oder gar tarifvertraglich gesicherten Arbeitsverhältnisses (oft „für andere") ausüben („Ehrenamt"). Natürlich entsteht bürgerschaftliches Engagement nicht zufällig; der Begriff ist tendenziell gebunden an ohnehin artikulationsfähige Bevölkerungsgruppen, deren Art sich zu äußern bzw. sich tätig in das Gemeinwesen einzubringen durchaus kompatibel ist mit den klassischen institutionell verbrieften Beteiligungsmöglichkeiten. In der Stadtteilarbeit dagegen hat man es eher nicht mit der emanzipierten Mitte zu tun, also dem zur Durchschnittsgröße hochgerechneten Mittelschichtsbürger, der sich im Sportverein, Pfarrgemeinderat und beim Stadtteilfest bürgerschaftlich engagiert, sondern eher mit den benachteiligten Rändern dieser Gesellschaft, also etwa dem Stammtischbruder, der eine leidenschaftliche Abneigung hegt gegen die Regierung, Steuern, Schwule, „AsylantInnen" und selbstbewusste Frauen. Auch Letzterer neigt gelegentlich durchaus dazu, sich bürgerschaftlich zu engagieren, aber eben nicht auf die Art und Weise, wie das in den Förderprogrammen von Bund und Land vorgesehen ist. Wer Telefonzellen zerschlägt, AsylbewerberInnen beschimpft und gegen AusländerInnen hetzt, ist durchaus wirkungsvoll aktiv, taucht aber auf keiner Erfolgsliste in einer Broschüre für „bürgerschaftliches Engagement" auf.

Bürgerschaftliches Engagement als Ressource im Quartier

Wir dürfen somit bürgerschaftliches Engagement nicht verwechseln mit dem, was im Rahmen von systematischer GWA an aktivierender Tätigkeit geschieht. Klassische Konzepte zur Unterstützung bürgerschaftlichen Engagements sind z. T. hochwertige Mittelschichtsveranstaltungen, bei denen eine gesellschaftlich

Aktivierung „nicht" artikulationsfähiger Menschen

gewünschte Form des Engagements gefordert wird, die keiner oder nur geringer professioneller Unterstützung bedarf. Stadtteilarbeit im Rahmen von Quartiermanagement organisiert, aktiviert und moderiert vornehmlich in solchen Milieus, in denen – nach klassischen bürgerlichen Maßstäben – weniger artikulationsfähige Menschen leben. Dort gilt es, die zum Teil widerstreitenden Interessen im Quartier zu benennen, diskussionsfähig zu machen, die Menschen an einen Tisch zu bringen, ohne dass sie aufeinander einschlagen: Kommunikation als Grundlage einer zivilen Gesellschaft zur Entwicklung und Klärung von Regeln, Ideen, Bedeutungen und Gesetzen (vgl. Luhmann 1997).

Literatur

Aich, P./Bujard, O. (1972): Soziale Arbeit. Beispiel Obdachlose. Köln.

Alinsky, S. D. (1973): Leidenschaft für den Nächsten. Strategien und Methoden der Gemeinwesenarbeit I. Gelnhausen u. Berlin.

Alinsky, S. D. (1974): Die Stunde der Radikalen. Gelnhausen.

Alinsky, S. D. (1984): Anleitung zum Mächtigsein. Bornheim-Merten.

Alisch, M. (Hrsg.) (1998): Stadtteilmanagement. Voraussetzungen und Chancen für die Soziale Stadt. Opladen.

Bahr, H. E./Gronemeyer, R. (1974): Konfliktorientierte Gemeinwesenarbeit. Niederlagen und Modelle. Darmstadt u. Neuwied.

Bogumil, J. u. a. (2007): Zehn Jahre Neues Steuerungsmodell. Berlin.

Boulet, J./Krauss, J./Oelschlägel, D. (1980): Gemeinwesenarbeit. Eine Grundlegung. Bielefeld.

Braunmühl, E. V. (1975): Antipädagogik. Weinheim u. Basel.

Bronfenbrenner, U. (1976): Ökologische Sozialisationsforschung. Stuttgart.

Brülle, H./Marschall, A. (1981): Sozialarbeit im Stadtteil – der soziale Raum als Strukturprinzip kommunaler Sozialarbeit. In: Müller, S. u. a. (Hrsg.) (1981): neue praxis, Sonderheft 6.

Budde, W./Früchtel, F./Hinte, W. (Hrsg.) (2006): Sozialraumorientierung. Wege zu einer veränderten Praxis. Wiesbaden.

Bühler, C./Allen, M. (1974): Einführung in die Humanistische Psychologie. Stuttgart.

Calouste Gulbenkian Foundation (Hrsg.) (1972): Gemeinwesenarbeit und Sozialer Wandel. Freiburg.

Cohn, R. (1975): Von der Psychoanalyse zur Themenzentrierten Interaktion. Stuttgart.

Dorsch, W. (1982): Gemeinwesenarbeit in den USA. In: Sozialmagazin, Heft 3, 7. Jg. (1982), S. 26-33.

Fehren, O. (2008): Wer organisiert das Gemeinwesen? Zivilgesellschaftliche Perspektiven Sozialer Arbeit als intermediärer Instanz. Berlin.

Grimm, G. (2004): Stadtentwicklung und Quartiermanagement. Essen.

Grimm, G./Hinte, W./Litges, G. (2004): Quartiermanagement. Berlin.

Gronemeyer, R./Bahr, H. E. (Hrsg.) (1977): Nachbarschaft im Neubaublock. Weinheim u. Basel.

Haller, D./Hinte, W./Kummer, B. (Hrsg.) (2007): Jenseits von Tradition und Postmoderne. Sozialraumorientierung in der Schweiz, Österreich und Deutschland. Weinheim u. München.

Hauser, R./Hauser, H. (1971): Die kommende Gesellschaft. Handbuch für soziale Gruppenarbeit und Gemeinwesenarbeit. München u. Wuppertal.

Hauss, F. (1974): Zur Strategie fortschrittlicher Gemeinwesenarbeit. In: Victor Gollancz-Stiftung (Hrsg.) (1974): Reader zur Theorie und Strategie von Gemeinwesenarbeit. Frankfurt a.M., S. 250-275.

Hinte, W. (1980): Non-direktive Pädagogik. Opladen.

Hinte, W. (1994): Fast Food als Vitaminspritze. In: sozial extra, Heft 6, 18. Jg. (1994), S. 4-6.

Hinte, W. (1996): Mit Bürgern gemeinwesenbezogen arbeiten. In: Wendt, W .R. u. a. (Hrsg.) (1996): Zivilgesellschaft und soziales Handeln. Freiburg i. Br., S. 96-111.

Hinte, W. (1998): Bewohner ermutigen, aktivieren, organisieren – Methoden und Strukturen für ein effektives Stadtteilmanagement. In: Alisch (Hrsg.) (1998): Stadtteilmanagment. Voraussetzung und Chancen für die Soziale Stadt. Opladen, S. 153-170.
Hinte, W. (2000): Kontraktmanagement und Sozialraumbezug – zur Finanzierung von vernetzten Diensten. In: Dahme, H.-J./Wohlfahrt, N. (Hrsg.) (2000): Netzwerkökonomie im Wohlfahrtsstaat. Berlin, S. 151-167.
Hinte, W./Metzger-Pregizer, G./Springer, W. (1982): Stadtteilbezogene Soziale Arbeit – ein Kooperationsmodell für Ausbildung und berufliche Praxis. In: neue praxis, Heft 4, 12. Jg. (1982), S. 345-357.
Hinte, W./Karas, F. (1989): Studienbuch Gruppen- und Gemeinwesenarbeit. Neuwied u. Frankfurt a.M.
Hinte, W./Litges, G./Springer, W. (1999): Vom Fall zum Feld. Berlin.
Hinte, W./Litges, G./Groppe, J. (2003): Sozialräumliche Finanzierungsmodelle. Berlin.
Hinte, W./Lüttringhaus, M./Oelschlägel, D. ([2]2007): Grundlagen und Standards der Gemeinwesenarbeit. München.
Hinte, W./Treeß, H. (2007): Sozialraumorientierung in der Jugendhilfe. Theoretische Grundlagen, Handlungsprinzipien und Praxisbeispiele einer kooperativ-integrativen Pädagogik. Weinheim u. München.
Institut für Stadtteilbezogene Soziale Arbeit und Beratung (Hrsg.) (1989): Zwischen Sozialstaat und Selbsthilfe. Essen.
Kalter, B./Schrapper, C. (Hrsg.) (2006): Was leistet Sozialraumorientierung? Konzepte und Effekte wirksamer Kinder- und Jugendhilfe, Weinheim u. München.
Karas, F./Hinte. W. (1978): Grundprogramm Gemeinwesenarbeit. Wuppertal.
Kelm, W. (Hrsg.) (1973): Fass ohne Boden? Wuppertal.
KGSt (1998): Kontraktmanagement zwischen öffentlichen und freien Trägern in der Jugendhilfe. Bericht, Heft 12, 1998. Köln.
KGSt (1999): Bürgerengagement – Chance für Kommunen. Bericht, Heft 6, 1999. Köln.
Kluschatzka, R./Wieland, S. (2009): Sozialraumorientierung im ländlichen Konzept. Wiesbaden.
Kurz-Adam, M. (2006): Richtig, machbar oder gerecht? In: Jugendhilfe, Heft 4, 44. Jg. (2006), S. 190-197.
Lewin, K. (1968): Die Lösung sozialer Konflikte. Bad Nauheim.
Liebig, R. (2001): Strukturveränderungen des Jugendamts. Weinheim u. München.
Litges, G. (2007): Jugendhilfe in Deutschland: Vorurteile und Wirklichkeit. Empirische und systemische Rekonstruktionen. Hamburg.
Lüttringhaus, M. (2000): Stadtentwicklung und Partizipation. Bonn.
Luhmann, N. (1997): Die Gesellschaft der Gesellschaft, 2 Bde. Frankfurt a.M.
May, M. (1997): Gemeinwesenarbeit als Organizing nicht nur von Gegenmacht, sondern auch von Erfahrungen und Interessen. In: Widersprüche, Heft 65, 17. Jg. (1997), S. 13-31.
Merz, R. (1981): Jugendarbeit als Gemeinwesenarbeit. Darmstadt.
Mesle, K. (1978): Praxis der Gemeinwesenarbeit heute. Heidelberg.
Mielenz, J. (1981): Die Strategie der Einmischung – Soziale Arbeit zwischen Selbsthilfe und kommunaler Politik. In: neue praxis, Sonderheft 6, 11. Jg. (1981), S. 57-66.
Mollenhauer (1968): Erziehung und Emanzipation. München.
Mohrlok, M. u. a. (1993): Let‘s Organize!! Gemeinwesenarbeit und Community Organization im Vergleich. München.
Müller, C. W. (1973): Die Rezeption der Gemeinwesenarbeit in der Bundesrepublik Deutschland. In: Müller, C. W./Nimmermann P. (Hrsg.) (1973): Stadtplanung und Gemeinwesenarbeit. München, S. 228-240.
Müller, C. W. (1988): Wie Helfen zum Beruf wurde. Eine Methoden-Geschichte der Sozialarbeit. Bd. 2. Weinheim u. Basel.
Müller, C. W./Nimmermann P. (Hrsg.) (1973): Stadtplanung und Gemeinwesenarbeit. München.
Oelschlägel, D. (2000): Kritischer Rückblick auf die Gemeinwesenarbeit (GWA) in der Bundesrepublik Deutschland. In: Zeitschrift für Sozialreform, Heft 7, 46. Jg. (2000), S. 583-592.
Penta, L. (2007): Community Organizing. Menschen verändern ihre Stadt. Hamburg.
Peters, F. (1997): Probleme von und mit flexiblen, integrierten Erziehungshilfen. Eine Zwischenbilanz. In: neue praxis, Heft 4, 27. Jg. (1997), S. 312-327.
Peters, F./Koch, J. (Hrsg.) (2004): Integrierte erzieherische Hilfen. Weinheim u. München.

Playboy (US-amerikanische Ausgabe) (1972): Saul Alinsky – a candid conversation with a feisty radical organzier, Heft 3 (1972), S. 59-78/150/169-178.
Rogers, C. (1976): Entwicklung der Persönlichkeit. Stuttgart.
Ross, M. G. (1971): Gemeinwesenarbeit – Theorien, Prinzipien, Praxis. Freiburg i. Br.
Rothman, J. u. a. (1979): Innovation und Veränderung in Organisationen und Gemeinwesen. Freiburg i. Br.
Schwendter, R. (1998): Alternative Ökonomie und Gemeinwesenarbeit. In: Klöck, T. (Hrsg.) (1998): Solidarische Ökonomie und Empowerment. Neu-Ulm, S. 99-118.
Seippel, A. (1976): Handbuch aktivierende Gemeinwesenarbeit, 2 Bde. Gelnhausen u. Berlin.
Springer, W. (1995): Alltag und sozialer Raum als Focus sozialpädagogischen Handelns. In: neue praxis, Heft 3, 25. Jg. (1995), S. 281-285.
Thiersch, H. (1992): Lebensweltorientierte Soziale Arbeit. Weinheim.
Thiersch, H. (2000): Das Konzept Lebensweltorientierung in der Kinder- und Jugendhilfe. In: Forum Jugendhilfe, Heft 2, 2000, S. 39-45.
Thole, W./Galuske, M./Struck, N. (Hrsg.) (2000): Zukunft des Jugendamtes. Neuwied u. Kriftel.
Wendt, W. R. (1989): Gemeinwesenarbeit. Ein Kapitel zu ihrer Entwicklung und zu ihrem gegenwärtigen Stand. In: Ebbe, K./Friese, P. (Hrsg.) (1989): Milieuarbeit: Grundlagen präventiver Sozialarbeit im lokalen Gemeinwesen. Stuttgart, S. 1-34.

Reinhard Hörster

Sozialpädagogische Kasuistik

Entstehung und Entwicklung

Sozialpädagogische Kasuistik ist eine bestimmte Tätigkeitsweise. In ihr wird erwogen und zu verstehen versucht, inwiefern Gehalte eines Einzelfalls bedeutsam sind für eine begründete und mit Perspektiven ausgestattete Entscheidung. Sie kam erstmals auf in den frühen Dekaden des 20. Jahrhunderts, als die Soziale Arbeit sich methodisierte und zum Beruf wurde. Bahnbrechend war das 1917 erschienene Methodenbuch von M. Richmond über „Social Diagnosis" (Richmond 1965). Es machte schon damals deutlich, inwiefern das berufliche und sozialpädagogische Verstehen einher geht mit Beteiligung auf Seiten der AdressatInnen. Die gemeinsame Entwicklung eines „plan of participation" im demokratischen Prozess wurde zur Fluchtlinie der sozialpädagogischen Handlungsperspektiven über die Grenzen des Verstehens fremder Welten hinaus.[1] In diesem Grenzgebiet zwischen beruflichem Verstehen und Teilhabe der AdressatInnen bewegte sich die sozialpädagogische Kasuistik gleichfalls in der Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg, aufgrund der Unterbrechungen im Nationalsozialismus jedoch eher zögerlich. Angeregt auch durch Nachbardisziplinen wie die Kinder- und Jugendpsychiatrie und die Verstehende Soziologie, durch die neu durchstartende Psychoanalytische Pädagogik und nicht zuletzt durch allgemeine pädagogische Forderungen H.-J. Gamms (1967), A. Flitners und H. Scheuerls (vgl. Flitner/Scheuerl 1967) erlebte sie in den letzten dreißig Jahren in den deutschsprachigen Ländern einen zusätzlichen und deutlichen Aufschwung.[2] Er ging einher mit dem Ausbau des Sozialstaates und den neueren Bemühungen um Professionalisierung. Genauso wie früher so verbindet sich auch heute die sozialpädagogische Kasuistik mit sozialem Wandel und Beschleunigung. In der Gegenwart allerdings artikulieren sich die Modernisierungsforderungen zunehmend pointierter. Ganz deutlich wird dies, um nur zwei Beispiele herauszugreifen, an der Entwicklung von entsprechenden

1 Der Akt des Verstehens ist durch eine spezifische „Auffassungsperspektive" grundsätzlich begrenzt. Eine Fluchtlinie versinnbildlicht dem jeweiligen Verstehen eine Orientierung weit hinaus über die eigene Operation. Mit anderen Worten: Die Linie schert aus den Koordinaten des Verstehens als eines Verstehens von etwas aus. Zur Entwicklung sozialer Bezüge, zur Kommunikabilität und evtl. sogar zur Verständigung und Teilhabe hin verlaufend, bezieht sich die Fluchtlinie allerdings zunächst einmal lediglich auf Möglichkeiten (vgl. zur Begrenzung des Verstehens von fremdem Sinn durch spezifische „Auffassungsperspektiven" Schütz 1974, S. 139 ff., besonders S. 148, zum Möglichkeitscharakter von Fluchtlinien aus bestehenden Ordnungen heraus M. Foucault 1977, S. 130, und D. Henrich 1982, S. 8). Inwiefern über Fluchtlinien ganze diskursive Gefüge, wie z. B. die Sozialpädagogik, als konsistente begriffen werden können, siehe G. Deleuze und F. Guattari (1997, S. 126).

2 Charakteristisch für die Mannigfaltigkeit dieses Aufschwungs waren in der Sozialpädagogik etwa die Beiträge, die in dem Band von B. Müller, C. Niemeyer und H. Peter (1986) versammelt wurden. Zur Fülle der Literatur und zu einer Restrukturierungsmöglichkeit dieses Komplexes, auf die auch hier zurückgegriffen wird, vergleiche R. Hörster (2001).

W. Thole (Hrsg.), *Grundriss Soziale Arbeit,* DOI 10.1007/978-3-531-94311-4_43,
© VS Verlag für Sozialwissenschaften | Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH 2012

Verfahrensweisen im Rahmen der erzieherischen Hilfen oder an Innovations- und Modernisierungsprozessen Sozialer Arbeit im Gesundheitswesen. Im Kinder- und Jugendhilfegesetz etwa werden Erziehungspläne gesetzlich gefordert, die Fallverstehen in Teamberatungen voraussetzen und in der beteiligenden Fluchtlinie verlaufen; kasuistische Tätigkeiten werden als unabdingbare Bestandteile in der Hilfeplanprozedur ausdifferenziert. Und die sozialpsychiatrischen Modernisierungsversuche nach der Psychiatrieenquete von 1975 wären ohne Kasuistik nicht einmal ansatzweise auf den Weg gekommen. Das lehren uns Berichte über Organisationsentwicklungsprozesse in Anstalten und die Darlegungen zu einer gemeindeintegrierten Sozialpsychiatrie. An Case-Management in diesem Feld auch nur zu denken, wäre ohne sozialpädagogische Kasuistik unmöglich.

Verbreitung sozialpädagogischer Kasuistik

Folgerichtig trifft man mittlerweile kasuistische Tätigkeiten in unterschiedlichen Räumen und mannigfachen Formen relativ häufig an. Man begegnet ihnen sowohl im berufsvorbereitenden Ausbildungsprozess als auch im Berufsfeld selbst, in der Forschungswerkstatt und im Fallseminar, während der Selbstevaluation und Praxisforschung, in Teambesprechung und Supervision, in der Beratung unter KollegInnen und im Rahmen von Organisationsentwicklung – in all jenen kommunikativen Räumen, in denen es um ein Abwägen des „normativen beurteilungs- bzw. entscheidungsrelevanten Gehalts des Einzelfalls“ (Blasche 1984, S. 365) geht. Ein solches Erwägen, das von besonderen Erfahrungen ausgeht und offen bleibt für Gegenbeweise, charakterisiert den kasuistischen Denkmodus insgesamt, auch in anderen praktischen Disziplinen wie etwa in der Rechtsslehre, Ethik oder Medizin (vgl. Jonsen/Toulmin 1988). Ebenso jedoch wie in diesen Disziplinen bleibt der Grundriss des kasuistischen Raumes in der derzeitigen pädagogischen und sozialarbeiterischen Literatur noch relativ unklar. Fast könnte man meinen, die Reflexivität, die in dem Schrifttum niedergelegt ist, komme ohne einen solchen Grundriss aus.

Defizit

Zwar gibt es sehr weit fortgeschrittene und gelungene Systematisierungen im Einzelnen. Auf sie wird auch zurückzugreifen sein. Es fehlt jedoch eine systematische Verortung der unterschiedlichen Ansätze der Fallarbeit, eine Er-Örterung also, die eine Vergleichbarkeit ermöglicht. Mit anderen Worten: Es mangelt an einer Topographie, die für Theoriebildung wichtig werden kann und mit deren Hilfe fallverstehende Tätigkeit als gesellschaftliche Praxis begreifbar ist. Die folgende Bemühung möchte ein wenig zur Beseitigung dieses Defizits beisteuern. Sich auf verstreutes Material stützend, gilt sie einem solchen Grundriss.

Zunächst kommen einige Hintergründe und allgemeine Aufgaben sozialpädagogischer Kasuistik zur Sprache (1). Sodann werden ihre übergreifenden, spannungsgeladenen Strukturen und Fluchtpunkte skizziert (2) und verschiedene Erkundungsmöglichkeiten mit Hilfe der Beziehungen zwischen dem Allgemeinen und Besonderen herausgestellt (3). Danach folgt die Darstellung zweier unterschiedlicher kasuistischer Typen (4). Im Ausblick geht es um deren knappe sozialpädagogische Einschätzung (5).

1 Hintergründe und Aufgaben

Relative Eigenständigkeit

Wie bereits angedeutet, entwickelte sich die Kasuistik in den letzten drei Jahrzehnten mehr und mehr zu einem relativ eigenständigen Komplex innerhalb sozialpädagogischer Methodik. Zu diesem Komplex gehört eine sich vermehrende spezifische Reflexivität mit entsprechend anwachsenden literarischen Erzeugnissen.

Gründe für die Entwicklung

Sucht man eine Erklärung für die Zunahme kasuistisch regulierter Tätigkeiten in sozialpädagogischen Feldern und die fallanalytische Differenzierung entsprechender Methodenliteratur, dann stößt man relativ rasch auf folgende Entwicklungsmerkmale: Hochgradige funktionale Differenzierung, Globalisierung und Beschleunigung der Verhältnisse. Sie lassen jenen Kitt bröckeln, der die unterschiedlichen Sphären unseres Alltagslebens zusammenhält. In ihnen erweist sich die Gesellschaft als Übergangsgesellschaft. Normale Strukturen in der Lebenswelt entwickeln sich deshalb in zunehmendem Maß krisenhaft. Verlässliche Orientierungsmuster, die sicheren Halt versprechen, strafen sich selbst Lügen. Routinen greifen nicht mehr, Erwartungen werden regelmäßig enttäuscht, biografische Pläne durchkreuzt. Kurz: Man scheitert des Öfteren. Und will man trotzdem über die Runden kommen, hat man sich im Alltag eine verstehende und erkundende Aufmerksamkeit im Einzelfall zur neuen Gewohnheit zu machen und so der „Positivierung des Unbestimmten“ (Gamm 1994) Rechnung zu tragen.

Welten erschließen

Diese Konstellation ist voller Spannungen. Sie treibt dennoch in der Lebenswelt irgendwie immer wieder neue Realitäten hervor. Einer solchen Fallstrukturiertheit von Sachverhalten wusste man sich zwar auch schon früher in Umbruchsituationen zu stellen. Die „unstetigen Formen des Lebens und der Erziehung“ (Bollnow 1959, S. 19) zu reflektieren, wird heute aber zunehmend dringlicher. „Vorbeischleichen“ nämlich, wie es O. F. Bollnow (1959, S. 34) treffend formuliert, kann man sich an diesem Gebot nur, wenn man sehr elementare Ereignisse des Alltagslebens aus seinem Wahrnehmungsfeld ausblendet. Zudem wirft das Gebot ganz alltägliche Bildungsprobleme auf – und zwar besonders bei SozialpädagogInnen und SozialarbeiterInnen. Deren Felder sind nämlich von Berufs wegen Felder von GrenzgängerInnen und belastet durch Krisenhaftigkeit. In ihnen stehen alltägliche Fallstrukturen in hohem Maße zur Debatte. Kasuistik hat in solchem Kontext die Aufgabe, Welten zu erschließen, indem ein Fall aus den alltäglichen Routinen und Zwängen herausgelöst und, wie J. Habermas sagt, „zum Anlass einer innovativen, weltaufschließenden, augenöffnenden Darstellung“ (vgl. Habermas 1985, S. 238) gemacht wird. Dieses zum Schauspiel gewordene Fallverstehen liefert Material zur Orientierung, wenn es gilt herauszubekommen, was der Fall ist beim Fall. An ihm kann man lernen.

2 Strukturen und Fluchtpunkte

Verstehen des Falles

Der alltägliche Fall verbleibt also nicht in seinem ursprünglichen Rahmen. Er wird durch die kasuistische Tätigkeit verschoben. Denn Kasuistik bezieht sich

insgesamt auf das Verstehen des alltäglichen Falles. Sie überführt den ursprünglichen Fall erster Ordnung in einen anderen Raum und beobachtet ihn als Fall eines zusätzlich in den Blick zu nehmenden Verstehens: Von einem zu lösenden Problem rückt der Fall dabei – zumindest vorläufig – in den weiteren Zusammenhang eines demonstrierten, zu demonstrierenden oder zu erkundenden Verstehensproblems. In dieser Betrachtungsweise leitet sich der Objektbereich der Kasuistik her von dem Kontext verstehenden Tuns, von dem Verständnis eines Falles. Das alltägliche Fallverständnis wird dabei zum Fall der kasuistischen Tätigkeit, zum „Fall zweiter Ordnung" (Peter 1986, S. 20). Dies lässt sich jedenfalls als Gemeinsamkeit an jenen unterschiedlichen kasuistischen Perspektiven beobachten, die ihr Selbstverständnis am stärksten profiliert haben.

Fall „zweiter" Ordnung

F. Schütze (1993) beispielsweise bricht die alltägliche Vorinterpretation einer sozialpädagogischen Situation pragmatisch und erkundet die Wirksamkeit von Handlungszusammenhängen. Er achtet dabei insbesondere auf sich bildende Verstehensmuster. Sie sind kategorial noch nicht erfasst, dokumentieren sich aber im Text in Form von Schlüsselsymbolen. Eine derartige Rekonstruktion des Geschehens in, wie er es nennt, „höhersymbolischen" Termini bildet einen „Fall zweiter Ordnung". Dem Klienten im Lichte seiner nicht artikulierten, aber wirksamen Perspektiven Teilhabemöglichkeiten zu erleichtern, stellt den alltäglichen Fluchtpunkt der Sozialisation in dieser kasuistischen Tätigkeit dar. Dies ist auch der Fall, wenn J. Körner und C. Ludwig-Körner (1997) alltägliche berufliche Beratungspraxis und Gruppenarbeit psychoanalytisch-pädagogisch verlagern und dabei die Arbeit am Rahmen bei der Herstellung von Arbeitsbündnissen auf ihre konflikthaften Verstrickungen zwischen den Äußerungen auf der „Vorderbühne" und dem unbewussten Geschehen auf der „Hinterbühne" hin befragen und wenn sie ihre berufliche Aufmerksamkeit in diesem Zwischenraum in der Schwebe halten. Und auch B. Müller (1993) verschiebt alltägliches Material, um Klassifikationen des Fallverstehens im sozialpädagogischen Feld hochschuldidaktisch gekonnt aufzuzeigen und den Punkt der Selbststeuerung der Klientel in der Entwicklung von Arbeitsbündnissen zu verdeutlichen.

Tätigkeit im Aufschub

Was die Linienführung des kasuistischen Grundrisses in diesem funktionalen Verständnis anbelangt, so lässt sich zunächst einmal festhalten: Sozialpädagogische Kasuistik ist der Inbegriff jener Wege bahnenden Tätigkeiten, die im Rahmen einer sozialpädagogischen Bildungsaufgabe Fälle zweiter Ordnung konstruieren oder rekonstruieren. Sie hat das Ziel, den alltäglichen Fall erster Ordnung anders erscheinen zu lassen sowie berufliches Fallverstehen besser verstehen und kontrollieren zu können. In diesem Zusammenhang ist es überaus wichtig zu betonen, dass die kasuistische Tätigkeit alltägliches Fallverstehen in einem Text symbolisch darstellt. Diese Darstellung ist Teil einer Verschiebung des Falles in den kasuistischen Raum, in dem die ihn betreffende Entscheidung bzw. Bearbeitung auch zeitlich aufgeschoben wird. Ich bezeichne deshalb die sozialpädagogische Kasuistik als eine Tätigkeit im Aufschub. Der Aufschub hat jenseits der Grenzen des Verstehens eine Optimierung von Teilhabechancen zum Fluchtpunkt.[3]

3 Will man sich, wie es hier versucht wird, die Struktur kasuistischer Tätigkeit in der Sozialpädagogik vergegenwärtigen, liegt als erstes die Frage danach nahe, wie sich denn ihr Objekt, der

3 Allgemeines und Besonderes

Varianten der Zuordnung von Allgemeinem und Besonderem

Neben den genannten strukturellen Bestandteilen des kasuistischen Raums weisen die sozialpädagogischen Kasuistiken eine Gemeinsamkeit in der Organisation des Wissenserwerbs auf. Sie teilen diese Gemeinsamkeit mit vielen sozialwissenschaftlich organisierten Fallstudien, ohne selbst solche zu sein. Durchgängig relevant ist in dieser Organisation der Wissenskonstitution die Beziehung zwischen Allgemeinem und Besonderem (vgl. Hildebrand 1995, S. 256 f.). Wichtig kann dabei auch das sein, was nicht gesagt wird. Sehr ausgeprägt verhält es sich mit dem Verschweigen sicherlich in Sozialreportagen, in denen man davon ausgeht, dass die dargestellte Besonderheit des Falls erster Ordnung selbst seine allgemeine Relevanz erweise, ohne sie sprachlich zu verdeutlichen. Ganz anders wiederum ist die Beziehung zwischen etwas Allgemeinem und Besonderen bei der Illustration oder beim Beispiel. Hier wird Material aus seinem ursprünglichen Zusammenhang ausgeklinkt. Es wird explizit gemacht in einer ihm äußerlichen, weil anders geregelten spezifischen Allgemeinheit. Hildebrand nennt das zu Grunde liegende Modell „Subsumtionsmodell" und stellt es dem „Fallrekonstruktions-Modell" zur Seite. In dem wird zum Thema gemacht, wie der Fall eine besondere Realität in einem allgemeinen Rahmen generiert.

Bezug zu Erfahrungshorizonten der RezipientInnen

Will die Sozialpädagogik zu einem veränderten Verständnis der immer wieder neu und kollektiv sich reproduzierenden Fälle (vgl. Mollenhauer 1969, S. 138) gelangen und sich auf den Weg der Partizipation und Selbstregulierung begeben, dann kommt der Kasuistik nicht nur Relevanz innerhalb der Organisation der Wissensentwicklung im Fallverstehen zu. In der Wissensgesellschaft besitzt sie vielmehr auch ein allgemeines gesellschaftliches Gewicht. Diesen ihren Stellenwert kann die sozialpädagogische Kasuistik aber nur dann verwirklichen, wenn ihre symbolischen Darstellungen sich in Beziehung setzen zu den je besonderen Erfahrungshorizonten der Rezipienten und Verwender (vgl. Brügelmann 1982,

---

Fall, begrifflich fassen lässt. Auf diese Frage freilich, und das scheint eine Crux der Kasuistik zu sein, lässt sich keine allgemeine Antwort geben, die im Rahmen eines Grundrisses zufriedenstellend ausfällt. Das kommt nicht von ungefähr. Es war L. Wittgenstein, der aus der Etappe des ersten Weltkriegs heraus das Problem, „was der Fall ist" als Tatsache weitergehend bestimmen wollte. Er hat dabei auf eine Verkettung von Sachverhalten verwiesen, die ihrerseits wiederum aus einer „Verbindung von Gegenständen" bestünden. Der Fall erschließt sich nach Wittgenstein also nicht über einen einzelnen Gegenstand, sondern über die Rückverfolgung und Analyse der Verbindung von Gegenständen (vgl. Wittgenstein 1984, S. 11 ff.). Die für die kasuistische Tätigkeit relevante Frage, was ein Fall sei, verweist bereits in einem solchen Rahmen, erst recht aber in dem des Wittgensteinschen Spätwerkes, letztlich auf ein ganzes Gefüge von Verbindungen, das man entflechten kann – ohne freilich eine abschließende Antwort auf die Frage zu erhalten. Herausbekommen zu haben, „was der Fall ist", und damit einen unendlichen Regress vermieden zu haben, bedeutet einen Abbruch des Fragens. Der findet notgedrungen auch immer wieder in der Kasuistik selbst statt, dann nämlich wenn man den kasuistischen Raum verlässt und sich auf den Fluchtweg der Partizipation begibt. Dabei situiert man sich im Lichte einer alltäglichen Redewendung. Sozialpädagogen – und nicht nur sie – können gar nicht anders. Überdies kompliziert sich die Problematik einer allgemeinen begrifflichen Fassung dessen, „was der Fall ist", noch durch den Umstand, dass ein Fall auch vom Inhalt her sehr Vieles und ganz Unterschiedliches sein kann, so z. B. Material aus gesellschaftlichen Entwicklungen oder organisatorischen Abläufen oder sozialen Situationen oder Biographien.

S. 77) und deshalb in Bildungsprozessen die Fähigkeiten sozialpädagogischer Grenzgänger ausgebildet werden.

Pointe der Kasuistik

Zum Grundriss sozialpädagogisch methodisierter Kasuistik gehören also noch die folgenden Aussagen: Die kasuistische Tätigkeitsweise lässt sich als Untersuchungsprozess fassen, in dem Allgemeines und Besonderes sozialpädagogischer Grenzgebiete in eine Beziehung gesetzt werden. Dadurch wird Wissen hervorgebracht. Der Akzent liegt aber nicht auf dem Wissensertrag. Wichtig ist vielmehr, dass die Kasuistik in methodischer Weise überhaupt stattfindet. Ihre Pointe besteht deshalb in der Organisiertheit der Wissenskonstitution im Fallverstehen. So ist das kasuistische Abwägen verwoben in die Funktionen krisenhafter Bildung, in spezifischen Räumen als Arbeitsarrangement der Sozialpädagogik organisiert. Soll es gesellschaftlich nicht ins Leere laufen, ist es möglichst in konsultativen Settings auf Dauer zu stellen. Diese Tätigkeit wird umso wertvoller, je dauerhafter der kasuistische Bildungs- und Erfahrungsraum eingerichtet werden kann.[4]

Aufgaben

Die Bestandteile des Aufschubs, mit deren Hilfe sich die Kasuistik tatsächlich besser verständlich machen kann, sind demnach die symbolische Darstellung eines alltäglich verstandenen Falles, die Analyse des Verstehens und der auf Dauer gestellte, ausdifferenzierte und organisierte Bildungsprozess. Provoziert wird Letzterer im Allgemeinen durch eine krisenhafte Lebenspraxis. Sie macht die subtile Erkundung und Beurteilung besonderer Konfliktsituationen erforderlich. Als sozialpädagogisch kann man die Tätigkeit in einem solchen Aufschub dann auffassen, wenn zwei Merkmale gegeben sind. Erstens muss eine Lehre im Spiel sein, die aus der Beobachtung von Erziehungs-, Entwicklungs- oder Hilfeprozessen zu ziehen ist. Diese Prozesse müssen im kasuistischen Raum allerdings erst gezeigt und beurteilt bzw. verarbeitet werden. Zweitens rechnet man in der Organisation des Bildungsprozesses selbst mit einem Effekt und begreift die Lehre als fördernde Bedingung eines sozialen Feldes. So betrachtet ist die sozialpädagogische Kasuistik eine Art Aufgabenpaket. Die Aufgaben darin stellen sich auf mehreren Ebenen. Sie zu bewältigen, macht Kreativität und verschiedene Grade der Reflexion an unterschiedlichen Einsatzorten erforderlich. Es ist dieses funktionale Gefüge, von dem unter Punkt Fünf gezeigt wird, inwiefern sich in ihm Sozialpädagogik begrifflich strukturiert.

Je nachdem, welches der drei genannten Elemente ein in der kasuistischen Tätigkeit zu bearbeitendes Problem darstellt und welche eher problemlos gegeben sind, ergeben sich unterschiedliche Typen sozialpädagogischer Kasuistik. Sie seien kurz erläutert.

4 Probleme und Typen

Fremdverstehen als Leerstelle

Die oben angesprochenen und am weitesten entwickelten kasuistischen Perspektiven in der Sozialpädagogik von F. Schütze, J. Körner und C. Ludwig-Körner und B. Müller stellen einen mehr oder weniger ausgeprägten Selbstbezug in

4 Vgl. auch etwas anders akzentuierend E. Terhart (1985, S. 298).

allen drei konstitutiven kasuistischen Merkmalen her. Die symbolische Darstellung des Verständnisses eines Falles erster Ordnung, eine Analyse dieses Verstehens und der Bildungsprozess werden eigens bedacht und instrumentiert. Diese Kasuistiken geben in der Regel die symbolische Darstellung des Falles erster Ordnung vor und legen den einzuleitenden Bildungsprozess in Form von Aus- und Fortbildungssettings in „Forschungswerkstätten" oder Seminaren zur „multiperspektivischen Fallarbeit" relativ stark fest. Zum Problem der kasuistischen Tätigkeit wird hier die Analyse des Fremdverstehens gemacht. Um diese lediglich mit einer Unbekannten besetzte, also noch leere Stelle herum rankt sich die kasuistische Tätigkeit hauptsächlich – sei es in der pragmatischen Brechung wie bei F. Schütze, sei es in der Analyse der Gegenübertragung wie bei J. Körner und C. Ludwig-Körner oder sei es im differenzierten Durcharbeiten unterschiedlicher institutioneller und zeitlicher Positionierungen des Fallverstehens bei der Gestaltung von Arbeitsbündnissen wie bei B. Müller. Kasuistiken, in denen eine Analyse des Verstehens die zu besetzende Leerstelle wie die zu bewältigende Unbekannte ist und in denen die anderen beiden konstitutiven Merkmale gegeben sind, lassen sich als dekonstruierende Kasuistiken mit direktem Selbstbezug bezeichnen. Es sind Kasuistiken des dekonstruktiven Typs, wie er in dem unten dargestellten Grundriss schematisch-tabellarisch erfasst ist.

Der Bildungsprozess als Leerstelle

Es gibt andere. Bei denen sind zwar ebenfalls die drei konstitutiven Merkmale im Spiel, die gegebenen Bekannten und die zu bewältigenden Unbekannten sind aber anders akzentuiert und verteilt. Vor allem ist der Selbstbezug zum Bildungsprozess der Kasuistik nicht direkt expliziert, sondern eher indirekt angelegt. Eine Überlegung von W. Wieland aufnehmend, kann man sie, was den Bildungsprozess anbelangt, einer Reflexionsstruktur „vom Typus der vermittelten Selbstbeziehung" (vgl. Wieland 1982, S. 319) zuordnen. Die Literatur, die sich diesem Typus zuordnen lässt, ist die „praxeologische Empirie" (vgl. Benner 1978). Ihr geht es um Sozialarbeits- und „pädagogische Experimente", die die Theorien ihrer Initiatoren im offenen Erfahrungsraum hervorbringen. Es handelt sich um Praxisberichte von SozialarbeiterInnen und PädagogInnen, die bis auf J.-J. Rousseaus Falldarstellungen im Emile zurückgehen. Zu ihnen gehören die klassischen Berichte von J. H. Pestalozzi im so genannten Stanser Brief, von J. Addams über ihre Erfahrungen im Hull-House oder A. Aichhorns Vorlesungen über „Verwahrloste Jugend", um nur einige wenige aus der Fülle der Möglichkeiten herauszugreifen (vgl. hierzu die diesbezüglichen Beiträge in Colla u.a. 1999; Kamp 1995).

Im Gegensatz zur Kasuistik des dekonstruktiven Typs lassen die praxeologisch empirischen Berichte die Regulierung des Bildungsprozesses der Rezipienten vollkommen offen. Lediglich über diverse „Gesten des Schreibens" (Zander 2000) spielen sie auf bestimmte wünschenswerte Haltungen an. In der Regel beziehen sie sich auf den durch den Text hervorgerufenen Bildungsprozess des Lesers nur vermittelt über die in den Texten dargestellten Entwicklungen und Erziehungsvorgänge. Explizit berichten sie über eigene experimentelle Fallverschiebungen und den allmählichen Aufbau eines sozialpädagogisch valenten kasuistischen Beratungsraumes und über dessen zum gegebenen Zeitpunkt auch öffentlich regulierende Kraft in ihrem pädagogischen Feld. Sie zeigen, wie sich

ihr eigener Bildungsprozess im Aufschub aufbaut – etwa von „alter Erziehung“ zu „neuer Erziehung“ bei S. Bernfeld oder von einem herkömmlichen, in eine Krise geratenen Umgang mit einer Gruppe aggressiver Jugendlicher zu einem anderen Umgang mit ihnen bei A. Aichhorn. Hier muss ein „Fall im Fall“ (Gildemeister/Robert 1997, S. 28) nicht eigens herausgearbeitet werden, literarisch wird er vielmehr gleich mitgeliefert. Die praxeologische Empirie gibt ihn vor, sodass ihn die von diesen Darstellungen irgendwie gepackten LeserInnen nur noch nachempfinden müssen. Der Bericht überlässt ihnen das Gezeigte zur Beurteilung. Die den LeserInnen eigene Urteilskraft wird in der Kasuistik des praxeologisch empirischen Typs deshalb eher spielerisch hervor getrieben. Genau das ist bei der Arbeit in diesem Typus das zunächst einmal offene und immer wieder neu zu lösende Problem (vgl. auch Hörster 1995). Auch die Merkmale dieses Typus lassen sich im Grundriss schematisch-tabellarisch erfassen.

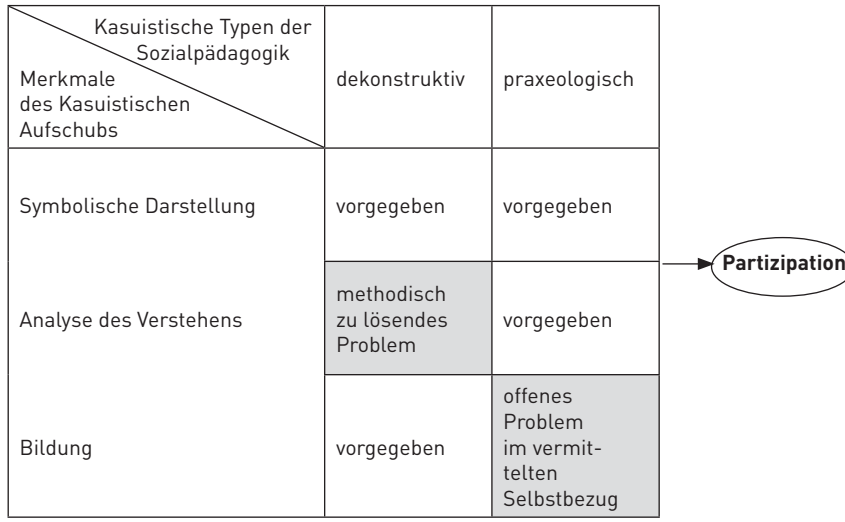


Abb. 1: Grundriss sozialpädagogischer Kasuistik und Fluchtlinie

5 Ausblick

Relevanz praxeologischer Empirie

Legt man den Explikationsgrad der dekonstruierenden Kasuistik im direkten Selbstbezug als Maßstab der Rationalität zu Grunde, dann kommt man nicht umhin, diese Kasuistik als gegenüber der Praxeologie weiterentwickelte einzustufen. Und zumindest die F. Schützesche Vorgabe beansprucht ja zu Recht über ihren kasuistisch bildenden, „einsozialisierenden“ Gehalt hinaus sogar die epistemische Qualität einer sozialwissenschaftlichen Forschung. Für den Jugendhilfebereich ist diese Möglichkeit in beeindruckender Weise verwirklicht worden von W. Schefold, H. G. Glinka, C. Neuberger und F. Tilemann (vgl. Schefold u.a. 1998) in einer Untersuchung über Partizipationsperspektiven und -hintergründe

von Eltern im Hilfeplanverfahren[5]. Dennoch kann man sagen, dass wir neben diesem dekonstruierenden und bisweilen auch sozialwissenschaftliche Daten erzeugenden Typus auf den praxeologisch-empirischen Typus nicht verzichten können. Denn den aktual organisierten Bildungsprozess in der Mitteilung des sozialen oder pädagogischen Experimentes mit einer Geste anzudeuten, passt zur lernenden Existenzweise im Aufschub angehender und beruflich tätiger SozialarbeiterInnen. Lediglich dem Text und seiner sprachlichen Systematik unterworfen, gibt er den sozial arbeitenden Subjekten Raum für „rational vermittelte Spontaneität" (Heydorn 1979, S. 24). Als eine solche lässt sich mit H.-J. Heydorn Bildung in einem emphatischen Wortsinne begreifen. Zugestanden werden muss, dass dieser praxeologisch-empirisch situierte Sinn eher unzeitgemäß ist. Unzeitgemäßheit aber ermöglicht noch am ehesten jenes „Nachdenken über das eigene Denken" (Niemeyer 1999, S. 158), das im kasuistischen Zusammenhang gefordert wird.

Besetzung der praxeologischen Leerstelle

Anders nämlich als im aktuellen, sich visionär gebenden Bildungsdiskurs (vgl. Stroß 2001) bleibt beim Fortgang der Lektüre eines praxeologischen Textes die Stelle der Bildung in der Praxis keineswegs leer. Eher das Gegenteil ist der Fall. Gerade hier wird ein sozialpädagogischer Gehalt in seiner je spezifischen Rationalität und in bestimmbarem Sinnzusammenhang vermittelt. Es wird gezeigt, wie im Besonderen versucht werden kann, die „sozialen Bedingungen der Bildung" und die „Bildungsbedingungen des sozialen Lebens" (Natorp 1920, S. 94) zu entwickeln. Auf diese Weise wird auch sichtbar, wie Sozialpädagogik begrifflich in die Felder der Sozialen Arbeit eingelagert ist. Und es wird mit diesem Tun angedeutet, welche Funktion die empirischen Berichte in der kasuistischen Konstellation besitzen.

Aufgaben sozialpädagogischer Forschung

Die je spezifische Rationalität, in der sich die Spontaneität von sozialen ArbeiterInnen und ihren AdressatInnen vermittelt, minutiös zu rekonstruieren und Schicht für Schicht freizulegen, ist die Aufgabe einer sozialpädagogischen Bildungs- und Sozialforschung und einer genealogisch gerichteten Analyse von Diskursen der Sozialen Arbeit gleichermaßen. Leisten sie dies, dann kann die kasuistische Tätigkeit darauf als eine Bedingung zurückgreifen, um ihre gesellschaftliche Funktion wahrnehmen zu können. Diese Funktion besteht in der Herstellung sozialpädagogischer Erfahrungsfähigkeit ganz normaler SozialarbeiterInnen und PädagogInnen. In Zeiten, in denen sich die „unstetigen Formen" der Sozialen Arbeit und Erziehung immer mehr verdichten, ist der Bedarf an einer solchen Leistung sicherlich sehr groß.

5 Wie das kasuistische Selbstverständnis allerdings auch durch die Verabsolutierung eines bestimmten „wissenschaftlichen Aufbaus" als für jede Kasuistik konstitutiv in eine Engführung hineingedrängt werden kann, siehe dazu die Kritik von K. Binneberg (1985, S. 779f.) an H. Brügelmann (1982).

Literatur

Benner, D. ([2]1978): Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft. München.

Binneberg, K. (1985): Grundlagen der pädagogischen Kasuistik. In: Zeitschrift für Pädagogik, Heft 6, 31. Jg. (1985), S. 773-778.

Blasche, S. (1984): Kasuistik. In: Mittelstraß, J. (Hrsg.) (1984): Enzyklopädie, Philosophie und Wissenschaftstheorie Band 2. Mannheim, Wien u. Zürich, S. 365.

Bollnow, O. F. (1959): Existenzphilosophie und Pädagogik. Stuttgart.

Brügelmann, H. (1982): Fallstudien in der Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik, Heft 5, 28. Jg. (1982), S. 609-623.

Colla, H. u. a. (Hrsg.) (1999): Handbuch Heimerziehung und Pflegekinderwesen in Europa. Neuwied u. Kriftel.

Deleuze, G./Guattari, F. (1997): Tausend Plateaus. Berlin.

Flitner, A./Scheuerl, H. (Hrsg.) (1967): Einführung in pädagogisches Sehen und Denken. München.

Foucault, M. (1977): Überwachen und Strafen. Frankfurt a.M.

Gamm, G. (1994): Flucht aus der Kategorie. Die Positivierung des Unbestimmten als Ausgang der Moderne. Frankfurt a.M.

Gamm, H.-J. (1967): Zur Frage einer pädagogischen Kasuistik. In: Bildung und Erziehung, 20. Jg. (1967), S. 321-329.

Gildemeister, R./Robert, G. (1997): „Ich geh da von einem bestimmten Fall aus ..." – Professionalisierung und Fallbezug in der Sozialen Arbeit. In: Jakob, G./Wensierski, H.-J. v. (Hrsg.) (1997): Rekonstruktive Sozialpädagogik. Weinheim u. München, S. 23-38.

Habermas, J. (1985): Der philosophische Diskurs der Moderne. Frankfurt a.M.

Henrich, D. (1982): Fluchtlinien. Frankfurt a.M.

Heydorn, H.-J. (1979): Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft. Frankfurt a.M.

Hildebrand, B. (1995): Fallrekonstruktive Forschung. In: Flick u. a. (Hrsg.) ([2]1995): Handbuch qualitative Sozialforschung. Weinheim u. München, S. 256-260.

Hörster, R. (1995): Das Problem des Anfangs in der Sozialerziehung. In: neue praxis, Heft 1, 25. Jg. (1995), S. 2-12.

Hörster, R. (2001): Kasuistik/Fallverstehen. In: Otto, H.U./Thiersch, H. (Hrsg.) (2001): Handbuch zur Sozialarbeit/Sozialpädagogik. Neuwied, S. 916-926.

Jonsen, A. R./Toulmin, S. (1988): The Abuse of Casuistry. A History of Moral Reasoning. Berkeley, Los Angeles u. London.

Kampe, S. (1995): Kinderrepubliken. Opladen.

Körner, J./Ludwig-Körner, C. (1997): Psychoanalytische Sozialpädagogik. Freiburg i.Br.

Mollenhauer, K. (1969): Erziehung und Emanzipation. München.

Müller, B. (1993): Sozialpädagogisches Können. Freiburg i.Br.

Müller, B./Niemeyer, C./Peter, H. (Hrsg.) (1986): Sozialpädagogische Kasuistik. Bielefeld.

Natorp, P. (1920): Sozialpädagogik. Theorie der Willenserziehung auf der Grundlage der Gemeinschaft. Stuttgart.

Niemeyer, C. (1999): Theorie und Praxis der Sozialpädagogik. Münster.

Peter, H. (1986): Was ist der Fall? In: Müller, B./Niemeyer, C./Peter, H. (Hrsg) (1986): Sozialpädagogische Kasuistik. Bielefeld, S. 19-37.

Richmond, M. (1965): Social Diagnosis. New York.

Schefold, W. u. a. (1998): Hilfeplanverfahren und Elternbeteiligung. Frankfurt a.M.

Schütz, A. (1974): Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt. Frankfurt a.M.

Schütze, F. (1993): Die Fallanalyse. In: Rauschenbach, T. u. a. (Hrsg.) (1993): Der sozialpädagogische Blick. Weinheim u. München, S. 191-221.

Stroß, A. M. (2001): Die „Wissenschaft" als bildungspolitische Norm? In: Sozialwissenschaftliche Literatur Rundschau, Heft 42, 24. Jg. (2001), S. 84-100.

Terhart, E. (1985): Das Einzelne und das Allgemeine – über den Umgang mit Fällen im Rahmen erziehungswissenschaftlicher Forschung. In: Zeitschrift für erziehungs- und sozialwissenschaftliche Forschung, Heft 4, 2. Jg. (1985), S. 283-312.

Wieland, W. (1982): Platon und die Formen des Wissens. Göttingen.

Wittgenstein, L. (1984): Tractatus logico-philosophicus. In: Werkausgabe, Bd. 1. Frankfurt a.M.

Zander, H. (2001): Gesten des Schreibens – Zum Begriff der pädagogischen Bedeutungsrelation. In: Müller, S. u. a. (Hrsg.) (2001): Soziale Arbeit. Hans-Uwe Otto zum 60. Geburtstag. Neuwied u. Kriftel, S. 623-641.

Ulrike Loch | Heidrun Schulze

Biografische Fallrekonstruktion im handlungstheoretischen Kontext der Sozialen Arbeit

1 Einleitung

Rekonstruktive Auswertungsverfahren führen im Forschungsalltag zu analytisch-fundiertem Fallverstehen und empirisch geerdeten Theoriebildungen; sie erschöpfen sich nicht in der Reproduktion der Fallgeschichten. Welchen Beitrag können wissenschaftlich-fundierte Verfahren für die Soziale Handlungspraxis leisten? Fritz Schütze (1993, S. 196) formuliert den Gewinn wissenschaftlicher Analysekompetenzen für die Soziale Praxis indem er heraushebt, dass diese die SozialarbeiterInnen befähigen müssen, „empirisch sicher und analytisch konzise festzustellen, was der Fall ist – dies auch, wenn die Fallpräsentation durch den oder die Klienten und/oder durch den oder die professionellen Akteur(e) mehr oder weniger verdeckt oder verschleiert wird."

Daran anschließend gelingt es Gisela Jakob und Hans-Jürgen von Wensierski 1997 in ihrem Sammelband „Rekonstruktive Sozialpädagogik" zwei Bereiche miteinander zu verbinden: die bis dahin noch nicht in dem Maße auf die Praxis sich orientierenden rekonstruktiven, sinnverstehenden – qualitativen Forschungsmethoden aus der Sozialwissenschaft mit der Professionalisierung, Methodisierung und Selbstreflexion Sozialer Arbeit. Die AutorInnen sprachen damals davon, das Theorie-Praxis Verhältnis durch ein intermediäres Feld eines Wissenschaft-Praxis-Diskurses neu zu konzeptualisieren. Im selben Band forderten Regine Gildemeister (1997) und Günther Robert ein grundlagentheoretisch angelegtes Analyseverfahren für die Spezifik des Fallbezuges in der Sozialen Arbeit, um professionsspezifisch zu bestimmen was der „Fall im Fall" ist. Zehn Jahre später, 2007, habe sich – wie Cornelai Giebeler einleitend in der neu eröffneten Buchreihe „Rekonstruktive Forschung in der Sozialen Arbeit" postuliert – mit der rekonstruktiven Fallforschung eine theoriegenerierende Methodologie entwickelt bei der die traditionelle Gegensätzlichkeit von Forschung und Praxis sich nunmehr gleichzeitig auf die Stärkung von Forschungs- uund Analysekompetenz sowie auf eine praktisch-konkrete Falllösungskompetenz in der Sozialen Arbeit auswirke[1]

1 Zur weiteren Ausführung über Theorie, Methode und Praxisrelevanz Biografischer Fallarbeit siehe B. Griese und R. H. Griesehop (2007), zu grundlagentheoretischen Diskussionen von Biografieforschung und interkulturellen Fallarbeit H. Schulze (2008) und zur

W. Thole (Hrsg.), *Grundriss Soziale Arbeit,* DOI 10.1007/978-3-531-94311-4_44,
© VS Verlag für Sozialwissenschaften | Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH 2012

Inhalt des Beitrages

Die Frage „Was ist der Fall?“ könnte für die folgende Ausführung zunächst so beantwortet werden: Die Basis ist das mit Frau Aylin Kara geführte Interview, welches Sie gelegentlich – nur gedankenexperimentell – in die Beratungspraxis führen wird, an welchem methodische Schritte der biografischen Fallrekonstruktion aufgezeigt werden. Darüber hinaus wird es um die Übertragung der im Forschungsprozess erworbenen Analyse- und Gesprächskompetenzen in die Praxis Sozialer Arbeit gehen. Gestreift wird dabei auch die Praxis der Lehre, da das ausgewählte Interview in einer Forschungswerkstatt ausgewertet wurde.[2] Bei dem gewählten Fallbeispiel handelt es sich um ein Interview mit einer Einzelperson, es wären aber auch andere soziale Einheiten als Fall vorstellbar, z. B. ein Kollektiv oder eine Familie. Analytisch-fundiertes Fallverstehen wird hier u.a. durch die Kombination von narrativen-biografischen und interaktionsanalytischen (vgl. Miethe 1999), diskursanalytischen (vgl. Völter 2003) und/oder ethnografischen Verfahren (vgl. Hildebrand 1999a; Schütze 1994a) erzielt. Im Kontext der Familie kann ein Fall mehrere Generationen einbeziehen (vgl. Rosenthal u.a. 1997). Nach der kurzen Verwirrung – initiiert mit der so einfach scheinenden Frage: „Was ist der Fall?“ – soll im Folgenden die Fallformung im Mittelpunkt stehen.

2 Interaktive Fallformung in der Sozialen Arbeit[3]

Wie entsteht „ein Fall“?

Stellen wir uns eine Beratungssituation vor, die sich so oder anders alltäglich im Handlungsfeld Sozialer Arbeit zutragen könnte. Frau Kara – wie wir sie hier nennen wollen – sucht Rat in einer Frauenberatungsstelle. Seit dem kürzlichen Wegzug ihrer Tochter nach London fühlte sie sich depressiv und körperlich angegriffen. Wegen ihrer körperlichen Beschwerden konsultierte sie wiederholt ihre Hausärztin. Gegen die körperlichen Symptome des diagnostizierten Bluthochdrucks bekam sie Medikamente verordnet. Die Ärztin machte sie auf die psychosoziale Beratungsstelle aufmerksam. Als sie ihre Ärztin konsultierte, wurde sie zum „medizinischen Fall“. Der Fokus lag auf der Behandlung ihrer Krank-

Fallbearbeitung

Biografischen Fallrekonstruktion als Forschungsverfahren in der Sozialen Arbeit G. Rosenthal und M. Köttig (2010).

2 Das Interview wurde von Heidrun Schulze im Rahmen ihrer biographietheoretischen Studie über psychisch und psychosomatisch erkrankte Menschen geführt: Arbeiten – Migrieren – Krankwerden (2006). Ausgewertet wurde das narrative Interview in einer von den Autorinnen geleiteten Forschungswerkstatt. Soweit die Autorinnen es zurückverfolgen können, werden seit den 1980er Jahren durch Lehre, Forschung und Lehrforschung (in sog. Forschungswerkstätten) die Praxis der Fallanalyse, die Relevanz und die Möglichkeiten der Übertragung von Fallanalysen aus Forschungskontexten in die professionelle Handlungspraxis kontinuierlich weiterentwickelt. Fallverstehen wurde/wird hier bei unterschiedlicher Gewichtung mit biographisch-narrativen, interaktionsanalytischen und/oder ethnographischen Methoden angestrebt.

3 In expliziter Fortsetzung dieses Artikels wurde die narrativ reflexive Beratung als genuine Methode Sozialer Arbeit von den Autorinnen theoretisch sowohl kurz skizziert (vgl. Loch/Schulze 2009) als auch grundlegend hergeleitet und im Kontext von Professionalität diskutiert und verankert (vgl. Schulze/Loch 2010; Loch/Schulze 2010). Zur biografietheoretischen Konzeptualisierung interkultureller Beratung (Schulze 2009).

heit. Auch wenn Frau Kara im gleichen Zeitraum erwogen hätte, eine psychosoziale Beratungsstelle aufzusuchen, kann sie aus der Perspektive der Sozialen Arbeit noch nicht als „Fall" bezeichnet werden. Erst in dem Moment, in dem sie mit der Frauenberatungsstelle Kontakt aufnimmt, findet eine Begegnung im institutionellen Kontext statt. Dort wenden sich Professionelle der Sozialen Arbeit entsprechend ihrer institutionellen und fachspezifischen Differenzierung einer Person oder einer sozialen Einheit, z. B. einer Familie, zu. Erst durch das In-Beziehung-Setzen zwischen Professionellen und AdressatInnen entsteht ein „Fall". Dies wird im Weiteren die spezifische Perspektive auf den Fall, die Fallbearbeitung und -formung bestimmen. Für Regine Gildemeister und Günther Robert (1997, S. 32) sind in diesem Fallbezug Transformationsprozesse angelegt. Unter Transformation verstehen sie jenen Prozess, in dem „die Professionellen die lebensweltlichen Sinnzusammenhänge der KlientInnen bzw. deren Diffusität in ein anderes Bezugssystem übersetzen, um die so redefinierten Probleme handlungsmäßig zu bearbeiten."[4]

Übertragen auf eine Beratungssituation im Kontext Sozialer Arbeit stellen sich folgende Fragen: Wie kann das artikulierte Traurigsein von Frau Kara, in dem sich eine aktuelle Destabilisierung und ein biografischer Krisenverlauf widerspiegeln, der die Gegenwarts- und Zukunftsperspektive beeinflusst, aus seiner Entstehungsgeschichte heraus verstanden werden? Und wie können sich Professionelle im Rahmen der spezifischen Institution handlungsorientiert auf diesen Verstehensprozess beziehen?

In der zweiten Frage kommt zum Ausdruck, wie im Berufsalltag der Sozialen Praxis das Verstehen eines Falles durch die spezifischen Ausrichtungen von sozialen Institutionen, deren Ressourcen und institutionellen Logiken (mit-) strukturiert wird. Die institutionelle Rahmung eines Falles (ob Arztpraxis oder Frauenberatungsstelle) kann für die KlientInnen Chancen der Öffnung und Eingrenzungen zugleich bedeuten. Letzteres v. a. insoweit, wie dies nicht in den (Selbst-)Reflexionsprozess der Professionellen einbezogen wird (vgl. Schulze 2009). Im Hinblick auf die Frauenberatungsstelle heißt dies, dass die geschlechtsspezifische Ausrichtung der Beratung bei Frau Kara zu neuen Perspektiven auf ihre Traurigkeit führen kann. Sie könnte aber auch andere, dem geschlechtsspezifischen Ansatz widersprechende Perspektiven überdecken, sofern nicht alle bisher gemachten Lebenserfahrungen und -wünsche, also auch das ungelebte Leben in den Beratungskontext einbezogen werden (vgl. Hanses 2000). Von Seiten der Professionellen ist zu beachten, dass KlientInnen ihr Problem entsprechend ihrer Konstruktion der Institution und ihrer (impliziten) Erwartung an die Professionellen formulieren. Dieser Akt, die Probleme im Sinne der Erwartungsunterstellung in Einklang mit einer aufzusuchenden Institution bringen zu wollen, korrespondiert auf der Seite der Professionellen in der Regel mit deren Intention des fokussierten Verstehens. Es entsteht eine interdependente Problemfokussierung: „Die Institutionen produzieren aus ihrem Alltag heraus sowohl die spezifische Problemsituation als auch die entsprechenden

4 Es geht hier also nicht um die Transformation der Fallstruktur, sondern um die Transformation in alltagsweltlicher Problem- und Bedürfnisartikulationen institutioneller Logiken und professioneller Sinnhorizonte.

Definitionen. Der Zirkel entsteht dergestalt, dass durch den Alltag in der Institution Möglichkeiten der Äußerung von Problemen vorgegeben sind und diese so entstehenden Äußerungstypen wiederum die Annahme über die Struktur (und „Natur") des Problems bestätigen" (Gildemeister 1989 S. 417) – oder anders ausgedrückt: Die Konstruktion sozialer Probleme und deren Prozessierung ist abhängig von der professionellen Differenzierung, dem sozialen Ort, der institutionellen Praxis, aber auch von der Art und Weise, wie Klientinnen sich auf diese beziehen (vgl. Schulze 2007). Frau Kara z. B. hätte die Möglichkeit, sich weiterhin verstärkt Unterstützung im medizinischen oder in einem anderen sozialen Kontext zu suchen. Die Wahl der Institution wird die Problembeschreibung und die Intervention so weit mitstrukturieren, wie die Hilfekonzeption die Intervention vorgibt. So wie KlientInnen vielfach auswählen, welche Institutionen sie ansprechen, so sind sie im sozialarbeiterischen Kontext auch nicht passiv in die Entwicklungen der Interaktionen im Allgemeinen und in die Fallentwicklung im Besonderen involviert.[5] Anselm Strauss (1985) führte den Begriff trajectory ein, um das in einen biografischen Verlauf sich aufschichtende Wechselverhältnis zwischen AdressatInnen von Hilfeleistungen und Professionellen zu beschreiben. Neben der Prozessierung arbeitet A. Strauss die steuernden Anteile von chronisch kranken PatientInnen – so sein spezifischer Forschungskontext – heraus: „The initial diagnostic work is, of course, only the beginning of the trajactory work. Chronic illness often insure that the first phases in trajactory work are done by patients themselves (Strauss 1985, S. 21)." F. Schütze (vgl. 1995) übersetzte dieses Konzept als Verlaufskurve. Er bezieht sich hierbei auf Leidensprozesse, in denen die Betroffenen heteronomen Einflüssen ausgesetzt und zunehmend passiv werden. Wolfram Fischer-Rosenthal (vgl. u.a. 1999a, 1999b, 2000) folgt dem Begriff in Anlehnung an A. Strauss, indem er von biografischer Arbeit und biografischer Strukturierung spricht. Biografische Arbeit meint das „Erleben und die Interpretation des gelebten Lebens" (Fischer-Rosenthal 1999a, S. 35). Auf die Praxis Sozialer Arbeit übertragen heißt dies, dass jede Darstellung der aktuellen (Lebens-)Situation durch die Klientin auch Ausdruck biografischer Arbeit ist. Biografische Arbeit ist die Präsentation und Begründung des eigenen Lebensverlaufs, sie enthält eine in der Vergangenheit konstituierte und an die Gegenwart gebundene Deutung der KlientInnen. Dem gegenüber – und darauf bezogen – steht die biografische Strukturierung. Hiermit wird das Einwirken von gesellschaftlichen Instanzen auf das Subjekt und seine Biografie beschrieben. Biografische Strukturierung findet in jeder Kommunikation, im Alltagsleben ebenso wie in professionellen Kontexten, statt. W. Fischer-Rosenthal (2000, S. 118) schreibt: „Biographical Structuring is dialogical and interpretativ. The symbolic network of self-orientation is constructed in a lifelong process of communicating and sharing interpretations of what 'really' happened and what to expect". Bezogen auf die professionelle Praxis heißt dies, dass jede Institution mit ihrem spezifischen Blick, den je-

Problemkonstruktion
Trajectory

5 Die Autorinnen konzentrieren sich hier auf die soziale Handlungspraxis mit Erwachsenen und älteren Jugendlichen. Viele methodische Schritte lassen sich auch auf die Arbeit mit Kindern übertragen, dies bedürfte jedoch einer gesonderten Darstellung, die hier nicht geleistet werden kann.

weiligen gesetzlichen Rahmungsbedingungen und den professionellen und biografischen Möglichkeiten ihrer VertreterInnen, den Fall formt. Die Fallformung geschieht also nicht unabhängig von dem Leben und der biografischen Arbeit der jeweiligen AdressatInnen, deren „Gewordensein", der Zielsetzung der Institutionen (die auch ein „Gewordensein" in sich birgt) und der jeweiligen Aufgabenstellung ihrer RepräsentantInnen. Sie konstituieren als Verflechtungsprodukt den sozialen Ort der Begegnung und Kommunikation zwischen Professionellen und AdressatInnen. Die Autorinnen plädieren dafür, mit der Methode der biografischen Fallrekonstruktion in der sozialen Praxis interaktive wechselseitige Verstehensprozesse anzustreben, in die die Lebenserfahrungen der AdressatInnen ebenso reflexiv eingehen wie die machtstrukturierende und fallkonstruierende wie fallprozessierende Wirkung institutionell gesetzter Rahmungen und der daraus erwachsenden Aufträge an die Professionellen im Handlungsfeld Sozialer Arbeit. Auch in dem Wissen, dass die institutionelle Bearbeitung und Formung dadurch nicht ausgesetzt wird, soll die Problemzentrierung zu Gunsten einer biografischen Betrachtung gebrochen – oder anders ausgedrückt: geöffnet – werden.

Biografische Arbeit

Biografische Strukturierung

Wechselseitige Verstehensprozesse

Wenn wir uns im Folgenden wieder eine Beratungsstelle als einen typischen Handlungskontext Sozialer Arbeit vorstellen, so einmal deswegen, weil Beratung das alltägliche Handeln des professionellen Alltags kennzeichnet. Und, weil die AdressatInnen sozialer Hilfeleistung bereits lebensweltlich immer schon biografische Arbeit leisten, indem sie ihre Probleme sich und anderen erzählen. Auf Grund des institutionell erzeugten reduktionistischen Problembezuges scheint die biografische Aufschichtung von Problemen oftmals aus dem Blick zu geraten. Mit dem Handlungsinstrument der biografischen Fallrekonstruktion und der biografisch-narrativen Gesprächsführung kann der alltägliche Mechanismus der biografischen Selbstvergewisserung als praktische und theoretische Ressource genutzt werden. In der vorgestellten Beratungssituation könnte eine Sozialarbeiterin Frau Kara beispielsweise bitten, zum besseren Verständnis ihres Anliegens und ihres Befindens, etwas aus ihrer Lebensgeschichte zu erzählen.

Beratung als alltägliches professionelles Handeln

Diese Erzählaufforderung basiert auf dem empirischen Wissen, dass die beim Erzähleinstieg ausgewählten Themen bereits Hinweise auf die Fallstruktur geben.[6] Frau Kara könnte auf die Frage nach ihrer Lebensgeschichte wie folgt antworten: „Ja mh ich habe eine glückliche Kindheit gehabt. Und dann ja meine Eltern hab ich ziemlich früh verlorn (längere Pause). Neunzehnhundertsechsundsechzig hab ich dann geheiratet und einen Mann kennen gelernt, wie es eben bei uns üblich war, sie haben mich mich gesehen und mit meiner Mutter gesprochen. Die waren interessiert und natürlich wollte ich nicht von meiner Familie weit weggehen, weil wir unseren Vater verloren haben, wollte ich meine Mutter

6 Im Forschungskontext beginnt ein narratives Interview mit der Erzählaufforderung, z. B.: „Ich möchte Sie bitten, mir Ihre (Familien- und Ihre) Lebensgeschichte zu erzählen, all die Erlebnisse, die Ihnen einfallen. Sie können sich dazu so viel Zeit nehmen, wie Sie möchten. Ich werde Sie erst einmal nicht unterbrechen, mir nur einige Notizen machen und später noch darauf zurückkommen" (vgl. Loch/Rosenthal 2002). Über die extensive Auslegung der Eingangssequenz siehe Ulrich Oevermann u.a. (1983, 1988) und Bruno Hildenbrand (1990)

nicht allein lassen. Na ja hin und her und dann bin ich neunzehnhundertsechsundsechzig hier nach Hannover gekommen."[7]

Ereignis, Erleben, Erzählen

Im fallrekonstruktiven Verständnis wird davon ausgegangen, dass der gewählte Gesprächsbeginn bzw. die gewählten Eingangsthemen auf die in der Gegenwart dominanten Lebensthemen verweisen. Sie bilden die Gegenwartsperspektive (vgl. Fischer 1978), also jene Perspektive, mit der sich Menschen in der Gegenwart des Erzählens ihrem Leben zuwenden. Auch wenn die zitierte Textpassage dem tatsächlichen Beginn eines biografisch-narrativen Interviews entnommen ist, hätte sich diese Aussage durchaus in einer Beratungsstelle ereignen können, in der die MitarbeiterInnen nach einer biografisch-narrativ orientierten Gesprächsführung arbeiten und ihren Fall biografisch rekonstruktiv verstehen (vgl. Schulze 2008). Diese Art des Fallverstehens differenziert zwischen lebensgeschichtlichen Ereignissen, dem Erleben dieser Ereignisse und der Präsentation dieser Erlebnisse. Für beide Bereiche, Forschung und Praxis, stellt sich die Frage: Wie kann die biografische Selbstaussage von Frau Kara verstanden werden? Für PraktikerInnen stellt sich eine weitere handlungsorientierte Frage: Wie könnte sich eine professionelle Intervention darauf beziehen? Die letzte Frage kann vorab verkürzt beantwortet werden: Schon mit der biografisch-narrativen Erzählaufforderung begann die professionelle Intervention. Diese Herangehensweise verabschiedet sich partiell – d. h. situationsgebunden – von dem Wunsch nach fokussiertem Verstehen auf Seiten der Professionellen und damit einhergehend, von institutionellen Kommunikationsstrukuren, die pointierte Problembeschreibungen bei den AdressatInnen abfragen. Die biografische Betrachtung sozialer Problemstellungen und das fallrekonstruktive Vorgehen als Erkenntnis- und Handlungsinstrument führen zur Öffnung der Gesprächsführung in der professionellen Begegnung und verabschieden sich von „vorab"-orientierten (vgl. Völzke 1997) Interventionskonzeptionen. Vor diesem methodischen Hintergrund ist die Aufforderung an Frau Kara, ihre Lebensgeschichte zu erzählen, als methodisch und empirisch begründet zu verstehen. Sie wird nicht gefragt: Warum sind Sie traurig? Letztere Frage würde nach Kausalitäten fragen und distanzierende Argumentationen evozieren, soweit die Klientin eine Antwort darauf weiß. Jede hierauf aufbauende Intervention läuft Gefahr, die intentional nicht zugänglichen, aber den Krisenverlauf strukturierenden Aspekte, zu vernachlässigen.

Biografische Betrachtung

Mit dem Instrument der biografisch-narrativen Gesprächsführung als Teil der biografischen Fallrekonstruktion werden Erzählungen angesteuert, die einen Sinnüberschuss produzieren und somit ermöglichen, auch latente Sinnzusammenhänge offen zu legen und diese in die Intervention einzubeziehen. In der Biografieanalyse erfolgt im Anschluss an das so erhobene „Datenmaterial" der Auswertungsprozess. Da die Kenntnisse dieses Auswertungsprozesses notwendig sind für eine fundierte und praxisnahe biografisch-narrative Gesprächsführungskompetenz, wird nun die Auswertungsmethode dargestellt und im Anschluss daran die Konzeption der Gesprächstechnik.

7 Die Interviewsequenz wurde zur besseren Lesbarkeit sprachlich überarbeitet; Orts- und Zeitangaben wurden anonymisiert.

3 Die Methode der Biografischen Fallrekonstruktion

3.1 Auswertung biografischer Interviews

Gesellschaft in Biografien – Biografien in Gesellschaft

Das hier verwendete Konzept der Biografie wurde in der soziologischen Biografieforschung entwickelt. Diese versteht Biografien als „soziale Konstrukte", die Subjekten Orientierungshilfen in einer Gesellschaft geben und umgekehrt, gesellschaftlichen Einfluss auf die Subjekte offen legen. „Man könnte auch sagen, in Biografien, und das gilt schon für jede Einzelne, spielt sich Gesellschaft ab. Wenn man also etwas über das Funktionieren von Gesellschaft erfahren will, darüber wie Gesellschaft in ihrer Geschichte im Ablauf eines Lebens erlebt wird und wie sie, die Gesellschaft, auch im Handeln von Gesellschaftsmitgliedern modifiziert wird, dann kann man Biografien analysieren. Man kann eine konkrete Gesellschaft betrachten und studieren, indem man eine einzige Biografie betrachtet und studiert." (Fischer-Rosenthal 1996, S. 149) Biografien sind Versprachlichungen von Lebensgeschichten: diese gilt es vom Erleben zu unterscheiden, sie existieren jedoch nicht unabhängig von der erlebten Lebensgeschichte. Es wird dabei von der Annahme ausgegangen, dass Lebenserzählungen an die Erlebnisse eines Subjektes gebunden sind, und dass dennoch eine prinzipielle Differenz zwischen den Erzählungen und den Erlebnissen besteht.[8] Basierend auf der Annahme, dass keine Homologie zwischen der Erlebens- und Erzählstruktur besteht, wurde in den vergangenen Jahren in unterschiedlichen (familien-)biografischen Forschungskontexten (vgl. Rosenthal u.a. 1987, 1993, 1995, 1997) eine Auswertungsmethode entwickelt, die zwischen den Handlungen der Biografinnen und deren Präsentation bzw. Deutungen in der Gegenwart unterscheidet. Hierzu wurde das Verfahren der strukturalen Hermeneutik nach Ulrich Oevermann (vgl. u.a. 1980, 1983) mit der von Fritz Schütze (vgl. u.a. 1983, 1994b) entwickelten Textanalyse und der von Wolfram Fischer (vgl. 1982) vorgestellten Thematischen Feldanalyse verbunden (vgl. u.a. Rosenthal 1987, 2005; Rosenthal/Fischer-Rosenthal 2000). Im Folgenden werden die einzelnen Analyseschritte[9] vorgestellt:

Biografische Datenanalyse

- Die Auswertung beginnt mit der Analyse biografischer Daten. Hierzu werden die biografischen Daten (Geburt, Einschulung, Heirat, etc.) einer Lebensgeschichte aus allen vorhandenen Datenquellen (Interviews, Familiengespräche, Archivauskünfte, Arztberichte, etc.) in chronologischer Reihenfolge aufgelistet. Zu jedem der Daten werden Hypothesen über die biografische Bedeutung zum Zeitpunkt des Erlebens gebildet, ohne dass das Wissen über die folgenden Daten oder die Selbstaussagen der Biografinnen einbezogen wird. Bei der Hypothesenbildung wird verfügbares Hintergrundwissen wie historische und entwicklungspsychologische Kenntnisse systematisch berücksichtigt. Die Hypothesenbildung orientiert sich an der Frage, welche möglichen biografischen Bedeutungen ein spezifisches Erlebnis in einem

8 Diese Annahme führt zu Kontroversen (vgl. u.a. Heinz Bude 1985; Riemann 1986).

9 Nicht dargestellt werden die in spezifischen Forschungskontexten eingesetzten Analysen von Genogramm und Familienskulptur sowie die Typisierung.

bestimmten Lebensalter in der jeweiligen historischen und gesellschaftlichen Rahmung gehabt haben könnte. Die Hypothesen aus den vorangegangenen Daten werden auf ihre Plausibilität hin überprüft und nach der Auslegung des letzten bekannten Datums zusammengefasst. Diese Hypothesen werden unabhängig von den im Interview gemachten Aussagen der BiografInnen gebildet, denn es geht darum, aufzuzeigen, welche Handlungs- und Deutungsoptionen mit dem jeweiligen biografischen Datum verbundenen gewesen sein könnten. Dieser Arbeitsschritt dient der Vorbereitung des dritten Auswertungsschrittes, der Rekonstruktion der Fallgeschichte, bei dem dann die gebildeten Hypothesen mit den Selbstaussagen der Befragten kontrastiert bzw. systematisch berücksichtigt werden.

Text- und thematische Feldanalyse

- Den zweiten Auswertungsschritt bildet die Text- und thematische Feldanalyse, hierbei wird das manifeste wie latente Präsentationsinteresse beispielsweise einer Biografin sowie ihre Gegenwartsperspektive entlang der selbststrukturierten Eingangserzählung heraus gearbeitet. Es geht um die Rekonstruktion der Struktur des erzählten Lebens. Das transkribierte Interview wird nach Wechseln im Inhalt, der Textsorte[10] und der SprecherIn sequenziert. Die Sequenzen werden in der Abfolge des Interviewtextes aufgelistet. Anschließend werden zu jeder Sequenz Hypothesen entlang folgender Fragen gestellt: Warum wird dieser Inhalte an dieser Stelle präsentiert, warum in dieser Textsorte und warum in dieser Ausführlichkeit bzw. Kürze? Wie beim vorherigen Auswertungsschritt werden entsprechend des sequenziellen Vorgehens und des abduktiven Schlussfolgerungsverfahrens das Wissen um nachfolgende Sequenzen ausgeklammert und die entlang der bereits interpretierten Sequenzen gebildeten Lesarten auf der Basis der neuen Hypothesen überprüft und gegebenenfalls plausibilisiert bzw. verworfen. Auf diese Weise kann herausgefunden werden, „welche Mechanismen die Auswahl sowie die temporale und thematische Verknüpfung der Geschichten steuern“ (Rosenthal 1995, S. 218). Es wird dabei angenommen, das die Hinwendung der BiografInnen zu ihren Erlebnisses durch ihre Gegenwartsperspektive bestimmt wird und das dies die Auswahl und die Darbietung der erinnerten Erlebnisse beeinflusst. Jede Sequenz enthält Verweise auf das mögliche thematische Feld. Das thematische Feld kann sehr verkürzt als Sinnzusammenhang bezeichnet werden, in den die Erlebnisse für die Biografin in der Erzählzeit eingebettet sind. In diesem Analyseschritt werden nicht nur die manifesten Themen der BiografInnen deutlich, sondern auch nicht nichtthematisierte, aber kopräsente Themen. Sie verweisen auf Erlebnisse oder Lebensphasen, deren Thematisierung die BiografInnen vermeidet. Die aus der Text- und thematischen Feldanalyse gewonnenen Annahmen ermöglichen das Verstehen der Bedeutsamkeit von Erlebnissen in der Gegenwart. Sie dienen ebenso wie die Hypothesen der Biografischen Datenanalyse als Kontrastfolie für den dritten Auswertungsschritt.

10 Mit semantischen Kategorien ist die linguistische Unterscheidung nach W. Kallmeyer und F. Schütze (1976) gemeint, die zwischen Erzählung, Bericht, Beschreibung und Argumentation differenziert.

- Bei der Rekonstruktion der Fallgeschichte wird die Bedeutung, die Erlebnisse in der Vergangenheit für die Biografin hatten und ihre Genese in der Lebensgeschichte, rekonstruiert. Hierzu werden die Hypothesen der textunabhängigen biografischen Datenanalyse anhand des Interviewtextes mit den Aussagen der BiografInnen verglichen. Auf diese Weise wird sich den Erlebnissen der BiografInnen in der Vergangenheit angenähert, ohne dass die grundsätzliche Differenz zwischen Erzählen und Erleben aufgehoben wird. Das Wissen um die Gegenwartsperspektive unterstützt das Annähern an die Vergangenheitsperspektive der Biografin und fördert einen quellenkritischen Blick auf die Darstellungen in der Gegenwart. Rekonstruktion der Fallgeschichte
- Zur Rekonstruktion der Fallgeschichte werden an mehreren Interviewpassagen Feinanalysen vorgenommen. Dieses Vorgehen orientiert sich an der strukturalen Hermeneutik. Kriterien für die Auswahl von Textstellen sind a) Interviewpassagen, die Hinweise auf latente Bedeutungsinhalte haben, b) das Zufallsprinzip und c) das Testen von bereits gewonnenen Hypothesen. Feinanalyse
- Mit der abschließenden Kontrastierung der erzählten und der erlebten Lebensgeschichte, also dem Vergleich der Erlebens- und der Erzählebene, wird aufgezeigt, in welchem Bedeutungszusammenhang die Präsentation zur Lebenserfahrung der BiografInnen steht und umgekehrt, in welcher Weise das Erleben die Präsentation bestimmt. Gabriele Rosenthal (1995, S. 224) schreibt: „Durch die Kontrastierung erhalten wir Aufschluss über die Mechanismen des Vorstelligwerdens und der Auswahl von Erlebnissen aus dem Gedächtnis und über deren Darbietung, über die Unterschiede zwischen Vergangenheits- und Gegenwartsperspektive und über die damit verbundene Differenz in der Temporalität von erzählter und erlebter Lebensgeschichte“. Kontrastierung

Wenden wir uns mit dem oben dargestellten methodischen Blick erneut dem Interviewtext von Frau Kara zu. Beginnen wir mit einigen biografische Daten: 1947 Aylin Kara wird in eine großbürgerliche Familie in der Türkei geboren, 1958 Schülerin eines Eliteinternats, 1960 Krankheit des Vaters und Rückkehr aus dem Internat, 1961 Tod des Vaters, 1966 Heirat mit dem Cousin einer Internatsfreundin und Emigration nach Hannover, 1969 Tod der Mutter in der Türkei nach längerer Krankheit und Geburt der Tochter in der alten BRD, 1999 Heirat der Tochter nach London. So weit die Auflistung der biografischen Daten. Bei der Betrachtung fällt auf, das zeitgleich mit der Erkrankung des Vaters, sich die Lebensumstände der Biografin massiv veränderten. Es können hierzu u.a. folgende Hypothesen zum damaligen Erleben der Veränderungen gebildet werden: Sie könnte als 13-jährige die Rückkehr ins Familienleben positiv erlebt haben, falls sie im Internat die Familie vermisste. Eine andere Hypothese ist, dass sie das Ausscheiden aus dem Eliteinternat als sozialen Abstieg erlebt haben könnte, der ihr bisherige Zukunftsperspektiven verschlossen haben könnte. Bei der Betrachtung der biografischen Daten fällt weiterhin auf, dass Migration über die Generationsgrenzen hinweg bedeutend in der Familie ist. Zur Darstellung am Fall

Aus der Analyse der thematischen Feldanalyse kann vorwegnehmend bereits gesagt werden, dass die Migration der Tochter, genauer das Verlassenwerden von der Tochter durch den Migrationsprozess, die Gegenwartsperspektive Frau Karas Gegenwartsperspektive

bildet, mit der Frau Kara sich ihrem Leben zuwendet und welche ihre Präsentation steuert. Das thematische Feld ihres Interviews ist: „Ich bin die Tochter einer türkischen großbürgerlichen Familie." Betrachten wir nun mit dem Wissen der biografischen Daten erneut den Interviewanfang: „Ja mh ich habe eine glückliche Kindheit gehabt. Und dann ja meine Eltern hab ich ziemlich früh verlorn (längere Pause). Neunzehnhundertsechsundsechzig hab ich dann geheiratet und einen Mann kennen gelernt, wie es eben bei uns üblich war, sie haben mich mich gesehen und mit meiner Mutter gesprochen. Die waren interessiert und natürlich wollte ich nicht von meiner Familie weit weggehen, weil wir unseren Vater verloren haben, wollte ich meine Mutter nicht allein lassen. Na ja hin und her und dann bin ich neunzehnhundertsechsundsechzig hier nach Hannover gekommen."

Erleben

In dieser Eingangssequenz argumentiert Frau Kara über ihr Weggehen aus der Herkunftsfamilie nach Deutschland. Bei der Betrachtung des Textauszuges auf der Ebene der Lebenszeit mit dem Wissen der biografischen Daten kann rekonstruiert werden, dass sie als 19-Jährige ihre Familie verlassen hat. Drei Jahre später ist ihre Mutter verstorben während sie mit ihrer Tochter schwanger war und in Hannover lebte. Die LeserIn erfährt in dieser Textpassage nichts über Frau Karas Erleben in der Vergangenheit, also wie sie den Tod des Vaters im Alter von 14 Jahren erlebt hat oder welche Bedeutung der Tod der Mutter hatte in der Zeit, in der Frau Kara ihr erstes Kind erwartete. Ebenso erfährt die Leserin nichts über das Erleben der Partnerwahl und das anschließende Weggehen nach Deutschland, vielmehr erhalten wir eine Argumentation, in der Frau Kara ihr Weggehen aus der Familie über die Handlungen der Mutter legitimiert. Das Wissen um die Gegenwartsperspektive – ihr Verlassenwerden als Mutter durch ihre eigene Tochter – bestimmt ihre heutige Hinwendung zu ihrem damaligen Weggehen von ihrer Mutter. Aus der heutigen Perspektive der verlassenen und trauernden Mutter wird ihr damaliges Weggehen problematisch und damit erklärungsbedürftig. Über ihr damaliges Erleben können anhand der biografischen Daten nur Hypothesen angefertigt werden. Eine mögliche Lesart ist, dass sie 1966 mit ihrer Heirat im Umkreis der ehemaligen Internatskontakte an Zukunftsperspektiven anknüpfen wollte, die vor der Krankheit des Vaters selbstverständlich für sie waren. Eine andere Lesart ist, dass sie neugierig auf das europäische Leben war und das Weggehen aus der Familie dabei eine untergeordnete Rolle spielte. Zur Überprüfung dieser Hypothesen müsste der Gesamttext des Interviews betrachtet werden.

Erzählen

Auf der Ebene der Erzählzeit ist zu fragen, weshalb sich Frau Kara mit einer glücklichen Kindheit und dem frühen Verlust der Eltern präsentiert, wenn den biografischen Daten entnommen werden kann, dass sie ihren Vater im Alter von 14 Jahren und ihre Mutter im Alter von 22 Jahren verloren hat. Es liegen somit 8 Jahre Lebenszeit und u.a. ihre Hochzeit und die Geburt der Tochter zwischen den beiden Todesdaten. Welche Bedeutung hat es, dass Frau Kara den Tod ihrer Eltern so darstellt, als seien sie beide zur selben Zeit verstorben und damit die Zeitspanne ausschließt, die Geburt, Heirat, Emigration umfasst und die gewöhnlich auch mit glücklichen Ereignissen assoziiert ist. Eine mögliche Lesart ist, dass sie die erste Zeit ihrer Ehe nicht als glückliche Lebensphase thematisieren kann, da diese in der Retrospektive mit der Krankheit und

Kontrastierung

dem späteren Tod der Mutter verbunden ist. Mit der Darstellung des Todes der Mutter, als sei sie in ihrer Jugend verstorben, kann sie die davor liegende Lebensphase – durch die zeitliche Verschiebung also die Kindheit – als glücklich bezeichnen. So kann ihre Eingangsaussage „glückliche Kindheit gehabt" v. a. als Reparaturstrategie verstanden werden, mit der sie die mit sozialer Anerkennung assoziierten Lebensphasen (Kindheit und Partnerwahl) von der als traurig erlebten Gegenwart und deren Bezüge in die Vergangenheit – also den frühen Tod der Eltern – abgrenzt.

3.2 Biografisch narrative Gesprächsführung

Prinzip der Offenheit

Kommen wir vom Auswertungsprozess zur Datenerhebung. Bestimmend für die Auswertung des Datenmaterials ist, sich wiederholt und systematisch fremd zu machen. In der Datenerhebung geht es darum, die BiografInnen in ihren Erzählungen zu unterstützen und sich auf deren Perspektive einzulassen. Das bedeutet, dass die Datenerhebung vom Prinzip der Offenheit getragen wird, die den Erzählenden ermöglicht, im Laufe des Erzählprozesses die Gestalt ihrer Lebenserzählung zu entwickeln. Hierzu eignet sich besonders das von F. Schütze (vgl. u.a. 1983, 1987) in die Biografieforschung eingeführte narrative Interview, das von G. Rosenthal (vgl. 1997) in Anlehnung an Techniken aus der Familientherapie (Familienskulptur, Genogramm) weiterentwickelt wurde.

Relevanzsystem

Prozesshaftes Nachfragen

Aktives Zuhören

Herauserzählen

Das narrative Interview gliedert sich in drei aufeinander folgende Phasen: a) die von den Interviewten strukturierte Haupterzählung, der eine offene Erzählaufforderung durch die InterviewerIn vorangegangen ist (vgl. Fußnote 4); b) die Phase der erzählinternen Nachfragen, welche sich an der Sequenzialität der Erzählenden orientieren – die Orientierung am Relevanzsystem der Erzählenden arbeitet der Gefahr entgegen, erwähnte Themen und Ereignisse unter das eigene Relevanz- und Kategoriensytem zu subsumieren – und c) die den Abschluss bilden erzählexterne Nachfragen, die sich auf die Forschungsfrage beziehen. Zur Unterstützung des Erinnerungsprozesses werden alle Fragen prozesshaft formuliert; Erzählungen werden nicht durch andere Fragen oder Kommentare unterbrochen, letzteres würde auch den Gestaltungsprozess der Erzählenden unterbrechen. Dies gilt auch für Fragen, die Kausalitäten, Pointierungen oder Rechtfertigungen evozieren, wie dies beispielsweise regelmäßig bei folgenden Fragetypen geschieht: „Warum sind Sie …" oder „Weshalb haben Sie…?" Insgesamt können nach G. Rosenthal (vgl. 2002) sechs narrative Nachfragetypen unterschieden werden: a) das Ansteuern einer Lebensphase, b) das Ansteuern einer Erzählung zu einer Argumentation, c) das Ansteuern einer (bereits benannten) Situation, d) das Vorgeben eines zeitlichen Rahmens, e) das Ansteuern von Tradiertem bzw. Fremderlebtem und f) Ansteuern von Situationen zu Fantasien[11]. Allgemein gilt, dass mit den gestellten Fragen und Erzählaufforderungen zunächst ein größerer Erzählrahmen angesteuert wird ehe Detaillierungsfragen folgen. Gefragt wird z. B. zunächst nach einer Lebensphase, um dann gegebenenfalls nach darin benannten Situationen zu fragen. Der Erzäh-

11 Zu Fragen zur Phantasie siehe G. Rosenthal u.a. (1997).

fluss wird weiterhin unterstützt durch parasprachliche und leibliche Aufmerksamkeitsbekundungen und Aufforderungen, Begonnenes weiter zu erzählen. (z. B. „Und wie gings dann weiter?“). Das Verbalisieren von Gefühlen und schwierigen Lebenserfahrungen wird im Interview nach den Regeln des „aktiven Zuhörens“ nach Carl Rogers (vgl. 1950/1991) und Thomas Gordon (vgl. 1989) unterstützt. Hierbei können die Gefühle auf zwei unterschiedlichen Zeitebenen, der damaligen Erlebensebene (z. B. „Darüber waren Sie als Kind sehr wütend?“) oder des heutigen Erlebens („Darüber sind sie bis heute wütend“) gespiegelt werden. Eine weitere Verbalisierungshilfe kann darin bestehen, die Fragen im Konjunktiv zu formulieren und um Erlaubnis zu bitten, ehe schwierige Lebensphasen bzw. Themen angesteuert werden. Wichtig ist, dass die Interviewte die Auswahl ihrer Erzählungen steuert, und dass im Interview die von den GesprächpartnerInnen gesetzten Grenzen eingehalten werden, was jedoch nicht bedeutet, dass heikle Themenbereiche nicht angesprochen werden können (vgl. Loch 2006, 2008)! Wichtig ist, dass die Interviewführung so angelegt ist, dass sich die GesprächspartnerInnen aus heiklen Situationen heraus erzählen können und dass das Interview in einer unbelasteten Lebensphase bzw. mit dem Erzählen von unbelasteten Themen abgeschlossen wird.

Die bisherige Darstellung orientierte sich an der Gesprächspraxis in der Forschung, die dargestellten Regeln der Gesprächsführung kommen in der Sozialen Handlungspraxis bei einer biografisch-narrativ orientierten Haltung ebenso zur Anwendung. Fortan wird die Gesprächspraxis in der Sozialen Arbeit fokussiert, deshalb soll nun von KlientInnen gesprochen werden. Zwischen dem narrativen Interview in der Forschung und der narrativen Gesprächsführung in der Praxis gibt es neben den vielen Parallelen auch Unterschiede. Diese liegen im zeitlichen Gesprächsrahmen (1.), im Verbalisieren heikler Themen (2.) und in der Hypothesenbildung (3.).

Gesprächsrahmen

1. In der Regel sind Interaktionen im sozialarbeiterischen Handlungsfeld auf kürzere Zeiteinheiten angelegt, allerdings zeigt die Veröffentlichung von Andreas Hanses (vgl. 2000), dass in manchen Praxisfeldern inzwischen mehrstündige narrative Gespräche geführt werden, deren Rahmung der narrativer Interviews gleichen[12]. Die Wirkung des narrativen Erzählens hängt jedoch nicht allein von der zur Verfügung stehenden Zeit ab, sie wird wesentlich stärker von dem in der Situation stattfindenden Erzähl- und Erinnerungsprozess und dem potenziellen Akt der (Re-)Interpretation der Vergangenheit bestimmt. Diese Hinwendung zu den eigenen Erlebnissen, wie sie im Einlassen auf den eigenen Erinnerungs- und Erzählfluss geschieht, führt zur Reorganisation von Erinnerungen und zu einer partiellen Rekonstruktion der Lebensgeschichte, mit der sich für die Erzählenden neue Sinnzusammenhänge erschließen. G. Rosenthal (1995, S. 167) spricht deshalb auch von der „heilenden Wirkung biografischen Erzählens“.

12 A. Hanses (2000) schlägt am Beispiel einer Rehaklinik vor, den PatientInnen im ersten Gespräch eine themenzentrierte Erzählaufforderung zu geben. Im Anschluss daran wird ihnen ein weiteres Gespräch zur Erhebung der Lebensgeschichte angeboten. In manchen Kontexten empfiehlt es sich, diese Gespräche aufzuzeichnen.

2. In der Praxis der Sozialen Arbeit gilt es immer wieder, zwischen der heilenden Wirkung von Erzählungen und der Vermeidung von zusätzlichen Instabilisierungen abzuwägen, wenn KlientInnen zur Verbalisierung heikler Themen bzw. Lebensphasen aufgefordert werden. Es scheint selbstverständlich, dennoch soll darauf hingewiesen werden, dass immer erst eine Entscheidung getroffen werden muss, ob im vorliegenden Fall ein Unterstützen von Erinnerungsprozessen oder Ressourcen aus der gegenwärtigen Lebenspraxis thematisch akzentuiert werden.
   Grundsätzlich gilt, die Ressourcen der BiografInnen können, sowohl aus dem in der Vergangenheit Erlebten, der gegenwärtigen Lebenspraxis und aus den Fantasien (letztgenannte Fragetechnik) entnommen werden, wenn die nicht verwirklichten Lebensaspekte als Sinnüberschuss verstanden werden. Peter Alheit (1995, S. 300) spricht in diesem Kontext von der „Potenzialität unseres ungelebten Lebens“.
   Verbalisierung heikler Themen
3. Die größte Differenz liegt in der Hypothesenbildung. Erfolgt die Auswertung im Forschungskontext nach der Datenerhebung, so geschieht dies in der professionellen Praxis nebeneinander. D. h. die Hypothesen, die die Professionelle aus und während der Erzählung der KlientIn entwickelt, fließen in den Nachfrageprozess ein und bestimmen die Auswahl der Nachfragen. Mit der so strukturierten Gesprächsführung wird systematisch und reflektiert ein Raum zur biografischen Gestaltung eröffnet, in dem durch das Selbstverstehen für die KlientInnen und das Fremdverstehen für die Professionellen neue, rückwärts gebundene und in die Zukunft gerichtete Perspektiven entwickelt werden können. Hierauf wird im nächsten Kapitel zurückzukommen sein.
   Hypothesenbildung

Zur Ausbalancierung eines angemessenen Vorgehens bedarf es einer fundierten fachlichen Ausbildung und Erfahrung.

4 Was bringt die biografische Fallrekonstruktion für die Praxis Sozialer Arbeit?

Durch den theoretischen Zugriff auf ein lebensgeschichtliches Interview – einer konkreten Biografie – wurde aufgezeigt, welches Potenzial für die Handlungspraxis in der Nahtstelle zwischen Forschung und Praxis liegt: Das biografisch-narrative Interview offeriert prinzipielle Handlungsorientierungen zur Interaktionsgestaltung in der Praxis. Mit dem rekonstruktiven Vorgehen der soziologischen Biografieanalyse lassen sich systematisierende Bezugspunkte zur Rekonstruktion einer Fallgeschichte in der Praxis begründen. Damit wird der Logik und Struktur professionellen Handelns, der Wissensanwendung und dem hermeneutischen Fallverstehen Rechnung getragen. Fallrekonstruktives Vorgehen bedeutet in der Sozialen Arbeit, dass Handlungsabläufe nicht standardisierbar sind. Denn eine Umsetzung in die Praxis kann nicht „rezeptartig“ im Sinne

Nahtstelle zwischen Forschung und Praxis

einer „Anleitung zur Anwendung“ geschehen[13]. Es geht vielmehr um die Ausbildung eines professionellen Habitus und um die Einsozialisierung in methodische Zugänge, aus denen professionelle Fertigkeiten erwachsen, die differenzierte Handlungs-, Deutungs- und Lösungsstrategien in der Praxis begründen. Im Folgenden soll eine grundlegende Haltung der biografischen Fallrekonstruktion, das systematische „sich-fremd-Machen“, für die Soziale Praxis beleuchtet werden.

4.1 Auswirkungen auf den professionellen Habitus

Ethnographische Erkenntnishaltung

Die Ausführungen zur interaktiven Fallformung sowie die methodischen Schritte der biografischen Fallrekonstruktion zielten darauf ab, den Fall in seiner Fremdheit bzw. in seiner Besonderheit zu betrachten. Er sollte nicht vorschnell in vertraute (Problem-)Kategorien überführt werden. Dieser Forderung liegt die ethnografische Erkenntnishaltung (vgl. hierzu ausführlich Alheit 2001; Schütze 1994a) zu Grunde, die als professioneller Habitus durch wissenschaftliche Sozialisation erlernt und eingeübt werden kann. Der Habitus der ethnografischen Erkenntnishaltung bildet die Grundvoraussetzung für die Umsetzung der biografischen Fallrekonstruktion in die soziale Handlungspraxis. Entscheidend dabei ist die Bereitschaft, die Perspektive des Gegenübers, seine Situationsdefinitionen und Sichtweisen systematisch zu rekonstruieren, die Bereitschaft zur Perspektivenübernahme, sowie die Haltung, verschiedene Wahrnehmungsperspektiven zu vergleichen und zu verstehen, selbst dann, „wenn die Fallpräsentation (...) mehr oder weniger verdeckt oder verschleiert wird“ (Schütze 1993, S. 196). Die Habitualisierung der ethnografischen Neugier ermöglicht, „das Fremde“ in dessen Eigenlogik zu beachten und die Aufmerksamkeit darauf zu richten, im scheinbar Offensichtlichen und Vertrauten, die verborgenen Fallstrukturen aufzudecken. Im Erlernen der Forschungsmethode wird die ethnografische Erkenntnishaltung eingenommen und durch das Fremdmachen und das Wiederannähern mit dem fremden Blick ausgebildet. Auf diese Weise wird das bisher Vertraute hinterfragt und aus den unterschiedlichsten Perspektiven betrachtet. Übertragen auf die Soziale Handlungspraxis bedeutet das, dass der Akt des Erzählens wegen seiner Alltäglichkeit nicht trivialisiert wird, sondern dafür Raum gegeben wird, um ihn durch systematisches Fremdmachen neu zu verstehen, weil Erzählen als Alltagsressource ein ständig ablaufender Selbstvergewisserungsprozess und damit auch Ausdruck biografischer Arbeit ist. In der biografischen Fallrekonstruktion geschieht dieses Fremdmachen des gesprochenen Wortes durch die Hypothesenbildung auf den Ebenen des erzählten und erlebten Lebens. Durch diesen methodischen Zugang wird das Verstehen des Falls auch in der Praxis auf zwei unterschiedlichen Ebenen möglich: a) das Verstehen des konkreten Falles in der Gesamtheit des Geworden-Seins und b) das Verstehen der Perspektive der Geschichtlichkeit eines

Erzählen als Alltagsressource

13 R. Gildemeister u. G. Robert (1987, S. 76) sprechen von einem im professionellen Wissen enthaltenen und auf die Anwendung bezogenen Unbestimmtheitsbereich. Für das Arbeitsfeld von Professionellen gelte, daß es von einer „Ungewißheitssituation“ konstituiert ist, die zu bewältigen, die eigentliche „Kunst“ der Professionellen sei. Hieraus folgt auch, „daß der Prozess der Aufgabenbewältigung bzw. Problemlösung nicht vollständig routinisiert werden kann.“

Problems (vgl. hierzu ausführlich Rosenthal 2005). Die Perspektiven zielen darauf, einen Fall in seiner Individualität zu rekonstruieren und nicht allein mittels verallgemeinernder Wissensbestände über Phänomene und Probleme (z. B. das Problemkonstrukt Migration) einen Fall zu erklären. Dies folgt der Grundannahme, dass soziale Phänomene oder Problemlagen, auf die sich Professionelle im Kontext der Sozialen Arbeit beziehen, immer an die Erfahrung der Menschen gebunden sind. Problemlagen haben damit eine biografische Bedeutung, die erst vor dem Hintergrund der Gesamtheit der Lebensgeschichte von den Klientinnen selbst interpretiert wird bzw. verstanden werden kann. Das Einnehmen dieser ethnografischen Erkenntnishaltung führt zur Aufmerksamkeitsverschiebung: Im Fokus steht nicht mehr die verobjektivierte Problemfixierung, sondern die Personen in und zwischen pluralen Kontexten, die neben der institutionellen Ermöglichung den Akt des Hinwendens zur gegenwärtigen und vergangenen Lebenspraxis beeinflussen.

4.2 Die Interaktion als Prozess des Selbst- und Fremdverstehens

Kontrolliertes Fremdverstehen

In der Interaktion mit den KlientInnen verändert sich mit der Aufmerksamkeitsverschiebung auf die Erzählung der KlientInnen auch grundlegend die Gesprächstechnik. Das Augenmerk liegt nun auf der Rekonstruktion des Erlebensprozesses sowie auf der Rekonstruktion der Erzählperspektive bzw. auf den Selbstdeutungen der KlientInnen. Mit den Fertigkeiten des biografisch-narrativen Interviews bildet sich eine spezifische Fähigkeit des Fragens und Verstehens aus, infolge deren die biografisch-narrative Gesprächstechnik in der Begegnung zwischen Professionellen und AdressatInnen für den interaktiven Akt des Selbst- und Fremdverstehens und damit als „sanfte" Intervention fruchtbar gemacht werden kann. In der biografisch-narrativen Gesprächsführung werden Hypothesen am Fall gebildet, es werden keine Vorannahmen und keine Lebensdaten vorab abgefragt. Das Frage- und Antwortschema wird zu Gunsten einer „freischwebenden sequenzanalytischen Aufmerksamkeit" (Alheit 2001, S. 15) aufgehoben, die KlientInnen werden in ihren Erzählungen also nicht unterbrochen und erst im Anschluss daran werden Nachfragen gestellt. Für die Sprachgestalt sensibilisiert, „hört" die Professionelle beispielsweise, ob erzählt oder argumentiert wird bzw. ob sich die Klientin in einem Erinnerungsprozess dem damaligen Erleben annähert oder aus der Gegenwart über die Vergangenheit argumentiert. Die Aufmerksamkeit verschiebt sich von den Themen zur Gestalt des Erzählten, die Aussagen der KlientInnen werden in der dargebotenen Sequentialität und damit in der Struktur der biografischen Präsentation betrachtet und verstanden. Diese Techniken ermöglichen ein kontrolliertes Fremdverstehen, das hilft, die nicht sichtbaren, aber den Fall strukturierenden Besonderheiten zu entdecken. Die Grundhaltung der Professionellen in der Gesprächssituation kann als methodisch intendierte Offenheit charakterisiert werden. Eine solche Offenheit mag zunächst verunsichernd erscheinen, sie gründet jedoch auf einer habituellen und methodischen Sicherheit, die zum einen durch die wissenschaftliche Einsozialisation in die biografische Fallrekonstruktion „am Schreibtisch" und zum anderen durch narrativ-biographische Gesprächsschulungen ge-

Methodisch indentierte Ofenheit

wonnen wurde. Letzteres geschieht praktisch durch das Erlernen von narrativen Fragestellungen bzw. Erzählaufforderungen, die den KlientInnen implizit vermitteln, dass alles bedeutsam ist, was für sie zum Problem bzw. zu ihrer Lebensgeschichte gehört. Das theoretisch erlernte und praktisch eingeübte Verfahren – A. Hanses (2000, S. 374 ff.) spricht von biografischer Diagnostik – versetzt die Professionellen in die Lage, Erkenntnis gewinnend mit den vielen Informationen einer nicht fokussierten Problemdarstellung umgehen zu können. Neben dem diagnostischen Gewinn für die Professionellen Sozialer Arbeit dienen die Erzählungen eigenerlebter Erfahrung aber auch dem Selbstverstehen für die KlientInnen selbst. Durch narrative Erzählaufforderungen werden die KlientInnen dazu motiviert, sich Erinnerungsprozessen zu überlassen und kommen so in Kontakt mit dem Erlebten. Dadurch finden oftmals schon Prozesse des Selbstverstehens statt, da im Erinnerungsfluss Gedanken, Bilder, Erlebnisse auftauchen, die durch den Eindruck der Gegenwart in den Hintergrund getreten sind. Durch das Vergegenwärtigen bisher zurückgehaltener Erlebnisse kann der ErzählerIn die biografische Relevanz derselben deutlich werden und sie zur Reinterpretation veranlassen. Dies wiederum kann zu einer Veränderung einer biografischen Gesamtsicht führen (vgl. Rosenthal 2002). Wichtig hierbei ist, die Interaktion so zu gestalten, dass die KlientInnen beim Erzählen von Erlebnissen mehr mit ihren Erinnerungen interagieren als mit der ZuhörerIn. Der Interaktionsprozess wird zunehmend durch Hypothesen geleitete narrative Nachfragen so gestaltet, dass ein Wechselspiel narrativer Fragen und Antworten (nicht zu verwechseln mit einem Frage-Antwort-Schema) entsteht. Sich andeutende Hypothesen, werden im Prozess der Interaktion, erst einmal nicht als solche explizit gemacht, sondern in Form von narrativ gestellten Nachfragen nachgegangen. Die gebildeten Lesarten werden gegebenenfalls verworfen oder plausibilisiert. Sich verdichtende Lesarten werden als Aufmerksamkeitslinie der Gesprächsführung aufrechterhalten, um durch weitere Erzählaufforderungen über die angebotenen Themen und/oder Lebensphasen der Erzählenden selbst zu Deutungen zu verhelfen. Angestrebt wird eine Einsicht in eine Fallstruktur, ohne diese als solche zu vermitteln.[14] Ziel dieses Prozesses ist die Neurahmung des Erzählten bzw. der Erlebnisse der KlientInnen, ohne ihnen ihre Historizität zu nehmen. Denn in der Hinwendung zur Vergangenheit liegen Kognitionen, die auch auf die Zukunft verweisen, in dem Sinne, dass sie unsere Zukunftsentwürfe und -erwartungen beeinflussen.

Narrativ-biografische Diagnostik

Reinterpretation Neurahmung

14 Die Fallstrukur – welche ja ein fremder Blick auf die Klientin ist – darf ihr niemals als Komplex vermittelt werden, dies wäre nur zu vergleichen mit einer schlechten therapeutischen Intervention. B. Hildenbrand (1999) diskutiert das Problem der Fallstruktur und Lebenspraxis ausführlich und kommt zum Schluss, dass es sich dabei um ein prinzipiell unlösbare Problem der Reziprozitätslücke zwischen Untersuchenden und Untersuchten handele.

Literatur

Alheit, P. (1995): „Biografizität“ als Lernpotenzial: Konzeptionelle Überlegungen zum biografischen Ansatz in der Erwachsenenbildung. In: Krüger, H.-H./Marotzki, W. (Hrsg.) (1997): Erziehungswissenschaftliche Biografieforschung. Opladen, S. 116-157.

Alheit, P. (2001): „Ethnografische Pädagogik“. Eine andere Sichtweise des pädagogischen Feldes. In: Die Deutsche Schule, Heft 1, 93. Jg. (2001), S. 10-16.

Bude, H. (1985): Der Sozialforscher als Narrationsanimateur. Kritische Anmerkungen zu einer erzähltheoretischen Fundierung der interpretativen Sozialforschung. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 37. Jg. (1985), S. 327-336.

Fischer, W. (1978): Struktur und Funktion erzählter Lebensgeschichten. In: Kohli, M. (Hrsg) (1978): Soziologie des Lebenslaufes. Darmstadt, S. 311-352.

Fischer, W. (1982): Time and Cronic Illness. A Study on the Social Constitution of Temporality. Berkeley (Eigenverlag). Habilitationsschrift. Fakultät für Soziologie, Universität Bielefeld.

Fischer-Rosenthal, W. (1996): Strukturale Analyse biografischer Texte. In: Brähler, E./Adler, C. (1996): Quantitative Einzelfallanalysen und qualitative Verfahren. Gießen, S. 147-209.

Fischer-Rosenthal, W. (1999a): Biografie und Leiblichkeit. Zur biografischen Arbeit und Artikulation des Körpers. In: Alheit, P. u.a. (Hrsg.) (1999): Biografie und Leib. Gießen, S. 15-43.

Fischer-Rosenthal, W. (1999b): Der zugeschnürte Arm und die abgewürgte Lebenswut. Zur Biografik eines Falles von Arbeitsunfähigkeit, Migration nach Deutschland und psychiatrischer Karriere. In: Apitzsch, U. (Hrsg.) (1999): Migration und biografische Traditionsbildung. Opladen u. Wiesbaden, S. 206-231.

Fischer-Rosenthal, W. (2000): Biografical work and biografical structuring in present-day societies. In: Chamberlayne, P. u.a. (Hrsg.) (2000): The Turn of Biografical Methods in Social Science. Comperative issues and examples. London, S. 109-125.

Giebler, C. (2007): Perspektivenwechsel in der Fallarbeit und Fallanalyse. In: Giebeler, C. u.a. (Hrsg.) (2007): Fallverstehen und Fallstudien. Interdisziplinäre Beiträge zur rekonstruktiven Sozialarbeitsforschung. Opladen, S. 9-22.

Gildemeister, R./Robert, G. (1987): Probleme beruflicher Identität in professionalisierten Berufen. In: Frey, H.-P./Haußer, K. (Hrsg.) (1987): Identität. Entwicklungen psychologischer und soziologischer Forschung. Stuttgart, S. 71-87.

Gildemeister, R. (1989): Institutionalisierung psychosozialer Versorgung. Eine Feldforschung im Grenzbereich von Gesundheit und Krankheit. Wiesbaden.

Gildemeister, R./Robert, G. (1997): „ich geh da von einem Fall aus …“ – Professionalisierung und Fallbezug in der Sozialen Arbeit. In: Jakob, G./Wensierski, H.-J. v. (Hrsg.) (1997): Rekonstruktive Sozialpädagogik. Konzepte und Methoden sozialpädagogischen Verstehens in Forschung und Praxis. Weinheim u. München, S. 23-38.

Gordon, T. (1989): Familienkonferenz. Die Lösung von Konflikten zwischen Eltern und Kind. München.

Griese, B./Griesehop, H. R. (2007): Biografische Fallarbeit. Theorie, Methode und Praxisrelevanz. Wiesbaden.

Hanses, A. (2000): Biografische Diagnostik in der Sozialen Arbeit. Über die Notwendigkeit und Möglichkeit eines hermeneutischen Fallverstehens im institutionellen Kontext. In: neue praxis, Heft 4, 30. Jg. (2000), S. 357-379.

Hildenbrand, B. (1990): Mikro-Analyse von Sprache als Mittel des Hypothetisierens. In: Familiendynamik, Heft 3, 15. Jg. (1990), S. 244-256.

Hildenbrand, B. (1999a): Fallrekonstruktive Familienforschung. Opladen.

Hildenbrand, B. (1999b): Was ist für wen der Fall? Problemlagen bei der Weitergabe von Ergebnissen von Fallstudien an die Untersuchten und mögliche Lösungen. In: Psychotherapie und Sozialwissenschaft, Heft 4, 1999, Göttingen, S. 265-281.

Jakob, G./Wensierski, H.-J. von (Hrsg.) (1997): Rekonstruktive Sozialpädagogik. Konzepte und Methoden sozialpädagogischen Verstehens in Forschung und Praxis. Weinheim u. München.

Kallmeyer, W./Schütze, F. (1976): Zur Konstitution von Kommunikationsschemata der Sachverhaltsdarstellung. In: Wegener, D. (Hrsg.) (1976): Gesprächsanalysen. Hamburg, S. 159-274.

Loch, U./Rosenthal, G. (2002): Das narrative Interview. In: Schaeffer, D./Müller-Mundt, G. (Hrsg.) (2002): Qualitative Gesundheits- und Pflegeforschung. Bern, S. 221-232.

Loch, U. (2006): Sexualisierte Gewalt in Kriegs- und Nachkriegskindheiten. Lebens- und familiengeschichtliche Verläufe. Opladen.
Loch, U. ([3]2008): Grenzen und Chancen der narrativen Gesprächsführung bei Menschen mit traumatischen Erlebnissen in der Kindheit. In: Schaeffer, D./Müller-Mundt, G. (Hrsg.) (2008): Qualitative Gesundheits- und Pflegeforschung. Bern, S. 233-246.
Loch, U. (2008): Spuren von Traumatisierungen in narrativen Interviews. In: Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research, No. 1, Vol. 9 (2008) (http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs-080154).
Loch, U./Schulze, H. (2009): Der Fall entsteht im Gespräch. Theoriebildung narrativ reflexiver Beratung als Aufgabe Sozialer Arbeit. In: Blätter der Wohlfahrtspflege, Heft 2, 2009, S. 55-57.
Loch, U./Schulze, H. (2010): Von der interpretativen Theoriebildung zur narrativ reflexiven Beratung in der Sozialen Arbeit. In: neue praxis, Heft 5, 40. Jg. (2009), S. 467-481.
Miethe, I. (1999): Frauen in der DDR-Opposition. Lebens- und kollektivgeschichtliche Verläufe in einer Frauenfriedensgruppe. Opladen.
Oevermann, U. u.a. (1980): Zur Logik der Interpretation von Interviewtexten. In: Heinze, Th./Klusemann, H.W./Soeffner, H.-G. (Hrsg.) (1990): Interpretationen einer Bildungsgeschichte. Bensheim, S. 15-69.
Oevermann, U. (1983): Zur Sache: Die Bedeutung von Adornos methodologischem Selbstverständnis für die Begründung einer materialen soziologischen Strukturanalyse. In: Friedeburg, L.v./Habermas, J. (Hrsg.) (1983): Adorno-Konferenz 1983. Frankfurt a.M., S. 234-289.
Oevermann, U. (1988): Eine exemplarische Fallrekonstruktion zum Typus versozialwissenschaftlichter Identitätsformationen. In: Brose, H.-G./Hildenbrand, B. (Hrsg.) (1988): Vom Ende des Individuums zur Individualität ohne Ende. Opladen, S. 243-286.
Riemann, G. (1986): Einige Anmerkungen dazu wie und unter welchen Bedingungen das Argumentationsschema in biografisch-narrativen Interviews dominant werden kann. In: Soeffner, H. G. (Hrsg.) (1986): Sozialstruktur und Typik. Frankfurt a.M., S. 112-157.
Rogers, C. R. (1950/1991): Personzentriert. Grundlagen von Theorie und Praxis. Mainz.
Rosenthal, G. (1987): Wenn alles in Scherben fällt. Von Leben und Sinnwelt der Kriegsgeneration. Opladen.
Rosenthal, G. (1993): Reconstruction of Life Storys. Principles of Selection in Generating Storys for Narrative Biografical Interviews. In: Ruthellen, J./Lieblich, A. (Hrsg.) (1993): The narrative Study of Lives, Volume 1, S. 59-91.
Rosenthal, G. (1995): Erlebte und erzählte Lebensgeschichte. Frankfurt a.M.
Rosenthal, G. (Hrsg.) (1997): Der Holocaust im Leben von drei Generationen. Familien von Überlebenden der Shoah und von Nazi-Tätern. Gießen.
Rosenthal, G. (2002): Biografische Gesprächsführung: Zu den Bedingungen heilsamen Erzählens im Forschungs- und Beratungskontext. In: Psychotherapie und Sozialwissenschaft. Göttingen. Sonderheft: Heilsames Erzählen. Heft 3/4, 2002, S. 204-227.
Rosenthal, G./Fischer-Rosenthal, W. (2000): Analyse narrativ-biographischer Interviews. In: Flick, U./Kardoff, E. v./Steinke, I. (Hrsg.) (2000): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek b. Hamburg, S. 456-468.
Rosenthal, G. ([2]2005): Biografische Forschung. In: Schaeffer, D./Müller-Mundt, G. (Hrsg.) (2005): Qualitative Gesundheits- und Pflegeforschung. Bern, S. 133-147.
Rosenthal, G./ Köttig, M. (2010): Biografische Fallrekonstruktion. In: Bock, K./Miethe, I. (Hrsg.) (2010): Handbuch Qualitative Forschung in der Sozialen Arbeit. Opladen, S. 232-239.
Schulze, H. (2005): Krank- und Gesundwerden als Wechselwirkung von Lebensgeschichte und Gegenwartserfahrung. In: Thole, W./Cloos, P. (Hrsg.) (2005): Kongressband Bundeskongress Soziale Arbeit. CD ROM.
Schulze, H. (2006): Migrieren – Arbeiten – Krankwerden. Eine biographietheoretische Untersuchung. Bielefeld.
Schulze, H. (2007): Produktion und Reproduktion getrennter Lebenswelt(en). Lebensgeschichtliches Erzählen im Kontext interkultureller Behandlung und Beratung. In: Psychotherapie & Sozialwissenschaft. Zeitschrift für Qualitative Forschung und klinische Praxis, Heft 2, 9. Jg. (2007), S. 45-63.
Schulze, H. (2008): Lebensgeschichtliches Erzählen im Kontext von Beratung und Therapie. In: Forum Qualitative Sozialforschung/ Forum: Qualitative Social Research, No. 1, Vol. 9 (2008) (http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs080117).

Schulze, H. (2008): Interkulturelle Fallarbeit – Einlassen auf plurale Realitäten. In: Gahleitner, S./Hahn, G. (Hrsg.) (2008): Klinische Sozialarbeit. Zielgruppen und Arbeitsfelder. Beiträge zur psychosozialen Praxis und Forschung 1. Bonn, S. 75-93.

Schulze, H. (2009): Narration und Figuration. Zum Aspekt biografischer, kultureller und institutioneller Interdependenz beim Erzählen von Krankheitserleben im Kontext von Migrationserfahrung. In: Boothe, B. (Hrsg.) (2009): Erzählen, Träumen und Erinnern. Erträge klinischer Erzählforschung. Zeitschrift Psychoanalyse, Heft 2, 13. Jg. (2009), S. 298-306.

Schulze, H. (2009): From biographical research to cross-cultural competencies in counselling: establishing cross-cultural professionalism in social work. In: TILTAI. Bridges. Klaipeda, S. 115-124.

Schulze, H./Loch, U: (2010): Narrativ-reflexive Beratung. In: In: Bock, K./Miethe, I. (Hrsg.) (2010): Handbuch Qualitative Forschung in der Sozialen Arbeit. Opladen, S. 414-421.

Schütze, F. (1983): Biografieforschung und narratives Interview. In: neue praxis, Heft 3, 13. Jg. (1983), S. 283-293.

Schütze, F. (1987): Das narrative Interview in Interaktionsfeldstudien. 1. Studienbrief der Fern- Universität Hagen. Kurseinheit 1. Fachbereich Erziehungs-, Sozial- und Geisteswissenschaften.

Schütze, F. (1993): Die Fallanalyse. Zur wissenschaftlichen Fundierung einer klassischen Methode der Sozialen Arbeit. In: Rauschenbach, Th./Ortmann, F./Karsten, M.-E. (Hrsg.) (1993): Der sozialpädagogische Blick. Weinheim u. München, S.191-221.

Schütze, F. (1994a): Ethnografie und sozialwissenschaftliche Methode der Feldforschung. Eine mögliche methodische Orientierung in der Ausbildung und Praxis der Sozialen Arbeit? In: Groddeck, N./Schumann, M. (Hrsg.) (1994): Modernisierung Sozialer Arbeit durch Methodenentwicklung und -reflexion. Freiburg i. B., S. 189-297.

Schütze, F. (1994b): Das Paradoxe in Felix' Leben als Ausdruck eines „wilden" Wandlungsprozesses. In: Koller, H.-Ch./Kokemohr, R. (Hrsg.) (1994): Lebensgeschichte als Text. Zur biografischen Artikulation problematischer Bildungsprozesse. Weinheim, S. 13-60.

Schütze, F. (1995): Verlaufskurve des Erleidens als Forschungsgegenstand der interpretativen Soziologie. In: Krüger, H.-H./Marotzki, W. (Hrsg.) (1995): Erziehungswissenschaftliche Biografieforschung. Opladen, S. 116-157.

Strauss, A. u.a. (1985): Social Organisation of Medical Work. Chicago.

Völter, B. (2001): Judentum und Kommunismus. Deutsche Familiengeschichten in drei Generationen. Opladen.

Völzke, R. (1997): Biografisches Erzählen im beruflichen Alltag. Das sozial-pädagogische Konzept der biografisch-narrativen Gesprächsführung. In: Jakob, G./Wensierski, H.-J. v. (Hrsg.) (1997): Rekonstruktive Sozialpädagogik. Konzepte und Methoden sozialpädagogischen Verstehens in Forschung und Praxis. Weinheim u. München, S. 271-286.

Uwe Uhlendorff

Sozialpädagogisch-hermeneutische Diagnosen in der Jugendhilfe

Grundsätzlich lassen sich zwei sozialpädagogische Perspektiven auf die Lebenssituation von hilfsbedürftigen Kindern und Jugendlichen unterscheiden: die Fallanalyse – auch Diagnose genannt – des Wissenschaftlers und die des Praktikers. Fallanalysen, die mit einem wissenschaftlichen Erkenntnisinteresse durchgeführt werden, zielen auf Verallgemeinerungen ab, auf Typisierungen von Deutungsmustern, latenten Sinnstrukturen und biografischen Verläufen (vgl. Jakob/Wensierski 1997). Die Fallanalyse des Praktikers hingegen zielt auf pädagogische Aufgabenstellungen, individuelle Zielsetzungen und auf administrative Entscheidungen ab. Sie ist mit einem riskanten Zukunftsentwurf, einer Prognose verbunden. Die Frage „Welche Bedingungen müssen gegeben sein, dass der Jugendliche oder die Jugendliche sich stabilisiert und in der Lebensbewältigung vorankommt?“ steht im Vordergrund. Die Falldiagnose des Praktikers folgt einem pragmatischen Interesse: „Was ist aus sozialpädagogischer Sicht zu tun?“. Im Folgenden soll es um Methoden sozialpädagogischer Diagnosen gehen, die für die Praxis bestimmt sind.

Falldiagnosen von WissenschaftlerInnen

Falldiagnosen von PraktikerInnen

1 Warum Diagnosen in der Jugendhilfe?

Wer Lebensläufe von Jugendlichen begleitet hat, weiß, dass Bildungsprozesse oft einen unvorhergesehen Lauf nehmen. Was aus einem Jugendlichen wird, wohin er oder sie sich entwickelt, darüber können wir Prognosen abgeben. Es bleiben aber immer riskante Entwürfe. Bildungs- und Erziehungsprozesse sind nicht oder nur begrenzt planbar. Wenn wir deshalb von Planbarkeit von Hilfe- und Erziehungsprozessen sprechen, dann ist das ein Zugeständnis an das moderne Sozialmanagement, das soziale Risiken berechenbar machen will und in Dienstleistungskategorien denkt. Planbarkeit von Hilfen ist auch ein Zugeständnis an die Maßstäbe von Verwaltungs-Handeln, wo es um die Legitimierung öffentlicher Gelder und die Berechenbarkeit von Maßnahmen geht. M. R. Vogel nennt diesen Sachverhalt das Problem der rechtlich-administrativen Rationalisierung spezifisch individueller Hilfeleistung (vgl. Vogel 1966). Die Verwaltung, das Jugendhilfesystem muss bei jedem einzelnen Fall zweckprogrammiert werden (vgl. Ortmann 1994). Die Rationalisierung, also die Begründung des Hilfebedarfs, und die Aufgabenerledigung folgen keinem vorgegebenen Konditionalprogramm nach dem Motto: „Wenn die Tatbestandsmerkmale a, b, c gege-

„Planbarkeit von Hilfen“, ein Zugeständnis an das moderne Sozialmanagement

Zweckprogrammierung versus Konditionalprogrammierung

W. Thole (Hrsg.), *Grundriss Soziale Arbeit,* DOI 10.1007/978-3-531-94311-4_45,
© VS Verlag für Sozialwissenschaften | Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH 2012

ben sind, dann tue X", sondern dem individuell ermittelten erzieherischen Bedarf und den daraus abgeleiteten fallbezogenen Zielsetzungen.

Dieses Grundproblem moderner Jugendhilfe wurde schon um die Jahrhundertwende erkannt: Mit dem Entstehen der ersten städtischen Jugendfürsorgebehörden Anfang des 20. Jahrhunderts traten auch die ersten Formen von Diagnosen auf den Plan (vgl. Uhlendorff 1998). Es handelte sich um Gutachten und Beurteilungen, die in erster Linie von Armenärzten, aber auch von Verwaltungsfachleuten und in der Jugendhilfe ehrenamtlich tätigen Personen abgegeben wurden. Sie gingen von folgender Frage aus: Wie lassen sich die Lebensschwierigkeiten beschreiben und was ist fürsorgerisch zu tun? Dieser Urtyp sozialpädagogischer Diagnose verfolgte im Wesentlichen zwei Ziele. Die Entscheidung über Anstaltspflege oder Familienerziehung sollte der Verwaltungsdeputation, die für die Jugendfürsorge verantwortlich war, erleichtert werden; gleichzeitig wollte man den Einsatz öffentlicher Mittel legitimieren. Mit der Reform der Armenfürsorge entstanden zugleich Aktenführung, Dokumentation und Fürsorgestatistik. Der sparsame Einsatz öffentlicher Mittel und die Erzielung größtmöglicher Effizienz sollte durch diese Kontrollmaßnahmen gewährleistet werden. Fachgutachten dienten zur Ermittlung der Hilfsbedürftigkeit und der Legitimierung der finanziellen Mittel.

Der Urtyp sozialpädagogischer Diagnose

In den 20er Jahren des 20. Jahrhunderts wurden die Diagnoseansätze unter pädagogischen und sozialarbeiterischen Gesichtspunkten insbesondere von A. Salomon und S. Wronsky weiter entwickelt. Beide versuchten in Anlehnung an den amerikanischen „Social-Case-Work"-Ansatz die Tätigkeit der Außendienste der Jugendämter und der Wohlfahrtsämter stärker als methodische Fallarbeit anzulegen. Vorbild war der „Social-Case-Work"-Ansatz von M. Richmond. 1926 erschien die von A. Salomon verfasste Schrift „Soziale Diagnose", die im Wesentlichen eine deutsche Übersetzung des berühmten Buchs „Social Diagnosis" von M. Richmond war. Das Buch kann als Versuch gesehen werden, einer neu entstandenen Berufsgruppe – den Fürsorgerinnen und Sozialbeamten in den Jugend- und Wohlfahrtsämtern – eine Methode an die Hand zu geben, mit deren Hilfe sie die soziale und wirtschaftliche Situation einer Not leidenden Familie erkennen und einen „Hilfsplan" entwickeln konnten. Die sozialen Diagnosen stützten sich auf Gespräche, welche die Fürsorgerinnen mit den betroffenen Familien, den Nachbarn, den Lehrern etc. führten. S. Wronsky bemühte sich, den sozialen Diagnoseansatz stärker auf eine therapeutische Praxis zu beziehen; sie unterschied zwischen „Ermittlung (Analyse) – Befund (Diagnose) – Behandlung (Therapie)" (vgl. Wronsky 1926). Was A. Salomon und S. Wronsky genauer unter „Behandlung" und Therapie verstanden, war nebulös (vgl. C. W. Müller 1982; vgl. auch Galuske und C. W. Müller sowie Meinhold in diesem Band). Mit der sozialen Diagnose verbanden sich zwei Erwartungen. Zum einen sollte die Fallarbeit in den Außendiensten der Jugendämter und Wohlfahrtsämter rationalisiert werden. Zum anderen verfolgte man mit der Einführung methodischer Arbeitsansätze berufspolitische Ziele: Die Soziale Arbeit sollte professionalisiert und der gesellschaftliche Stellenwert des Berufs der Wohlfahrtspflegerin erhöht werden.

Fürsorgetraditionen

Professionalisierung der Jugendhilfe während der 1920er Jahre

Von der „Sozialen Diagnose" zur „Psychosozialen Diagnose"

Der methodische Ansatz der sozialen Diagnose fand während der Weimarer Zeit nur in wenigen Jugendämtern Anwendung – nachweislich wurde in den Außendiensten des Hamburger Jugendamtes versucht, mit dem Ansatz zu arbeiten (vgl. Uhlendorff 2003, S. 404). Erst während der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts konnte sich die Falldiagnose in der Jugendhilfepraxis unter dem Begriff „Psychosoziale Diagnose" durchsetzen. In einigen Bundesländern, wie in Niedersachen, wurde die Entscheidung über den Sorgerechtsentzug und Fürsorgeerziehung oder die Einleitung einer „Freiwilligen Erziehungshilfe" (FEH) von dem Vorliegen einer „Psychosozialen Diagnose" abhängig gemacht. Die von den MitarbeiterInnen des Jugendamts schriftlich verfassten Diagnosen umfassten eine Familienanamnese und eine Beschreibung der aktuellen Familiensituation. Der dritte Teil der Diagnose bestand aus einer pädagogischen, oft an die systemische Familienanalyse angelehnten Interpretation und einer Prognose im Hinblick auf die Verbesserung der Lebenssituation der Betroffenen. Die Fallanalysen endeten in der Regel mit einem Vorschlag über die Hilfeart.

Hilfeplanung als Aushandlung

Seit dem In-Kraft-Treten des Kinder- und Jugendhilfegesetztes (KJHG) wird die Notwendigkeit psychosozialer Diagnose in der Fachöffentlichkeit infrage gestellt. Das Gesetz macht die Beteiligung und die aktive Mitwirkung der HilfeempfängerInnen zur Pflicht (§ 36) und verleiht der Hilfeplanung den Charakter eines „Aushandlungsverfahrens" (vgl. u.a. Merchel 1999), das von konventionellen Diagnose- und Behandlungsvorstellungen abweicht. Einige ExpertInnen schlagen vor, auf psychosoziale Diagnosen ganz zu verzichten und den Begriff in der Jugendhilfe nicht mehr zu verwenden (vgl. Merchel 1998, 1999). Andere halten Diagnosen in der Jugendhilfepraxis weiterhin für notwendig und verwenden den Begriff weiter (B. Müller 1993; Harnach-Beck 1999). Dass Diagnosen in der Jugendhilfe weiterhin erforderlich sind, hängt mit den z. T. unbestimmten Rechtsbegriffen in der Jugendhilfe zusammen, wie z. B. „erzieherischer Bedarf", „Wohl des Kindes" etc. Die „Fachkräfte" des Jugendamts stehen weiterhin vor der Aufgabe, im Einzelfall zu klären, ob ein erzieherischer Bedarf vorliegt und welche Hilfeart angezeigt ist. Für diesen Klärungsprozess ist der Begriff Diagnose angebracht. Allerdings unterscheidet sich diese Form der Diagnose von der medizinischen und setzt ein völlig anderes Konzept voraus.

Unbestimmte Rechtsbegriffe im KJHG

Diagnosen sollen die Perspektive der Betroffenen einbeziehen

B. Müller plädiert dafür, sich in der Jugendhilfe von einem Verständnis von Diagnose zu lösen, „das vom medizinischen Feld geprägt ist, und wonach Maßstab der Diagnose im Einzelfall ausschließlich das jeweils relevante Expertenwissen ist (als das „anerkannte Allgemeine"), während rechtliche Erwägungen und Klientenwünsche allenfalls bei der folgenden Behandlung und auch nur am Rande eine Rolle spielen" (B. Müller 1993, S. 67). Diagnose heißt zu klären, „wer hat welche Probleme" und „was ist aus fachlicher Sicht zu tun". Die Diagnose muss beim Prozess der Hilfeplanung einer doppelten Kontrolle unterzogen werden, nämlich durch die Fachleute und durch die Betroffenen selbst.

Mittlerweile gibt es mehrere methodische Ansätze, die diesen Ansprüchen gerecht werden (vgl. Peters 1999; Ader/Schrapper/Thiesmeier 2001; vgl. auch die Beiträge von Loch und Schulze sowie von Hörster in diesem Band). Im Folgenden soll ein sozialpädagogisches Diagnosekonzept vorgestellt werden, das

in der Praxis erprobt wurde (vgl. hierzu ausführlich Uhlendorff 1997; vgl. auch Mollenhauer/Uhlendorff 1992, 1995).

2 Die sozialpädagogisch-hermeneutische Diagnose

Diagnose als Deutung der Lebenswelt

Nimmt man das Konzept lebensweltorientierter Sozialer Arbeit (vgl. u. a. Thiersch 1992 ; Thiersch , Grundwald u. Köngeter in diesem Band) ernst, dann sollte man erwarten können, dass sich SozialarbeiterInnen und SozialpädagogInnen ein Bild machen von den Selbst- und Weltdeutungen ihrer Klientel. Mit Lebenswelt im phänomenologischen Sinn werden u. a. die Gewissheiten verstanden, über die ein Individuum kraft seiner Deutungsakte verfügt und die es mit anderen teilt; es handelt sich um Selbst- und Weltdeutungsmuster. In einem Lebensfeld, wie Schule oder Familie, können unterschiedliche Lebenswelten aufeinander treffen. In der Jugendhilfe ist es in einer Vielzahl von Fällen nicht einfach, die Lebenswelt der Klientel, ihre Begründung für diese oder jene Handlung zu verstehen. Gespräche reichen oft nicht aus. Hier ist der Rückgriff auf rekonstruktive, interpretative Verfahren sinnvoll, beispielsweise offene Interviews und hermeneutische Methoden. Kinder ab dem zehnten Lebensjahr, so unsere Erfahrungen, sind in der Lage, ihre Sinnentwürfe, Selbst- und Weltdeutungen mitzuteilen. Sozialpädagogisch-hermeneutische Diagnosen sind also dort angebracht, wo PädagogInnen die Lebenswelt von Kindern oder Jugendlichen schwer zugänglich sind und die Betroffenen in der Lage sind, ihre Lebensschwierigkeiten sprachlich zu vermitteln. Der erste Schritt der Diagnose besteht darin, Jugendliche zu ermuntern, über ihre Lebenssituation, ihre Selbst- und Lebensentwürfe zu sprechen.

Erster Diagnoseschritt: über Lebenssituationen sprechen

Die Jugendhilfe versteht sich als soziale Unterstützung von Menschen in schwierigen Lebenslagen. Sie unterstellt, dass Heranwachsende und ihre Eltern mit bestimmten Aufgaben ihrer Lebensbewältigung überfordert sind. Das heißt, die Jugendhilfe geht davon aus, dass Kinder und Jugendliche mit bestimmten Anforderungen unserer Kultur Schwierigkeiten haben, dass individuelle Bildungsprozesse auf Hindernisse stoßen, die sowohl für das Individuum als auch für seine engere soziale Umwelt zu einem Problem werden. Darüber nun können die Betroffenen selbst und nicht die ExpertInnen am besten Auskunft geben. Eine Aufgabe sozialpädagogischer Diagnose besteht darin, anhand sprachlicher Äußerungen und möglichst auch in der Sprache der Betroffenen, die Schwierigkeiten, die sie im Zurandekommen mit sich selbst und den anderen haben, zu beschreiben. Es geht also zunächst darum, die konflikthaften Lebensthemen eines Individuums auszuloten.

Zweiter Diagnoseschritt: Deutung von Lebensthemen

Der zweite Schritt sozialpädagogisch-hermeneutischer Diagnose ist eine möglichst dichte Beschreibung der Selbst- und Weltdeutungen des oder der Jugendlichen und seiner/ihrer Lebensthemen. Dass Erziehung nicht nur ein individuelles, sondern auch ein universelles Geschäft ist, darauf wies schon F. Schleiermacher hin. Jugendhilfe ist nicht nur Hilfe zur individuellen Lebensbewältigung, sondern beinhaltet auch die Vermittlung von Normalitätserwar-

tungen unserer Kultur. Dass sich dies bis heute nicht verändert hat, bestätigt das KJHG. Es gibt jedem Heranwachsenden das Recht auf Förderung der Entwicklung und auf Erziehung zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit (KJHG § 1). Gemeinschaftsfähigkeit setzt aber ein Repertoire von bestimmten sozialen Kompetenzen voraus.

Vermittlung von Normalitätserwartungen?

SozialpädagogInnen haben sich mit dem Normalitätsbegriff immer schwer getan; das ist aufgrund der Geschichte der Jugendfürsorge verständlich. Jugendlichen wurden Normalitätskonzepte übergestülpt, ohne ihnen Spielräume zu gewähren (vgl. Peukert 1986). Auch wenn man von Individualisierung und Pluralität von Lebenslagen spricht, kommt man um eine Auseinandersetzung mit den Normalitätserwartungen unserer Kultur nicht umhin. Die Vermittlung gesellschaftlicher Entwicklungs- oder Normalitätserwartungen ist elementarer Bestandteil von Erziehungs- und Interaktionsprozessen. Eine Aufgabe besteht darin, zwischen den Entwürfen eines Jugendlichen und den sozialen Normalitätserwartungen zu vermitteln, d. h. eine sowohl für den Jugendlichen als auch für Andere akzeptable Balance zu finden. Trotz der Individualisierung von Lebenslagen und Lebensstilen lassen sich allgemeine Entwicklungsaufgaben nachweisen, von denen eine gelungene Sozialisation abhängt. Die amerikanische Entwicklungspsychologie, insbesondere R. Kegan und R. L. Selman, liefern hierfür empirische Befunde (vgl. Kegan 1991; Selman 1984).

Zwischen Selbstentwürfen und sozialen Normalitätserwartungen vermitteln

Greifen Heranwachsende die Entwicklungserwartungen als für sich sinnstiftend auf, dann spricht man von Entwicklungsaufgaben. Das Entwicklungsaufgabenmodell (vgl. Havighurst 1953) geht davon aus, dass Kinder und Jugendliche auf dem Weg zum Erwachsenwerden eine Abfolge von Aufgaben lösen müssen. Die Vermittlung solcher Aufgaben ist in spezifische pädagogische Milieus eingebunden, wie Familie, Schule, Gleichaltrigengruppe. Gelingt diese Vermittlung nicht, sind die pädagogischen Milieus ungenügend ausgebildet oder überfordert, dann besteht ein erzieherischer Bedarf, der öffentlich gestützt wird durch die Angebote der Jugendhilfe. Das regt an, die gesellschaftlichen Normalitätserwartungen transparent zu machen. D. h. aber nicht, dass man als ErzieherIn ihnen kritiklos gegenüberstehen muss. Es geht vielmehr darum, Kindern und Jugendlichen zu einer Lebensführung zu verhelfen, die für sie befriedigend und einigermaßen sozial akzeptabel ist.

Entwicklungsaufgaben

Berufs- und Beziehungsfähigkeit sind zu allgemein gefasste Aufgaben. Man muss die Entwicklungserwartungen spezifizieren. Dafür ist es hilfreich, wenn man auf Entwicklungskategorien oder -dimensionen zurückgreifen kann. Pädagogische Interaktionen und Selbstbildungsprozesse beziehen sich im Wesentlichen auf die vier folgenden Bereiche:

1. auf eine Konturierung des Selbst in den sozialen Beziehungen, eine Entwicklungsdimension, die man Selbstbilder nennen kann,
2. auf den Erwerb zeitlicher Schemata,
3. auf die Entwicklung von Körperkonzepten und
4. auf die Bildung moralischer, normativer Orientierungen.

Entwicklungskategorien: Selbst, Zeit, Körper und Moral

Selbstentwürfe, Körperkonzepte, normative Orientierungen und Zeitschemata scheinen zentrale Kategorien zu sein, auf die sowohl die Selbstdeutungen der

Jugendlichen aber auch die pädagogische Arbeit Bezug nehmen. Innerhalb dieser vier Dimensionen lassen sich typische Entwicklungsaufgaben formulieren, die Jugendliche im Alter zwischen zehn und 24 bewältigen (vgl. hierzu ausführlich Uhlendorff 1997).

Dritter Diagnoseschritt: Aufgabenstellung

Der dritte Schritt der Diagnose besteht darin, die individuellen Lebensthemen und die dahinter vermuteten Entwicklungserwartungen, mit denen ein pädagogisches Milieu oder ein Jugendlicher bzw. eine Jugendliche den Selbstdeutungen zufolge überfordert ist, genauer zu beschreiben.

Sozialpädagogisches Handeln impliziert immer auch den Entwurf eines Erziehungsauftrags, d. h. einer pädagogischen Aufgabenstellung, welche Heranwachsende in ihrer Entwicklung und bei der Bewältigung individueller Schwierigkeiten weiterhilft. SozialpädagogInnen sind nicht nur BeraterInnen oder SupervisorInnen, sondern stellen ein Lernmilieu zur Verfügung oder wirken auf die Verbesserung eines bestehenden pädagogischen Milieus hin. SozialpädagogInnen sind in der Regel auch MitgestalterInnen eines pädagogischen Feldes, und zwar auch hinsichtlich der räumlichen Gegebenheiten und der konkreten Tätigkeitsstruktur. Es nützt also nichts, wenn man Entwicklungs- und Erziehungsziele benennt, man muss sie auch in pädagogische Aufgabenstellungen einbinden. Der letzte Diagnoseschritt besteht in dem Entwurf einer Aufgabenstellung. Es geht darum, dem Jugendlichen bzw. der Jugendlichen ein konkretes Angebot zu machen, das ihn/sie in seiner/ihrer Entwicklung voranbringt. Ihm/ihr sollen ein pädagogisches Milieu und bestimmte Tätigkeitsangebote zur Verfügung gestellt werden, die ihn/ihr bei der Lebensbewältigung weiterhelfen.

Diagnose als Teamarbeit

Die Diagnosen werden im Team der Fachleute erstellt, die mit dem Fall beschäftigt und an der Ausgestaltung des Hilfeplans beteiligt sind. Die Interpretation erfolgt innerhalb einer Gruppe gleichberechtigter SozialpädagogInnen und untersteht somit gleichzeitig der Kontrolle mehrerer Fachkräfte. Bei der Aufgabenstellung handelt es sich um Vorschläge, um Angebote, die mit den Jugendlichen abgestimmt werden. Die diagnostizierten Lebensthematiken und sozialpädagogischen Aufgabenstellungen bilden lediglich Arbeitshypothesen, die während der Betreuung korrigiert werden können und den pädagogischen Prozess vorantreiben sollen.

Die einzelnen Diagnoseschritte sollen im Folgenden anhand eines Fallbeispiels erläutert werden. Es handelt sich dabei um einen dreizehnjährigen Jungen, der in einer Tagesgruppe betreut wird. Die Diagnose wurden von dem Fachteam erarbeitet, dass den Jugendlichen betreut.

3 Sozialpädagogisch-hermeneutische Diagnose: Der Fall John

3.1 Erfahrungen in Familie und Verwandtschaft

Zu seinen familiären Verhältnissen befragt, antwortet John: „Ich habe keine Eltern, ich wohne bei meiner Oma." Sein Vater war „Kraftmechaniker" und

kam durch einen Autounfall ums Leben, und zwar genau „(...) zwei Tage nach meinem Geburtstag". Auf die Frage, wie er den Tod des Vaters verkraftet habe, sagt er: „(...) ich bin ein kleines bisschen davon weggekommen". Seine Mutter „(...) hat jetzt einen neuen Freund"; sie lebt allerdings allein in einer kleinen Wohnung. Mit dem Freund der Mutter geht er gelegentlich Schwimmen. Er hat drei jüngere Geschwister. Sein Verhältnis zu den Geschwistern beschreibt er mit der Formel: „geht so". Auch mit der Mutter „geht es so". John möchte lieber bei seiner Großmutter leben als bei seiner Mutter. John beschreibt seine Oma folgendermaßen: „klein, dick, streng, Locken, blaue Augen, braune Haare". Die Mutter erscheint in seinen Augen als das genaue Gegenbild: „groß, dünn, raucht viel, blond, blaue Augen, einen Ohrring, geht so".

„Ich habe keine Eltern, ich wohne bei meiner Oma"

Die häusliche Situation vor der Scheidung der Eltern beschreibt John so: „(...) wie die geschieden sind, habe ich mich mit meinen Eltern nicht ganz vertragen; die haben rumgeschrien: John mach dies, John mach das. Das habe ich nicht ganz verstanden. Ich habe nicht verstanden, was die wollten". Seine Geschwister haben sich mit den Eltern besser verstanden.

„Ich habe nicht verstanden, was die wollten"

Auch die Großeltern haben sich getrennt. Der Opa lebt in Tschechien. John beschreibt sein Verhältnis zur Großmutter folgendermaßen: „geht so". Seine Oma empfindet er als streng, „... wenn ich 'ne 5 nach Hause bringe, darf ich kein Fern sehen, ich bekomme dann kein Taschengeld (...) muss mehr üben (...). Dann kriege ich eine drei, danach tue ich wieder nichts (...) dann kriege ich ne fünf". Seiner eigenen Beschreibung zufolge lebt er in einem ständig wiederkehrenden Zyklus von Belohnung und Strafe, Lust und Unlust.

„Strenge Oma"

John hat drei jüngere Schwestern, „(...) ich bin der einzigste Junge". Er wünscht sich einen Bruder. Die Schwestern „nerven ihn, „verpetzen" ihn bei der Oma, wenn er fern sieht. Er muss dann aus dem Zimmer. John möchte sich mit seinen Schwestern „lieber vertragen" und mit ihnen in Eintracht leben. Das klappt aber meistens nicht. Beim Spiel mit den Mädchen hält er sich nicht an die Spielregeln, „ich mogle meistens". Die Schwestern berichten dies der Großmutter, die ihn dann bestraft. Auf die Frage, warum er im Spiel schummle, antwortet John, „weil es Spaß macht, weil ich gewinnen will, jeder macht mal Fehler".

„(...) ich bin der einzigste Junge"

„Ich mogle meistens"

Er weiß von folgenden positiven Erlebnissen aus der Vergangenheit zu berichten: LKW-Fahrten mit dem Vater, Urlaub in Italien mit der Oma und seinen Schwestern.

3.2 Erfahrungen mit Gleichaltrigen

John spielt gern Hockey mit seinen Freunden. Gelegentlich trifft er sich mit ihnen an der Radrennbahn. Er hat „nicht ganz so viele Freunde", dafür aber einen festen Freund, mit dem er gemeinsam Fußball spielt, „(...) aber nach Straßenregeln, wir foulen meist". Fußball in der Gruppe mag er nicht, „(...) da hat mir alles wehgetan". Er schlägt sich selten mit Gleichaltrigen, „nur wenn einer meine Eltern beleidigt".

„Nicht ganz so viele Freunde"

3.3 Erfahrungen mit Einrichtungen des Bildungssystems

„Aus dem Schlamassel gezogen"

Der „Zweitkleinste"

Im Kindergarten hat er „viel Mist gebaut, (...) konnte auf einem Ohr nicht richtig hören". Mit seinen Mitschülern hat er sich zunächst nicht verstanden, „ (...) dann nach zwei Monaten haben wir uns verstanden". Sie haben sich gegenseitig geholfen, „aus dem Schlamassel gezogen". Später musste er, wie er sagt, in eine „Schwererziehbarenschule, (...) weil ich nicht richtig sitzen konnte". Zur Zeit besucht er die sechste Klasse der Hauptschule. Hier ist er der „Zweitkleinste". Weil er „nicht lange still sitzen kann", hat John Schwierigkeiten mit den vielen Hausaufgaben.

3.4 Erfahrungen im Jugendhilfebereich

In der Tagesgruppe gefallen ihm die gemeinsamen Spiele mit den anderen Jugendlichen. Im Unterschied zur Familie hält er sich hier an die Regeln. Die ErzieherInnen helfen ihm bei den Hausaufgaben.

„Nicht so lange Hausaufgaben machen, „Mehr frei haben"

Unzufrieden ist er mit der Zeiteinteilung innerhalb der Gruppe, er wünscht sich; „nicht so lange Hausaufgaben machen, mehr frei haben". Einen Erzieher mag er besonders gern: Herr D., „(...) der ist ehrlich". Er scheint seinem Bild eines idealen Betreuers („jemand der Spaß macht, Witze versteht") sehr nahe zu kommen. John geht sehr gern in die Tagesgruppe. Er wollte freiwillig aufgenommen werden, weil er Schwierigkeiten mit den Hausaufgaben hatte.

3.5 Körpererfahrungen, Interessen

Rollerscate, Hockey, Lego ...

In der Aufzählung seiner „Lieblingsbeschäftigungen" dominieren Rollerscate, Hockey, Lego (er baut Raumstationen), Fahrradfahren sowie Computerspiele (Kriegs- und Geschicklichkeitsspiele). Fußball in der Gruppe mag er nicht: „da hat mir alles wehgetan". Er wünscht sich eine Riesenschildkröte, „ (...) weil man auf der Reiten kann". John fährt gern Einerkajak. Er ist auch schon mal mit mehreren im Kanadier gepaddelt: „ (...) da habe ich Angst bekommen."

„Die andern ärgern mich meistens"

Aufgrund seiner leiblichen Statur scheint John Schwierigkeiten mit Körperinteraktionen in Gruppenkontexten zu haben. Er ist in der Klasse der „Schwächste (...) die andern ärgern mich meistens".

3.6 Normative Orientierungen

Zukunft

In dem Interview bleiben seine moralischen Orientierungen unkonturiert. Er bezieht sich im Wesentlichen auf die Erwartungen seiner ErzieherInnen; eigene Vorstellungen sind, so scheint es, nur wenig entwickelt: In der Tagesgruppe darf man seiner Ansicht nach nicht mogeln und lügen. Die Intimsphäre der anderen muss akzeptiert werden, „man muss anklopfen", man darf nicht weglaufen, Tür nicht knallen etc. Hier und da bringt er aber auch eigene Wertvorstellungen zum Ausdruck. Er findet es nicht gut, wenn man die Eltern von anderen beleidigt. Man darf in Beziehungen nicht lügen.

In Beziehungen nicht lügen!

3.7 Zeitschemata

Johns Tagesablauf gestaltet sich folgendermaßen: „Schule, Tagesgruppe, Mittagessen, Schularbeiten, wenn dann noch Zeit ist Spiele, danach geht es nach Hause".

Im Zentrum seines Lebenslaufs steht der Tod seines Vaters, der sich drei Tage nach Johns elftem Geburtstag ereignete. Fast alle lebenslaufbezogenen Ereignisse werden auf dieses Datum bezogen (Trennung der Eltern zwei Jahre vor dem Tod etc.). Die Lebenslaufbeschreibung bleibt bruchstückhaft: „Bis zum dritten Lebensjahr in England gelebt" (weil der Vater ein Engländer war), „ (...) danach bei Oma". Wichtige Erinnerungen sind für ihn die LKW-Fahrten mit dem Vater, das Völkerballspiel in der Grundschule (er war Mannschaftskapitän), das Kanufahren in der Gesamtschule sowie die Italienreise mit der Oma und seinen Geschwistern. Über seine Zukunft hat er sich noch keine genaueren Gedanken gemacht: „Weiß ich nicht".

Tod des Vaters: „drei Tage nach meinem elften Geburtstag"

3.8 Selbstbilder

John will „Kraftmechaniker werden, (...) weil mein Vater einer war". Er hält sich in der Tagesgruppe an die Regeln. John beschreibt sich als einen „hibbeligen Typen". Er schlägt sich ungern mit Gleichaltrigen. Bei Konflikten läuft er lieber weg. Er empfindet sich ist oft als der Schwächste; die andern ärgern ihn deshalb. Die Schwestern nerven ihn. John ist unzufrieden, dass er viel Hausaufgaben machen muss. Er hätte lieber mehr frei. John möchte „später mal 'nen guten Beruf erlernen". Wenn er drei Wünsche frei hätte, dann würde er sich Folgendes wünschen: „Wieder nach England, weil ich da geboren bin, meinen Vater wieder haben und dass ich in meiner Familie ganz froh bin."

„Kraftmechaniker werden, (...) weil mein Vater einer war"

„Später mal 'nen guten Beruf erlernen"

3.9 Lebensthemen

Ein Lebensthema, das im Zentrum seiner Äußerungen steht, konturiert sich vor dem Hintergrund des zerrissenen und für ihn unvollständigen Familiensettings: Die Eltern und Großeltern haben sich scheiden lassen, der Vater ist gestorben, der Großvater lebt „irgendwo in Tschechien", die Mutter hat zwar einen Freund, sie lebt aber allein. Was John von dem Freund der Mutter erwarten kann, ist für ihn noch nicht geklärt. Die für ihn übersichtliche Struktur der Kleinfamilie, in die er bis zu seinem zehnten Lebensjahr eingebunden war, ist zerrissen. In dieser Situation hebt sich die Großmutter als neues Familienoberhaupt ab, die mit Strenge über ihn waltet. Die Schwestern akzeptieren John scheinbar nicht in der Rolle des großen Bruders. Seine Versuche, sich als der überlegene Bruder herauszustellen, scheitern: Die Schwestern durchschauen seine unlauteren Spielabsichten und verbünden sich gleichsam im Schulterschluss mit der Oma gegen ihn. Sein erstes Lebensthema lautet: „Verlust des Vaters, allein unter Frauen."

„Verlust des Vaters, allein unter Frauen"

Nicht nur in der Familie, sondern auch in der Schule erlebt er sich als der Schwächste. Die anderen scheinen ihm an Körperkraft überlegen zu sein. Situationen unkalkulierbarer Körperinteraktion, wie Mannschaftsfußball oder das

„Ich bin der Schwächste in der Gruppe"

Paddeln im großen Kanadier, verunsichern ihn. In überschaubaren sozialen Settings fühlt er sich sicherer (Straßenfußball mit dem Freund etc.). Das zweite Lebensthema könnte man „ich bin der Schwächste in der Gruppe" nennen.

Die vielen Hausaufgaben belasten ihn. Die Großmutter bedroht ihn mit Taschengeld- und Fernsehentzug. Er weiß auch nicht so recht, warum er sich anstrengen soll – Zukunftspläne hat er noch keine. Nach der Schule muss er in die Tagesgruppe, wo die Erledigung der Hausaufgaben im Mittelpunkt steht. Die Bildungsstätten, die er durchlaufen musste, scheinen für ihn mit Leiden verbunden zu sein: Im Kindergarten konnte er „schlecht hören", im Schulunterricht nicht „still sitzen", in der Tagesgruppe hat er keine Spielräume etc. John drittes Lebensthema lautet: „Mehr frei haben, Ausgleich zum institutionellen Alltag."

„Mehr frei haben, Ausgleich zum institutionellen Alltag"

Die Ursache für die Schwierigkeiten, den Fluchtpunkt seiner Lebensbeschreibung sieht John im Tod seines Vaters. In der Figur des Vaters verdichten sich gleich mehrere Wünsche, die in Johns Leben zurzeit unerfüllt bleiben: Erlebnisse oder Abenteuer, die er mit einem anderen teilen kann, wie z. B. die LKW-Fahrten mit dem Vater, Erfahrungen von Kraft und Überlegenheit (für den Beruf des Vaters verwendet John den Begriff „Kraftmechaniker"), Solidarität und Unterstützung in schwierigen Lebenssituationen („sich gegenseitig aus dem Schlamassel ziehen"), Ausgleich zu dem institutionalisierten Alltag, Wunsch nach einem Verbündeten gegenüber der Macht der Schwestern etc. Der Freund der Mutter, so scheint es, kann ihm diese Figur nicht ersetzen. Dem Bild des Vaters und seinen Wünschen scheint sein Erzieher am ehesten zu entsprechen. Allerdings verhindert der institutionelle Alltag der Tagesgruppe eine engere Beziehung. Weil sich für John in der Zukunft keine Lösung abzeichnet, richtet sich sein Blick auf die Vergangenheit. Mit dem Wunsch nach einer heilen Familie, die er während seiner Kindheit hatte, verbindet sich die Aufhebung seiner Schwierigkeiten. Das vierte Lebensthema lautet: „meinen Vater wiederhaben, wieder nach England, vollständige Familie".

„Meinen Vater wiederhaben, wieder nach England, vollständige Familie"

3.10 Entwicklungsaufgaben – sozialpädagogische Aufgabenstellung

Anerkennung durch soziale Stärken

Hinter den Lebensthemen stehen folgende Entwicklungsaufgaben, die John bewältigen muss, um in seinem Bildungsprozess voranzukommen. Er muss unabhängig von seiner familiären Situation und der Person des Vaters lernen

1. eigene Stärken zu entwickeln, um dadurch von der Gruppe und den restlichen Familienangehörigen Anerkennung zu finden,
2. seine Interessen/Wünsche nach mehr Freiraum sozial zu vermitteln und mit anderen abzustimmen und
3. er muss lernen, sich einen körperlich-seelischen Ausgleich gegenüber dem institutionellen Alltag und den schulischen Leistungserwartungen zu schaffen.

Einen männlichen Verbündeten finden

Es scheint geboten, ihm mehr Freiräume in der Tagesgruppe zuzugestehen und ihn dabei zu unterstützen, sich einen befriedigenden, spielerischen Ausgleich zu den institutionellen Lernarrangements zu schaffen. Wenn es ihm gelingt, einen männlichen Verbündeten zu finden, der ihm dabei unterstützt, sich als sozial kompetenten und starken Partner zu erleben, dann käme John in seiner Ent-

wicklung erheblich voran. Eine sozialpädagogische Aufgabenstellung, die seine Lebens- und Entwicklungsthemen aufgreift, bestände darin, mit ihm und seinem Erzieher gemeinsam ein Projekt – z. B. eine Fahrradwerkstatt – zu entwickeln, in dem sein Wunsch nach Stärke und Bewegung aufgenommen ist und über das er auch in der Gruppe Anerkennung findet.

4 Sozialpädagogische Diagnose als Methode der Problemlösung

Auch wenn die ins Auge gefassten Aufgabenstellungen sich nicht immer voll und ganz im Alltag realisieren lassen, haben die Diagnosen einen positiven Effekt, und zwar sowohl für den Jugendlichen als auch für das Team: Es wird mehr Zeit für den Einzelfall aufgewendet, und zwar nicht in Form stundenlanger Krisensitzungen, sondern als gerichtete Aufmerksamkeit und soziale Zuwendung im Alltag. Durch die Reflexion der Lebenswelt der Jugendlichen und aufgrund der ins Auge gefassten pädagogischen Aufgabenstellungen verändert sich die Angebotsstruktur der pädagogischen Milieus. Von den Diagnosen geht eine Rückwirkung auf die Gestaltung der Wohn- oder Tagesgruppen aus. Hierin kann eine originäre Bedeutung von Diagnosen gesehen werden; sie nötigen zu einem Nachdenken über die Fragestellung: Wie muss das Arbeitsfeld, das pädagogische Milieu sinnvoll gestaltet sein, um Heranwachsenden sozial verträgliche, befriedigende Bildungswege und Entwicklungsmöglichkeiten zu eröffnen?

Mehr Zeit für den Einzelfall

Diese Form der Reflexion ist so alt wie die Pädagogik. Wenn Methode – übersetzt „der Weg“ – einer Problemlösungsbemühung folgt, dann steht die Diagnose am Anfang. Nicht zuletzt um auf diese Traditionsbestände aufmerksam zu machen, sollte man an dem Begriff Diagnose festhalten.

Am Anfang steht die Diagnose

Der Diagnoseansatz wurde mittlerweile auf Familien erweitert (vgl. Uhlendorff/Cinkl/Marthaler 2006).

Literatur

Ader, S./Schrapper, C./Thiesmeier, M. (Hrsg.) (2001): Sozialpädagogisches Fallverstehen und sozialpädagogische Diagnostik in Forschung und Praxis. Münster.

Harnach-Beck, V. (1999): Ohne Prozessqualität keine Ergebnisqualität – Sorgfältige Diagnostik als Voraussetzung für erfolgreiche Hilfe zur Erziehung. In: Peters, F. (Hrsg.) (1999): Diagnosen – Gutachten – hermeneutisches Fallverstehen. Rekonstruktive Verfahren zur Qualifizierung individueller Hilfeplanung. Frankfurt a. M., S. 27-48.

Havighurst, R. J. (1953): Developmental Tasks and Education. New York.

Jakob, G./Wensierski, H.-J. v. (Hrsg.) (1997): Rekonstruktive Sozialpädagogik. Konzepte und Methoden sozialpädagogischen Verstehens in Forschung und Praxis. Weinheim u. München.

Kegan, R. (1991): Entwicklungsstufen des Selbst. Fortschritte und Krisen im menschlichen Leben. München.

Merchel, J. (1998): Hilfeplanung bei Hilfen zur Erziehung: § 36 SGB VIII. Stuttgart, München, Hannover u. a.

Merchel, J. (1999): Zwischen „Diagnose“ und „Aushandlung“: Zum Verständnis des Charakters von Hilfeplanung in der Erziehungshilfe. In: Peters, F. (Hrsg.) (1999): Diagnosen – Gutachten – hermeneutisches Fallverstehen. Rekonstruktive Verfahren zur Qualifizierung individueller Hilfeplanung. Frankfurt a. M., S. 73-98.

Mollenhauer, K./Uhlendorff, U. (1992): Sozialpädagogische Diagnosen I. Über Jugendliche in schwierigen Lebenslagen, Weinheim u. München.

Mollenhauer, K./Uhlendorff, U. (1995): Sozialpädagogische Diagnosen II. Selbstdeutungen verhaltensschwieriger Jugendlicher als empirische Grundlage für Erziehungspläne. Weinheim u. München.

Müller, B. (1993): Sozialpädagogisches Können. Ein Lehrbuch zur multiperspektivischen Fallarbeit. Freiburg i. Br.

Müller, C. W. (1982): Wie Helfen zum Beruf wurde. Eine Methodengeschichte der Sozialarbeit. Weinheim u. Basel.

Ortmann, F. (1994): Öffentliche Verwaltung und Sozialarbeit. Lehrbuch zu Strukturen, bürokratischer Aufgabenbewältigung und sozialpädagogischem Handeln der Sozialverwaltung. Weinheim u. München.

Peters, F. (Hrsg.) (1999): Diagnosen – Gutachten – hermeneutisches Fallverstehen. Rekonstruktive Verfahren zur Qualifizierung individueller Hilfeplanung. Frankfurt a.M.

Peukert, D. J. K. (1986): Grenzen der Sozialdisziplinierung. Aufstieg und Krise der deutschen Jugendfürsorge von 1978 bis 1932. Köln.

Salomon, A. (1926): Soziale Diagnose. Berlin.

Selman, R. L. (1984): Die Entwicklung des sozialen Verstehens. Entwicklungspsychologische und klinische Untersuchungen. Frankfurt a.M.

Thiersch, H. (1992): Lebensweltorientierte soziale Arbeit. Aufgaben der Praxis im sozialen Wandel. Weinheim u. München.

Uhlendorff, U. (1997): Sozialpädagogische Diagnosen III. Ein sozialpädagogisch-hermeneutisches Diagnoseverfahren für die Hilfeplanung. Weinheim u. München.

Uhlendorff, U. (1998): Das Leitbild öffentlicher Jugendfürsorge im Wilhelminischen Reich. Das Beispiel Mainz. In: Zeitschrift für Sozialreform, Heft 7, 44. Jg. (1998), S. 494-516.

Uhlendorff, U. (2003): Geschichte des Jugendamts. Entwicklungslinien der öffentlichen Jugendhilfe 1871-1929. Weinheim.

Uhlendorff, U./Cinkl, S./Marthaler, T. (2006): Sozialpädagogische Familiendiagnosen. Deutungsmuster familiärer Belastungssituationen und erzieherischer Notlagen in der Jugendhilfe. München u. Weinheim

Vogel, M. R. (1966): Die kommunale Apparatur der öffentlichen Hilfe. Stuttgart.

Wronsky, S. (1926): Soziale Therapie. Berlin.

E. Jürgen Krauß

Supervision für soziale Berufe

„Auch was er bereits mit eigenen Augen gesehen hatte,
kam ihm, wenn er einen anderen darüber reden hörte,
ganz neu vor, so als sehe er es aus einem neuen Blickwinkel,
als befände er sich auf dem Gipfel eines jener Berge,
die auf den Ikonen gemalt sind, und sähe die Steine so, wie sie die
Apostel auf dem Gipfel sahen, und nicht wie die
Gläubigen unten." (Eco 2001, S. 22)

Das vorstehende Romanzitat nennt die Essenz von Supervision: die Sichtweise eines anderen Menschen kann zu neuen Einsichten über bekannte Sachverhalte führen.

1 Was ist Supervision?

Definition

Supervision ist ein regelgeleitetes Verfahren der Reflexion laufender Arbeitsprozesse und dient dem Entwurf von Handlungsalternativen in sozialen Berufen. Sie wird von sozialberuflich tätigen Basisprofessionellen[1] zur Reflexion ihrer Arbeit in Anspruch genommen, in ihrer Eigenschaft als Teilnehmerinnen[2] an einer Supervision werden sie als Supervisandinnen bezeichnet. Die Supervisorin leitet die Supervision. Sie ist eine Fachfrau für Soziale Arbeit und Supervision, die nicht in die Arbeitsprobleme der Supervisandinnen involviert ist. Das Ziel der Supervision ist der Schutz und die Förderung der Klientel[3] Sozialer Arbeit und zugleich der Erhalt und die Entwicklung der beruflichen Wirkungsmöglichkeiten der Supervisandinnen. Beides dient der Professionalisierung Sozialer Arbeit, da Supervision ein integriertes Arbeitsmittel professioneller Sozialer Arbeit ist. Sie fördert das Selbst- und Fremdverstehen des beruflichen Handelns in den komplexen Aktionsfeldern und regt die personale Entwicklung der Professionellen an. (vgl. Belardi 2001, S. 1863; Gaertner 1996, S. 600; Pühl 2000, S. 3; Retaiski 1997, S. 938) In der sozialen Arbeit wird Supervision als „Sekun-

1 Als Basisprofessionelle werden Angehörige professionalisierter Berufe bezeichnet, die im unmittelbaren Klientenkontakt arbeiten.

2 Da überwiegend Frauen sozialberuflich tätig sind, wird als Regelfall die weibliche Form verwendet.

3 Da dieser Beitrag in einem „Grundriss Soziale Arbeit" erscheint, ist hier nur von Klientinnen sozialer Arbeit als Zielsystem die Rede. Supervision wird jedoch auch an die Berufsgruppen der Lehrer, Ärzte, Psychotherapeuten, Sozialtherapeuten, Leiter von Organisationen, Pfarrer, Richter und Manager erteilt.

W. Thole (Hrsg.), *Grundriss Soziale Arbeit,* DOI 10.1007/978-3-531-94311-4_46,
© VS Verlag für Sozialwissenschaften | Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH 2012

därmethode“ verstanden, die als „Beratung der Berater“ indirekt auf die Zusammenarbeit mit der Klientel einwirkt (vgl. Krauß 1996, S. 396).

Abgrenzung gegenüber anderen Verfahren

In den frühen Übersetzungen und deutschen Veröffentlichungen wird Supervision noch als Praxisberatung (vgl. von Caemmerer 1970; Melzer 1972; Siegers 1974; Deutscher Verein 1975) bezeichnet. Heute hat sich der Begriff Supervision durchgesetzt, davon sind andere Bezeichnungen für verwandte Verfahren zu unterscheiden. Praxisanleitung bezeichnet die Entwicklung und Einübung sozialberuflichen Denkens und Handelns während der Ausbildungspraktika unter Anleitung berufserfahrener Berufskolleginnen. Fachaufsicht durch Fachvorgesetzte hat zwar die Form fachlicher Beratung, ist jedoch von den Organisationsinteressen bestimmt. Psychotherapie in ihren verschiedenen Formen richtet sich auf die psychische Entwicklung von Menschen, insofern kann sie auch der Entwicklung der Berufspersönlichkeit dienen, im Gegensatz zur Supervision ist ihr Maßstab jedoch nicht die Berufstätigkeit, sondern das gesamte psychische und soziale Befinden des Menschen. Balintgruppen dienen ebenso der Reflexion beruflicher Fragen und Probleme, wurden jedoch für den medizinischen Bereich entwickelt und dort praktiziert. In Organisationsentwicklung und Organisationsberatung werden zwar teilweise gleiche oder ähnliche Arbeitsformen wie in der Supervision verwendet, aber sie richten sich nicht nur auf die Tätigkeit einzelner Supervisandinnen, sondern auf die Organisation. Sowohl aus Gründen der Problemlogik wie auch des Marktes werden Supervisorinnen zunehmend auch in Organisationsentwicklung und -beratung aktiv und der Supervisionsbegriff ist dahingehend zu erweitern (vgl. Belardi 1994; Von der Teamsupervision 1996; Pühl 1999; Giernalczyk 2001).

2 Warum benötigen sozialberuflich Tätige Supervision?

Aufgabe Sozialer Arbeit

Die Notwendigkeit von Supervision ergibt sich aus den Aufgaben und Problemen Sozialer Arbeit. Deren gesellschaftliche Hauptaufgabe „personenbezogener sozialer Dienstleistungen“ (Merchel 2001, S. 37 ff.; Grunwald 2001, S. 1796 f.) beinhaltet die Mitarbeit an der Gestaltung sozialer Beziehungen mit dem Ziel der Förderung individuellen Wohlseins bei gleichzeitiger gesellschaftlicher Integration der Klientel. Sie soll dysfunktionale Konfliktlagen vermindern bzw. die Konfliktfähigkeit beteiligter Personen, Gruppen, Organisationen und Institutionen fördern. Sie ist an der Klärung und Organisierung menschlicher Beziehungen beteiligt (vgl. Füssenhäuser/Thiersch 2001). Deshalb wird sie auch als berufliche Beziehungsarbeit bezeichnet. Dafür steht Sozialarbeiterinnen/Sozialpädagoginnen als Werkzeug oder Arbeitsmittel neben Geld und Recht hauptsächlich die eigene – methodisch und technisch geschulte – Person zur Verfügung. Diese Eigenart teilt sie mit allen Berufen oder Tätigkeiten, die der Entwicklung des Sozialverhaltens von Individuen und sozialen Gruppen dienen sollen.

Die eigene Person als Werkzeug

In den produzierenden Erwerbstätigkeiten, Berufen und Professionen sind die Arbeitswerkzeuge Objekte außerhalb der Person der Handelnden, z. B. ein PC. In den sozialen Dienstleistungsberufen verfügen die Sozialarbeiterinnen primär

über die eigene Person als Werkzeug im Umgang mit ihrer Klientel. Sie werden nur dann dauerhaft erfolgreich sein, wenn sie zugleich glaubwürdig für die Klientel sind. Um erfolgreiche Beziehungsarbeit leisten zu können, müssen sie als Person Subjekt sein und zugleich ihre beruflich geschulte Person werkzeughaft als Objekt für ihr Veränderungsverhalten benutzen. Der Umstand, im gleichen Arbeitsprozess als Person Subjekt und Objekt, Mensch und Werkzeug zugleich zu sein, erzeugt Spannungen, Erfolge und Misserfolge, die z. T. nicht vorhersehbar und überraschend sind. Werden diese Vorgänge nicht verstanden, kann es zu „schädlichen" Entwicklungen für die Klientel kommen.

Selbst- und Fremdreflexion

Um die damit verbundenen psychischen und sozialen Prozesse aufzuklären, bedarf es der Selbstreflexion. Da Soziale Arbeit auch auf die Änderung von Personen(-Verhalten) und Organisationen abzielt, muss sie die „Änderungsobjekte" verstehen, also fremdreflexiv sein, um gezielt und wirkungsvoll arbeiten zu können. Die Selbst- und Fremdreflexion anzuregen, in Gang zu halten, zu systematisieren und ihre praktischen Folgerungen zu überprüfen, ist die Aufgabe von Supervision.

Distanz und Nähe

Aus dem bisher Dargestellten ergibt sich eine weitere Aufgabe. Weil Angehörige sozialer Berufe mit ihrer eigenen Person arbeiten, lässt sich schwer die Feierabendgrenze zum Privatleben ziehen. Die Klientinnenprobleme begleiten oft bis in die Träume hinein. Deshalb soll Supervision auch der Gesunderhaltung der Professionellen dienen und mit ihnen die Kunst entwickeln, Nähe und Distanz, Offenheit und Abgrenzung sowohl im Interesse der Klientinnen, als auch im eigenen Interesse ausgewogen zu gestalten.

3 Supervision als Prozess

3.1 Die Aufgabe der Supervisorinnen

Ethische Verantwortung gegenüber den Klientinnen

Supervisorinnen stehen in professioneller ethischer Verantwortung gegenüber ihren Supervisandinnen und der Klientel der Sozialen Arbeit. Die Supervisandinnen sollen in ihrer beruflichen Entwicklung gefördert werden, während die Klientinnen indirekt in ihrer Entwicklung unterstützt und vor Kunstfehlern durch die Supervisandinnen geschützt werden sollen. Die Förderung der Selbst- und Fremdreflexion ist deshalb neben ihrer funktionalen Begründung auch ethisch geboten (vgl. Feltham/Dryden 2002, S. 16 f.).

Unabhängigkeit und der fremde Blick

Zwei Hauptaufgaben

Supervisorinnen können diese Aufgaben desto besser bewältigen, je weniger sie selber psychisch, sozial und organisatorisch in die anstehenden Probleme einbezogen sind. Sie bringen auf der Basis ihrer fachlichen Kenntnisse und Fähigkeiten als Besonderheit ihren „fremden Blick" in den Supervisionsprozess ein, der scheinbar Selbstverständliches und Unvermeidliches in Frage stellt und Ungewohntes denkbar macht.

Supervisorinnen haben also im Supervisionsprozess zwei Hauptaufgaben: Sie sollen ihren Supervisandinnen helfen, sich selbst als Werkzeug ihrer sozialen Berufstätigkeit möglichst genau kennen zu lernen, um zu wissen, was ihr

„Werkzeug“ leisten kann und wo dessen Grenzen liegen. Sie sollen diese aber auch anregen und unterstützen, ihre beruflichen Möglichkeiten und Fähigkeiten zu vertiefen und zu erweitern; primär durch die kritische Auseinandersetzung in der Supervision mit dem Arbeitsfeld und dem Fallgeschehen, sekundär durch die Teilnahme an berufsrelevanten Fortbildungen.

Abgrenzung zur Psychotherapie

Das Arbeiten an der Entwicklung der Berufsperson als „Werkzeug“ kann in seinen Prozesszuständen phasenweise äußerlich psychotherapeutischen Prozessen ähneln, verfolgt jedoch ein anderes Ziel. Es geht nicht um die Therapie persönlichen Leidens, sondern um die optimale Erschließung der personalen Fähigkeiten für Soziale Arbeit. Die Arbeitsprozesse der Supervision fördern erfreulicherweise oft auch die Reifung und Entwicklung der Beteiligten, aber dies ist nicht ihr Primärziel.

Funktionen der Supervisorin

Die Supervisorin ist dabei als Verfahrensverwalterin für die Anregung und Steuerung des beruflichen Lern- und Entwicklungsprozesses verantwortlich. Sie ist Reflexionspartnerin, Vertreterin fachlicher Standards und Modell für Beratungsverhalten. Sie soll auch Fachinformationen eingeben und auf erforderliche bzw. mögliche Fortbildungen verweisen.

Grundlage: Arbeitsbündnis als Lernbündnis

Sie kann diese Aufgaben allerdings nur im Rahmen eines vertrauensbasierten Arbeitsbündnisses als Lernbündnis (Bernler/Johnsson 1993, S. 132 ff.) erfüllen, das auch Kritik und Konfrontation aushält. Es beruht auf gegenseitigem Respekt, Grundsympathie oder zumindest „neutraler“ Offenheit füreinander. Es wird durch den Kontrakt geschützt, dessen Verhaltensrahmen für die Beteiligten Sicherheit schafft.

3.2 Formen der Supervision

Foki und Formen

Supervision wird mit unterschiedlichen Foki[4] in unterschiedlichen Formen praktiziert. Der Fokus der Supervision richtet sich z. B. auf Einzelfälle, institutionelle Muster, Familiensysteme, die Dynamik von Gruppen, die Arbeitsbeziehung zwischen Klienten und Sozialarbeiterin etc. Die Formen beziehen sich vor allem auf die Art und Weise der Teilnehmerorganisation:

Einzel-Supervision

- Die klassische Form ist die der Einzelsupervision zwischen einer Supervisandin und einer Supervisorin, wobei es in der Regel um Fallarbeit und die Arbeitsbeziehung geht. Diese Arbeitsform hat den Vorteil, dass der Supervisandin die ganze Zeit und die ungeteilte Aufmerksamkeit zur Verfügung stehen, was die konzentrierte Fallsupervision fördert. Allerdings fehlen die kritischen Stimmen anderer Kolleginnen und Kollegen. Diese Supervisionsform ist vor allem für Berufsanfängerinnen und für jene geeignet, die intensiv an (Einzel-)Fällen arbeiten (vgl. Belardi 1994, S. 101 f.).

Life-Supervision

- Die Life-Supervision ist eine Sonderform der Einzelsupervision. Die Supervisorin ist anwesend, während die Supervisandin z. B. ein Beratungsgespräch führt, mit einer Familie über Erziehungsfragen verhandelt oder Schuldner berät. Die Supervisorin gibt der Supervisandin von ihrer Metaebene her fachliche Hinweise, so „als ob die Klientinnen nicht anwesend

4 Der Begriff ist der Optik entlehnt. Dort bezeichnet er die „Scharfstellung auf das betrachtete Objekt“. Er wird sinngemäß übertragen.

wären". Natürlich bekommen diese alles mit und können sich „ihren Vers darauf machen". Das Verfahren bewirkt für die Supervisandin und die Klientinnen ein Innehalten im Prozess und damit die Möglichkeit reflektierten Umsteuerns, darüber hinaus stärkt es den Subjektstatus der Klientinnen. Die Life-Supervision ist ein effektives und schnell wirkendes Veränderungsinstrument.

- In der Gruppensupervision[5] finden sich Supervisandinnen zusammen, die thematisch an ähnlichen oder verwandten Fragestellungen arbeiten wollen, z. B. an Einzelfällen, an Organisationsfragen, an Problemen bestimmter Personengruppen wie z. B. Jugendliche, Alleinerziehende, Kinder etc. Der Vorteil liegt darin, dass durch die breiten fachlichen Anregungen und gegenseitigen Ergänzungen jedes Gruppenmitglied neue Einsichten gewinnt. Als Nachteil kann man ansehen, dass jedes Gruppenmitglied nur jedes dritte oder fünfte Mal an einer originär eigenen Fragestellung arbeiten kann. Dieser Nachteil wird aber dadurch relativiert, dass durch die fachlichen Auseinandersetzungen und Identifikationsprozesse auch an den Fragen und Problemen der anderen Kolleginnen mitgelernt wird. Diese Supervisionsform ist für berufserfahrene Kolleginnen geeignet, die neue Anregungen und unterschiedliche Sichtweisen und Erfahrungshorizonte für die Tätigkeit in ihrem Arbeitsfeld suchen (vgl. Rappe-Giesecke 1994; Belardi 1994, S. 105-111).

Gruppen-Supervision

- Teamsupervision dient vorrangig der Verbesserung der aufgabenbezogenen Kooperation einer Arbeitsgruppe. Demzufolge ist sie nur für Teams geeignet, also Arbeitsgruppen, die mit verschiedenen Funktionen und Qualifikationen an einem Problemkreis arbeiten bzw. gemeinsam eine personenbezogene Dienstleistung erbringen (vgl. Rappe-Giesecke 1994; Pühl 1998; Belardi 1994, S. 113-120).

Team-Supervision

- Kollegialberatung oder Peer-Supervision wird ohne externe Supervisorin praktiziert. Die Supervisorinnenrolle wird reihum von den Teilnehmerinnen selbst wahrgenommen. Diese Arbeitsform kann ein Notbehelf für Gruppen sein, die keine Supervision zur Verfügung haben, aber auch eine wertvolle fachliche Bereicherung für Kolleginnengruppen darstellen, die eine verbindliche Reflexion und die Herausforderung durch Kolleginnen schätzen und suchen. Diese Gruppen unterstützen ihre Mitglieder in der Regel durch starke Wir-Effekte, gefährden damit aber u. U. auch die kritische Potenz der Gruppe. Sinnvollerweise sollte diese Arbeitsform von berufserfahrenen, konfliktfähigen Kolleginnen gewählt werden (vgl. Belardi 1994, S. 111 f.). Zunehmend organisieren sich Basisprofessionelle in Intervisionsgruppen. Die Intervision ist ein stärker strukturiertes Verfahren der Kollegialberatung. Es geht auf die Qualitätszirkel im Rahmen des japanischen Qualitätsmanagements zurück (vgl. Hendriksen 2000).

Kollegial-Beratung ist Peer-Supervision

Intervision

Allen Supervisionsformen ist gemeinsam, dass sie der Verbesserung sozialberuflicher Problembearbeitungen im Interesse der Klientel und der Entwicklung der Professionalität ihrer Mitglieder dienen sollen. Im Einzelfall ist zu prüfen,

Welche Form ist angemessen?

5 Vgl. auch den Beitrag von Lothar Nellessen in diesem Buch.

welche Form für das erwünschte Ziel geeignet ist. Das Erstgespräch bei einer Supervisorin dient unter anderem der Klärung der angemessenen Form. Auf dieser Basis kann der Kontrakt geschlossen werden oder die Supervisorin empfiehlt Supervisonskolleginnen, welche die angemessene Supervisionsform besser beherrschen. Wenn angesichts der anstehenden Probleme andere Arbeitsformen als Supervision angezeigt sind, empfiehlt sie z.B. Organisationsberatung, Fortbildung, Psychotherapie etc. Diese Weiterverweisungen setzen nicht zuletzt unter dem finanziellen Aspekt die professionelle Freiheit der Supervisorinnen voraus (vgl. Wertefragen in der Supervision 1994).

3.3 Kontrakt und Setting

Der Kontrakt

Am Beginn jeder Supervision steht eine Vereinbarung über Bedingungen, Arbeitsinhalte und Arbeitsweisen zwischen Supervisandin und Supervisorin: Dies ist der Kontrakt. Er soll absichern, dass Supervisandin und Supervisorin auf ihren verschiedenen Handlungsebenen zum Wohle der Klienten arbeiten. Er ist das Ergebnis eines Aushandlungsprozesses, an dessen Beginn ein Austausch über das Verständnis von Sinn und Zweck der Supervision steht. Sofern der Arbeitgeber die Supervision ganz oder teilweise bezahlt, kann dieser an der Gestaltung des Kontraktes beteiligt sein, um seine Interessen einzubringen. Haben alle Beteiligten im Rahmen professioneller Standards Einigung über den Zweck, die theoretische Orientierung und die Arbeitsweise in der Supervision erzielt, ist die Grundlage für die formale und inhaltliche Ausgestaltung gegeben. Der Kontrakt wird meistens mündlich, zunehmend häufiger auch schriftlich geschlossen. Er sollte grundsätzlich nur mit ausgebildeten Supervisorinnen – universitär oder in Fortbildungseinrichtungen und Mitgliedschaft in der DGSv[6] – abgeschlossen werden, um die Seriosität der Supervision zu gewährleisten[7] (vgl. Kontrakt in der Supervision 1992).

Inhalt des Kontraktes

Im Kontrakt werden folgende Punkte vereinbart: Die Ziele der Supervision, die beteiligten Personen, die Gesamtdauer, der Rhythmus und die Dauer der einzelnen Supervisionssitzungen, der regelmäßige Zeitpunkt, der Ort, die Vertraulichkeit des Supervisionsgeschehens (spezifisch für die Supervisorin und die Supervisandinnen), Ausnahmen von der Vertraulichkeit verbunden mit Regeln zur Wahrung des Personenschutzes, Umgang mit schweren Kunstfehlern, ggf. Berichtspflicht, die Art und Weise der Materialeinbringung (mündlich, schriftlich, Tonband- und Videomitschnitte, andere Verfahren), Arbeitstechniken, Auswertungsverfahren, Honorar, Zahlungsverpflichteter (schlüssige oder nichtschlüs-

6 DGSv (Deutsche Gesellschaft für Supervision) ist der Berufsverband der Supervisorinnen und Supervisoren Deutschlands, der die Erfüllung beruflicher Standards für die Mitgliedschaft fordert.

7 Zwar bieten auch Psychologen, Ärzte, Soziologen, Pädagogen, Politologen und Theologen berufliche Beratung an, die als Supervision firmiert. Sofern sie aber nicht über die Doppelqualifikation verfügen – Ausbildung und Praxis als Basisprofessionelle und spezielle Zusatzausbildung für Supervision – ist Vorsicht geboten, da der Supervisionsbegriff bisher nicht geschützt ist und auch von Fachfremden benutzt wird.

sige Tauschbeziehung[8], Mischfinanzierung) und Sanktionen bei Nichteinhaltung von Terminen.

Der Kontrakt begründet das Setting, die Gesamtheit der Rahmenbedingungen und formalen Strukturelemente der Supervision. Zwar ist die Grundvoraussetzung erfolgreicher Supervision die Bereitschaft aller Beteiligten, sich dem Lernprozess auszusetzen; günstige oder ungünstige Rahmenbedingungen haben aber erheblichen Einfluss. Deshalb kommt der sorgfältigen Gestaltung des Settings hohe Bedeutung zu. Mit der Festlegung der Gesamtdauer können sich die Beteiligten darauf einstellen, was in welcher Intensität in diesem Zeitraum bearbeitet werden kann. Der Rhythmus der Sitzungen und ihr regelmäßiger Zeitpunkt strukturieren die Arbeitswoche und ermöglichen das gedankliche und praktische Weiterarbeiten an den Supervisionsthemen während der Intervalle. Der Ort der Supervision unterstützt die „freie Assoziation" wenn er „neutral" ist, also kein Dienstraum, angenehm gestaltet und frei von Außenstörungen. Er soll innere Distanzierung zum Arbeitsort erlauben, damit Alternativen zum Gewohnten gedacht und gedanklich oder spielerisch erprobt werden können.

Das Setting – Elemente und Funktionen

Die Regel der Vertraulichkeit soll eine geschützte Lernatmosphäre schaffen. Sie ermöglicht, „politisch unkorrekt" denken zu dürfen, eigene Schwächen zu thematisieren, über Tabuthemen zu reden, „Unmögliches" zu fantasieren, also alles, was zur wirkungsvollen Reflexion von Gefühlen und Erfahrungen und der Entwicklung von Änderungsstrategien erforderlich ist. Vernünftigerweise geht nicht nur die Supervisorin vertraulich mit den Informationen der Supervisandinnen um, sondern auch die Supervisandinnen mit den personenbezogenen Informationen in der Supervision. Schließlich ist auch die Supervisorin als (Fach-) Person zu schützen, da sich allzu schnell Mythen über Supervisorinnen verbreiten können, die auf Projektionen beruhen. Ausnahmen von der Regel der Vertraulichkeit ergeben sich im Kontext der Teilnahme der Supervisorin an eigenen Lehr- und Kontrollsupervisionen (vgl. Boettcher/Leuschner 1990; Kontrollsupervision 1995) oder, nach Absprache, für wissenschaftliche Veröffentlichungen, beides unter Wahrung der Anonymität. Wenn die Supervisandinnen bei schweren Kunstfehlern nicht bereit oder in der Lage sind, die notwendigen fachlichen und persönlichen Konsequenzen zu ziehen, ist der Klientinnenschutz gegenüber dem Supervisandinnenschutz vorrangig und die Supervisorin muss entscheidungsberechtigte Dritte informieren. Ebenso müssen die Supervisandinnen sich bei Übergriffen seitens SupervisorenInnen an vorgesetzte Instanzen bzw. die DGSv wenden können[9].

Vertraulichkeit und Ausnahmen

Die Regel der Vertraulichkeit ist das zentrale Element zur Begründung des vertrauensbasierten Arbeitsbündnisses. Wenn das Vertrauensverhältnis irreparabel zerrüttet ist, kann nicht mehr sinnvoll supervidiert werden.

---

8 In schlüssiger Tauschbeziehung wird am Markt Geld oder ein Äquivalent gegen Ware bzw. Dienstleistung getauscht. Beispielsweise bezahlt die Sozialarbeiterin/Sozialpädagogin mit eigenem Geld ihre Supervision – Kundin und Verkäuferin sind kurzgeschlossen. In der nichtschlüssigen Tauschbeziehung zahlt ein Dritter für die Ware oder Dienstleistung, beispielsweise zahlt der Arbeitgeber der Supervisorin das Honorar, damit die angestellte Sozialarbeiterin diese Dienstleistung nutzen kann – die Beziehung zwischen Leistungsempfänger und Leistungserbringer ist nicht schlüssig, da ein Dritter zahlt.

9 Diese absoluten Ausnahmefälle müssen jedoch im Kontrakt geregelt sein.

Supervision zur Probe? Eine problematische Praxis

Noch immer werden in Kontrakten Probesitzungen vereinbart (meistens drei). Sie sollen beiden Parteien ermöglichen, sich ohne Gesichtsverlust voneinander trennen zu können, wenn „die Chemie nicht stimmt" oder sich die fachlichen Orientierungen als zu weit entfernt oder kontraproduktiv erweisen. Je nach Reife und persönlicher Entwicklung der Supervisandinnen werden diese Probesitzungen manchmal auch unbewusst oder vorbewusst genutzt, um die Supervisorin auf ihre emotionale Belastbarkeit und persönliche Standfestigkeit zu testen – im Kern eine problematische Praxis. Die fachliche Orientierung ist im Kontraktgespräch sachlich zu klären und Gefühle der Ablehnung werden, wenn sie eine Rolle spielen, schon im ersten Kontakt akut sein. Schließlich lebt der Supervisionsprozess davon, dass die Supervisandin mit Entschiedenheit lernt und sich selbst in Frage stellt. Das impliziert die Übernahme von Verantwortung für die eigenen Handlungen und Entscheidungen. Probesitzungen sind verlorene Zeit, da ihnen die Entschiedenheit fehlt, die Grundlage allen verändernden Denkens und Handelns ist. Bezogen auf die Nutzung des Parallelprozesses[10] in der Supervision ist schließlich wichtig, dass Klientinnen in der Regel auch keine „Arbeitsbeziehung auf Probe" mit Sozialarbeiterinnen/Sozialpädagoginnen vereinbaren können.

Respekt und Akzeptanz

Kontrakt und Setting bieten die entscheidenden „technischen" Voraussetzungen für die optimale Entfaltung der supervisorischen Möglichkeiten. Aber wie in jeder positiven menschlichen Beziehung, in der die Bandbreite zwischen den Polen Kooperation und Konflikt ausgeschöpft werden kann, sind gegenseitiger Respekt und Akzeptanz die Basis der Arbeitsbeziehung in der Supervision.

3.4 Was geschieht in der Supervision?

Typischer Ablauf

Typischerweise beginnt eine Sitzung damit, dass die Supervisandin Arbeitsmaterial einbringt. Dabei kann es sich um die Beschreibung von Fällen handeln, ständig wiederkehrende schwierige Arbeitssituationen, Beziehungsunklarheiten, Rollenprobleme, organisatorische Probleme etc. Das Einbringen erfolgt durch mündliche Erzählung, schriftliche Berichte, Ton- oder Videoaufzeichnungen, Zeichnungen u.a. Zur Veranschaulichung von Beziehungen werden zunehmend auch Genogramme und Organigramme, Aufstellungen, Beziehungslandkarten und andere Hilfsmittel, wie Playmobil- und Legofiguren, genutzt[11]. In der Regel werden die Supervisorin und ggf. die anderen Supervisandinnen zunächst Fragen stellen, um Unklarheiten beim Verständnis des Materials ausräumen zu können. Bereits diese Klärungsfragen können hinter dem eingangs definierten Problem weitere Probleme auf anderen Ebenen sichtbar machen. Spätestens jetzt werden Vermutungen oder Hypothesen zum Problem geäußert. Nach der Problemdefinition folgt dessen Bearbeitung. Seine Verästelungen und Dimensionen werden untersucht, dabei kann sich die Bestimmung des Problemschwerpunktes verändern. Wenn durch die Untersuchung des Problems Klarheit erzielt wurde, sind praktische Folgerungen für das berufliche Verhalten zu ziehen. Am Ende werden der Sitzungs-

10 Der Begriff Parallelprozess bezeichnet hier die Wiederholung von Prozessen der Beraterin-Klientin-Beziehung in der Supervisionsbeziehung und umgekehrt.

11 Vgl. dazu ausführlich Neumann-Wirsig 2009.

verlauf, seine Inhalte und „Knackpunkte“ kurz zusammengefasst. Angesichts der beschriebenen Kombination alltäglicher Handlungen stellt sich die Frage, warum dieses Verfahren zur Lösung komplexer Probleme geeignet ist?

Alltag als Lehrmeister

Das Urmuster allen Supervidierens ist im Alltag zu finden: Zwei oder mehr Menschen unterhalten sich über ein Problem. Davon muss eine Person das Problem lösen, während die anderen nicht unmittelbar betroffen sind. Der fremde Blick, der sich aus den verschiedenen Lebens-, Wahrnehmungs- und Deutungskontexten der nicht unmittelbar Beteiligten ergibt, kann die Sichtweise der Betroffenen auf das Problem verändern, die Problemdimensionen anders gewichtet erscheinen lassen oder Anregungen zur Problembearbeitung geben. Sokrates hat bekanntlich die mäeutische Methode entwickelt, durch gezieltes Fragen die Menschen von Unwissenheit zu Wissen zu führen (vgl. Horster o. J.; Schmidt-Lellek 2001). Allerdings wird in der Regel nicht thematisiert, dass der sokratische Frager suggestiv Informationen einschleust und den Befragten zu eben jenen Schlüssen führt, die er anstrebte (vgl. kritisch Bodenheimer 1985).

Auf der Suche nach der Wahrheit: Regelgeleitetes Gespräch

So unterhalten sich auch Supervisandinnen und Supervisorin über ein sozialberufliches Problem. Allerdings nicht wie im Alltagsgespräch, bei dem zufällig neue Einsichten gewonnen werden können, sondern nach methodischen Regeln, die der Entwicklung neuer Einsichten förderlich sind. Der fremde und fachlich geschulte Blick der Supervisorin in Verbindung mit ihrer Fachlichkeit sind die Grundlage ihres Vermögens, der Supervisandin neue Anregungen zur Problemreflexion zu geben. Nicht zuletzt führt auch die fachlich basierte Intuition zu wirkungsvollen Interventionen. Dieses Muster stellt eine Analogie zum Hilfe- oder Bildungsprozess in der Sozialen Arbeit dar. Auch diese Prozesse sind durch methodisch gerahmte kommunikative Handlungen bestimmt; und allein die Zuwendung und Aufmerksamkeit, die im fachlich geleiteten Kommunikationsprozess vermittelt wird, hat, so wird angenommen, bereits positive Wirkungen. Aber auch die Problembestimmung, Problemdiagnose und Problembearbeitung sind nur kommunikativ zu gewinnen, da die wirkungsvolle Bearbeitung der Probleme nur durch die aktive Eigenarbeit der Klientinnen geleistet werden kann. Diese Einsicht spiegelt sich in dem klassischen Leitmotiv „Hilfe zur Selbsthilfe“ der Sozialen Arbeit wieder, das auch Eingang in das BSHG und das KJHG gefunden hat. Das Prinzip der Koproduktion des Hilfe- oder Bildungsprozesses ist der geisteswissenschaftlichen hermeneutischen Vorgehensweise verpflichtet, sich der „Wahrheit“ und der Problemlösung durch Aushandlungsprozesse zwischen den beteiligten Individuen zu nähern (vgl. Gadamer 1966).

Lernen und Entwickeln im Dialog

Da Supervision Metareflexion sozialberuflicher Praxis ist, muss ihr Reflexionsprozess dem Praxisprozess angemessen sein, er muss ihm in seinen Strukturprinzipien entsprechen. Er folgt also dem gleichen hermeneutischen Prinzip. Das bedeutet, nicht die Supervisorin weiß und betreibt die Problemlösung, sondern sie steht der Supervisandin als reflektierende Partnerin für deren Problembearbeitung zur Verfügung. Dazu steuert sie den Prozess nach fachlichen Regeln und mit fachlichen Mitteln, durch die Interventionen (vgl. Interventionskonzepte 1995; Nellessen 1995). L. Nellessen (1995) diskutiert kritisch die Probleme eines zu engen und zu technischen Interventionsbegriffs angesichts wachsender Problemkomplexitäten in Beziehung zu den Wirkungsmöglich-

keiten von Sozialer Arbeit und Supervision. Das ursprüngliche Mittel ist das direkte persönliche Gespräch auf der Grundlage der Falldarstellungen oder anderer beruflicher Fragestellungen der Supervisandinnen. Zunehmend werden aber auch Rollenspiele, psycho- und soziodramatische Inszenierungen, Aufstellungen und Kreativtechniken eingesetzt, um sowohl Probleme und Fragestellungen besser zu verstehen, als sich auch im „Denken und Spielen als Probehandeln" wirkungsvollen Problembearbeitungen zu nähern – oder Probleme auf den Wirkungsebenen Sozialer Arbeit als unlösbar zu verstehen. Dieser Reflexionsprozess entwickelt sich als Kommunikation zwischen Supervisandin und Supervisorin über die Kommunikation zwischen Supervisandin und Klientin oder Klientensystemen. Supervision ist also Metakommunikation über die Kommunikationspraxis Sozialer Arbeit. Auswertungsgespräche in der Supervison stellen eine Metakommunikation über die Zusammenarbeit in der Supervision und deren Effektivität und Effizienz dar. Kommunizieren die Beteiligten jedoch darüber, ob ihre Art, miteinander umzugehen, dem angemessen ist, wie die Supervisandin mit ihren Klientinnen umgeht, handelt es sich um Meta-Meta-Kommunikation. Geht es zusätzlich darum, ob der Umgang der Sozialarbeiterin mit ihren Klientinnen deren Wirklichkeit und der Lebenswirklichkeit der Sozialarbeiterin entspricht, dann betreiben sie Meta-Meta-Meta-Kommunikation.

Reflexive Kommunikation ist Metakommunikation

Der Vorteil der Metakommunikation liegt auf der Hand. Das Beobachten des Berufslltags vom „Feldherrnhügel" aus (vgl. von Thun 1999, S. 91 ff.) gewährt Überblick über das aktive Kampfgetümmel, fördert distanziert analysierendes Nachdenken, Erkennen der taktischen und strategischen Vor- und Nachteile und ermöglicht ziel- und situationsangemessene Verhaltenskorrekturen.

Vorteile der Metakommunikation

Bernler und Johnsson stellen anschaulich ein System logischer Ebenen der Kommunikation in Ableitung von Bertrand Russels Theorie der logischen Typen dar (Whitehead/Russel 1910-1913: 2), damit die Beteiligten den jeweiligen Kommunikationstypus und die entsprechende Arbeitsebene identifizieren können (vgl. Bernler/Johnsson 1993, S. 112). Mit Hilfe dieser Systematik lässt sich unter anderem diagnostizieren, auf welcher Kommunikationsebene die jeweils Beteiligten agieren, um das „aneinander vorbei Reden" in Supervisionen erkennen, klären und vermeiden zu können. Außerdem können mittels dieser Systematik wertvolle Hinweise auf jene Supervisionsprozesse gewonnen werden, die sich parallel zu Prozessen in der sozialberuflichen Praxis der Supervisandinnen entwickeln, die Parallelprozesse.

Logische Ebenen zur Klärung von Kommunikation

3.5 Der Auswertungsprozess in der Supervision

Auswertung stellt ein wichtiges Steuerungsinstrument methodischer Sozialer Arbeit und damit auch der Supervision dar. Normalerweise wird Auswertung als rückschauender Blick zum Abschluss von Lebens-, Arbeits- und Erfahrungsabschnitten verstanden. In der Supervision wird sie als ständiges prozessintegriertes Verfahren zur Steuerung des Lern- und Arbeitsprozesses benutzt. Da Auswertung nicht in der gedanklichen Eins-zu-Eins-Wiedergabe des Abgelaufenen besteht, sondern in einer theoretisierend abstrahierenden Verdichtung, kann sie Erkenntnisse hervorbringen, die sich im laufenden Prozess nicht erschließen. Auf diesem

Funktion der Auswertung

Hintergrund hat sie verschiedene Funktionen. Sie kann Vorbewusstes bewusst machen, neue Problemsichten eröffnen, Blockaden verdeutlichen und die bewusste Umsteuerung des Prozesses ermöglichen (vgl. Feltham/Dryden 2002, S. 54 ff.).

Stufen der Auswertung

Die erste regelmäßige Auswertungsstufe besteht aus einer kurzen Zusammenfassung der jeweiligen Sitzungsinhalte am Ende jeder Sitzung durch die Supervisorin oder die Supervisandin und einer knappen Verständigung darüber. Häufig werden diese Auswertungspunkte am Beginn der nächsten Sitzung wieder aufgegriffen und weiter bearbeitet. Als zweite Auswertungstufe finden regelmäßige Auswertungssitzungen statt, – z.B. alle drei Monate – in denen ausschließlich die bisherige Arbeit ausgewertet wird. Dabei stehen Entwicklungsprozesse der Klientinnen und des Arbeitsfeldes, der Supervision und mögliche Zusammenhänge beider Bereiche im Vordergrund. Daraus können Entscheidungen über Intensivierungen bzw. Veränderungen des bisher eingeschlagenen Weges abgeleitet werden. In der dritten Auswertungsstufe wird am Ende der Supervision während der letzten vereinbarten Sitzung abschließend der komplette Prozess ausgewertet. Im Rückblick auf den Gesamtprozess können sich die Erfahrungen von Einsichten, Gefühlen, Verhaltensänderungen und Entwicklungen der Fachpersonen wie im Brennspiegel verdichten. Die Abschiedssituation fördert bisher Unausgesprochenes zu Tage und unterstützt abschließendes Feedback. Zugleich dient die Abschlussauswertung dem Entwurf künftiger Arbeitsperspektiven und der bestätigenden Vertiefung positiver Entwicklungen.

Wissen, was man warum tut, stärkt

Neben dem originären Auswertungszweck soll die mehrstufige Auswertung des Prozesses zugleich ein Modell für die supervidierte Praxis der Supervisandinnen mit ihren Klientinnen sein. Wenn Sozialarbeiterinnen/Sozialpädagoginnen gemeinsam mit ihren Klienteninnen über ihre Zusammenarbeit nachdenken (Metareflexion), kann die Definitionsmacht der „Professionals“ gegenüber den Laien relativiert werden. Nicht mehr der Professional bestimmt „was Sache ist“, die Situationsdefinition ist vielmehr Ergebnis des klärenden Gesprächs (vgl. Gildemeister 1992; 1995). Die Klientinnen haben die größte Chance, ihren eigenen angemessenen Weg zu gehen, wenn ihnen die Sozialarbeiterinnen selbstbewusst in professioneller Freiheit gegenübertreten und diese von ebenso selbstbewussten unabhängigen Supervisorinnen bei ihrer Veränderungsarbeit begleitet werden (vgl. analog Krauß 1999, S. 165 f. u. 170 ff.).

4 Zentrale Supervisionsbegriffe

Da im Fachgespräch und in der Supervisionsliteratur Begriffe verwendet werden, deren theoretische Implikationen nicht immer klar sind, werden abschließend einige zentrale Supervisionsbegriffe vorgestellt.

Vorab: Soziale Arbeit ist primär fallbezogen. Deshalb steht das Fallverstehen im Zentrum supervisorischer Arbeit. Immer ist zu klären, „was der Fall ist“ (Gildemeister 1992, 1995). Die Bestimmung des Falles eröffnet und begrenzt die Handlungsalternativen, indem sie die Komplexität sozialer Wirklichkeit „rahmt“ und damit Handlungsräume eröffnet. (siehe dazu insbesondere Gilde-

meister 1995, S. 33 ff „4. Fallkonstruktion und Fallrekonstruktion“) Die Fallbestimmung entscheidet über die Qualität von Supervisionsprozessen in ihrer Wirkung auf Soziale Arbeit.

Theoretische Grundlagen – eklektische Zugänge

Supervision greift auf unterschiedliche Theorien zurück und beruht auf Erfahrungswissen. In den 70er Jahren stellten Psychoanalyse, Gruppendynamik und humanistische Psychologie die zentralen disziplinären Bezüge der Supervision dar; heute wird zunehmend nach dem systemischen Ansatz praktiziert (vgl. z.B. Neumann-Wirsig/Kersting 1993). In seinen Axiomen ist dieser mehr oder weniger der „Theorie sozialer Systeme“ nach Niklas Luhmann (vgl. Luhmann 1984) verpflichtet. Er macht soziale Systeme in ihren Funktionsmechanismen verstehbar und Ansatzpunkte für veränderndes Handeln sichtbar. Einige Autorinnen und Autoren vertreten einen anspruchsvollen Theorieeklektizimus, indem sie beispielsweise die klassische tiefenpsychologische Theorie der Psychodynamik, die Kommunikationstheorie (vgl. Watzlawick u.a. 1969) und die Theorie sozialer Systeme (vgl. Luhmann 1984) miteinander in Beziehung setzen, um Fälle, Organisationsprozesse und Supervisionsvorgänge verstehbar zu machen und Ansatzpunkte für das Handeln zu gewinnen (vgl. Bernler/Johnsson 1993; Schreyögg 1994, S. 13 ff.; Feltham/Dryden 2002). Supervisorinnen arbeiten häufig auf einer theorieeklektischen Basis, die ihre Lernbiografie mit den verinnerlichten Theorien widerspiegelt.

Wichtige Phänomene

Alle theoretischen Zugänge richten jedoch ihre Aufmerksamkeit darauf, gleiche oder ähnliche Phänomene zu identifizieren und zu erklären, auch wenn diese teilweise unterschiedlich benannt werden. Dies gilt insbesondere für die Begriffe „Übertragung – Gegenübertragung“, „Prozess – Parallelprozess“ sowie „Lernen am Modell“. Mit dem Begriff des Prozesses in Sozialer Basisarbeit und Supervision wird der Umstand bezeichnet, dass sich die Entwicklung zwischenmenschlicher Beziehungen nicht angemessen als monokausale Abfolge von Wenn-Dann-Ereignissen verstehen lässt: „Du bist schuld, dass wir uns nicht mehr verstehen, weil Du immer in die Kneipe gehst, wenn ich mit Dir über uns reden will.“ „Nein Du bist schuld, weil Du mich immer dermaßen mit Deinem Beziehungsgequatsche nervst, dass ich nur noch abhauen kann.“ Wie in diesem Beispiel könnte es immer weiter gehen, ohne dass der Beziehungsprozesses verstanden wird, denn beide Beteiligten reduzieren den Prozess auf die Schuldfrage

Prozess

und versuchen ihr Beziehungsproblem mit Hilfe eines monokausalen Ursachenmodells zu verstehen. Die Dynamik der Prozesse, die durch das Zusammenwirken interner und externer Faktoren in einem sozialen System gekennzeichnet ist, lässt sich jedoch nur aus ihren Funktionen für das System verstehen. Dabei wird unterstellt, dass der Prozess nicht linear, sondern spiralförmig verläuft. Damit können z.B. Rückschritte als notwendige stabilisierende Fortentwicklungen des immer Gleichen, aber auf je höherem Niveau verstanden werden.

Parallelprozess

Häufig sind in der Supervision Ähnlichkeiten des Beziehungsprozesses zwischen Sozialarbeiterin und Klientin mit dem Supervisionsprozess zu beobachten. Supervisandin: „Seit zwei Wochen habe ich das Gefühl, dass ich meinen Klienten nicht mehr verstehe. Es ist, als wäre er hinter einer Nebelwand.“ Supervisorin: „Eigenartig, eben hatte ich das starke Empfinden, dass Sie sich immer mehr von mir entfernen, obwohl wir doch nahe beieinander sitzen.“ Solche Ähn-

lichkeiten werden in Supervisionen, Beratungen und Psychotherapien als Parallelprozesse bezeichnet. Sie geben wertvolle Hinweise auf wichtige Phänomene in den Arbeitsprozessen, die untersucht werden müssen, wie z. B. (Über-) Identifikationen, Stagnation, Orientierungsprobleme, Problemkaschierungen etc.

Übertragung und Gegenübertragung

Wie im alltäglichen Umgang von Menschen miteinander erleben wir auch in der Supervision, dass starke Gefühle der Zu- oder Abneigung, Angst oder starkem Vertrauen von bzw. zwischen Klientinnen, Supervisandinnen und Supervisorinnen wirksam sind, die sich nicht von der Realität der Arbeitsbeziehung her verstehen lassen. Es handelt sich dann vermutlich um solche Gefühle, die von (frühen und früheren) Erfahrungen mit einer anderen Person unbewusst auf die Sozialarbeiterin oder die Supervisorin übertragen werden. Wenn Übertragungen identifiziert werden, lassen sie sich u. U. als Ausdruck eigener Konflikte verstehen, die als Spiegelphänomen wichtige Hinweise zur Untersuchung des Fallgeschehens geben. Übertragungen können Gegenübertragungen hervorrufen, z. B. durch die Sozialarbeiterin gegenüber der Klientin oder die Supervisorin gegenüber der Supervisandin. Auch diese bedürfen der klärenden Bearbeitung in der Supervision oder der Kontrollsupervision, u. U. auch in psychotherapeutischer Beratung (vgl. Oberhoff 2000).

Lernen am Modell

Schließlich ist davon auszugehen, dass Lernen in der Supervision – wie jedes Lernen in persönlichen Beziehungen – durch positive oder negative Identifikationsprozesse gefördert oder gehindert wird. Da der Arbeitskontrakt auf fachlicher und persönlicher Wertschätzung beruht und Beziehungsstörungen in der Supervision möglichst bearbeitet werden, kann von überwiegend positiven Identifikationsprozessen ausgegangen werden. Sie sind die Voraussetzung für das Lernen am Modell. Dabei übernimmt die Supervisandin Elemente des beruflichen Habitus ihrer Supervisorin für das eigene berufliche Handeln. In der Supervision ist zu prüfen, ob diese modellhafte Übernahme von Denk- und Verhaltensweisen für die Supervisandin auf Dauer angemessen ist. Häufig handelt es sich um eine „Übernahme auf Zeit“, mit der die Entwicklung der Ausformung eines eigenen persönlichkeitsentsprechenden Arbeitsstiles unterstützt wird. Im Negativfall entsteht aus Überidentifikation eine Verhaltenskopie, die zu reflektieren dringend zu empfehlen ist.

Abschließend ist die erfreuliche Entwicklung zu würdigen, dass immer mehr Sozialarbeiterinnen Supervision in Anspruch nehmen. Dem steht leider die Praxis vieler Träger Sozialer Arbeit entgegen. Sie kürzen kurzsichtig die erforderlichen Mittel für die weitere fachliche Qualifizierung ihrer Mitarbeiterinnen und für deren Unterstützung bei der Bewältigung der, meist wohl unvermeidbaren, ihnen zugemuteten, belastenden zusätzlichen Arbeitsaufgaben.

Literatur

Belardi, N. ([2]1994): Supervision. Von der Praxisberatung zur Organisationsentwicklung. Paderborn.

Belardi, N. (2001): Supervision (Praxisberatung). In: Otto, H.-U./Thiersch, H. (Hrsg.) ([2]2001): Handbuch der Sozialarbeit/Sozialpädagogik. Neuwied u. Kriftel. S. 1863-1869.

Bernler, G./Johnsson, L. (1993): Supervision in der Psychosozialen Arbeit. Integrative Methode und Praxis. Weinheim u. Basel.
Bodenheimer, A. R. ([2]1985): Warum? Von der Obszönität des Fragens. Stuttgart.
Boettcher, W./Leuschner, G. (Hrsg.) ([2]1990): Lehrsupervision. Beiträge zur Konzeptionsentwicklung. Aachen.
Caemmerer, D. von (Hrsg.) (1970): Praxisberatung (Supervision). Ein Quellenband. Freiburg i.Br.
Caemmerer, D. von u. a. (1977): Supervision. Ein berufsbezogener Lernprozess. Wiesbaden.
Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge (Hrsg.) (1975): Praxisberatung (Supervision) in Abgrenzung zur analytisch orientierten Psychotherapie. Frankfurt a.M.
Eco, U. (2001): Baudolino. München u. Wien.
Fatzer, G./Eck, C.D. (Hrsg.) (1990): Supervision und Beratung. Ein Handbuch. Köln.
Feltham, C./Dryden, W. (2002): Grundregeln der Supervision. Ein Lehr- und Praxisbuch. Weinheim u. Basel.
Füssenhäuser. C./Thiersch, H. (2001): Theorien der Sozialen Arbeit. In: Otto, H.-U./Thiersch, H. (Hrsg.) ([2]2001): Handbuch Sozialarbeit Sozialpädagogik. Neuwied u. Kriftel, S. 1876-1900.
Gadamer, H.-G. ([2]1966): Wahrheit und Methode. Tübingen.
Gaertner, A. (1996): Supervision. In: Kreft, D./Mielenz, I. (Hrsg.) ([4]1996): Wörterbuch Soziale Arbeit. Aufgaben, Praxisfelder, Begriffe und Methoden der Sozialarbeit und Sozialpädagogik. Weinheim u. Basel, S. 600-602.
Geschichte der Supervision (1990): Themenheft der Zeitschrift Supervision, Heft 18, 9. Jg. (1990).
Giernalczyk, T. (Hrsg.) (2001): Supervision und Organisationsberatung. Institutionen bewahren durch Veränderung. Göttingen.
Gildemeister, R. (1992): Neuere Aspekte der Professionsdebatte: Soziale Arbeit zwischen immanenten Kunstlehren des Fallverstehens und Strategien kollektiver Statusverbesserung. In: neue praxis, Heft 3, 22. Jg. (1992), S. 207-219.
Gildemeister, R. (1995): Professionelles soziales Handeln. Balancen zwischen Wissenschaft und Lebenspraxis. In: Akademie für Sozialarbeit der Stadt Wien (Hrsg.) (1995): Konturen der Sozialarbeit. Ein Beitrag zu Identität und Professionalisierung der Sozialarbeit. Wien, S. 25-40.
Grunwald, K. (2001): Sozialwirtschaft. In: Otto, H.-U./Thiersch, H. (Hrsg.) ([2]2001): Handbuch Sozialarbeit/Sozialpädagogik. Neuwied u. Kriftel, S. 1794-1805.
Hendriksen, J. (2000): Intervision. Kollegiale Beratung in Sozialer Arbeit und Schule. Weinheim u. Basel.
Horster, D. (1991): Das sokratische Gespräch. In: Lippenmeier, N. (Hrsg.) (1991): Beiträge zur Supervision, Bd. 7: Das Alltägliche in der Supervision, das Außergewöhnliche und der Wertehimmel. Kassel, S. 183-203.
Interventionskonzepte (1995): Themenheft der Zeitschrift Supervision, Heft 28, 14. Jg. (1995).
Kontrakt in der Supervision (1992): Themenheft der Zeitschrift Supervision, Heft 22, 11. Jg. (1992).
Kontrollsupervision (1995): Themenheft der Zeitschrift Supervision, Heft 27, 14. Jg. (1995).
Konzeptionalisierungen zur Supervision (1991): Themenheft der Zeitschrift Supervision, Heft 19, 10. Jg. (1991).
Krauß, E. J. (1996): Methoden der Sozialarbeit/Sozialpädagogik. In: Kreft, D./Mielenz, I. (Hrsg.) ([4]1996): Wörterbuch Soziale Arbeit. Aufgaben, Praxisfelder, Begriffe und Methoden der Sozialarbeit und Sozialpädagogik. Weinheim u. Basel, S. 396-399.
Krauß, E. J. (1999): Einmischung. Eine Strategie der Gemeinwesenarbeit zu einer „Politik für die soziale Stadt". Ein Diskussionsbeitrag. In: Regina Kirsch (Hrsg.) (1999): Engagement und Einmischung. Festschrift für Ingeborg Pressel zum Abschied vom Fachbereich Sozialwesen der Universität Gesamthochschule Kassel. Kassel, S. 161-175.
Luhmann, N. (1984): Soziale Systeme. Grundriss einer allgemeinen Theorie. Frankfurt a.M.
Melzer, G. ([2]1972): Praxisanleitung und Praxisberatung in der Sozialarbeit. Frankfurt a.M.
Merchel, J. (2001): Sozialmanagement. Eine Einführung in Hintergründe, Anforderungen und Gestaltungsperspektiven des Managements in Einrichtungen der Sozialen Arbeit. Münster.
Nellessen, L. (1995): Intervention und Interventionsstrategien in der Supervision. In: Supervision. Zeitschrift für berufsbezogene Beratung, Heft 28, 14. Jg. (1995), S. 5-15.
Neumann-Wirsig, H./Kersting, H. J. (Hrsg.) (1993): Systemische Supervision. Oder: Till Eulenspiegels Narreteien. Aachen.
Oberhoff, B. (2000): Übertragung und Gegenübertragung in der Supervision. Münster.

Pettes, D. E. (1971): Supervision in der Sozialarbeit. Anleitung von Studenten und Praxisberatung von Mitarbeitern. Freiburg i.Br.
Pühl, H. (Hrsg.) ([2]1994): Handbuch der Supervision 2. Berlin.
Pühl, H. (1998): Team-Supervision. Von der Subversion zur Institutionsanalyse. Göttingen.
Pühl, H. (Hrsg.) (1999): Supervision und Organisationsentwicklung. Handbuch 3. Opladen.
Rappe-Giesecke, K. (1994): Supervision. Gruppen- und Teamsupervision in Theorie und Praxis. Berlin.
Retaiski, H. (1997): Supervision. In: Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge (Hrsg.) ([4]1997): Fachlexikon der Sozialen Arbeit. Frankfurt a.M., S. 938 f.
Schmidt-Lellek, C. J. (2001): Was heißt „dialogische Beziehung" in berufsbezogener Beratung (Supervision und Coaching)? Das Modell des sokratischen Dialogs. In: Organisationsberatung, Supervision, Coaching, Heft 3, 8. Jg. (2001), S. 199-212.
Schreyögg, A. (1991): Supervision. Ein integratives Modell. Lehrbuch zu Theorie und Praxis. Paderborn.
Schreyögg, A. (1994): Supervision. Didaktik und Evaluation. Integrative Supervision in der Praxis. Paderborn.
Schulz von Thun, F. (1999): Miteinander reden 1. Störungen und Klärungen. Allgemeine Psychologie der Kommunikation. Reinbek b. Hamburg.
Siegers, F. M. J. (Hrsg.) (1974): Praxisberatung in der Diskussion. Formen, Ziele, Einsatzfelder. Freiburg i.Br.
Von der Teamsupervision zur Supervision in Organisationen (1996): Themenheft der Zeitschrift Supervision, Heft 29, 15. Jg. (1996).
Watzlawick, P. u. a. (1974): Lösungen. Zur Theorie und Praxis menschlichen Wandels. Bern, Stuttgart u. Wien.
Watzlawick, P./Beaven, J. H./Jackson, D. D. (1969): Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien. Bern u. Stuttgart.
Wertfragen in der Supervision (1994): Themenheft der Zeitschrift Supervision, Heft 25, 13. Jg. (1994).
Whitehead, A. N./Russel, B. (1910-1913: 2): Principia Mathematica. Cambridge.
Wieringa, C. (1979): Supervision in ihren unterschiedlichen Entwicklungsphasen. In: Akademie für Jugendfragen Münster (Hrsg.) (1979): Supervision im Spannungsfeld zwischen Person und Institution. Freiburg i.Br., S. 10-21.

Heidi Möller

Personal- und Organisationsentwicklung in der Sozialen Arbeit

1 Zur Personalentwicklung

„Die vordringliche Aufgabe der Personalentwicklung besteht darin, die vorhandenen Fähigkeiten und Neigungen der Mitarbeiter zu erkennen, zu entwickeln und sie mit den jeweiligen Erfordernissen der Arbeitsplätze in Übereinstimmung zu bringen. Personalentwicklung kann definiert werden als Inbegriff aller Maßnahmen, die der individuellen beruflichen Entwicklung der Mitarbeiter dienen und ihnen unter Beachtung ihrer persönlichen Interessen die zur optimalen Wahrnehmung ihrer jetzigen und künftigen Aufgaben erforderlichen Qualifikationen zu vermitteln“ (Mentzel 2008, S. 10). Die Personalentwicklung ist demnach als eine Teilmenge eines umfassenderen Personalmanagements zu verstehen, dass sich beispielsweise mit Personalrecruiting, Personalbeurteilung, zielgerechter Leistungserstellung, Personalbezahlung befasst (vgl. Schreyögg 2003).

Geschichte der Personalentwicklung

Bei der Personalentwicklung handelt es sich um eine recht neue organisationale Aufgabe. Während früher in Organisationen vor allem Personalverwaltung stattfand, das heißt Vertragsgestaltung, Lohnabrechnung und Besoldungsberechnung, die von Verwaltungskräften durchgeführt werden konnte, entwickelte sich in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts mit Zunahme der Komplexität von Aufgaben und Organisationen, durch die Trennung von Eigentum und Führung, durch veränderte Produktionsbedingungen und differenziertes Arbeitsrecht die Personalarbeit. Mit der Veränderung der Bundesrepublik Deutschland von einer Produktionsgesellschaft zu einer Dienstleistungs- und Wissensgesellschaft rückt der Faktor Mensch immer weiter in den Mittelpunkt. Das Kapital der Unternehmen ist nicht mehr ausschließlich in seinen Produkten und Produktionsanlagen zu finden, sondern auch in den Köpfen seiner MitarbeiterInnen und deren Verbindungen zu suchen. In großen Unternehmen entstanden Personalabteilungen als Stabsstellen, die die Führungskräfte in Fragen der Einarbeitung neuer MitarbeiterInnen, der Personalauswahl und -beurteilung entlasten. Die Personalverwaltung wurde ersetzt durch Personalmanagement und Personalentwicklung. Auch wenn in manchen Betrieben lediglich die Türschilder, aber nicht Geisteshaltungen gewechselt wurden, ist breitflächig ein Veränderungsprozess zu beobachten.

Moderne Zugänge

Während der Personalentwicklung in den 70er Jahren des letzten Jahrhunderts vor allem die Aufgabe zukam, Weiterbildungsmaßnahmen zu entwickeln, durchzuführen und deren Erfolg zu kontrollieren, ist ihr Aufgabenspektrum heu-

W. Thole (Hrsg.), *Grundriss Soziale Arbeit,* DOI 10.1007/978-3-531-94311-4_47,
© VS Verlag für Sozialwissenschaften | Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH 2012

Von der Weiterbildung zur akademischen Qualifizierung

te viel umfassender. Neue betriebliche Aufgaben erfordern, dass Neues gelernt wird, so macht z. B. die rasant voranschreitende technische Entwicklung die zeitliche und inhaltliche Festlegung von Förderungs- und Bildungsmaßnahmen für das Unternehmen erforderlich. Die Machbarkeitsideologie des vorigen Jahrhundert, die Personalentwicklung verstand als Instrument einen Ist-Zustand systematisch in einen Soll-Zustand zu überführen, also spezifisch Wissen und Fertigkeiten zu vermitteln, ist noch immer wichtiger Bestandteil der Personalentwicklungsarbeit, aber der Schwerpunkt moderner Personalentwicklung liegt heute darin, so genannte Metakompetenzen zu vermitteln: Lernen zu Lernen, Sozial- und Kommunikationsqualifikationen, Selbstmanagement, Medienkompetenz, Kreativität und Begeisterungsfähigkeit, Ichstärke und Belastungsverarbeitung usw. Eine weitere wichtige Funktion moderner Personalentwicklung ist die bestmögliche Übereinstimmung zwischen den gegebenen Fähigkeiten und Fertigkeiten der MitarbeiterInnen und den Anforderungen des Unternehmens herzustellen. Dazu ist die Frage der Karriereentwicklung, die Vorbereitung auf künftige neue, schwierige in der Unternehmenshierarchie höherwertige Aufgaben von zentraler Bedeutung. Personalentwicklung entscheidet vor dem Hintergrund aktueller und künftiger Veränderungen der Arbeitsplätze und Tätigkeiten welche MitarbeiterInnen zu fördern sind. Zudem soll moderne Personalentwicklung vor allem Anstoß zur Selbstführung und -organisation der MitarbeiterInnen darstellen. Hier werden Instrumente wie die Supervision und das Coaching bedeutsam. Personalentwicklung sorgt zusammengefasst dafür

Überblick zu zentralen Aufgaben der Personalentwicklung

- dass die MitarbeiterInnen die Anforderungen ihres Arbeitsplatzes erfüllen und ihre Leistungsfähigkeit erhalten,
- MitarbeiterInnen, die dieses nicht oder unzureichend tun, Unterstützung zur Verbesserung der Leistungsfähigkeit durch Vermittlung von Qualifikation bekommen,
- sich die MitarbeiterInnen der Veränderung der Aufgabeninhalte durch technische und organisationale Veränderungen anpassen können und
- dass Beförderung in hierarchisch höher angesiedelte Positionen durch Förderung der Führungsfähigkeit und/oder des Fachwissens möglich wird.

2 Zentrale Aufgaben der Personalentwicklung und -führung

Personalanwerbung, Personalauswahl (Assessment Center), Aufgabenprofile erstellen, Analyse und Schaffung struktureller Rahmenbedingungen des Arbeitsplatzes, Führungskräfteentwicklung und -beurteilung, Zielvereinbarung und Setzen von Meilensteinen, Vereinbarungen über die Kontrolle der Arbeit, Mitarbeiterinnengespräche, Fehlbesetzungen ermitteln und ausgleichen, Kostenreduktion, Karriereplanung, Förder- und Qualifikationsbedarf der MitarbeiterInnen entwickeln, Arbeitszufriedenheit sichern, Wiedereingliederung von Eltern nach der Kinderphase, Vorbereitung auf die Pensionierung und Outplace-

mentberatung sind zu Beginn des 21. Jahrhunderts die zentralen Aufgaben einer modernen Personalentwicklung und -führung. Moderne Organisationen setzen im Hinblick auf das Fehlen ausgezeichneter LeistungsträgerInnen, auf die Erhöhung ihrer Haltekraft. Der Ausfall solcher MitarbeiterInnen bedeutet für das Unternehmen, dass ihm erfolgsentscheidendes Humankapital fehlt. Ziel der Personalentwicklung ist es, dass Menschen sich mit ihrer ganzen Persönlichkeit mit ihrem Beruf und ihrer Aufgabe verbunden sehen. Dieser höhere emotionale Einsatz macht erforderlich, dass Fragen der Work-Life-Balance als eine neue Aufgabe der Personalentwicklung hinzugekommen ist. Steigender Budgetdruck zwingt die Organisationen dazu, mit deutlich weniger MitarbeiterInnen als bisher deutlich komplexere Probleme zu lösen. Darum ist eine nachhaltige Leistungserhaltung des verbleibenden Personalstamms eine wichtige Aufgabe der Personalentwicklung.

Wenn Unternehmen davon abhängig sind, dass ihre MitarbeiterInnen geistige und oft auch emotionale Arbeit leisten, dann tun sie gut daran, ihren MitarbeiterInnen auch die Möglichkeiten zu bieten, die dafür notwendigen Kenntnisse und Fähigkeiten zu erwerben. Hier wählt die Personalentwicklung den personalen Zugang über

Themen der Personalentwicklung

- Fähigkeiten, Fertigkeiten, Wissen und Kenntnis,
- Bedürfnisse, Motive, Interessen,
- Emotionen, Werte, Einstellungen,
- Belastbarkeit, Stress, Frustrationstoleranz, Fitness sowie über
- Identität und Selbstwertgefühl.

Um den Personalbestand zu pflegen, braucht es aber ebenso interpersonale Zugänge, also Veränderungen in den Beziehungen von Gruppen oder Teams, um teambasiertes organisationales Lernen zu sichern. Hier geht es um die Verbesserung der Kommunikation, Optimierung der Prozessqualität des Miteinanders, Rollenklärung, Dauer und Kontinuität von Beziehungen, Emotionen, mikropolitische Prozesse und ihre Bedeutung für das soziale System. Die wichtige Komponente der Selbstreflexion ist eine Voraussetzung für die immer wieder geforderte „Selbstführungskompetenz“ und „Eigenverantwortung“. Wenn es darum geht, MitarbeiterInnen nicht nur kurzfristig zu motivieren, sondern langfristig ihre Leistungsfähigkeit zu sichern, dann spielen gruppendynamische Prozesse in Subsystemen der Organisation eine große Rolle. Aber auch apersonale Zugänge, wie die Relation mehrerer Gruppen zueinander, die Neugestaltung formaler Muster, die Einleitung organisationskultureller Wandlungsprozesse – wie sie sich in der Organisationsentwicklung fokussiert finden – werden an dieser Stelle berührt. In der Personalentwicklung unterscheidet man vier Formate (vgl. Schreyögg, 2003):

Kompetenzen

Differente Formate

- Personalentwicklung into the Job (Berufsausbildung, Trainee-Programme, Einarbeitungsprogramme);
- Personalentwicklung on the Job/along the Job (Projektarbeit, Job Enrichment, ob Enlargement, Job Rotation, Junior Executive Boards, Laufbahn- und Karriereberatung;

- Personalentwicklung near the Job/off the Job (Teamentwicklung, Supervision, Coaching, Bildungsurlaub, Stellvertretung, Multiplikatorenmodelle, Fallstudienseminare);
- Personalentwicklung out of the Job (Veranstaltungen im Vorfeld des Ruhestandes, Outplacement-Beratung).

3 Die Spezifika von Personalentwicklung in sozialen Dienstleistungsbetrieben

Personalentwicklung der Sozialen Arbeit

Nur große Industrie- und Dienstleistungssysteme können sich eigene Personalentwicklungsabteilungen leisten, so dass den Wirtschaftsunternehmen im Bereich der Personalentwicklung eine Vorreiter- bzw. Modellfunktion zukommt. In vielen sozialen Dienstleistungssystemen fehlt es an systematischer Personalentwicklung. Manche der großen kommunalen oder kirchlichen Träger haben den Bedarf erkannt und legen oft schon breite Programme zur Entwicklung des Personals vor. Kleinere Organisationen und Institutionen bleibt die Möglichkeit, sich Personalentwicklung durch externe Anbieter „einzukaufen", wenn die Ressourcen dafür vorhanden sind und eingesetzt werden. Die dringende Notwendigkeit der Implementierung von Modellen der Personalentwicklung im Bereich der Sozialen Arbeit begründet sich über folgende Überlegungen:

1. Durch die „Ökonomisierung des Sozialen" werden gerade für die Führungskräfte Kompetenzen im Bereich des Sozialmanagements notwendig. Personalentwicklung muss dafür sorgen, dass die in der grundständigen Qualifikation nicht erworbenen Fertigkeiten kompensiert werden. Dabei kommt der Führungsdebatte eine besondere Bedeutung zu, da das Phänomen Leadership in sozialen Dienstleistungsorganisationen häufig noch ideologisch überfrachtet ist. Führungskräfte sind insbesondere dem Dilemma ausgesetzt, den Spagat zwischen Effizienz und Humanität in der Sozialen Arbeit zu bewältigen. Diese Balancearbeit macht einen permanenten Wertediskurs notwendig. Dem Coaching als professioneller Form der Managementberatung, (Führungskräfte verhandeln unter vier Augen oder in kleinen Gruppen aktuell relevante Fragestellungen) kommt dabei als personaler Ansatz in der Personalentwicklung steigende Bedeutung zu. Die Themen sind dabei alle Steuerungsfunktionen von Führungskräften, die Planung und Entwicklung angemessener Organisationsstrukturen. Ein anderer Schwerpunkt ist die Personal- und Führungsfunktion.

Ökonomisierung und Steuerung

2. Soziale Arbeit bedeutet intensive Kontaktarbeit, oft Fürsorge für Menschen, die als „benachteiligte" Subjekte der Gesellschaft Unterstützung und Förderung erfahren sollen. Gerade die engagiertesten Mitarbeiterinnen sind dabei der Gefahr des Burnouts ausgesetzt (vgl. Fengler 2008). Auf zu hohe Belastungen, ein Zuviel der Verausgabung oder fehlender Distanzierungsfähigkeit reagieren in der Sozialen Arbeit Tätige oft mit emotionaler Erschöpfung. Diese führt zu einer beeinträchtigten Zuwendungsbereitschaft und/oder re-

Hohe Belastungen des Personals

aktivem Abschirmen. Personalentwicklung in sozialen Dienstleistungssystemen hat hier die Aufgabe, für Psychohygiene zu sorgen und Möglichkeiten der psychischen Entlastung wie Supervision zu organisieren.

3. Soziale Dienstleistungssysteme sind häufig weniger stark hierarchisch strukturiert. Flache Hierarchien bedeuten aber auch, dass die Institutionen andere Stimuli für MitarbeiterInnen als den organisationalen Aufstieg anbieten müssen. Das Karriereplateau (vgl. Möller/Volkmer 2005), definiert durch mindestens fünf Jahre Stehzeit ohne Entwicklungsanreiz, ist im Bereich der Sozialen Arbeit eher die Regel, als denn die Ausnahme. Die Personalentwicklung ist hier gefordert, über sinnvolle Angebote wie Job Rotation, Job Enrichment, Projektarbeit, Führung auf Zeit Sabbaticals u.v.m. nachzudenken. Die durch den demographischen Wandel bedingten längeren Lebensarbeitszeiten (das Renteneintrittsalter liegt heute – bei steigender Tendenz – bei 67 Jahren, Tendenz steigend) erfordert eine hohe Selbstführungskompetenz, um gesund, motiviert und effizient zu bleiben. Zudem brauchen Soziale Dienstleistungssysteme selbstverantwortliche und selbstständige Mitarbeiterinnen, so genannte „Intrapreneure" – UnternehmerInnen im Unternehmen, um ihr Überleben in Zeit knapper werdender materieller Ressourcen zu sichern. Diese Freiheitsgrade ermöglichen den Einzelnen viele Chancen, sie bringen aber auch Konsequenzen mit sich, die Belastung bedeuten. Mitarbeiterinnen sind in einem ganz anderen Maße als bisher aufgefordert, über die eigene Arbeits- und damit Leistungsfähigkeit nachzudenken. Wenn diese Leistungsfähigkeit über viele Jahre und Jahrzehnte gesichert werden soll, dann verbietet sich ein Raubbau und die Personalentwicklung ist gefordert.

Organisationsstrukturen

4 Zur Organisationsentwicklung

Organisationsentwicklung ist eine langfristige Bemühung, die Problemlösungs- und Erneuerungsprozesse in der Organisation zu verbessern, vor allem durch eine wirksamere und auf Zusammenarbeit gegründete Steuerung der Organisationskultur – unter besonderer Berücksichtigung der Kultur formaler Arbeitsteams – durch die Hilfe eines Organisationsentwicklungsberaters oder Katalysators und durch die Anwendung der Theorie und Technologie der angewandten Sozialwissenschaften unter Einbeziehung der Aktionsforschung" (French/Bell 1995, S. 31). Die Kernideen der Organisationsentwicklung lauten wie folgt:

Geschichte der Organisationsentwicklung

1. Das wesentliche Wissen ist in jeder Organisation vorhanden, es muss nur nutzbar gemacht werden.
2. Organisationen bestehen im Wesentlichen aus koordiniertem menschlichen Verhalten. Dies ist in Systeme (aus den Elementen: Menschen, Räume, Beziehungen u. a.) eingebettet. Ich kann in Veränderungsprozessen also nicht nur beim Wandel der Personen ansetzen, sondern ich muss systematisch vorgehen, d. h. die organischen Strukturen verstehen und/oder verändern, da sie Verhalten stützen oder erschweren. (Trebbesch 2000, S.10)

Eine wichtige Quelle der Organisationsentwicklung ist die Human-Relations-Bewegung in den USA der späten 1930er Jahre. In Experimenten zur Leistungssteigerung in der Nach-Taylor-Ära fand man heraus, dass für Mitarbeiter vor allem die sozialen Beziehungen (zwischen Vorgesetzten und Mitarbeitern und anderen Gruppen) im System wichtig waren. In den 1940er Jahren machte Kurt Lewin (Lewin 1963) die ersten Erfahrungen mit der Nutzung der Gruppen, also von Teil-Systemen, als Medium der Verhaltensdiagnose und -veränderung. Die daraus resultierende Gruppendynamik wurde in so genannten Trainingsgruppen (T-Groups) umgesetzt. Das führte zu der Gründung der National Training Laboratories (NTL), die eine wichtige Rolle in der Entwicklung der Organisationsentwicklung gespielt haben. In den 1950er Jahren ging man versuchsweise dazu über, die Gruppenarbeit nicht nur in Trainingsinstituten, sondern in bestehenden Organisationen durchzuführen. Diese weitgehend individualpsychologisch orientierten Ansätze, die insbesondere auf die Einstellungs- und Verhaltensänderung der Personen zielten, sind nicht unkritisiert geblieben. Die wesentliche, das Systemische mehr berücksichtigende Kurskorrektur wurde durch die so genannte Datenerhebungs- und Rückkoppelungsmethode (Survey Guided Feedback) vorgenommen. Ergebnisse von MitarbeiterInnenbefragungen wurden von Forschern an alle betroffenen ManagerInnen und MitarbeiterInnen zurückgekoppelt und die Beziehungen zwischen Personen und Gruppen von den Organisationsangehörigen selbst diagnostiziert. Gemeinsames Engagement für Verbesserungen der innerbetrieblichen Zusammenarbeit entwickelte sich. Der definierte Durchbruch des Systemansatzes ist mit der Konzeption der soziotechnischen Systeme dem Tavistock Institut of Human Relations in London gelungen. Die neue Perspektive lautete: Probleme in Organisationen, die zu Produktivitätseinbußen führen, sind nicht in individuellen Unzulänglichkeiten, sondern in strukturellen Mängeln zu finden. Es wurde mit neuen Formen der Arbeitsorganisation experimentiert, beispielsweise mit teilautonomen Gruppen, die zu erhöhter Zufriedenheit der MitarbeiterInnen und besserer Leistungsfähigkeit führten. Damit ist die doppelte Zielstellung der Organisationsentwicklung genannt: Effektivität und Humanität. Ein Mehr an Selbststeuerung, erweiterte Tätigkeitsräume im Zusammenspiel mit modernem Führungsverständnis, Belebung der Kommunikationsmöglichkeiten, flexiblere Arbeitszeitregelungen führten zur Steigerung der Qualität des Arbeitslebens.

5 Organisationsentwicklung – ein Auslaufmodell?

Modelle der Organisationsberatung

Die Hochphase der Organisatoinsentwicklung ist in den 1970er bis 1980er Jahren auszumachen. Damals waren Organisationen vielfach dem Bürokratiemodell Max Webers (Weber 1922) nachempfunden und stark hierarchisch strukturiert. Die hohe Fremdbestimmung ließ das Leistungspotenzial der MitarbeiterInnen ungenutzt. Durch die Einführung von Teamarbeit, demokratischerem Führungsmodell, partizipativerem Umgang mit Entscheidungen konnte sich die Effizienz von Unternehmen steigern. Das Prinzip K. Lewins: Auftauen, Verändern und

wieder Stabilisieren ermöglichte innerorganisational andere Rollen und Verantwortlichkeiten zu etablieren. Heute finden wir kaum noch Organisationen vor, die stabil sind: Das einzig Beständige ist der Wandel. Systemumwelten verändern sich rasant, soziale Dienstleistungssysteme sind von einem tiefgreifenden Strukturwandel betroffen, der ständige Adaption erforderlich macht. Fusionen werden erforderlich, Finanzierungen werden umgestellt und Institutionen der Sozialen Arbeit arbeiten stärker geleitet von einem Netzwerkgedanken. Viele der Organisationsprobleme, zu deren Lösung die Organisationsentwicklung antrat, bestehen heute nicht mehr. Auch der permanente Veränderungsprozess sozialer Dienstleistungssysteme gilt heute nicht mehr als ein beherrschbares Handeln. Heute sprechen wir eher von Veränderungsmanagement oder Change Management. Dennoch sind viele der Ursprungsideen der Organisationsentwicklung in viele Organisationen gedrungen, wie u. a. die Kommunikation als Koordinationsmechanismus (vgl. Wimmer, 2005). Die Haltung und Methodik der Organisationsentwicklung entfaltet also indirekt immer noch seine Wirkmächtigkeit.

Veränderung der Aufgabenstellung

In sozialen Dienstleistungssystemen verlief die Organisationsentwicklung in eine genau entgegengesetzte Richtung im Vergleich zur Wirtschaft. Das Wachstum vieler Institutionen, ihre Aufgabenvielfalt und Komplexität machte in vielen Organisationen, die mit einer basisdemokratischen Orientierung gestartet waren, oft den Einzug von Hierarchien erforderlich. Viele Pionierbetriebe, aus der sozialen Bewegung entstanden, mussten sich stärker binnendifferenzieren. Heute ist die Organisationsentwicklung im Sozialbereich eher thematisch ausgerichtet: Entwicklung eines Vertrauensklimas, Identität stiften, ein Leitbild entwickeln, gefordertes Qualitätsmangement umsetzen und Changekonzeptionen, die häufig aus der Wirtschaft entliehen werden, sinnvoll an den Typus der Sozialen Dienstleistungsorganisation adaptieren.

Thematische Orientierung

6 Über das Zusammenwirken von Personal- und Organisationsentwicklung

In modernen Organisationen ist die Personalentwicklung eng mit Fragen der Organisationsentwicklung verknüpft. Der gesamte Personalbereich ist auf die strategischen Ziele des Unternehmens ausgerichtet. An Stelle einer „alten" gießkannenförmigen Beglückung der Mitarbeiterinnen, formuliert die moderne Personalentwicklung konkrete Ziele, die von der Unternehmensstrategie abgeleitet werden. Wenn das „Was und Wie" geklärt ist, werden die Zielgruppen der Personalentwicklung identifiziert, Kompetenzprofile definiert, Potenzialeinschätzungen durchgeführt, Maßnahmenziele festgelegt, Methoden entwickelt, die Maßnahmen durchgeführt, eine Erfolgskontrolle vorgenommen und die Personalentwicklung langfristig strategisch implementiert.

Personalentwicklung und Organisationsentwicklung

Literatur

Fengler, J. ([7]2008): Helfen macht müde: Zur Analyse und Bewältigung von Burnout und beruflicher Deformation. Stuttgart.

Lewin, K. (1963): Feldtheorie in den Sozialwissenschaften: Ausgewählte theoretische Schriften. Bern u. Stuttgart.

Mentzel, W. ([3]2008): Personalentwicklung. München.

Möller,H./Volkmer, U. (2005): Das Karriereplateau. Herausforderungen für Unternehmen, Mitarbeiter/innen und Berater/innen. In: Organisationsberatung, Supervision, Coaching, Heft 1, 12. Jg. (2005), S. 5-20.

Schreyögg, A. (2003): Personalentwicklung – was ist das? In: Schreyögg, A./Lehmeier, H. (Hrsg.) (2003): Personalentwicklung in der Schule. Bonn, S. 13-30.

Schreyögg, A. ([5]2001): Coaching. Frankfurt a.M.

Trebesch, K. (Hrsg.) (2000): Organisationsentwicklung. Stuttgart.

Weber, M. (1922): Wirtschaft und Gesellschaft. Tübingen

Wimmer, R. (2005): Hat die Organisationsentwicklung ihre Zukunft bereits hinter sich? In: Fatzer, G. (Hrsg.) (2005): Gute Beratung von Organisationen/Supervision und Beratung 2: Auf dem Weg zu einer Beratungswissenschaft. Bergisch Gladbach, S. 61-91.

Joachim Merchel

Sozial- und Jugendhilfeplanung

1 Infrastrukturelle Gestaltungsebene der Sozialplanung

Sozialplanung als Gestaltung von Infrastruktur

Wenn in der Sozialen Arbeit von Sozialplanung oder von Jugendhilfeplanung die Rede ist, so meint man damit die infrastrukturelle Handlungsebene. Dabei geht es um die angemessene Versorgung von Personengruppen mit Angeboten der sozialen Unterstützung und Förderung. Bei der Infrastrukturplanung handelt es sich um ein prozesshaftes Verfahren der fachlichen und fachpolitischen Willensbildung und Entscheidungsvorbereitung, bei dem Aussagen und Bewertungen sowohl zur Angemessenheit der vorhandenen sozialen Leistungsangebote für eine Personengruppe (alte Menschen, behinderte Menschen, Kinder und Jugendliche etc.) als auch zur künftigen Infrastrukturgestaltung in dem jeweiligen Bereich erarbeitet werden (vgl. Deutscher Verein 1986).

Der Planungsbegriff wird in der Sozialen Arbeit zur Kennzeichnung verschiedener Konzeptionierungs- und Entscheidungsebenen gebraucht, was manchmal zu begrifflichen Unschärfen und Überlagerungen führt. „Planung" in der Sozialen Arbeit vollzieht sich auf drei Ebenen:

Ebenen von Planung in der Sozialen Arbeit

1. Als Infrastrukturplanung: Welche Angebote (quantitativ und qualitativ) werden in einer Planungsregion benötigt?
2. Als einrichtungsbezogene Konzept- und Programmplanung: Nach welchem Konzept und mit welchen konkreten Angebotsformen soll eine Einrichtung arbeiten?
3. Als individuelle Hilfeplanung: Welche Hilfe ist für den jeweiligen Adressaten der Sozialen Arbeit angemessen?

Sozialplanung als strategische Planung

Die Begriffe „Sozialplanung" und „Jugendhilfeplanung" zielen primär auf die erstgenannte Ebene der Infrastrukturplanung und haben daher zunächst einmal den Charakter einer strategischen Planung (vgl. Nikles 1995, S. 12 f.). Da sich jedoch die strategischen Planungsentscheidungen, um praktisch wirksam zu werden, in die alltäglichen Abläufe der Sozialen Arbeit übersetzen müssen, wird Sozialplanung/Jugendhilfeplanung die operativen Ebenen der einrichtungsbezogenen Konzept- und Programmplanung und sogar – in eingeschränktem Umfang – der Verfahren der einzelfallbezogenen Hilfeplanung nicht außer Acht lassen können. Sozial- und Jugendhilfeplanung ist somit in erster Linie Infrastrukturplanung und hat damit ihren Schwerpunkt auf der strategischen Ebene; jedoch muss sie, wenn sie ihr Potenzial als Instrument zur Praxisentwicklung entfalten will, die Wechselbezüge zwischen den strategischen und den operativen Pla-

W. Thole (Hrsg.), *Grundriss Soziale Arbeit,* DOI 10.1007/978-3-531-94311-4_48,
© VS Verlag für Sozialwissenschaften | Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH 2012

nungsvorgängen in das Planungsvorgehen einbeziehen und die Auswirkungen von Infrastrukturentscheidungen auf die einrichtungs- und einzelfallbezogenen Handlungsebenen reflektieren.

Sozialplanung als Teil kommunaler Sozialpolitik

Mit „Sozialplanung/Jugendhilfeplanung" wird in der Regel und primär die soziale Infrastrukturplanung im kommunalen Bereich gekennzeichnet. Die Gestaltung der sozialen Dienstleistungen fällt in erster Linie in den Zuständigkeitsbereich der kommunalen Sozialpolitik (vgl. Backhaus-Maul 1999; Greese 1999; und die Beiträge in Dietz/Eißel/Naumann 1999). Während der Begriff „Sozialplanung" in umfassender Weise die Infrastrukturplanung im gesamten Sozialbereich sowie die planerische Erfassung der Verbindungen zwischen dem Sozialbereich und anderen Bereichen der kommunalen Planung bezeichnet,

Jugendhilfeplanung als Teil von Sozialplanung

wird mit dem Begriff der „Jugendhilfeplanung" ein bestimmter, auf eine Zielgruppe (Kinder und Jugendliche) und auf ein bestimmtes Segment von Einrichtungen (Jugendhilfe-Einrichtungen) zielender Ausschnitt von Infrastrukturplanung in den Blick genommen. Aufgrund der expliziten Planungsverpflichtung in §§ 79/80 Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG) sind sowohl die konzeptionelle Diskussion als auch die praktischen Ansätze der Infrastrukturplanung in der Jugendhilfe im Vergleich zu anderen Arbeitsfeldern Sozialer Arbeit relativ weit entwickelt (vgl. Jordan/Schone 2000; Merchel 1994). Für andere Arbeitsfelder lassen sich einzelne konzeptionelle Beiträge zur Infrastrukturplanung erkennen (für die Altenhilfe z.B. MAGS NW 1995; Asam 1992; für die Behindertenhilfe z.B. Isselhorst/Scherpner 1985; Kemper 1998; für den gesamten Pflegebereich vgl. Cappell 1999; Nägele/Rosendahl/Zängl 1999), jedoch stehen hier eine breite Implementation planerischer Ansätze und eine umfassende Konzeptdiskussion noch aus, die u.a. eine Konfrontation der Erkenntnisse zur Jugendhilfeplanung mit den Konzepten anderer Sozialplanungsbereiche einschließt.

2 Sozialtechnisch ausgerichtete und kommunikativ orientierte Planungskonzepte

Insbesondere durch die Planungsverpflichtung im KJHG hat sich seit Beginn der 1990er Jahre vor allem in der Jugendhilfe eine umfassende konzeptionelle Diskussion zur Infrastrukturplanung ergeben, bei der die Planungserfahrungen aus den 1970er und 1980er Jahren ausgewertet, mögliche Steuerungswirkungen von Planungen erörtert sowie Schlussfolgerungen im Hinblick auf eine veränderte Planungsmethodik formuliert wurden. Die für die Jugendhilfeplanung diskutierten Schlussfolgerungen markieren grundlegende konzeptionelle Tendenzen, die für die Sozialplanung insgesamt Bedeutung haben.

Die grundlegende Frage bei der Konzipierung von Sozial- und Jugendhilfeplanung besteht in der Erwartung von Steuerungsmöglichkeiten, die man planerischen Bemühungen zuspricht. Dabei lassen sich in den bisherigen konzeptionellen Diskussionen zur Sozialplanung vereinfachend zwei gegensätzliche Positionen unterscheiden: die Position der eher sozialtechnokratisch ausgerich-

teten Steuerungsoptimisten, die mit verfeinerten und zielgerichtet angewandten sozialwissenschaftlichen Methoden eine relativ zielgenaue Steuerungswirkung zu erreichen glauben, und die Position der Steuerungsskeptiker, die angesichts des hohen Grades an Autonomie und Selbststeuerungsaktivitäten von einzelnen Organisationen und von interinstitutionellen Systemen den Steuerungsbeitrag von Planung stärker in der Irritation der Funktionsweise von Systemen und im Anstoßen und Ermöglichen von Reflexivität sehen. Beide Positionen stehen sich in der Konzeptdiskussion zur Jugendhilfeplanung nicht diametral gegenüber, sondern markieren eher zwei Pole, zwischen denen sich die jeweiligen Diskussionsbeiträge verorten lassen. Sowohl in der Konzeptdiskussion als auch in der Planungspraxis werden beide Pole der Positionsbestimmung in ein Mischungsverhältnis gebracht. Die jeweiligen Diskussionsbeiträge profilieren sich zum einen durch den Grad ihrer Tendenzbewegung zu einem der beiden Pole und zum anderen durch die jeweils differenzierte Gewichtung von theoretischen oder methodischen Teilaspekten, mit denen sie ihren Erwartungshorizont aufbauen und begründen.

Positionen: Steuerungsoptimisten versus Steuerungsskeptiker

Historisch kann man im Hinblick auf die grundlegende Konzeptionsdiskussion in der Jugendhilfeplanung grob drei Phasen unterscheiden. Die Entwicklung verlief

- von einem eher sozialtechnisch ausgerichteten Planungsleitbild seit Ende der 1960er bis zu den 1980er Jahren (vgl. 2.1)
- über die Dominanz eines kommunikativ ausgerichteten Planungsleitbildes in den 1990er Jahren (vgl. 2.2)
- bis hin zu einem Wiederaufleben sozialtechnokratischer Interessen an Planung und den partiell sichtbaren Bestrebungen, kommunikativ ausgerichtete Planungskonzepte gleichsam „sozialtechnokratisch aufzuladen“, seit Ende der 1990er Jahre (vgl. 2.3).

Phasen in der Konzeptdiskussion zur Jugendhilfeplanung

2.1 Die Orientierung an eher sozialtechnisch ausgerichteten Konzepten von Ende der 1960er bis in die 1980er Jahre

Jugendhilfeplanung hat sich, wie andere Bereichsplanungen in der Sozialen Arbeit auch (Altenhilfeplanung, Behindertenplanung etc.), seit Ende der 1960er und vor allem in den 1970er Jahren herausgebildet. Die Konzipierung von Sozial- und Jugendhilfeplanung steht im Zusammenhang mit der Ausweitung sozialstaatlicher Politik, bei der neben der Einkommenspolitik und der Politik der materiellen sozialen Absicherung verstärkt Wert gelegt wurde auf eine Verbesserung von Lebenslagen durch Infrastruktur- und Dienstleistungsangebote. Sozialplanung wurde entdeckt gleichermaßen als ein Instrument des zielgerichteten Ausbaus und Einsatzes von sozialstaatlichen Interventionsformen sowie als Instrument einer auf soziale Gerechtigkeit ausgerichteten Reformpolitik. Die hohen Erwartungen und die große Wertschätzung, die planerischen Konzepten entgegengebracht wurden, waren eng verbunden mit politischen Reformvorstellungen. Als wesentliches Charakteristikum der Sozialplanung wurde ihre Nutzbarkeit als „Instrument gesellschaftspolitischer Reformen“ herausgestellt (vgl. Prüss/

Sozialplanung und sozialstaatliche Reformpolitik

Tschoepe 1974, S. 59). Sozial- und Jugendhilfeplanung waren eingebunden in ein Politikverständnis, das geprägt war von der Vorstellung, „dass die Handlungsfähigkeit des Staates im Sinne einer ‚aktiven Politik' (Mayntz/Scharpf) vor allem durch den Aufbau von Planungs- und Informationskapazitäten zu steigern sei" (Wollmann 1996, S. 13). Auch professionsintern wurde Sozialplanung als infrastrukturbezogene Aktionsmöglichkeit begrüßt: zum einen als eine geeignete Möglichkeit zur Verbesserung der eigenen Handlungsbedingungen und zum anderen als eine strukturbezogene sozialarbeiterische und sozialpolitische Handlungsform, als ein politisch geprägter Handlungsansatz.

Mit der Verkoppelung von Sozialplanung an gesellschaftspolitische Reformvorstellungen einher ging die Erwartung, mit Hilfe von Planungsvorgängen Zukunft verfügbar machen zu können. Die Kennzeichnung von Sozialplanung als ein auf Systematik und Rationalität, auf planmäßige Steuerung gesellschaftlicher Verhältnisse ausgerichtetes methodisches Handeln gründet auf der Vorstellung, soziales Leben „in den Griff zu bekommen" und dieses nach vorher entwickelten Zielen ausgestalten zu können: Sozialplanung wurde damit als Verfahren konzipiert, um die unkalkulierbare Eigendynamik gesellschaftlichen Lebens insofern zu reduzieren, als man dieses nach rationalen Kalkülen steuern zu können glaubt. Sozialplanung war getragen von dem „Optimismus, die politisch-administrative Steuerungskapazität und -rationalität steigern" zu können (vgl. Nikles 1986, S. 211; ähnlich Deutscher Verein 1986, S. 22 f.).

Motiv: rationale Steuerung der Gesellschaft

2.2 Die Orientierung an kommunikativ orientierten Planungskonzepten seit Beginn der 1990er Jahre

Der sozialtechnologische Steuerungsoptimismus ist nicht zuletzt aufgrund der in den 1970er Jahren gesammelten praktischen Erfahrungen in der Jugendhilfeplanung und durch die Reflexion systemtheoretisch geprägter Erkenntnisse zur Steuerbarkeit von sozialen Systemen gebrochen worden. „Akteurszentrierte Steuerungskonzepte", die von der direkten und intentionalen Steuerungsmacht einzelner Planungsakteure ausgehen, sind angesichts der strukturellen Widersprüchlichkeiten und des politischen Charakters von Planungen im Sozialbereich weitgehend gescheitert; man musste die Erfahrung verarbeiten, dass Planungsprozesse nur begrenzt der Rationalität und der Handlungskontrolle einzelner Akteure zugänglich sind (vgl. Reis/Schulze-Böing 1998, S. 18 ff.; Herrmann 1998).

Scheitern von „akteurszentrierten Konzepten der Steuerung"

Nach einer Phase des Planungsstillstandes in den 1980er Jahren, die vor allem durch veränderte sozioökonomische Bedingungen (Reduktion des Wirtschaftswachstums) und durch die mangelnde Einlösung des versprochenen Nutzens von Sozial- und Jugendhilfeplanung verursacht wurde, wurde mit der gesetzlichen Grundlegung der Jugendhilfeplanung durch das KJHG eine breite Debatte zur Neukonzipierung ihrer fachlichen Grundlagen angestoßen. Das Ergebnis dieser Planungsdebatte in der Jugendhilfe war – anknüpfend an die bereits vorher formulierte Kritik an einer planerischen Sozialtechnologie (vgl. Ortmann 1976, 1983) und diese weiterführend – ein Plädoyer für ein weniger technologisches, sondern stärker kommunikationsorientiertes und mit Aspekten der Organisati-

Neue Debatte zur Jugendhilfeplanung

onsentwicklung verknüpftes Planungsverständnis (vgl. Jordan/Schone 2000; Merchel 1994), das sich weitgehend als fachlicher Konsens durchgesetzt hat.

„Jugendhilfeplanung als kommunikativer Prozess" Aushandlung

In der Leitformel „Jugendhilfeplanung als kommunikativer Prozess" wurde die konzeptionelle Ausrichtung dieses Planungsverständnisses zum Ausdruck gebracht. In dieser Formel wurde die grundlegende Skepsis gegenüber der Planbarkeit und Steuerbarkeit sozialer Lebenszusammenhänge aufgegriffen und daraus die Konsequenz gezogen, die prozesshafte Gestaltung von Aushandlungsvorgängen als das Zentrum des Planungsgeschehens zu verstehen. Aushandlung wurde zum zentralen, die Jugendhilfeplanung charakterisierenden Begriff. Jugendhilfeplanung wird in diesem Verständnis in ihrem Wesensgehalt zu einem Vorgang der öffentlichen, politischen Aushandlung von Problemdefinitionen und Entscheidungen, in den unterschiedliche Gesichtspunkte (Interessen, Machtverteilungen, vorhandene Ressourcen, fachliche Überlegungen, Rechtspositionen etc.) Eingang finden (vgl. Bolay/Herrmann 1995). Das Herausstellen des normativen Gehalts von Planungsprozessen in der Jugendhilfe hat insbesondere deswegen eine große Bedeutung, weil damit dem Missverständnis, bei Jugendhilfeplanung handele es sich vorwiegend um technisch geprägte Vorgänge, eine spezifische Dimension sozialer Sinnhaftigkeit entgegengestellt wird. Jugendhilfeplanung ist nicht Technik, sondern sinnhafte und Sinn konstituierende Praxis. Mit der Hervorhebung von Kommunikation als zentralem Handlungsmodus und Prozessorientierung setzt sich Jugendhilfeplanung von einem sozialtechnischen Planungsverständnis ab. Ferner werden Orientierungspunkte gesetzt für die Auswahl und Reflexion von Planungsmethoden und für die Planungsorganisation. Gleichzeitig beziehen diese Konzepte die Verwobenheit von Praxis und Planung in die Planungsverfahren ein, fordern die Beteiligung der Praktiker und der unterschiedlichen Träger als Strukturelement der Planung, betonen den gleichermaßen fachlichen wie politischen Charakter von Jugendhilfeplanung und ziehen auf diese Weise die Konsequenz aus der Erkenntnis der eingeschränkten Steuerbarkeit sozialer Systeme.

Planung als normativ geprägter Vorgang

Die an kommunikativen Prozessen ausgerichteten Konzepte von Sozial- und Jugendhilfeplanung erweisen sich als anschlussfähig an die aktuellen Diskussionen um (local) Governance als einer politischen Regulierungsform, bei der politische Steuerung hauptsächlich über kooperative Akteursstrukturen im Rahmen einer multilateralen „Netzwerkpolitik" ermöglicht werden soll (vgl. Klenk/Nullmeier 2003).

2.3 Entwicklungen in der konzeptionellen Orientierung seit Ende der 1990er Jahre

Einfluss der Modernisierung auf das Planungsverständnis

Die in den 1990er Jahren einsetzenden Überlegungen und Strategien zur Verwaltungsmodernisierung in kommunalen Bereichen und insbesondere die von der Kommunalen Gemeinschaftsstelle für Verwaltungsvereinfachung (KGSt) propagierten neuen Steuerungsmodelle, mit denen eine stärker betriebswirtschaftliche Steuerungsform auch in die Jugendhilfe implementiert werden sollte (vgl. KGSt 1994 und 1996; Reis/Schulze-Böing 1998; Bieker 2004; zu den Ergebnissen dieser Verwaltungsreform s. Bogumil u. a. 2007), hatte und hat auch weiterhin Auswirkungen auf das Planungsverständnis. Der offensive Steuerungsanspruch,

der mit der Einführung betriebswirtschaftlicher Denkweisen transportiert wird, wirkt für die Jugendhilfeplanung ambivalent: Während auf der einen Seite durch die Forderung, stärker die Ergebnisse des Handelns („Output" und „Outcome") zu bewerten, die auf die Initiierung von selbstreflexiven Prozessen ausgerichteten Impulse der Jugendhilfeplanung gefördert und auf Umsetzung bezogene Planungsprozesse intensiviert werden können, wird andererseits die Gefahr erkennbar, dass traditionelle Vorstellungen einer sozialtechnischen Steuerbarkeit aufgefrischt werden und die Jugendhilfeplanung damit wieder in eine Richtung treiben, aus der sie sich mit der Herausbildung eines kommunikativen Planungsverständnisses herauslösen konnte (vgl. Herrmann 1998, S. 304 ff.; Kilb 2000, S. 13). Ferner drängt die betriebswirtschaftliche Steuerungsform des Controlling in die Infrastrukturplanung hinein und droht, wenn sie nicht in die inhaltlichen und verfahrensmäßigen Prämissen der Infrastrukturplanung eingebunden wird, das kommunikative Planungsverständnis durch prägende technisch-finanzstrategische Steuerungsansprüche zu durchbrechen. Die stärker betriebswirtschaftlichen Steuerungsmodalitäten setzen somit Markierungen, in deren Gefolge sich das Profil der Erwartungen an Jugendhilfeplanung wieder stärker hin zu einem sozialtechnischen Steuerungsanspruch verschiebt.

Sozialtechnische Erwartungen an Jugendhilfeplanung durch Budgetsteuerung

In welcher Weise und mit welchen konzeptionellen Folgen die Jugendhilfeplanung durch das von der KGSt entwickelte Muster einer „outputorientierten Steuerung" zu vereinnahmen zu werden droht, zeigen Beispiele aus den Empfehlungen der KGSt. So enthält die KGSt-Empfehlung zum „Kontraktmanagement zwischen öffentlichen und freien Trägern in der Jugendhilfe" (KGSt 1998) einen Vorschlag zur Steuerung der Erziehungshilfen über Sozialraumbudgets (vgl. Hinte/Litges/Groppe 2003; Hinte 2008; zur kritischen Bewertung Merchel 2008). Im Hinblick auf die Berechnung der erforderlichen Höhe der Budgets wird der Jugendhilfeplanung eine unmittelbar steuernde Funktion zugesprochen: „Bei einer funktionierenden Jugendhilfeplanung können zu erwartende Veränderungen bereits frühzeitig berücksichtigt werden" (KGSt 1998, S. 40). Die hier zum Ausdruck gebrachte Erwartung, Jugendhilfeplanung könne den jeweiligen Hilfebedarf in einem Sozialraum und seine Entwicklung exakt vorhersagen und damit helfen, soziale Wirklichkeit verfügbar zu machen, zeigt sich noch deutlicher in einer weiteren KGSt-Empfehlung zum „Strategischen Management" (KGSt 2000). In dem Bemühen, die Kosten der Erziehungshilfe durch genau kalkulierte Strategien des Einsatzes präventiver Hilfen zu reduzieren, zeigt sich, abgesehen von der Tatsache, dass es sich dabei lediglich um eine neue Variante von bereits länger verfolgten und meist finanziell wenig Erfolg versprechenden Strategien der automatischen Reduktion von Heimkosten durch ambulante Hilfen handelt (Merchel 2004a), ein beispielhaftes Muster für den Durchbruch spezifischer Erwartungen an Jugendhilfeplanung: Zum einen droht die inhaltliche Planungsebene überlagert zu werden von finanzstrategischen Kalkülen, die sich mit hegemonialem Anspruch in der Planung durchzusetzen versuchen. Zum anderen wird Jugendhilfeplanung mit dem Anspruch behaftet, exakt mit Kennziffern umrissene Ziele definieren und strategisch umsetzen helfen zu können. Eine von ihrem konzeptionellen Anspruch her sozialpolitisch ausgerichtete Sozial- und Jugendhilfeplanung wird hier sprachlich

– mit Folgen für die inhaltliche Konzeptionierung – reduziert auf die betriebswirtschaftliche Begriffslogik des „Strategischen Management".

Die Beispiele der KGSt zeigen, dass die Sozial- und Jugendhilfeplanung seit den späteren 1990er Jahren partiell überlagert wird durch Kalküle der wirtschaftlichen Steuerung und dass dabei strategische Erwartungen an Jugendhilfeplanung herangetragen werden, die mit Strategien der sozialen Infrastrukturentwicklung in Spannung geraten. Dabei ist nicht in erster Linie das Einbringen des Aspektes der finanziellen Ressourcen in die Planungsdebatten bemerkenswert. Auch in den kommunikativ ausgerichteten Planungsdiskursen war die Frage der verfügbaren Ressourcen immer ein für die Planung bedeutsamer und in den Planungsvorgängen zu berücksichtigender Aspekt. Entscheidend ist vielmehr, dass die von der KGSt und anderen vorgenommene strategische Einordnung der Jugendhilfeplanung wiederum die sozialtechnokratische Erwartung, durch Planung Zukunft und soziales Leben zielgerichtet gestalten und in den Griff bekommen zu können, stärker in das Blickfeld gerückt wird. Die konzeptionelle Orientierung in der Jugendhilfeplanung ist diffuser geworden: Während einerseits das kommunikativ ausgerichtete Planungsleitbild mit seiner impliziten Zurückhaltung gegenüber Steuerungserwartungen den fachlichen Planungsdiskurs prägt, bricht andererseits der sozialtechnokratisch geprägte Steuerungsoptimismus immer wieder durch und konfrontiert Sozial- und Jugendhilfeplanung mit Erwartungen einer exakten zielorientierten, mit finanzstrategischen Kalkülen durchzogenen Steuerung. Das Bekenntnis zu einem kommunikationsorientierten Planungsleitbild auf der normativ-konzeptionellen Ebene steht unvermittelt neben dem finanzstrategisch ausgerichteten, implizit steuerungsoptimistischen Kalkül, das man an Sozial- und Jugendhilfeplanung heranträgt und gegenüber dem sich Sozial- und Jugendhilfeplanung vermehrt legitimieren muss. Die Gleichzeitigkeit beider Tendenzen erzeugt die Diffusität in den sozialpolitischen Planungsdiskursen. Sie verweist aber auch darauf, dass beide Positionen, die eher sozialtechnokratisch und steuerungsoptimistisch ausgerichtete und die eher kommunikativ und steuerungsskeptisch orientierte, im praktischen sozialplanerischen Geschehen immer virulent sind und ein Spannungsfeld bilden, innerhalb dessen sich die konkreten Planungskonzepte und Planungsmethoden verorten. Es überrascht nicht, dass – gleichsam als Spiegel der politischen Eingebundenheit von Sozial- und Jugendhilfeplanung – in Zeiten erheblicher finanzieller Probleme bei den Kommunen die Neigung besteht, die sozialtechnokratischen Erwartungen an Planung wieder deutlicher hervorzuheben.

Diffusität in den sozialpolitischen Planungsdiskursen

Auch die neueren Debattenbeiträge zu „Wirkungsorientierung", „wirkungsorientierter Steuerung" und „Evidenzbasierung" in der Sozialen Arbeit (Otto 2007; Sommerfeld/Hüttemann 2007) lassen eine Nähe zu eher sozialtechnisch inspirierten Steuerungsansätzen erkennen – mit entsprechenden Auswirkungen für die implizit an Sozial- und Jugendhilfeplanung gerichteten Erwartungen. Ferner ist in der hervorgehobenen Forderung nach einer verbesserten „Datenbasierung" von Jugendhilfeplanung (vgl. die Beiträge in Maykus 2006) nicht nur eine selbstverständliche methodische Anforderung formuliert, sondern hier kann – als unbeabsichtigte Nebenfolge – unmerklich ein unreflektierter „technologienaher" Steuerungsoptimismus zum Tragen gebracht und aktualisiert werden (vgl. Merchel 2006).

3 Methodische Planungskonzepte: Trend zu sozialraumorientierten Ansätzen

Vier Typen methodischen Vorgehens

Bei den methodischen Ansätzen hat sich in der Jugendhilfeplanung die Unterscheidung von vier Handlungskonzepten durchgesetzt, mit denen sich Planungsakteure einen Zugang zu ihren Planungsgegenständen verschafft haben (vgl. Jordan/Schone 2000, S. 87 ff.):

- Das bereichsorientierte Planungsvorgehen, bei dem die jeweils vorfindbaren Arbeits- und Aufgabenfelder zum Ausgangspunkt für Bestandsanalyse, Bedarfsermittlung und Maßnahmeplanung genommen werden;
- Der sozialraumorientierte Zugang zum Planungsfeld, bei dem die sozialräumliche Analyse Hinweise zu einer auf die Spezifika des Sozialraums ausgerichteten Infrastrukturgestaltung geben soll;
- Das zielorientierte Planungsverfahren, bei dem Zieldefinitionen und daraus abgeleitete Konkretisierungen die zentralen Kategorien für die Bewertung und Weiterentwicklung der Infrastruktur bilden sollen;
- Das zielgruppenorientierte Planungsvorgehen, bei dem man die Bewertung und Ausgestaltung der Angebotsstruktur an den Lebensweisen und dem Hilfebedarf einer bestimmten Zielgruppe misst und dementsprechend die Angebote verändert.

Mit Hilfe dieser methodischen Vorgehensweisen soll das komplexe Planungsfeld strukturiert und für das konkrete Planungshandeln zugänglich gemacht werden. Die Auswahl der zu erhebenden Daten, die Strukturierung der Erhebungsinstrumente, die Formen der Beteiligung, die Zusammensetzung von Planungsgruppen, die Wahl spezifischer Planungsmethoden etc. (vgl. die Beiträge in Jordan/Schone 2000; Lukas/Strack 1996) differieren je nach Entscheidung für einen bestimmten Planungszugang. Die skizzierten vier Zugänge zum Planungsfeld treten selten in Reinform auf; in der Praxis werden Aspekte verschiedener Planungszugänge miteinander kombiniert, wobei jedoch in der Regel ein methodischer Zugang dominierend bleibt und das praktische Planungsprofil prägt.

Sozialraum als zunehmend bedeutsame Planungskategorie

Von den vier genannten methodischen Planungskonzepten wird insbesondere den sozialraumorientierten Ansätzen eine besondere Bedeutung zugesprochen. Der sozialräumlichen Perspektive und den Sozialraumanalysen wird für die Konzipierung von Jugendhilfeplanung mittlerweile der Status eines fachlichen Standards zugesprochen (vgl. Jordan 2000, S. 331 ff.). Überlegungen zur sozialräumlichen Budgetierung von Finanzressourcen für Erziehungshilfen (vgl. KGSt 1998; Hinte 2008), die Wiederaufnahme und Verarbeitung von gemeinwesenorientierten Handlungskonzepten in der Jugendhilfe (vgl. Hinte/Litges/Springer 1999) und nicht zuletzt die fachliche Weiterentwicklung der Erziehungshilfen hin zu integrierten, flexiblen und auf den Sozialraum ausgerichteten Organisationseinheiten (vgl. Peters/Koch 2004) verstärken die Tendenz einer intensiveren Ausrichtung der Infrastrukturgestaltung an der Kategorie des Sozialraums. Vor diesem Hintergrund ergibt sich für die Jugendhilfeplanung ein deutlicher Trend zur Aktivierung und Weiterentwicklung sozialräumlicher Pla-

nungsmethoden. Neben diesem methodischen Aspekt sieht sich Jugendhilfeplanung mit der Anforderung konfrontiert, auf der Grundlage von Sozialindikatoren Sozialraumbudgets zu definieren und diese als einen maßgeblichen ressourcenbezogenen Steuerungsmodus planerisch zu implementieren (vgl. dazu Institut für Soziale Arbeit 1999; Bürger/Maykus 2006).

Sozialindikatoren und Sozialraumbudget

Allerdings sind trotz dieser Renaissance sozialräumlicher Orientierungen in der Jugendhilfe allgemein und in der Folge auch in der Konzeptionierung von Jugendhilfeplanung einige Einwände zu bedenken. Angesichts der gewachsenen und weiterhin wachsender Mobilität in der Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen sowie angesichts der Bedeutung medial geprägter Umwelten muss eine ausschließliche Orientierung an sozialräumlichen Konzepten in der Jugendhilfe und damit auch in der Jugendhilfeplanung als fragwürdig charakterisiert werden. Bei der Betrachtung der Lebenswelt von Jugendlichen müssen Ergebnisse der sozialpsychologischen Netzwerkforschung und raumsoziologischer Forschungen berücksichtigt werden. Diese verweisen auf einen „Bedeutungsverlust eines eng umgrenzten Ortes zugunsten eines flexibel gedachten Sozialraums“ (Straus/Höfer 2005, S. 487). Menschen konstruieren ihre „sozialen Räume“ entsprechend ihren lebensweltlichen Bezügen, die über die unmittelbare räumliche Umgebung hinausweisen. Wenn die „Dimension Raum in der Moderne neu definiert wird“ (van Santen/Seckinger 2005, S.51), wenn also der lebensweltliche soziale Raum nicht ohne weiteres als deckungsgleich mit einem geografischen Raum in seiner administrativ-territorialen Logik gesehen werden kann, muss dies auch Konsequenzen für eine raumbezogene soziale Infrastrukturplanung haben. Je mehr die Lebenswelt von Jugendlichen und der Sozialraum, in dem sie wohnen, Tendenzen zur Divergenz aufweisen, desto deutlicher muss Jugendhilfeplanung eine primär sozialraumorientierte Planungsmethodik kritisch mit einer genaueren Lebensweltanalyse kontrastieren und daraus methodische Schlussfolgerungen im Hinblick auf eine differenziertere Anwendung sozialräumlicher Perspektiven ziehen.

Divergenz zwischen Sozialraum und Lebenswelt

Darüber hinaus ist gegenüber der programmatischen Ausrichtung auf sozialräumliche Planungskonzepte kritisch zu vermerken, dass in der Praxis die sozialräumliche Jugendhilfeplanung vielfach bei sozialräumlichen Analysen stecken geblieben ist, ohne dass es durchgängig gelungen wäre, daraus nachdrückliche praxisbezogene Impulse abzuleiten. Es existiert zwar eine Fülle von sozialräumlichen Untersuchungen in Städten und Kreisen (Sozialberichterstattungen, Sozialraumanalysen, Sozialatlanten etc.), jedoch steht in den meisten solcher Planungsberichte der Berichtscharakter im Vordergrund, während die Frage, welche konkreten praxisbezogenen Schussfolgerungen aus den Analysen zu ziehen sind, nur selten befriedigend beantwortet wird. Ein differenziertes Wissen über Lebenslagen und Lebenssituationen von Kindern und Jugendlichen ist jedoch so lange von sekundärer Bedeutung, wie unklar bleibt, mit welchen Inhalten und mit welchen Verfahrensweisen Konsequenzen für das Handeln von AkteurInnen in der Jugendhilfe formuliert werden können. Die Anforderung, die Differenz zwischen Analyse und Berichterstattung einerseits und Infrastrukturgestaltung andererseits zu bearbeiten, stellt die Praxis der Sozial- und Jugendhilfeplanung vor beachtliche Probleme.

Mangelnder Praxisbezug von Sozialraumanalysen

4 Probleme in der Realisierung von sozialer Infrastrukturplanung

Quantitative Ausweitung von Jugendhilfeplanung

Jugendhilfeplanung als der am weitesten fortgeschrittene Bereich der sozialen Infrastrukturplanung hat seit Beginn der 1990er Jahre, gemessen an dem bescheidenen Planungsstand der 1980er Jahre (vgl. Kreft/Lukas 1990, Bd. 1, S. 292), eine „Erfolgsgeschichte" durchlebt. Gefördert durch die ausdrückliche Verpflichtung zur Jugendhilfeplanung im KJHG (§§ 79/80) haben die meisten Jugendämter Personalstellen für Jugendhilfeplaner geschaffen, fast alle Landesjugendämter haben die kommunalen Jugendhilfeplaner mit Fortbildungsangeboten, Facharbeitskreisen u.a. qualifiziert, vielfältige Planungsaktivitäten wurden entwickelt, und in den Jugendämtern scheint Jugendhilfeplanung als eine Regelaufgabe der Jugendhilfe im Grundsatz akzeptiert zu sein (vgl. Kilb 2000, S. 163 ff.; Pluto u.a. 2007, S. 342ff.). Gleichzeitig darf die rein quantitative Ausweitung von Jugendhilfeplanung jedoch nicht darüber hinweg täuschen, dass die Jugendhilfeplanung mit erheblichen Realisierungsproblemen belastet ist, dass angesichts der hohen Erwartungen, die man als nicht ausreichend erfüllt ansieht, auch Signale der Enttäuschung zu vernehmen sind und dass Jugendhilfeplanung in die Gefahr eines allmählichen Legitimationsverlustes gerät. Wenn Kilb darauf verweist, dass „Jugendhilfeplanung als zunächst hoffnungsbesetzter Terminus (...) nahezu völlig in den Hintergrund geraten" sei und „sowohl in der Steuerungsdiskussion als auch im Kontext von ‚Sozialer Stadtentwicklung' eine dem gesellschaftspolitischen Status von Jugendhilfe entsprechend untergeordnete Stellung" einnehme (Kilb 2000, S. 329), dann scheinen darin die lediglich gebrochene Verankerung von Jugendhilfeplanung in der kommunalen Infrastrukturgestaltung und die angesprochene Problematik der Erosion des bisher erreichten Legitimationspotenzials auf.

Legitimationsprobleme für Jugendhilfeplanung

Die Probleme in der Umsetzung einer wirkungsvollen Jugendhilfeplanung haben neben den Unzulänglichkeiten, die bei der Arbeit in einem relativ neuen Arbeitsfeld auftreten (mangelnde Qualifikationen, methodische Unsicherheiten, problematische Vorgänge bei der Implementation der Jugendhilfeplanung in den Jugendämtern etc.), einige strukturelle Gründe, die in der Komplexität der Handlungsanforderungen und in der Komplexität des Handlungsfeldes begründet liegen. Neben dem bereits angesprochenen grundlegenden Problem des Umgangs mit Steuerungserwartungen sollen einige weitere strukturell verursachte Umsetzungsprobleme im Folgenden stichwortartig benannt werden:

Komplexität als besonderes Strukturproblem

- Sozial- und Jugendhilfeplanung kann nicht allein in ihrem fachlichen oder fachpolitischen Gehalt interpretiert werden. Die am Planungsprozess beteiligten Akteure verbinden mit der Planung über die fachliche Seite hinaus unterschiedliche Sinngehalte: Sie können z.B. mit der Planung eine Bestätigung der vorhandenen Strukturen beabsichtigen, sie können über Planung eine Veränderung der innerorganisatorischen Strukturen im Jugendamt befördern wollen, sie können mit Hilfe von Planung missliebige Einrichtungen stärker einbinden wollen etc. (vgl. Kilb 2000, S. 311 ff.). Solche Interessen und Strategien verschiedener Akteure, die in den Planungsprozess hinein-

Divergierende Sinnzuschreibungen an Planung

wirken und die vielfach in Spannung zueinander stehen, liegen in der Regel nicht offen. Die „geheimen Lehrpläne“ der einzelnen Beteiligten machen eine ausschließlich fachbezogene Gestaltung von Planungsprozessen schwierig.

- Sozial- und Jugendhilfeplanung ist nicht nur eine Aushandlung von fachlichen Schwerpunkten und eine Aushandlung von fachbezogenen Handlungsprogrammen, sondern auch eine Auseinandersetzung um Einflussmöglichkeiten und Organisationsdomänen. Bei den Planungsprozessen geht es um eine „Konstituierung und Gestaltung einer diskursiven Arena im Rahmen kommunaler Sozialpolitik“, bei der um die Etablierung von Bedürfnis-, Bedarfs- und Probleminterpretationen konkurriert wird (Herrmann 1998, S. 45). Da Sozial- und Jugendhilfeplanung aber ohne Bewertungen zur vorhandenen Infrastruktur ihren Auftrag nicht erfüllen kann, weil nur über solche Bewertungen qualitative Entwicklungspotenziale entfaltet werden können, gerät der fachliche Sinn von Planung in einen grundlegenden Konflikt mit der politischen Dynamik von Planungsprozessen. In der Praxis der Jugendhilfeplanung bestehen häufig Schwierigkeiten im Umgang mit der Balance zwischen der Akzeptanz von Autonomie der Einrichtungen auf der einen Seite und der Notwendigkeit einer fachbezogenen Bewertung mit ihren Konfliktpotenzialen auf der anderen Seite. Der Effekt eines nicht gelungenen Umgangs mit dieser Balance kann bisweilen in Planungsberichten nachvollzogen werden, die über eine rein beschreibende Sozialberichterstattung und über eine Berichterstattung zur Existenz von Einrichtungen hinaus nicht zu fachlichen Bewertungen vordringen und somit keinerlei fachpolitische Auseinandersetzungen in der Region anzustoßen vermögen. Die von Kilb kritisch vermerkte mangelnde Wirkung von Jugendhilfeplanung auf die sozialpädagogischen Handlungsfelder mag mit der „möglicherweise starken Reproduktion von Machtverhältnissen in und im Umfeld von Planungen“ (Kilb 2000, S. 196 f.) zusammenhängen, die ein Hindernis für offene Bewertungsvorgänge bilden.

  Konkurrieren um Einfluss und Ressourcen als Hindernis für fachliche Bewertungen

- Ein anderer Grund für die Schwierigkeiten, zu Bewertungen vorzudringen, liegt in der Beteiligungsorientierung neuerer Planungskonzepte. Die Beteiligung von Fachkräften aus Einrichtungen und Diensten sowie die Beteiligung von Trägern ist einerseits notwendig, weil nur dadurch die erforderliche Praxisorientierung in die Planungsprozesse Eingang finden und die Chance der Umsetzung von Planungsergebnissen erhöht werden kann. Andererseits setzt die Mitarbeiter- und Trägerbeteiligung aber auch Grenzen für eine kritische Auseinandersetzung mit der Praxis. Ferner ist in Rechnung zu stellen, dass in beteiligungsorientierten Planungsgruppen sich sehr schnell eine konsensorientierte Dynamik herausbildet, bei der der Konsens in einer Weise zum Zielpunkt wird, dass divergierende Auffassungen und Konflikte kaum angemessen bearbeitet werden und Formen der rationalen Konfliktbewältigung, bei der auch Mehrheitsentscheidungen, Kompromisse und Alternativen entstehen und sichtbar bleiben, vernachlässigt werden.

  Konsensorientierte Dynamik der Träger- und Mitarbeiterbeteiligung

- Sozial- und Jugendhilfeplanung hat die Aufgabe, neben der quantitativen Bedarfsbestimmung auch Bewertungen zum qualitativen Gehalt der Leistungs-

strukturen und der bisherigen Gestaltung sozialer Angebote und Maßnahmen zu erarbeiten und in fachpolitische und kommunalpolitische Entscheidungsprozesse einzubringen. Planung als Instrument der systematischen Umweltbeobachtung und der Evaluation wird dadurch produktiv, dass sie Irritations- und fachliches „Störpotenzial" entfaltet, um auf diese Weise als interner Reflexionsmechanismus für die kommunalen Sozialbehörden (Jugendämter, Sozialämter) fungieren zu können (vgl. Merchel 2010a). Einerseits benötigen die Ämter dieses Irritationspotenzial dringend, um sich entsprechend den veränderten Anforderungen ihrer Umwelt Innovationsoffenheit und Lernbereitschaft zu entwickeln; Planung wäre somit ein notwendiger Impuls für Organisationsentwicklung in den Ämtern. Andererseits bricht sich diese reflexionsfördernde Funktion von Planung jedoch an der tradierten Funktionsweise und Organisationskultur der Verwaltung, in deren Mittelpunkt eher störungsfreie Abläufe, Kalkulierbarkeit von Abläufen, relativ eindeutige Verfahrensweisen etc. stehen (vgl. Bosetzky u. a. 2002; Faust 2003). Daher wird eine Sozial- und Jugendhilfeplanung, die ihre Reflexionsfunktion in der Organisation gut erfüllt, zunächst einmal in der Verwaltung als „problematischer Störfaktor" empfunden. Die Folge kann sein, dass zur Vermeidung solcher „Störungen" Planung reduziert wird auf eine instrumentelle Funktion des „Zuarbeitens", wodurch man ihr den Stachel des Impulsgebers für Irritation und Innovation nimmt. Zugespitzt kann man schlussfolgern, dass zwischen den Gestaltungsanforderungen an Sozial- und Jugendhilfeplanung und der Organisationskultur von Verwaltung markante Widersprüche existieren – eine Planung, die ihre Irritationsaufgabe ernst nimmt, passt eigentlich nicht in die Organisationskultur der Verwaltung.

Ungesicherte Position von Planungsfachkräften

- Die Planungsfachkräfte, die in den kommunalen Ämtern für die Realisierung der Planungen eingestellt sind, befinden sich in einer außerordentlich schwierigen Position. Sozial- und Jugendhilfeplanung ist einerseits eine komplexe, mit vielen fachlichen Anforderungen und vielen Anforderungen des Balance-Haltens zwischen den Akteuren und Interessenträgern verbundene Aufgabe. Andererseits sind die Planungsfachkräfte innerhalb der Kommunalverwaltung in einer relativ ungesicherten Position. Die unsichere Positionierung der Planungsfachkräfte zeigt sich darin,
  - dass Sozial- und Jugendhilfeplanung faktisch in Leitungsaufgaben und in die Fachaufgaben hineinreichen, ohne aber dort eigenständige Aufgaben zu erfüllen,
  - dass Sozial- und Jugendhilfeplanung die Routinen irritieren soll, aber dies nicht aus einer starken Position tun kann, weil sie von anderen Organisationseinheiten abhängig und in der Erfüllung ihrer Aufgaben auf deren Kooperationsbereitschaft angewiesen ist,
  - dass Sozial- und Jugendhilfeplanung Dienstleistungserwartungen gegenüber anderen Organisationseinheiten erfüllen soll, für gute Dienstleistungen aber einen „Eigensinn" benötigt, der wiederum von den anderen Organisationseinheiten nur bedingt gewünscht wird.

Dies erhöht die Gefahr, dass Planungsfachkräfte für unterschiedliche Aufgaben funktionalisiert werden; einer solchen Funktionalisierung können sie aufgrund des Fehlens einer strukturell eigenständigen Positionierung kaum etwas entgegensetzen, wodurch im Ergebnis der Aufgabenbereich noch diffuser zu werden droht. Zu konstatieren ist die strukturell angelegte Problematik einer Spiral-Entwicklung zur Entprofilierung der Sozial- und Jugendhilfeplanung (ausführlicher zur prekären Rolle der Planungsfachkräfte vgl. Merchel 2005).

Drohender Profilverlust von Sozial- und Jugendhilfeplanung

Neben diesen strukturellen Problemen bei der Realisierung einer wirksamen und fachpolitisch folgenreichen Sozial- und Jugendhilfeplanung wären weitere methodische Schwierigkeiten und Anforderungen anzuführen: u.a. das Problem einer angemessenen Adressatenbeteiligung; die Schwierigkeiten, bei Sozialraumanalysen die Dimension der Praxisbedeutung zum Tragen kommen zu lassen; Probleme der Datengewinnung und Datenaufbereitung; die methodische und politische Schwierigkeit der Verknüpfung von Sozial- und Jugendhilfeplanung mit den anderen kommunalen Planungsbereichen (Stadtentwicklungsplanung, Bauplanung, Verkehrsplanung, Schulentwicklungsplanung etc.).

Methodische Probleme

5 Schlussbemerkungen: Zur Komplexität des Aufgabenbereichs „Sozial- und Jugendhilfeplanung“

Sowohl für die Gestaltung einer bedarfsgerechten sozialen Infrastruktur als auch für den Prozess der Reflexion zur Angemessenheit bisheriger Strukturen und Handlungsweisen in den Institutionen Sozialer Arbeit hat die kommunale Sozial- und Jugendhilfeplanung eine zentrale Funktion. Viele örtliche Entwicklungsanforderungen sind elementar mit Sozial- und Jugendhilfeplanung verknüpft. Aus diesem Grund wird die Sozial- und Jugendhilfeplanung auch von allen zentralen Problemen und Veränderungen im kommunalen Sozialbereich berührt. In der Sozial- und Jugendhilfeplanung bündeln sich neben den fachlichen Entwicklungen in den einzelnen Arbeitsfeldern insbesondere fach- und sozialpolitisch bedeutsame Aspekte wie

Bündelung fachlicher und sozialpolitischer Entwicklungen in der Sozial- und Jugendhilfeplanung

- die Gestaltung der Trägerkooperationen als sozialpolitische Strukturierungsmodus (vgl. die Beiträge in Dahme/Wohlfahrt 2000),
- die Qualitätsdebatte (vgl. Merchel 2005, 2010b),
- die betriebswirtschaftliche Profilierung der Sozialen Arbeit (mit Prozessen der Gestaltung von Leistungsverträgen, des Controlling, des Steuerns anhand von Kennziffern und Richtwerten etc. [vgl. dazu Bieker 2004; Dahme u. a. 2008 und die Beiträge in Blanke u. a. 2005]),
- das Anstoßen von Prozessen der Organisationsentwicklung,
- die Bewertung und Umsetzung fachlicher Innovationsimpulse.
- die Forderung nach einer Verknüpfung von Jugendhilfeplanung und Schulentwicklungsplanung (Merchel 2004b) oder gar die Forderung nach einer Konstruktion von „lokalen Bildungslandschaften“ (Maykus 2007; Deutsche Kinder- und Jugendstiftung 2007).

Latente Überforderung und ständige Legitimationsanforderungen

Diese Komplexität der Anforderungen, verbunden mit der skizzierten labilen Position der Planungsfachkräfte innerhalb der Kommunalverwaltungen, bringt die Sozial- und Jugendhilfeplanung in die Situation einer immer latent vorhandenen Überforderung und, daraus folgend, in die Schwierigkeit, sich ständig legitimieren zu müssen, indem sie sich gleichermaßen als nützlich für die Praxis erweist wie ihre begrenzten Steuerungsmöglichkeiten verdeutlicht. Dabei besteht die Schwierigkeit, dass das strukturelle Problem der Komplexität von Aufgaben der Sozial- und Jugendhilfeplanung vor allem in einer personalisierten Perspektive wahrgenommen und verarbeitet wird, indem lediglich der einzelnen Planungsfachkraft zugemutet wird, die Komplexität irgendwie zu bewältigen, ohne dass das strukturelle Element als eine Herausforderung an die Organisation erkannt wird (vgl. Merchel 2006).

Planung als System von Aufgaben innerhalb einer Organisation

Damit in einer solchen Situation die Planungsfachkräfte nicht in der Komplexität und in der Widersprüchlichkeit der Anforderungen und Erwartungen zerrieben werden, bedarf es einer organisatorischen Konzipierung von Sozial- und Jugendhilfeplanung, bei dem Planung nicht primär als Aufgabengebiet der Planungsfachkraft, sondern als ein System von innerhalb der Organisation zu erledigenden Aufgaben verstanden wird. Die Aufgaben der Sozial- und Jugendhilfeplanung sind nicht primär und allein den Planungsfachkräften (und d. h. in der Realität häufig einer einzigen Person) zuzuordnen. Vielmehr handelt es sich bei Sozial- und Jugendhilfeplanung um ein Aufgabensystem mit unterschiedlichen Beteiligten, die ihre je spezifischen Verantwortlichkeiten für Planungen haben (z. B. in den Fachabteilungen der beteiligten Ämter). Im Mittelpunkt eines solchen Systems steht die Planungsfachkraft als kompetente Prozessmoderatorin und mit konkreten Unterstützungs- (Dienstleistungs-)aufgaben, deren Funktion dabei auch in einer kritischen, die alltäglichen Abläufe irritierenden Nachfrage besteht. Gerade in einer sensiblen und kompetenten Wahrnehmung der letztgenannten Funktion besteht, wenn sie in der Organisation verankert und akzeptiert ist, ein wichtiges Profilelement einer Sozial- und Jugendhilfeplanung, die sich als fachlicher Motor für Qualitätsentwicklung in der kommunalen sozialen Infrastruktur versteht.

Planungsfachkraft: Prozessmoderation, Impulsvermittlung, Dienstleistung, Irritation

Literatur

Asam, W. H. (Hrsg.) (1992): Neue Alten-Politik. Sicherung der Pflege durch Sozialplanung. Freiburg i. Br.

Backhaus-Maul, H. (1999): Kommunale Sozialpolitik. Sozialstaatliche Garantien und die Angelegenheiten der örtlichen Gemeinschaft. In: Wollmann, H./Roth, R. (Hrsg.) (1999): Kommunalpolitik – Politisches Handeln in den Gemeinden. Opladen, S. 689-702.

Bieker, R. (2004): Neue Kommunalverwaltung. Weinheim u. München.

Blanke, B. u. a. (Hrsg.) ([3]2005): Handbuch zur Verwaltungsreform. Wiesbaden.

Bogumil, J. u. a. (2007): Zehn Jahre Neues Steuerungsmodell. Eine Bilanz kommunaler Verwaltungsmodernisierung. Berlin.

Bolay, E./Herrmann, F. (Hrsg.) (1995): Jugendhilfeplanung als politischer Prozess. Beiträge zu einer Theorie sozialer Planung im kommunalen Raum. Neuwied, Kriftel u. Berlin.

Bosetzky, H./Heinrich, P./Schulz zur Wiesch, J. ([6]2002): Mensch und Organisation: Aspekte bürokratischer Soziaisation. Köln u. a.

Bürger, U./Maykus, St. (2006): Integrierte Berichterstattung zu Jugendhilfebedarf und sozialstrukturellem Wandel. Der Stellenwert systematischer Basisdaten für die kommunale Jugendhilfeplanung. In: Maykus, St. (Hrsg.) (2006): Herausforderung Jugendhilfeplanung. Standortbestimmung, Entwicklungsoptionen und Gestaltungsperspektiven in der Praxis. Weinheim u. München., S. 93-115.

Cappell, E. (1999): Bedarfe und Bedarfsplanung in der pflegerischen Infrastruktur. In: Dietz, B./Eißel, D./Naumann, D. (Hrsg.) (1999): Handbuch der kommunalen Sozialpolitik. Opladen, S. 237-247.

Dahme, H.-J./Wohlfahrt, N. (Hrsg.) (2000): Netzwerkökonomie im Wohlfahrtsstaat. Wettbewerb und Kooperation im Sozial- und Gesundheitssektor. Berlin.

Dahme, H.-J./Schütter, S./Wohlfahrt, N. (2008): Lehrbuch Kommunale Sozialverwaltung und Soziale Dienste. Grundlagen, aktuelle Praxis und Entwicklungsperspektiven. Weinheim u. München.

Deutsche Kinder- und Jugendstiftung (Hrsg.) (2007): Bildungslandschaften in gemeinschaftlicher Verantwortung gestalten. Berlin

Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge (Hrsg.) (1986): Handbuch der örtlichen Sozialplanung. Frankfurt a.M.

Dietz, B./Eißel, D./Naumann, D. (Hrsg.) (1999): Handbuch der kommunalen Sozialpolitik. Opladen.

Faust, Th. (2003): Organisationskultur und Ethik. Perspektiven öffentlicher Verwaltungen. Berlin.

Greese, D. (1999): Kommunale Kinder- und Jugendpolitik. In: Wollmann, H./Roth, R. (Hrsg.) (1999): Kommunalpolitik – Politisches Handeln in den Gemeinden. Opladen, S. 717-731.

Herrmann, F. (1998): Jugendhilfeplanung als Balanceakt. Umgang mit Widersprüchen, Konflikten und begrenzter Rationalität. Neuwied u. Kriftel.

Hinte, W. (2008): Sozialraumorientierung und die Finanzierung der Leistungen in der Kinder- und Jugendhilfe. In: Recht der Jugend und des Bildungswesens, Heft 1, 56. Jg. (2008), S. 52-63.

Hinte, W./Litges, G./Groppe, J. (2003): Sozialräumliche Finanzierungsmodelle. Qualifizierte Jugendhilfe auch in Zeiten knapper Kassen. Berlin.

Hinte, W./Litges, G./Springer, W. (1999): Soziale Dienste: Vom Fall zum Feld. Berlin.

Institut für Soziale Arbeit (Hrsg.) (1999): Soziale Indikatoren und Sozialraumbudgets in der Kinder- und Jugendhilfe. Soziale Praxis, Heft 20. Münster.

Isselhorst; R./Scherpner, M. (Hrsg.) (1985): Koordination der Behindertenarbeit im örtlichen Bereich. Frankfurt a.M.

Jordan, E. (^{2}2000): Sozialraumbezug und Jugendhilfeplanung. In: Jordan, E./Schone, R. (Hrsg.) (2000): Handbuch Jugendhilfeplanung. Grundlagen, Bausteine, Materialien. Münster. S. 331-387.

Jordan, E./Schone, R. (Hrsg.) (^{2}2000): Handbuch Jugendhilfeplanung. Grundlagen, Bausteine, Materialien. Münster.

Kemper, P. (1998): Steuerung und Entwicklung kommunaler Teilhilfesysteme für Menschen mit Behinderungen – planungstheoretische Aspekte und praktische Umsetzung. In: Nachrichtendienst des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge, Heft 7, 78. Jg. (1998), S. 208-213.

KGSt (Kommunale Gemeinschaftsstelle für Verwaltungsvereinfachung) (1994): Outputorientierte Steuerung in der Jugendhilfe: Ziele, Aufgaben und Tätigkeiten des Jugendamtes. Bericht 9/1994. Köln.

KGSt (1996): Integrierte Fach- und Ressourcenplanung in der Jugendhilfe. Bericht 3/1996. Köln.

KGSt (1998): Kontraktmanagement zwischen öffentlichen und freien Trägern in der Jugendhilfe. Bericht 12/1998. Köln.

KGSt (2000): Strategisches Management IV: Fachbereichsstrategien am Beispiel der Jugendhilfe. Bericht 11/2000. Köln.

Kilb, R. (2000): Jugendhilfeplanung – ein kreatives Missverständnis? Opladen.

Klenk, T./Nullmeier, F. (2003): Public Governance als Reformstrategie. Berlin.

Kreft, D./Lukas, H. (1990): Perspektivenwandel in der Jugendhilfe. 2 Bände. Nürnberg.

Lukas, H./Strack, G. (1996): Methodische Grundlagen der Jugendhilfeplanung. Freiburg i. Br.

MAGS (Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen) (1995): Bedarfsplanung in der kommunalen Altenpolitik und -arbeit, Bd. 1 und 2. Düsseldorf.

Maykus, St. (Hrsg.) (2006): Herausforderung Jugendhilfeplanung. Standortbestimmung, Entwicklungsoptionen und Gestaltungsperspektiven in der Praxis. Weinheim u. München.

Maykus, St. (2007): Lokale Bildungslandschaften. Entwicklungs- und Umsetzungsfragen eines (noch) offenen Projekts. In: Zeitschrift für Kindschaftsrecht und Jugendhilfe, Heft 7/8, 3. Jg. (2007), S. 294-303

Merchel, J. (1994): Kooperative Jugendhilfeplanung. Eine praxisbezogene Einführung. Opladen.

Merchel, J. (2004a): Kooperation auf der Planungsebene: Jugendhilfeplanung und Schulentwicklungsplanung. In: Hartnuß, B./Maykus, St. (Hrsg.) (2004): Handbuch Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Berlin, S. 593-612.

Merchel, J. (2004b): Erziehungshilfen im Steuerungsdilemma. Von den Bemühungen, Erziehungshilfen trotz ihrer Komplexität „in den Griff zu bekommen". In: SozialExtra, Heft 5, 28. Jg. (2004), S. 28-33.

Merchel, J. (2005): Jugendhilfeplanung als Modus der Qualitätsentwicklung in der örtlichen Jugendhilfe – Konzeptionelle Überlegungen und kritische Anfragen. In: Jugendhilfe, Heft 2, 43. Jg. (2005), S. 61-71.

Merchel, J. (2006): Jugendhilfeplanung als Instrument kommunaler Infrastrukturpolitik? Anmerkungen zu Spannungsfeldern und Perspektiven infrastrukturbezogenen Planungshandelns in der Jugendhilfe. In: Maykus, St. (Hrsg.) (2006): Herausforderung Jugendhilfeplanung. Standortbestimmung, Entwicklungsoptionen und Gestaltungsperspektiven in der Praxis. Weinheim u. München, S. 191-208.

Merchel, J. (2008): Sozialraumorientierung: Perspektiven, Unklarheiten und Widersprüche einer Konzeptformel in der Jugendhilfe. In: Recht der Jugend und des Bildungswesens, Heft 1, 56. Jg. (2008), S. 33-51.

Merchel, J. (2010a): Qualitätskriterien für die Jugendhilfeplanung: Was macht eine „gute Jugendhilfeplanung" aus? In: Schone, R./Maykus, St. (Hrsg.): Handbuch Jugendhilfeplanung. Grundlagen, neue Anforderungen, Perspektiven. Wiesbaden.

Merchel, J. (^{3}2010b): Qualitätsmanagement in der Sozialen Arbeit. Eine Einführung. Weinheim/München.

Nägele, G./Rosendahl, B./Zängl, P. (1999): Leitlinien für eine kommunale Pflegebedarfsplanung am Beispiel Nordrhein-Westfalens. In: Dietz, B./Eißel, D./Naumann, D. (Hrsg.) (1999): Handbuch der kommunalen Sozialpolitik. Opladen, S. 249-260.

Nikles, B.W. (1986): Kommunale Sozialplanung und Wohlfahrtsverbände. In: Thränhardt, D. u. a. (Hrsg.) (1986): Wohlfahrtsverbände zwischen Selbsthilfe und Sozialstaat. Freiburg i. Br., S. 211-223.

Nikles, B.W. (1995): Planungsverantwortung und Planung in der Jugendhilfe – §§ 79,80 SGB VIII. Stuttgart u. a.

Ortmann, F. u. a. (1976): Sozialplanung für wen? Neuwied u. Darmstadt.

Ortmann, F. (1983): Bedürfnis und Planung in sozialen Bereichen. Opladen.

Otto, H.-U. (2007): Zum aktuellen Diskurs um Ergebnisse und Wirkungen im Feld der Sozialpädagogik und Sozialarbeit – Literaturvergleich nationaler und internationaler Diskussion. Expertise im Auftrag der Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe (AGJ). Berlin

Peters, F./Koch, J. (Hrsg.) (2004): Integrierte erzieherische Hilfen. Flexibilität, Integration und Sozialraumbezug in der Jugendhilfe. Weinheim u. München.

Pluto, L. u. a. (2007): Kinder- und Jugendhilfe im Wandel. Eine empirische Strukturanalyse. München.

Prüss, K.-P./Tschoepe, A. (1974): Planung und Sozialplanung. Weinheim u. Basel.

Santen, van E./Seckinger, M.: Sozialraumorientierung ohne Sozialräume? In: Projekt „Netzwerke im Stadtteil" (Hrsg.) (1974): Grenzen des Sozialraums. Kritik eines Konzepts – Perspektiven für Soziale Arbeit. Wiesbaden, S. 49-71.

Sommerfeld, P./Hüttemann, M. (Hrsg.) (2007): Evidenzbasierte Soziale Arbeit. Nutzung von Forschung in der Praxis. Baltmannsweiler.

Straus, F./Höfer, R. (2005): Netzwerk und soziale Projekte. In: Kessl, F. u. a. (Hrsg.) (2005): Handbuch Sozialraum. Wiesbaden, S. 471-491.

Wollmann, H. (1996): Verwaltungsmodernisierung: Ausgangsbedingungen, Reformanläufe und aktuelle Modernisierungsdiskurse. In: Reichard, Ch./Wollmann, H. (Hrsg.) (1996): Kommunalverwaltung im Modernisierungsschub. Basel u. a., S. 1-49.

Serviceteil „Handlungsmethoden und Konzepte“

1 Zum Weiterlesen

Reflexionen, Konzepte und Methoden – Übersichten

Galuske, M. ([8]2009): Methoden der Sozialen Arbeit. Eine Einführung. Weinheim u. München.

Groddeck, N./Schumann, M. (Hrsg.) (1994): Modernisierung Sozialer Arbeit durch Methodenentwicklung und -reflexion. Freiburg i. Br.

Heiner, M. (2004): Professionalität in der Sozialen Arbeit. Theoretische Konzepte, Modelle und empirische Perspektiven. Stuttgart.

Heiner, M. u. a. (Hrsg.) ([4]1998): Methodisches Handeln in der Sozialen Arbeit. Freiburg i. Br.

Merchel, J. (2004): Qualitätsmanagement in der Sozialen Arbeit. Weinheim u. München.

Merchel, J. (Hrsg.) (2002): Qualität in der Jugendhilfe. Kriterien und Bewertungsmöglichkeiten. Münster.

Michel-Schwartze, B. (Hrsg.) (2007): Methodenbuch Soziale Arbeit. Basiswissen für die Praxis. Wiesbaden.

Müller, B. (1991): Die Last der großen Hoffnungen. Weinheim u. München.

Müller, B. ([5]2008): Sozialpädagogisches Können. Ein Lehrbuch zur multiperspektivischen Fallarbeit. Freiburg i. Br.

Müller, C. W. (1999): Wie Helfen zum Beruf wurde. 2. Bde. Weinheim u. Basel.

Müller, C. W. (2008): Helfen und Erziehen. Soziale Arbeit im 20. Jahrhundert. Weinheim u. Basel.

Schilling, J. ([5]2008): Didaktik/Methodik Sozialer Arbeit. Stuttgart.

Spiegel, H. v. ([3]2008): Methodisches Handeln in der Sozialen Arbeit. Stuttgart.

Beiträge zu einzelnen Methoden – Auswahl

Alisch, M. (Hrsg.) ([2]2001): Stadtteilmanagement. Voraussetzungen und Chancen für die soziale Stadt. Opladen.

Becker, G./Simon, T. (Hrsg.) (1995): Handbuch Aufsuchende Jugend- und Sozialarbeit. Theoretische Grundlagen, Arbeitsfelder, Praxishilfen. Weinheim u. München.

Budde, W./Früchtel, F./Hinte, W. (Hrsg.) (2006): Sozialraumorientierung. Wege zu einer veränderten Praxis. Wiesbaden.

Bullinger, H./Nowak, J. (1998): Soziale Netzwerkarbeit. Eine Einführung. Freiburg i. B.

Burnham, J. B. ([2]2004): Systemische Familienberatung. Eine Lern- und Praxisanleitung für soziale Berufe. Weinheim u. München.

Herriger, N. ([3]2006): Empowerment in der Sozialen Arbeit. Eine Einführung. Stuttgart.

Hinte, W./Lüttringhaus, M./Oelschlägel, D. ([2]2007): Grundlagen und Standards der Gemeinwesenarbeit. Ein Reader zu Entwicklungslinien und Perspektiven. Weinheim u. München.

Kilb, R./Peter, J. (Hrsg.) (2009): Methoden der Sozialen Arbeit in der Schule. München.

Kölsch, H./Wagner, F.-J. ([2]2004): Erlebnispädagogik in der Natur. Ein Praxisbuch für Einsteiger. München.

Mollenhauer, K./Uhlendorff, U. ([4]2004): Sozialpädagogische Diagnosen I. Über Jugendliche in schwierigen Lebenslagen. Weinheim u. München.

Mollenhauer, K./Uhlendorff, U. (2005): Sozialpädagogische Diagnosen II. Selbstdeutungen verhaltensschwieriger Jugendlicher als empirische Grundlage für Erziehungspläne. Weinheim u. München.

Pötter, N./Segel, G. (Hrsg.) (2009): Profession Schulsozialarbeit. Beiträge zu Qualifikation und Praxis der sozialpädagogischen Arbeit an Schulen. Wiesbaden.

Schmidt-Gruner, M. (1997): Soziale Arbeit mit Gruppen. Eine Einführung. Freiburg i. Br.

Schrapper, Ch. (Hrsg.) (2004): Sozialpädagogische Diagnostik und Fallverstehen in der Jugendhilfe. Anforderungen, Konzepte und Perspektiven. Weinheim u. München.
Uhlendorff, U. (^{2}2001): Sozialpädagogische Diagnosen III. Ein sozialpädagogisch-hermeneutisches Diagnoseverfahren für die Hilfeplanung. Weinheim u. München.
Volk, M. (2009): Musicalarbeit als Methode in der Sozialen Arbeit. Saarbrücken.
Weinberger, S. (^{8}1998): Klientenzentrierte Gesprächsführung. Eine Lern- und Praxisanleitung für helfende Berufe. Weinheim.
Wendt, W. R. (Hrsg.) (1995): Unterstützung fallweise. Case Management in der Sozialarbeit. Freiburg i. Br.

Träger und Institutionen der Sozialen Arbeit

Friedrich Ortmann

Organisation und Verwaltung des „Sozialen“

1 Einleitung

Begriffsbestimmungen

Die Beschäftigung mit „Organisation und Verwaltung des Sozialen“ erfordert zunächst eine Klärung der drei Begriffe, die das Thema beschreiben: Soziales, Organisation und Verwaltung. Der Begriff des „Sozialen“ ist im deutschen Sprachgebrauch nicht eindeutig; einerseits wird in beschreibender Weise „sozial“ gleichgesetzt mit „gesellschaftlich“ bzw. das „Soziale“ mit „Gesellschaft“. Andererseits wird der Begriff normativ verwendet. Er kennzeichnet dann eine spezifische Wertsetzung zu Gunsten des Wohls von unterdrückten oder benachteiligten Mitmenschen. Deutlich wird diese Wertbezogenheit beispielhaft in dem Gegensatzpaar von „sozial“ vs. „asozial“. Die positive Konnotation des Begriffs „sozial“ ist z.B. mit den Begriffen „Soziale Sicherheit“ oder „Soziale Marktwirtschaft“ verbunden. Dieses letztgenannte, normative Verständnis des Begriffs „Sozial“ liegt den folgenden Überlegungen zu Grunde. Mit „Organisation“ werden im Folgenden „alle sozialen Gebilde bezeichnet, in denen eine Mehrzahl von Menschen zu einem spezifischen Zweck bewusst zusammenwirkt“ (Mayntz 1969, S. 762 f.). Die folgenden Ausführungen werden sich auf Organisationen beziehen, deren spezifischer Zweck das „Soziale“ im eben gekennzeichneten Sinne ist; die Veränderung dieser Organisationen im Laufe der Zeit wird genauer zu analysieren sein. Unter „Verwaltung“ versteht man einerseits einen spezifischen Organisationstypus (z.B. bürokratische Verwaltung), andererseits aber auch das ordnende, subsumierende, entscheidende oder kontrollierende Handeln in einer Organisation. Der folgende Text wird also der Frage nachgehen, in welcher Weise das „Soziale“ in Deutschland organisiert ist und wie seine Verwaltung erfolgt. Zunächst muss allerdings geklärt werden, inwieweit das „Soziale“ überhaupt Zweck spezifischer Organisationen und Objekt verwaltender Tätigkeiten ist.

2 Das Soziale als Gegenstand spezifischer Organisationen

Das „Soziale“ in der vorindustriellen Gesellschaft

Um einen Eindruck davon zu bekommen, in welchem Maße gesellschaftliche Prozesse heute durch Organisationen bestimmt werden (vgl. Girschner 1990, S. 21 ff.), ist es erforderlich, sich kurz der Lebensweise in einer vorindustriellen Gesellschaft zu vergegenwärtigen. Zu dieser Zeit – etwa noch um 1850 – lebt der ganz überwiegende Teil der Menschen in Deutschland auf dem Lan-

W. Thole (Hrsg.), *Grundriss Soziale Arbeit,* DOI 10.1007/978-3-531-94311-4_49,
© VS Verlag für Sozialwissenschaften | Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH 2012

de und findet seinen Lebensunterhalt in der Landwirtschaft. Das bedeutet, dass die Menschen die für ihren Lebensunterhalt erforderlichen Güter (Nahrung und auch Kleidung) im Wesentlichen selbst produzieren; der Austausch über Gütermärkte ist für diese Lebensmittel äußerst gering. Im Rahmen dieser Lebensweise wird das Risiko von Alter und Krankheit innerhalb der Familie abgesichert; sofern dieses nicht möglich ist (z. B. bei allein Stehenden) treten subsidiär kirchliche Einrichtungen oder die Heimatgemeinde ein. Eventuell sind die Menschen auch auf Bettelei oder gewährte Almosen angewiesen (vgl. Sachße/Tennstedt 1980, S. 28 ff.). Das Soziale bedarf bei dieser Lebensweise keiner spezifischen Organisation und Verwaltung; es ist im Wesentlichen eine zwischenmenschliche Angelegenheit und integrierter Bestandteil des Alltagslebens der Menschen. Mit der Industrialisierung verändert sich die Lebensweise der Menschen grundlegend. Sie stellen jetzt die Güter, die sie für ihren alltäglichen Lebensunterhalt benötigen, nicht mehr mit ihrer eigenen Arbeitskraft selbst her, sondern erwerben sie auf Konsumgütermärkten. Zugleich müssen die meisten Menschen ihre Arbeitskraft um des Lohnerwerbs willen auf dem Arbeitsmarkt veräußern, weil sie nicht mehr die Eigentümer der sachlichen Produktionsmittel sind und deshalb nicht selbstständig produzieren können. Mit der Industrialisierung wandelt sich also die herrschende Wirtschaftsweise von der Subsistenzwirtschaft, das heißt der Produktion für den eigenen Verbrauch, zur Marktwirtschaft, in der die produzierten Güter auf den Warenmärkten und die Arbeitskraft auf den Arbeitsmärkten getauscht werden. Und die Menschen müssen sich zugleich aus ihren herkömmlichen dörflichen sozialen – also auch unterstützenden und helfenden – Bezügen lösen, weil sie nur in den Städten, wo die industrielle Produktion stattfindet, ihre Arbeitskraft verkaufen können. Dieser Umzug vom Land in die Stadt macht die Menschen zu heimatlosen Vereinzelten und sie verlieren das während einer langen Zeit und über Generationen hinweg gewachsene „Soziale“ (in der Form traditioneller Bindungen und Sicherungen). Und der Verlust des Alten und die neue Produktions- und Arbeitsweise sowie die städtische Lebensform machen für diese Menschen auch neue und anders geartete Formen des „Sozialen“ erforderlich.

Veränderung des „Sozialen“

Diese neuen Formen des Sozialen erwachsen teilweise – wie es bei den alten der Fall war – aus dem Alltag mit seiner neuen Produktions- und Lebensweise und den darin neu entstehenden Milieus des Arbeiterlebens (wie z. B. die Solidarität der Arbeiter; vgl. Mückenberger 1996). Zugleich aber kommt es auch zu einer aktiven systematischen Organisation des Sozialen. Für diesen Prozess ist es von großer Bedeutung, dass als herrschendes Bewusstsein der sich industrialisierenden Gesellschaft der „ökonomische Rationalismus“ entsteht (Weber 1991, S. 63), in dem das Zweck-Mittel-Denken sich besonders ausprägt. Dieser Rationalismus beherrscht nicht allein die Produktion und die sonstigen Aktivitäten der Wirtschaftsunternehmen, sondern er führt zur allgemeinen Systematisierung und Versachlichung des Handelns von Individuen und Organisationen in allen Lebensbereichen (vgl. Elias 1979, S. 322 ff.) und damit zu einer bewussten Nutzung der Zweck-Mittel-Rationalität in allen Arten von Organisationen. Damit durchdringt der „ökonomische Rationalismus“ in zunehmendem Maße auch das Soziale. Wenngleich erste Formen einer rationalistischen Umgehensweise mit dem

Ökonomischer Rationalismus durchdringt das Soziale

Sozialen bereits am Beginn der Neuzeit feststellbar sind (vgl. Sachße/Tennstedt 1980, S. 30 ff.), so entstehen doch insbesondere mit der Industrialisierung neue, spezifische rationale Organisationen für das Soziale (vgl. Sachße/Tennstedt 1980, S. 195 ff.; S. 214 ff), die in ihren grundlegenden Formen bis in die Gegenwart hinein Bestand haben.

Grundlage dieser rationalen Organisation des Sozialen ist insbesondere die Verrechtlichung. In dem Maße, in dem das Soziale aus dem Alltagsleben mit seinen gewachsenen Traditionen herausgelöst wird, in dem also das Soziale vergesellschaftet wird, treten verrechtlichte und eindeutig zweckorientierte Organisationen zur Bearbeitung des Sozialen an die Stelle gewohnheitsmäßigen, traditionsgebundenen Verhaltens (vgl. hierzu die Beiträge von Hammerschmidt sowie von Gedrath und Schröer in diesem Band). Das ist bei der Einrichtung der Sozialversicherungen am deutlichsten erkennbar. Die Fürsorge ist demgegenüber in den Leistungen, aber auch in ihrer Organisationsstruktur in den einzelnen Kommunen weniger stark verrechtlicht und vereinheitlicht, weil den Kommunen – wenn auch zunächst nur in den Städten – das Recht zur Bestimmung der Organisationsform für die Bearbeitung ihrer eigenen Angelegenheiten zunehmend übertragen wird (vgl. die preußische Städteordnung von 1808). Dennoch kommt es auch hier verstärkt zur Bildung zweckrationaler Organisationen (vgl. das Elberfelder System; Sachße/Tennstedt 1980, S. 215 f.). Der Prozess, der von der traditionsgebundenen Form des Sozialen zu seiner rationalen „Organisation“ führt, ist also eingebunden in die allgemeine „Rationalisierung“ der modernen Welt.

Verrechtlichung

Die mit der Industrialisierung einsetzende Organisation des Sozialen und damit seine Veränderung gegenüber herkömmlicher traditioneller Institutionalisierung macht bereits eine notwendige Bedingung für eine Organisation des Sozialen erkennbar: Dieser Teil des Sozialen, der der systematischen Organisation unterliegt, muss – wenn er denn einen Nutzen für die betroffenen Menschen erbringen soll – auf deren Lebenswelt abgestimmt sein. Das lässt sich an einem historischen Beispiel besonders gut verdeutlichen: Vor der Industrialisierung war in den Fällen, in denen familiäre Unterstützungen für Kranke oder Arme fehlten, die Heimatgemeinde (Geburtsort) für die Unterstützung zuständig. Diese Regelung wurde mit der Wanderung der Menschen als Folge der Industrialisierung dysfunktional, weil ein kranker oder armer Mensch nicht in seine Heimatgemeinde reisen konnte, insbesondere wenn diese weit von seiner Wohngemeinde entfernt war. Aus diesem Grunde wurde bereits 1842 in Preußen und 1871 im Deutschen Reich die Wohngemeinde per Gesetz zur Unterstützung der Armen verpflichtet (vgl. Sachße/Tennstedt 1988, S. 196, S. 199-205). Die Organisation des Sozialen „folgte“ – um ihre Funktionsfähigkeit sicherzustellen – der sich verändernden Lebensweise der Menschen (vgl. hierzu den Beitrag von Hammerschmidt und Tennstedt in diesem Band).

Die Organisation des Sozialen folgt veränderten Lebensweisen

Dieser am historischen Beispiel skizzierte Zusammenhang muss auch in der Gegenwart berücksichtigt werden und die aktuelle Diskussion über bestimmte Elemente der Sozialen Sicherheit verdeutlicht dieses: Zum Beispiel machen die Veränderung der Arbeit, die Zunahme (schein-)selbstständiger Arbeit und die Auflösung des Normalarbeitsverhältnisses die Abhängigkeit der sozialen Sicherung (Sozialversicherungen) von der abhängigen Erwerbsarbeit zum Problem; die

tendenzielle Auflösung herkömmlicher Familienformen (Ehescheidungen) erfordert eine eigenständige soziale Sicherung von (insbesondere Kinder erziehenden) Frauen, die nicht mehr über Familienversicherung (Krankenversicherung) oder Witwenrente (Rentenversicherung) erfolgen kann. D. h. auch in der Gegenwart wird es mit der sich verändernden Lebensweise der Menschen (Individualisierung) notwendig, die Organisation des Sozialen neu zu denken.

3 Organisationsformen des Sozialen

Trotz der im vorhergehenden Abschnitt angedeuteten, sich zurzeit vollziehenden Veränderung gilt gegenwärtig, dass die unterschiedlichen Formen, in denen der vergesellschaftete Teil des Sozialen rechtlich und organisatorisch fixiert ist, in Deutschland grundsätzlich unter die Begriffe Sozialversicherung, Versorgung und Fürsorge subsumiert werden können (vgl. Preller 1979, S. 313 ff.; Ortmann 1994, S. 155 ff.).

Sozialversicherung

Die Sozialversicherung ist im Grundsatz eine Versicherung von Arbeitnehmern; sie versichert die Risiken, die sich aus der Lebens- und Arbeitssituation dieser abhängig Beschäftigten ergeben. Eine Versicherung ist eine Organisation, die bei Eintritt des versicherten Risikos eine (Geld-)Leistung erbringt, auf die der Versicherte nach Art und Höhe einen Anspruch hat, sofern er vorher bestimmte Beiträge entrichtet und gegebenenfalls bestimmte Wartezeiten erfüllt hat. Risiko meint in diesem Zusammenhang ein für den einzelnen Versicherten zufälliges Ereignis, dessen Eintritt mit einer bestimmten berechenbaren Wahrscheinlichkeit erfolgt und das die zahlreichen, einer Versicherung angehörenden Versicherten gleichartig bedroht. Versicherungen arbeiten nach dem Äquivalenzprinzip, d. h. hohe zu versichernde Risiken führen zu hohen Beiträgen bzw. höhere Beiträge führen bei gleichem Risiko zu höheren Leistungen bei Eintritt des Risikos. Von diesen, für alle Versicherungen geltenden Grundsätzen, weicht die Sozialversicherung teilweise ab: Sie ist eine Pflichtversicherung, d. h. sie versichert grundsätzlich alle abhängig Beschäftigten zwangsweise, ihr werden Beitragssätze und Leistungen gesetzlich vorgeschrieben und sie bildet keine Kapitalansammlungen, sondern wird nach dem Umlageverfahren finanziert. Außerdem gilt an Stelle des Äquivalenzprinzips teilweise das Solidarprinzip. D. h. zum einen, dass die Beiträge nicht nach individuellem Risiko, sondern als Prozentsatz vom Bruttolohn festgelegt werden, sodass z. B. unterschiedliche Beiträge (als gleicher Prozentsatz vom unterschiedlich hohen Bruttolohn) zu gleichen Leistungen der Krankenversicherung führen. Zu den Sozialversicherungen zählen die Alters- und Invaliditätsversicherung, die Kranken-, die Pflege-, die Arbeitslosen- und die Unfallversicherung. Organisatorisch verwalten sich die einzelnen Sozialversicherungen selbst durch eigens dafür gebildete Körperschaften, die aus den gewählten Vertretern der jeweiligen Beitragszahler gebildet werden.

Versorgung

Versorgung bedeutet das Vorhandensein eines Anspruchs auf Ausgleich besonderer – z. B. im Wehrdienst erbrachter – Opfer, die sich im Zusammenhang

mit der Erfüllung von für das Gemeinwesen erbrachten Leistungen ergeben haben und für die das Gemeinwesen nach dem Alimentationsprinzip durch die Steuerfinanzierung eine (finanzielle) Verantwortung übernimmt. Auch die sozialen Risiken und insbesondere die Altersversorgung der Beamten, Richter und Soldaten werden nach dem Versorgungsprinzip geregelt. Organisatorisch wird die Versorgung durch staatliche Behörden bearbeitet.

Fürsorge

Fürsorge ist die individuelle, auf konkrete Notlagen abgestellte Hilfe, die aus allgemeinen Steuermitteln finanziert wird. Sie sichert nicht gegen genau definierte Risiken, sondern gegen das Scheitern der privaten Sicherung des Lebensunterhalts. Fürsorge wird grundsätzlich nach dem Subsidiaritätsprinzip geleistet, d. h. wenn der Betroffene sich nicht aus eigener Arbeit oder eigenem Vermögen unterhalten kann, keine anderen Sozialleistungsträger (wie Sozialversicherungen) zuständig sind und auch keine privatrechtlichen Unterhaltsansprüche (z. B. gegen Eltern) bestehen. Wer Fürsorgeleistungen in Anspruch nehmen will, muss sich deshalb einer Bedürftigkeitsprüfung mit entsprechenden Kontrollen unterziehen. Darüber hinaus soll – damit die Fürsorge keine attraktive Alternative zur Lohnarbeit darstellt – das Leistungsniveau der Fürsorge grundsätzlich unterhalb der niedrigsten Lohngruppen liegen (Abstandsprinzip) und Empfänger von Fürsorgezahlungen können zu Arbeitsleistungen herangezogen werden. Nach dem Fürsorgeprinzip sind beispielsweise die Sozialhilfe und die Jugendhilfe organisiert. Organisatorisch wird die Fürsorge überwiegend durch Einrichtungen der kommunalen Selbstverwaltung verwaltet.

Weitere soziale Leistungen

Diese traditionelle Gliederung der Organisation des Sozialen – also hier insbesondere der Sozialen Sicherheit – erfasst aber nicht alle organisierten (zweckgerichteten) Aktivitäten, Leistungen und Hilfen, die die Lebensweise der Menschen im Sinne einer Wertsetzung zu Gunsten des Wohls von unterdrückten und benachteiligten Mitmenschen beeinflussen. Z. B. passen alle mit sozialer Intention eingerichteten steuerlichen Vergünstigungen (z. B. Kinderfreibeträge) ebenso wenig in diese Systematik wie die nicht-monetären Aktivitäten der Arbeitsförderung oder die gesetzlichen Regelungen bspw. zum Arbeitsschutz oder zum Jugendschutz. Insbesondere wird auch der gesamte Sektor der Bildung und Ausbildung, der – vor allem unter dem Gesichtspunkt der Chancengleichheit – sicherlich ein wesentlicher organisierter Bestandteil des Sozialen ist, nicht in diesem Gliederungsschema berücksichtigt. Es werden also von dieser Systematik nur die Organisationen für die wichtigsten Transferleistungen (Übertragungen ohne spezifische Gegenleistung) im Bereich des Sozialen erfasst; auf sie sollen sich auch die weiteren Überlegungen beziehen[1].

1 Auf eine andere, eher funktionsbezogene Gliederung sozialer Leistungen und Hilfen nach den Kriterien soziale Vorsorge, soziale Entschädigung sowie allgemeine und besondere soziale Hilfe und Förderung soll hier nur hingewiesen werden (vgl. Igl/Welti 2007, S. 6 f.).

4 Leistungen der Organisationen des Sozialen

Geld-, Sach- und Dienstleistungen

Üblicherweise werden die Leistungen, die von den im Bereich des Sozialen tätigen Organisationen erbracht werden, in Geld-, Sach- und Dienstleistungen unterschieden. Geldleistungen sind z.B. Altersrenten, die die Rentenversicherung zahlt, oder Hilfe zum Lebensunterhalt, die vom Sozialamt gezahlt wird. Sachleistungen sind z.B. Arzneimittel oder medizinische Hilfsmittel wie Brillen, Rollstühle etc., die durch die Krankenversicherung finanziert werden. Dienstleistungen sind z.B. die Beratungstätigkeit eines Sozialarbeiters oder die Tätigkeit von Erziehern im Kindergarten. Summarisch kann festgehalten werden, dass etwa drei Viertel der erbrachten Leistungen Geldleistungen sind.

Organisation der Leistungserbringung ...

Wer erbringt diese Leistungen? Anhand der genannten Beispiele sowie im Zusammenhang mit den Hinweisen zur Organisation von Sozialversicherung, Versorgung und Fürsorge ist bereits sichtbar geworden, dass hierfür entweder spezifische Organisationen der Selbstverwaltung existieren (Sozialversicherungen) oder dass Behörden(teile) diese Aufgaben übernehmen (Versorgung) oder dass die Leistungserbringung durch die zuständigen Ämter der Kommunen in kommunaler Selbstverwaltung (Fürsorge) erfolgen. Die Organisationsweise der Leistungserbringung wird im Folgenden für die Sozialversicherung und die Fürsorge erläutert.

... für Sozialversicherungen

Die Träger der unterschiedlichen Sozialversicherungen werden nach denselben Grundsätzen organisiert; diese sind im vierten Abschnitt des 4. Buches des Sozialgesetzbuches (§§ 29-66 SGB IV) festgelegt. Danach sind die Träger der Sozialversicherung rechtsfähige Körperschaften des öffentlichen Rechts mit Selbstverwaltung. Die Selbstverwaltung – im Rahmen der gesetzlichen Vorgaben – wird durch die Versicherten und die Arbeitgeber ausgeübt. Hierzu werden bei jeder Versicherung eine Vertreterversammlung und ein Vorstand gebildet. Außerdem wird ein Geschäftsführer bestellt. (Die Krankenkassen können abweichend einen Verwaltungsrat und einen hauptamtlichen Vorstand bilden.) Vertreterversammlung und Vorstand werden in der Regel paritätisch von Versicherten- und Arbeitgebervertretern besetzt. Die Besetzung der Gremien erfolgt durch Wahlen, bei denen Arbeitgeber und Versicherte getrennt ihre Vertreter wählen. Die Vertreterversammlung wählt den Vorstand, der Vorstand bestellt den Geschäftsführer, der für die laufenden Geschäfte zuständig ist. Die Arbeitsweise innerhalb der Verwaltung der Versicherungen folgt im Prinzip dem bürokratischen Verfahren (vgl. Abschnitt 5.1). Dass dieses ohne weiteres möglich ist, liegt insbesondere daran, dass die Versicherungen grundsätzlich nur Geldleistungen auf Grund vorgegebener standardisierter Regeln erbringen (z.B. Renten, Arzthonorare, Finanzierung von Medikamenten oder Pflegeleistungen); hierfür ist die Konditionalprogrammierung (vgl. Abschnitt 5.1) als bürokratische Form der Aufgabenerledigung besonders gut geeignet.

... für die Fürsorge

Die Träger der Fürsorge sind herkömmlicherweise in Deutschland die Kommunen, d.h. die kreisfreien Städte und die Landkreise. Sie haben hierfür spezielle Ämter eingerichtet, von denen das Jugendamt, das Sozialamt und das Gesundheitsamt als die „klassischen" Ämter bezeichnet werden können (vgl. Ortmann 1994, S. 164 ff.). Auf Grund der den Kommunen zustehenden Orga-

nisationshoheit für ihre eigenen Angelegenheiten sind in letzter Zeit allerdings in vielen größeren Kommunen weitere Ämter zur Organisation sozialer Aufgaben entstanden. Neben den kreisfreien Städten und Landkreisen als den „örtlichen Trägern“ der Fürsorge existieren für die Jugend- und die Sozialhilfe noch so genannte „überörtliche Träger“ (vgl. Ortmann 1994, S. 177 f.). Zwischen den örtlichen und den überörtlichen Trägern besteht keine hierarchische Beziehung, sondern eine funktionale Aufgabenteilung; die Zuständigkeiten der überörtlichen Träger sind in den §§ 89 KJHG bzw. 97 SGB XII geregelt (vgl. hierzu auch die Beiträge von Bettmer und Bauer in diesem Band). Da die Organisationsform der überörtlichen Träger durch das jeweilige Bundesland bestimmt wird, ist sie nach Ländern unterschiedlich. Bedeutsam für die Arbeit der Fürsorge – im Gegensatz zu den Sozialversicherungen – ist, dass sich ihre Leistungen von denen der Sozialversicherungen gravierend unterscheiden, da sie – neben den Geldleistungen – in erheblichem Umfang Dienstleistungen erbringt (von der Kleinkinderziehung bis zur Altenbetreuung). Diese sozialen Dienstleistungen werden allerdings nicht in jedem Fall von den Kommunen – den öffentlichen Trägern der Fürsorge – selbst erbracht, sondern auch von so genannten Freien Trägern (die z. T. auch die Finanzierung ihrer Dienstleistungen übernehmen) (vgl. Ortmann 1994, S. 184 ff.). Innerhalb dieser Freien Träger kann zwischen den privatgemeinnützigen und solchen, die gewinnorientiert arbeiten, unterschieden werden (zur quantitativen Verteilung vgl. Schilling in diesem Band). Zu den Ersteren, die z. T. auch gegenüber den anderen privilegiert sind (vgl. § 75 Abs. 3 KJHG), gehören insbesondere die großen Wohlfahrtsverbände sowie die Kirchen und Religionsgemeinschaften, zu den Letzteren z. B. viele kleine Privatunternehmen, die Pflegedienste nach dem BSHG leisten.

5 Verwaltung des Sozialen

5.1 Bürokratisch strukturierte und team-strukturierte Verwaltung und deren Bedeutung für die personenbezogene Dienstleistungsverwaltung

Strukturen von Verwaltung

Bei der Betrachtung der Verwaltung des Sozialen, d. h. dem Problem, wie innerhalb einer Organisation die verwaltungsmäßigen Arbeitsabläufe gestaltet werden, lassen sich unterschiedliche Strukturtypen der Verwaltung unterscheiden. Die wesentlichen Unterscheidungsmerkmale für solche Strukturtypen sind die Arbeitsteilung und die Koordination der arbeitsteilig erfolgenden Tätigkeiten, die Art der Leitung, die Kompetenzverteilung zwischen den Organisationsangehörigen sowie die Formalisierungsprozesse in der Verwaltung (vgl. Ortmann 1994, S. 50 ff.). Unter Beachtung dieser Merkmale kann grundsätzlich – gewissermaßen als Endpunkte eines gedachten Spektrums – zwischen einer bürokratischen Struktur und einer Team-Struktur unterschieden werden.

Grundprinzipien

Bevor die unterschiedlichen Eigenschaften dieser Strukturen beschrieben werden, ist es jedoch erforderlich, auf einige Grundprinzipien der deutschen

(staatlichen und kommunalen) Verwaltung einzugehen, weil sie Organisationsstruktur und Handeln der Verwaltung mitprägen. Als Erstes ist das Prinzip der Gesetzesbindung der Verwaltung zu nennen. Die Verwaltung ist „an Gesetz und Recht" gebunden (Art. 20 Abs. 3 GG); es darf also grundsätzlich kein Verwaltungshandeln ohne gesetzliche Grundlage geben. Zweitens gilt für die Verwaltung das Prinzip der Gleichbehandlung; das bedeutet, dass gleiche Fälle in der Verwaltung gleich behandelt werden müssen. Die Schwierigkeit bei der Befolgung dieses Grundsatzes liegt in der Feststellung, welche Fälle als gleich zu definieren sind. Drittens gilt das Prinzip der Verhältnismäßigkeit, d. h. dass die eingesetzten Mittel in einem angemessenen Verhältnis zu dem angestrebten Zweck stehen müssen. Viertens basiert die Verwaltung auf dem Prinzip der Aktenmäßigkeit, d. h. dass alle relevanten Vorgänge des jeweils bearbeiteten Falles schriftlich festzuhalten und in einer Akte zu sammeln sind. Die Einhaltung dieser Grundsätze dient dem Schutz des Bürgers, denn sie machen das Handeln der Verwaltung für den Bürger kalkulierbar und – durch die Aktenführung – Fehler auch nachweisbar.

Neben diesen allgemeinen Grundsätzen wird das Verwaltungshandeln von der Aufbaustruktur und den Verfahrensabläufen im Verwaltungsvollzug bestimmt. Auf diese Problematik kann hier nur sehr knapp eingegangen werden. Es soll deshalb lediglich an den beiden bereits genannten gegensätzlichen Strukturtypen der Verwaltung die Problematik kurz erläutert werden.

Bürokratische Verwaltungen

Bürokratische Verwaltungen (vgl. Ortmann 1994, S. 20 ff., S. 52) sind insbesondere durch ihren pyramidenförmigen Aufbau gekennzeichnet, der sich daraus ergibt, dass jeweils eine Vielzahl von Untergebenen einen Vorgesetzten hat. Dieses Vorgesetzten-Untergebenen-Verhältnis (Hierarchie) impliziert – innerhalb der Gesetzesbindung der Verwaltung – die Anordnungsbefugnis des Vorgesetzten und die Verantwortlichkeit des Untergebenen seinem Vorgesetzten gegenüber. Dadurch dient die Hierarchie der Koordination der arbeitsteilig erfolgenden Problembearbeitung; der Vorgesetzte koordiniert die Arbeiten seiner Untergebenen. Zugleich wird den Verwaltungsangehörigen mit ihrer Stellung in der Hierarchie ein bestimmter Kompetenzbereich zugewiesen. Diese Verwaltung ist in der Regel durch Schriftlichkeit, Aktenführung und Formularwesen hoch formalisiert.

Teamorientierte Verwaltungen

Die Verwaltung mit einer Team-Struktur (vgl. Ortmann 1994, S. 52 f.) kennt im Prinzip keine Hierarchie, sondern ist netzartig organisiert; damit gibt es auch kein eindeutiges Vorgesetzten-Untergebenen-Verhältnis. Aufgaben werden – weil es vielfach keine feste Aufgabenverteilung gibt – auf Grund von Absprachen unter den Team-Mitgliedern und daraus erfolgender Aufgabenzuweisung erledigt. Es wird also nicht automatisch auf Grund einer Zuständigkeit eine Aufgabe einer Person zugewiesen, weil es in der Regel keine eindeutigen und dauerhaften Stellenbezeichnungen mit fixierten Arbeitsvollzügen gibt. Diese Organisationsstrukturen erfordern mündliche Kommunikation zur Abstimmung; die Schriftlichkeit tritt demgegenüber – soweit die Art der bearbeiteten Aufgaben dieses zulässt – in den Hintergrund.

Diese typischen Strukturen finden sich – bei Dominanz der bürokratischen Verwaltung in den Großorganisationen – sowohl in der kommunalen Sozialverwaltung als auch in den soziale Dienstleistungen erbringenden Organisationen der

Freien Träger. Große kommunale Verwaltungen sind in der Regel bürokratisch organisiert, enthalten aber z.B. bei der Erbringung personenbezogener Dienstleistungen häufig Elemente von Team-Strukturen.

Konditionalprogrammierte Verwaltung

Die eben vorgenommene Gegenüberstellung dürfte bereits deutlich gemacht haben, dass die mit den unterschiedlichen Strukturtypen verbundenen Arbeitsweisen der Organisationen für unterschiedliche zu bearbeitende Probleme und Aufgaben unterschiedlich gut geeignet sind. Die klassische bürokratische Verwaltung leistet dort gute und präzise Arbeit, wo für das Verwaltungshandeln eine enge Gesetzesbindung besteht und die Arbeitsabläufe durch die Wenn-Dann-Struktur der vorgegebenen Gesetze (oder durch entsprechende Regelungen bei den Freien Trägern) weitgehend determiniert sind. Man sagt in diesem Fall, dass die Verwaltung konditionalprogrammiert werden kann: Wenn der Tatbestand X vorliegt, tue Y. Schwierigkeiten entstehen in dieser Verwaltung, wenn mit der bürokratischen Struktur personenbezogene Dienstleistungen erbracht werden sollen, weil diese Dienstleistungsprozesse nicht nach der Wenn-Dann-Struktur gesetzlich regelbar und in Verwaltungshandeln formalisierbar sind. Entsprechend enthalten Gesetze, wenn sie Dienstleistungen für den Bürger vorsehen, lediglich Zielaussagen, deren Erreichung allein durch das Wissen von Professionellen in der Verwaltung sichergestellt werden kann (Zweckprogrammierung).

Zweckprogrammierte Verwaltung

Aber auch für Professionelle ergibt sich bei der Zweckprogrammierung ein Problem: Pädagogische und beratende Tätigkeiten, die auf Verhaltens- oder Bewusstseinsänderungen zielen (und einen wesentlichen Teil der Dienstleistungen in Bereich des Sozialen bilden) basieren vielfach auf einem kritisch-hermeneutischen Theorieverständnis (vgl. Ortmann 1994, S. 207-216). Eine auf einem solchen Verständnis basierende Theorie kann nicht durch Fremdsteuerung mit Hilfe von Technologien auf der Grundlage wissenschaftlich begründeter Ziel-Mittel-Relationen zur Anwendung gelangen, sondern allein in einem Kommunikationsprozess zwischen Menschen. Zweck eines solchen, zwischen Professionellen und Klienten stattfindenden Kommunikationsprozesses ist es, dem Klienten hypothetisch empirisch begründete Erklärungs- und Deutungsmuster für sein als problematisch definiertes und/oder von ihm selbst als veränderungsbedürftig empfundenes Verhalten anzubieten, um bei ihm einen Prozess der Bewusstseinsentwicklung auszulösen. Ohne auf die Probleme und Schwierigkeiten solcher Prozesse einzugehen, sei hier festgehalten, dass in diesem Zusammenhang die Grundlage für erstrebte Verhaltensänderungen nicht ein steuernder „Eingriff“ von außen, sondern ein Bewusstwerdungsprozess ist, der in der Person des Klienten abläuft und innerhalb dessen die hypothetisch angebotenen Erklärungs- und Deutungsmuster von Mustern an sich zu solchen für den Klienten werden müssen. Und dieses ist nicht allein ein Prozess der Aufklärung und der kognitiven Aneignung, sondern gewissermaßen ein Prozess der Internalisierung. Für die Zweckprogrammierung der Verwaltung aber bedeutet ein solcher Prozess, dass bei ihm auch eine eindeutige Zweckprogrammierung nicht möglich ist, weil das Ziel des Prozesses vielfach nicht vorab bestimmt werden kann, sondern sich im Prozess selbst erst ergibt. Der Gesetzgeber trägt diesem Problem dadurch Rechnung, dass er Ziele in Gesetzen in der Regel allgemein

Zielorientiertes versus kommunikatives Handeln

und nicht-operational formuliert, sodass sie mit den genannten Handlungsmustern nicht in Konflikt geraten können (vgl. hierzu Ortmann 2008).

Kontrollverlust der Verwaltungsspitze

Die Gesetzgebung kann also – aus Gründen, die in der zu bewältigenden Aufgabe liegen – das Handeln der personenbezogene Dienstleistungen erbringenden verwaltungsangehörigen Professionellen nicht in gleicher Weise – z.B. durch Konditionalprogrammierung – determinieren, wie das Handeln eines Verwaltungsangehörigen in der Steuerverwaltung. Das führt zu einem Kontrollverlust der Verwaltungsspitze über die Aktivitäten der professionellen Verwaltungsangehörigen, die wegen fehlender Konditionalprogrammierung und fehlender eindeutiger Ziel-Mittel-Relationen letztendlich nur von den Professionellen selbst in der Wirksamkeit ihrer Arbeit beurteilt werden können (ein Ausdruck hiervon sind z.B. die „Kunstfehlerprozesse" gegen Mediziner, in denen die medizinischen Gutachten gewissermaßen die Urteilsgrundlage bilden). Fehlende Kontrollmöglichkeiten sind aber zugleich auch fehlende Steuerungsmöglichkeiten, sodass eine solche Verwaltung nicht mehr politisch oder durch die Verwaltungsspitze eindeutig gesteuert werden kann. Daraus ergibt sich die Vorstellung, dass eine „Neue Steuerung" der Verwaltung – und insbesondere ihrer personenbezogene Dienstleistungen erbringenden Teile – erforderlich ist.

5.2 Modernisierung der Verwaltung

Die im Zusammenhang der „Neuen Steuerung" genannten Hauptkritikpunkte an der herkömmlichen Verwaltung und ihrem Handeln sind (vgl. auch Möller 1997, S. 182f.):

- die fehlende Steuerung von der Leistungsseite (Outputsteuerung),
- das fehlende Kostenbewusstsein im Verwaltungshandeln,
- das Fehlen einer dezentralen Gesamtverantwortung mit gleichzeitiger Steuerung durch Kosten und Leistungen (Produkte) sowie
- die Führung durch Einzelanweisung.

Wird durch die Kommunalverwaltung der Versuch unternommen, dieser Kritik, die verallgemeinernd als Forderung nach Übernahme privatwirtschaftlich-kaufmännischer Grundsätze des Handelns durch die Kommunalverwaltung bezeichnet werden kann, zu entsprechen und das Verwaltungshandeln dementsprechend neu zu organisieren, so stellen sich allerdings eine Fülle von Problemen. Sie ergeben sich aus dem zentralen Unterschied zwischen kommunal-verwaltendem und privatkaufmännischem Handeln: Privatwirtschaftlich-kaufmännisches Handeln zielt auf die Erwirtschaftung von Gewinn; die Produktion von Gütern und Dienstleistungen für einen Markt wird also an diesem Ziel orientiert gesteuert. Das Handeln von Kommunalverwaltungen wird demgegenüber wegen ihrer Gesetzesbindung von Gesetzen und den daraus resultierenden Anweisungen innerhalb der Verwaltung geleitet. Damit ist der regelgeleiteten herkömmlichen Verwaltung das in der Kritik geforderte Denken in Kosten und Leistungen (Output; Produkte) fremd. Nicht Kosten, verkaufte Leistungen (Produkte) und damit erzielter Gewinn steuern die Verwaltung, sondern das Reglement innerhalb der Verwaltung dient der bestmöglichen Erfüllung des gesetzlichen Auftrages.

Ergebnis- versus Regelorientierung

Dafür werden die (erforderlichen) finanziellen Mittel nicht durch Verkauf der Produkte/Leistungen erwirtschaftet, sondern durch die „Parlamente“ in den Haushaltsplänen bereitgestellt. Damit wird erkennbar: Der Zweck der privatwirtschaftlichen Produktion und damit die kaufmännische Perspektive auf den Arbeitsprozess unterscheiden sich von Zweck und Arbeitsweise der herkömmlichen Verwaltung.

Weil das Unternehmen von seinen Produkten ausgehend plant, steht die Kosten-Leistungs-Überlegung in den Unternehmen im Vordergrund; sie bildet für den Unternehmensprozess die zentrale Steuerungsbasis. Gesteuert wird also ausgehend von der Leistungsseite. Die Verwaltung wird demgegenüber durch die Festlegung der Mittel, die im Haushaltsplan für eine bestimmte Aufgabe bereitgestellt werden, gesteuert; sie wird also nicht von der Leistungsseite, sondern vom Mitteleinsatz (Input) her gesteuert.

„Neue Steuerung“

Dass allerdings heute vielfach der Versuch gemacht wird, für die Privatwirtschaft entwickelte betriebswirtschaftliche Überlegungen auf die kommunale Sozialverwaltung zu übertragen, beruht darauf, dass mit der Zunahme solcher Leistungen der Verwaltung, die nicht der strengen Gesetzesbindung unterliegen, sondern die nach professionellen Grundsätzen erbracht werden (vgl. die Sozialarbeit innerhalb der Kommunalverwaltung), deren Steuerung durch Gesetzesbindung nur unzureichend funktioniert (vgl. Ortmann 1996). Es wird also eine „neue Steuerung“ erforderlich. Wird nun versucht, die betreffenden Verwaltungsteile nach privatwirtschaftlichen Grundsätzen zu steuern, so zeigt sich, dass für die Kommunen die Voraussetzungen für die Verwendung einer solchen Form der Steuerung einerseits technisch und andererseits wegen der Aufgabenstellung der kommunalen Sozialpolitik nicht gegeben sind (vgl. ebd):

1. Art und Menge der zu produzierenden und anzubietenden „Produkte“ der kommunalen Sozialpolitik (wie z.B. Streetworkstunden) lassen sich nicht durch den Mechanismus von Angebot und Nachfrage bestimmen, weil erstens für viele „Produkte“ kein Markt existiert (Welcher jugendliche „Kunde“ kauft Streetwork?) und weil zweitens Sozialpolitik – als Politik eben – das Angebot der als notwendig erachteten Leistungen politisch-normativ bestimmt (Für Streetwork besteht ein Bedarf!). Diese kommunalen Leistungen werden dann entweder kostenlos bereitgestellt oder es werden „Preise“ in Form von Gebühren und Beiträgen, z.T. unabhängig von den Kosten, erhoben. Dies geschieht insbesondere auch deshalb, weil Klienten der kommunalen Fürsorge die über den Markt zu kostendeckenden Preisen angebotenen Leistungen (z.B. Beratungen) vielfach nicht erwerben könnten.

Soziale Arbeit lässt sich nicht über Angebot und Nachfrage steuern

2. Die Kostensituation bei Herstellung dieser Produkte ist mithilfe der im staatlichen und kommunalen Bereich gebrauchten kameralistischen Buchführung nicht zu ermitteln[2], weil mithilfe dieser Buchführung nur staatliche Einnah-

Neue Buchführung

2 Die kameralistische Buchführung hat eine lange Tradition in der Verwaltung. Sie dient dem Zweck, dem Souverän (sei es dem Fürsten oder später dem Parlament) einen vollständigen Überblick über die (durch Steuern u.a.) eingenommenen Mittel und deren Verwendung (entsprechend den Weisungen des Souveräns, z.B. dem Haushaltsplan des Parlaments) zu geben. Eine solche Buchführung befasst sich mit Kassenvorgängen, also im Wesentlichen mit Einnahmen und Ausgaben. Kosten unterscheiden sich von Ausgaben z.B. durch die kalkulatorischen

men und Ausgaben, nicht aber Kosten für einzelne Leistungen ermittelt werden können. Hier erfolgt allerdings eine Veränderung, weil in immer mehr Verwaltungen (auch) die kaufmännische doppelte Buchhaltung eingeführt wird.

Qualitätsmaßstäbe

3. Marktpreise sind immer zugleich ein Ausdruck dafür, dass ein bestimmtes Produkt bei einer bestimmten Qualität gekauft wird. Existieren keine Marktpreise (vgl. 1), so fehlt auch der implizite Qualitätsmaßstab. In diesem Fall kann die Qualität der „produzierten" Dienstleistungen nur normativ (z.B. auf Grund professioneller Kompetenz) in Form von Indikatoren[3] festgelegt werden, weil der Kunde sie nicht durch Kaufen bzw. Nichtkaufen eines Produktes zu einem bestimmten Preis implizit mit definiert.

Outcontracting

4. Solange die Kosten für die eigenen Leistungen nicht bekannt sind, kann auch ein „Outcontracting", d.h. die Vergabe der Produktion von Dienstleistungen an nicht der Verwaltung angehörende „Produzenten", nicht daraufhin überprüft werden, ob diese kostengünstiger (bei gleicher Qualität) arbeiten.

Diese Einwände bedeuten nicht, dass eine veränderte Steuerungsform über Kosten grundsätzlich unmöglich ist. Ihre Nutzung setzt allerdings voraus, dass die technischen Voraussetzungen (z.B. Kostenrechnung) geschaffen werden, dass normative Lösungen (z.B. Indikatoren) für die Fragen der Qualität etc. gefunden werden und dass bei „Marktversagen" politisch determinierte Lösungen erhalten bleiben.

6 Veränderungen in Organisation und Verwaltung des Sozialen

Nachdenken über neue Verwaltungsformen

Während sich die Frage nach der angemessenen Organisation des Sozialen sowohl auf der Ebene der Sozialversicherungen (neue und veränderte Risiken auf Grund der Veränderung der Lebensweise und anderer gesellschaftlicher Veränderungen) als auch auf der Ebene der Fürsorge (veränderte Zielgruppen; veränderte Aufgabenstellungen) stellt, ergibt sich die Frage der Verwaltung und deren Veränderung durch die „Neue Steuerung" insbesondere im Bereich der Fürsorge. Die bürokratische Form der Verwaltung ist für die Aufgaben der Sozialversicherungen weitgehend angemessen. Um zu Veränderungen der Organisation des Sozialen zu gelangen, wäre ein Nachdenken über die zukünftige, sich weiter individualisierende Lebensweise der Menschen und die sich daraus ergebenden (veränderten) Risiken erforderlich; um zu neuen Formen der Verwaltung zu gelangen, die sich auch

---

Kosten. Wird z.B. ein Fabrikgebäude gebaut, so führt die Bauarbeit zu Ausgaben (Arbeitslohn, Material) während des Baujahres. Im Verlauf der Nutzung des Gebäudes wird nun allerdings entsprechend der Abnutzung des Gebäudes ein anteiliger Betrag der Ausgaben für den Bau als „Abschreibung" in der Kostenrechnung berücksichtigt („Kalkulatorische Kosten"). Nur die einer Periode – z.B. wegen der Gebäudeabnutzung – zurechenbaren Ausgaben werden also Bestandteil der Kosten. Wiederum führt der unterschiedliche Zweck der Buchführung – hier: Kontrolle der Einnahmen und ihrer Verwendung (Ausgaben), dort Berechnung von Kosten und Ermittlung des Gewinns – zu unterschiedlichen Formen der Buchführung (vgl. hierzu Lüder 2001).

3 Zu der Bildung von Indikatoren vgl. Werner (1975); Peters und Zeugin (1979).

ökonomischer Kategorien bedient, ist ein genaueres Nachdenken über die unterschiedlichen Aufgaben kommunaler und privatwirtschaftlicher Verwaltungen erforderlich.

Literatur

Elias, N. ([6]1979): Über den Prozess der Zivilisation, Bd. 2. Frankfurt a.M.

Girschner, W. (1990): Theorie sozialer Organisationen. Weinheim u. München.

Igl, G./F. Welti ([8]2007): Sozialrecht (Werner-Studien-Reihe). Düsseldorf.

Lüder, K. (2001): Neues öffentliches Haushalts- und Rechnungswesen (Modernisierung des öffentlichen Sektors, Bd. 18). Berlin.

Mayntz, R. (1969): Organisation. In: Bernsdorf, W. (Hrsg.) (1969): Wörterbuch der Soziologie. Stuttgart, S. 761-764.

Möller, M. (1997): Das „Neue Steuerungsmodell“: Konsequenzen für die Soziale Arbeit – Oder: Wenn ein Reformzug mit der falschen Fracht in die falsche Richtung fährt. In: Uhlendorff, U./Zimmer, A. (Hrsg.) (1997): Public/Private-Partnership. Die Herstellung öffentlicher Güter im historischen Wandel. Kassel, S. 181-207.

Mückenberger, U. ([4]1996): Solidarität. In: Kreft, D./Mielenz, I. (Hrsg.) ([4]1996): Wörterbuch Soziale Arbeit. Weinheim u. Basel, S. 495-498.

Ortmann, F. (1994): Öffentliche Verwaltung und Sozialarbeit. Weinheim u. München.

Ortmann, F. (1996): Neue Steuerungsformen der Sozialverwaltung und Soziale Arbeit. In: Nachrichtendienst des Deutschen Vereins, 76. Jg. (1996), S. 62-67.

Ortmann, F. (2008): Handlungsmuster in der Sozialverwaltung (Für Florian Tennstedt zur Vollendung des 65. Lebensjahres). In: neue praxis, Heft 4, 38 Jg. (2008), S. 385-399.

Peters, M./Zeugin, P. (1979): Sozialindikatorenforschung. Stuttgart

Preller, L. (1979): Praxis und Probleme der Sozialpolitik, 2 Hlbbd. Tübingen u. Zürich.

Sachße, C./Tennstedt, F. (1980): Geschichte der Armenfürsorge in Deutschland, Bd. 1. Stuttgart u. a.

Sachße, C./Tennstedt, F. (1988): Geschichte der Armenfürsorge in Deutschland, Bd. 2. Stuttgart u. a.

Weber, M. ([8]1991): Die protestantische Ethik. Gütersloh.

Werner, W. (1975): Soziale Indikatoren und politische Planung. Reinbek b. Hamburg.

Matthias Schilling

Die Träger der Sozialen Arbeit in der Statistik

1 Einleitung

Empirisch fundierte Informationen zu den Trägern der Sozialen Arbeit sind mehr denn je gefordert. Tradierte Strukturen sind im Fluss, neue Organisationsformen werden gesucht und insgesamt soll die Leistungserbringung im Sozialen Sektor effektiver und effizienter gestaltet werden. Daher ist es eigentlich unumgänglich, über differenzierte Informationen nicht zuletzt auch über die Träger der Sozialen Arbeit zu verfügen. Die Leitfrage für diesen Beitrag lautet daher, was weiß man aus verschiedenen amtlichen und nicht-amtlichen Statistiken über die Träger der Sozialen Arbeit? In welchem quantitativen Verhältnis stehen die öffentlichen Träger zu den privat-gemeinnützigen Trägern und nicht zuletzt, welche Rolle nehmen die privat-gewerblichen Träger inzwischen ein?

Leitfrage: Welche Statistiken geben Hinweise auf die Träger der Sozialen Arbeit

Wenn man nach den Trägern der Sozialen Arbeit fragt, ergibt sich zunächst das grundsätzliche Problem, welche sozialstaatlichen Aufgaben zur Sozialen Arbeit hinzugezählt werden soll. Im Folgenden wird eine umfangreiche Definition der Sozialen Arbeit zu Grunde, die die Felder der Sozialhilfe, der Altenhilfe, der Kinder- und Jugendhilfe sowie der nicht-medizinischen Gesundheitshilfe umfasst. Die Gesamtheit dieser Felder entspricht in groben Zügen dem, was unter dem Begriff sozialstaatliche Leistungen üblicherweise zusammengefasst wird.

Keine einheitliche und übergreifende Statistik

Die Frage nach den Trägern der Sozialen Arbeit scheint auf den ersten Blick eine einfache Frage zu sein. Allerdings zeigt sich schon bei dem Versuch, die Trägerstruktur und das Trägerspektrum der gesamten Sozialen Arbeit rein quantitativ darzustellen, das zentrale Grundproblem: Die Soziale Arbeit verfügt über keine einheitliche und geschlossene statistische Dauerbeobachtung. Um sich zumindest den quantitativen Dimensionen der unterschiedlichen Trägeranteile anzunähern, muss auf mehrere amtliche und nicht-amtliche Statistiken zurückgegriffen werden. Bezogen auf die Sozialverwaltung sowie die sozialen Einrichtungen und Dienste der öffentlichen Träger kann über die Statistik zum Personal des öffentlichen Dienstes auf die Anzahl der Beschäftigten zurückgegriffen werden. Die Anteile der privat-gewerblichen Träger können nur für einzelne Teilgebieten nachgewiesen werden. Günstiger sieht es bei den Trägern der freien Wohlfahrtspflege aus, die – bei aller Kritik – versuchen ein Gesamtbild der Einrichtungen, Plätze und des Personals für die verschiedenen Tätigkeitsbereiche zu zeichnen. Ausgesprochen gut sieht die Datenlage im Arbeitsfeld der Kinder- und Jugendhilfe aus. Dort steht erstmals für 1974 und ab 1982 alle vier Jah-

W. Thole (Hrsg.), *Grundriss Soziale Arbeit,* DOI 10.1007/978-3-531-94311-4_50,
© VS Verlag für Sozialwissenschaften | Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH 2012

re die Vollerhebung aller Einrichtungen zur Verfügung, bei der auch die Träger differenziert erfasst und abgebildet werden. Insgesamt hat die nachfolgende Darstellung der statistischen Ergebnisse zu den Trägern der Sozialen Arbeit somit zwangsläufig den Charakter einer Landkarte mit vielen weißen Flecken.

Da eine differenzierte Trennung der Statistischen Angaben für alle Felder der Sozialen Arbeit nicht möglich ist, folgt der Beitrag einer Gliederung, die sich stärker aus der Systematik der verfügbaren Statistiken ergibt. Deshalb wird zunächst auf die öffentlichen Träger eingegangen, die über die Statistik zum Personal des öffentlichen Dienstes darstellbar sind. Anschließend werden einige rudimentäre Ergebnisse zu den privat-gewerblichen Trägern dargestellt, bevor die Anzahl der tätigen Personen bei den Wohlfahrtsverbänden über die Statistik der Bundesarbeitsgemeinschaft der freien Wohlfahrtspflege abgehandelt wird. Abschließend werden die Ergebnisse der amtlichen Kinder- und Jugendhilfestatistik aufgegriffen und das Trägerspektrum in der zeitlichen Entwicklung und aktuellen Lage bearbeitet.

2 Die öffentlichen Träger der Sozialen Arbeit

Sozialadministration und Soziale Dienste

Um sich der statistischen Beobachtung der öffentlichen Träger der sozialen Arbeit zu nähern, muss zunächst unterschieden werden zwischen der Sozialadministration und den Einrichtungen und Diensten, die staatlich finanzierte Sozialleistungen erbringen. Die Sozialadministration übernimmt die Organisation der Entscheidungsvorbereitung, Entscheidungsfindung und des Entscheidungsvollzugs über alle Leistungen und Verpflichtungen im System der sozialen Sicherheit und Daseinsvorsorge. Dies bezieht sich auf die Sozialversicherung, Allgemeinvorsorge, Schadenausgleichsversorgung, Sozialhilfe, Jugendhilfe und Gesundheitshilfe (vgl. Fichtner 1996). Die Aufgabenwahrnehmung, also die Durchführung der sozialstaatlichen Leistung wird nicht allein vom öffentlichen Träger auf kommunaler und staatlicher Ebene geleistet, sondern ebenso von Freien Trägern, denen ein eigenes Handlungsrecht zugestanden wird (§§ 17 Abs. 3, 27 Abs. 2, 28 Abs. 2 SGB I; § 3 SGB VIII). Freie Träger sind private Organisationen (in der Regel Vereine, seltener GmbHs oder Stiftungen bürgerlichen Rechts), die in der Alten-, Gesundheits-, Jugend- und Sozialhilfe tätig sind. Üblicherweise werden sie unterschieden in privat-gemeinnützige und privat-gewerbliche Träger, wobei letztere auf eine Gewinnerzielung ausgerichtet sind. Diese Freien Träger sind in Deutschland hoch organisiert und nehmen wesentliche Aufgaben der Sozialen Arbeit wahr (vgl. Kreft 1996).

Statistik über das Personal des öffentlichen Dienstes

Über die Sozialadministration und die sozialen Einrichtungen in öffentlicher Trägerschaft gibt die Statistik „Personal des öffentlichen Dienstes“ Auskunft, die jährlich zum 30. Juni als Vollerhebung durchgeführt wird. Die letzten Erhebungsergebnisse für den Stichtag 30.06.2007 zeigen dabei folgendes Bild:

Insgesamt waren am 30.6.2007 im Aufgabenbereich „Soziale Sicherung, soziale Kriegsfolgenausgaben, Wiedergutmachung“ rund 322.000 Personen im öffentlichen Dienst beschäftigt (vgl. Tabelle 1). Grundsätzlich ist dieses Personal

dahingehend zu unterscheiden, ob es sich um Beschäftigte der Sozialverwaltung (Sozialamt, Versorgungsamt, Jugendamt etc.) oder um Beschäftigte in Einrichtungen und Diensten des öffentlichen Trägers handelt. Auf der Ebene der Gemeinden und Gemeindeverbände arbeiteten im Jahre 2007 von 280.000 Beschäftigten 31% in der Sozialverwaltung (aus Platzgründen in der Tabelle nicht aufgeführt). Auf der Ebene der Länder liegt der Anteil bei ca. 60%. Der deutlich höhere Anteil bei den Gemeinden und Gemeindeverbänden ist darauf zurückzuführen, dass die Beschäftigten in Tageseinrichtungen des öffentlichen Trägers mit ca. 133.000 Beschäftigten zu Buche schlagen.

Tabelle 1: Beschäftigte des Bundes, der Länder und der Gemeinden/Gv. im Aufgabenbereich der Sozialen Sicherung, sozialen Kriegsfolgenaufgaben, Wiedergutmachung (Deutschland; 30.06.1999, 30.06.2003, 30.06.2007)

	Bund	Land/ Stadtstaaten	Gemeinden und Gemeinde-verbände	Gesamt
	Anzahl			
30.06.1999	3.991	64.975	257.570	326.536
30.06.2003	3.409	57.736	255.876	317.021
30.06.2007	3.533	38.207	279.854	321.594
	Zeilenprozent			
30.06.1999	1,2	19,9	78,9	100
30.06.2003	1,1	18,2	80,7	100
30.06.2007	1,1	11,9	87,0	100

Quelle: Statistisches Bundesamt: Fachserie 14, Reihe 6 „Personal des öffentlichen Dienstes", Stuttgart 2000 sowie Wiesbaden 2004 und 2008.

Der größte Teil der Beschäftigten (87%) ist bei den Gemeinden bzw. Gemeindeverbänden angestellt, 12% bei den Ländern und 1% beim Bund. Die hohen Anteile der Gemeinden bzw. Gemeindeverbände sind darauf zurückzuführen, dass in den Beschäftigtenzahlen auch die Beschäftigten in Tageseinrichtungen für Kinder enthalten sind, die auf der kommunalen Ebene wie schon erwähnt ca. 133.000 Beschäftigte ausmachen. Der Anteil der Beschäftigten auf der Landesebene ist seit 1999 kontinuierlich zurückgegangen. Im Jahre 1999 betrug der Anteil noch knapp 20%. Dieser Rückgang spiegelt die Entwicklung wieder, dass Aufgaben von der Landesebene auf die Ebene der Gemeinden verlagert wurden. Die Anzahl der Beschäftigten auf der Ebene der Gemeinden ist von 258.000 auf 280.000 angestiegen. Die Anzahl der Beschäftigten insgesamt ist fast konstant geblieben: 1999: 327.000 und 2007: 322.000.

Der größte Anteil arbeitet bei den Kommunen

Durch die amtliche Statistik kann somit die quantitative Dimension der Sozialen Arbeit in einem allgemeinen Verständnis über die Anzahl der Beschäftigten dokumentiert und in Zeitreihen beobachtet werden. Schwierig ist es allerdings

die Gesamtheit der Beschäftigten in der Sozialen Arbeit zu dokumentieren. Die Statistik der Bundesarbeitsgemeinschaft der Freien Wohlfahrtspflege gibt zwar Auskunft über die privat-gemeinnützigen Einrichtungen, Plätze und Beschäftigten, allerdings bereitet die Beobachtung der privat-gewerblichen Träger besondere Schwierigkeiten.

3 Privat-gewerbliche Träger im Bereich der Sozialen Arbeit

Privat-gewerbliche Träger werden nur lückenhaft erfasst

Privat-gewerbliche Träger sind im Bereich der Sozialen Arbeit sehr unterschiedlich vertreten. Ein übergreifender statistischer Nachweis ist allerdings schwierig, da die privat-gewerblichen Träger über keine übergreifende Organisationsstruktur wie die Bundesarbeitsgemeinschaft der Freien Wohlfahrtspflege verfügen. Eine der verfügbaren Statistiken wird vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend über die Anzahl der Heime und der verfügbaren Plätze für alte Menschen sowie pflegebedürftige oder behinderte Volljährige jährlich geführt. Zusätzliche Erkenntnisse sind aus der Pflegestatistik zu gewinnen, die erstmals im Jahre 1999 als Stichtagserhebung durchgeführt wurde (vgl. Pfaff 2000).

Die Kurzzeitpflege hat den höchsten Anteil

Aus der Heimstatistik des BMFSFJ (vgl. BMFSFJ 2006) kann in Verbindung mit der Kinder- und Jugendhilfestatistik folgende Verteilung für die privat-gewerblichen nachgezeichnet werden. Die Anteile der privat-gewerblichen Träger verteilen sich sehr unterschiedlich. Der geringste Anteil ist im Arbeitsfeld der Kinder- und Jugendhilfe mit 0,8% der Plätze anzutreffen (vgl. Abb. 1).[1] Der höchste Anteil von 38% der Plätze wird bei den Einrichtungen der stationären Pflege erreicht. Im Bereich der Kurzzeitpflege beträgt der Anteil der privat-gewerblichen Trägern 31%. In der zeitlichen Entwicklung lassen sich ebenfalls unterschiedliche Entwicklungen nachweisen. Ist der Anteil der privat-gewerblichen Träger in den Bereichen der Kinder- und Jugendhilfe sowie in der Behindertenhilfe konstant geblieben, ist ihr Anteil bei den Plätzen in stationären Alteneinrichtungen kontinuierlich gestiegen. 1991 wurden in ganz Deutschland nur 14% der Plätze von privat-gewerblichen Trägern bereitgestellt.

Somit zeigt sich, dass die privat-gewerblichen Träger nicht durchgängig in die Bereitstellung von sozialen Diensten einsteigen. Sie konzentrieren sich offensichtlich auf einige ausgewählte Arbeitsbereiche insbesondere der stationären und ambulanten Pflege.

1 Für die Einrichtungen der Behindertenhilfe liegen nur ältere Angaben aus dem Jahre 1998 vor. Seinerzeit spielten die privat-gewerblichen Träger mit 10% eine geringe Rolle.

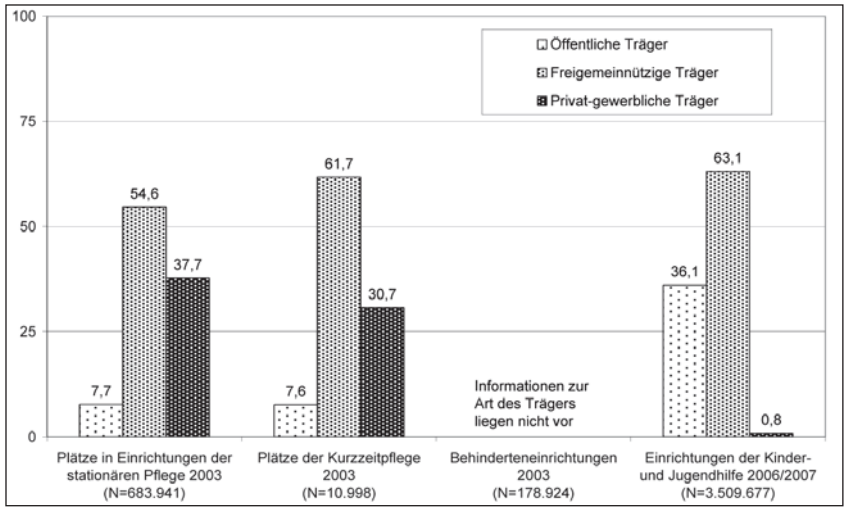


Abb. 1: Plätze in ausgewählten Einrichtungen der sozialen Daseinsvorsorge nach Art des Trägers (2003, 2007)
Quelle: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2006); Jugendhilfe: Statistisches Bundesamt: Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe – Einrichtungen und tätige Personen (ohne Kita) 31.12.2006, Wiesbaden 2008 und Statistisches Bundesamt: Kinder und tätige Personen in Tageseinrichtungen am 15.03.2007, Wiesbaden 2008

4 Die Wohlfahrtsverbände als größte Erbringer von Dienstleistungen der Sozialen Arbeit

Wohlfahrtsverbände sind als gemeinnützige Organisationen ohne Gewinnerzielungsabsicht keine Konzerne und Großbetriebe im herkömmlichen Sinne – auch nicht von ihrem institutionellen Aufbau her. Vielmehr vertreten sie die vielen, vor Ort zumeist eigenständigen Betriebseinheiten (z. B. eingetragene Vereine), die sich als Mitgliedseinrichtungen einem Wohlfahrtsverband angeschlossen haben. Während also an der Basis innerhalb der einzelnen Verbände eine Vielfalt kleiner, nur zum Teil miteinander verbundener Einrichtungen besteht, werden diese in Bund, Ländern und Gemeinden unter dem jeweiligen Dach eines einzelnen Wohlfahrtsverbandes zusammengefasst und von diesem vertreten. Zudem haben sich die sechs „Spitzenverbände der Freien Wohlfahrtspflege" auf Bundesebene zur Vertretung ihrer Interessen nach außen und innen in einer „Bundesarbeitsgemeinschaft der Freien Wohlfahrtspflege (BAGFW)" zusammengeschlossen.

Gesamtstatistik der Einrichtungen der Freien Wohlfahrtspflege

Von der Bundesarbeitsgemeinschaft wird seit 1970 in nicht ganz regelmäßigen Abständen von 3 bis 4 Jahren (zuletzt für den 01.01.2004) eine „Gesamtstatistik der Einrichtungen der Freien Wohlfahrtspflege" veröffentlicht, in der ein Überblick „über die den Wohlfahrtsverbänden angeschlossenen Einrichtungen und Dienste, ihr Betten- bzw. Platz-Angebot sowie die in ihnen tätigen hauptamt-

lichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter“ gegeben wird. Aufgrund des geringen Differenzierungsgrades ist es nur möglich, grobe Entwicklungstendenzen aufzuzeigen (vgl. Tabelle 2):

Tabelle 2: Ausgewählte Daten zur Entwicklung der Wohlfahrtsverbände (1970-2004)

	Westliche Bundesländer	Deutschland			Veränderung zwischen 1993 und 2004	
	1970	1993	2000	2004		
	abs.	abs.	abs.	abs.	abs.	in %
Einrichtungen	52.478	80.962	93.566	98.837	17.875	22,1
Betten/Plätze	2.151.569	2.929.121	3.270.536	3.619.799	690.678	23,6
Personal[1]	381.888	937.405	686.676	1.414.937	477.532	50,9
Vollzeit (Vz)	309.121	641.839	477.653	751.250	109.411	17,0
Teilzeit (Tz)	72.767	295.566	477.653	663.687	368.121	124,5
%-Anteil Tz	19	32	41	47	/	/
Vollzeit-äquivalent[2]	345.505	789.622	925.503	1.083.094	293.472	37,2

1 Ohne ehrenamtliche Kräfte
2 Vollzeitäquivalente = Anzahl der Vollzeitbeschäftigten plus Anzahl der Teilzeitbeschäftigten x 0,5; Diese Berechnung stellt einen Näherungswert dar, da in der BAGFW-Erhebung nicht die exakte Anzahl der Wochenarbeitsstunden abgefragt wird.
Quelle: BAGFW (1972, 1995, 2001, 2006), eigene Berechnungen

Expansion auf allen Ebenen

Zunächst muss festgehalten werden, dass die Wohlfahrtsverbände als der zentrale Erbringer von Dienstleistungen der Sozialen Arbeit bezogen auf die Einrichtungszahl, Betten/Platz-Angebot und Personalvolumen seit 1970 deutlich zugenommen hat. Zu berücksichtigen ist, dass die Wohlfahrtsverbände durch die Wiedervereinigung eine nicht unerhebliche Zunahme erfahren haben. Für das Jahr 1993 wurden 9.516 Einrichtungen mit 212.462 Betten/Plätzen und 78.944 Beschäftigten ausgewiesen.[2] Während sich die Zahl der Einrichtungen von ehemals rund 52.500 im Jahre 1970 auf ca. 93.600 erhöht hat (mit einer Stagnation zwischen 1977 und 1987) und das Betten-/Platz-Angebot im gleichen Zeitraum – nach einem zwischenzeitlichen Auf und Ab – von rund 2,1 auf 3,3 Mio. gestiegen ist, hat sich die Zahl der Erwerbstätigen von rund 382.000 im Jahre 1970 auf 1.415.000 Personen Anfang 2004 erhöht. Der Anteil der Teilzeitbeschäftigten hat sich erheblich erhöht. Waren 1970 gerade einmal 16% Teilzeitbeschäftigt, sind es Anfang 2004 von allen Beschäftigten fast die Hälfte (47%).

Der markanteste Anstieg ist somit zweifellos bei den Beschäftigten festzustellen. Die Zahl der Beschäftigten hat sich zwischen 1970 und 1993 um 555.000 Personen erhöht und zwischen 1993 und 2004 noch einmal um 478.000. Nimmt

2 Die Gesamtstatistik der BAGFW untergliedert nur für das Jahr 1993 nach den westlichen und östlichen Bundesländern.

man als Bezugspunkt die letzten verfügbaren Zahlen für den 01.01.2004, so heißt das, dass das Personalvolumen der Wohlfahrtsverbände seit 1970 um mehr als 1 Million Personen zugenommen hat. Auch dies unterstreicht, welche enorme arbeitsmarktpolitische Bedeutung die bundesdeutschen Wohlfahrtsverbände in den letzten 30 Jahren entfaltet haben.

Verbesserung der relativen Werte

Setzt man die drei Erhebungsmerkmale Personal, Betten/Plätze und Einrichtungszahl zueinander ins Verhältnis (hier jeweils für 2004), so zeigt sich – wenn auch uneinheitlich –, dass zwischen 1970 und 2004 (1) im Schnitt die Platzzahl pro Einrichtung zurückgegangen ist (von 41 auf 37 Betten/Plätze), (2) die Beschäftigtenzahlen in den einzelnen Betriebseinheiten im Durchschnitt gestiegen sind, also die Zahl des Personals pro Einrichtung zugenommen hat (von 7,2 auf 14,3 „Vollzeitäquivalente" pro Einrichtung) und dass (3) die Betreuungsintensität sich deutlich verbessert hat: von 6,2 Betten/Plätze je „Vollzeitäquivalente" im Jahre 1970 auf zuletzt 3,3 zu betreuende oder zu versorgende Personen. Auch diese Veränderungen in den wechselseitigen Bezügen sind ein Beleg dafür, dass offenbar der Personalzuwachs der wichtigste Motor für die Entwicklung der Freien Wohlfahrtspflege war (vgl. auch Dahme 2003).

Das Aufgabenspektrum der Wohlfahrtsverbände

Die Gesamtzahl der Beschäftigten der Wohlfahrtsverbände können allerdings nicht vollständig den Aufgabenbereichen der Sozialen Arbeit zugerechnet werden. Das Aufgabenspektrum der Wohlfahrtsverbände, das mit Hilfe der Statistik abgebildet wird, umfasst die Beschäftigten in Krankenhäusern und Einrichtungen der Gesundheitshilfe, der Jugendhilfe, der Familienhilfe, der Altenhilfe, der Behindertenhilfe und der Hilfen für Personen in besonderen Notlagen sowie der verbandlichen Aus-, Fort- und Weiterbildung. Um das Gesamtvolumen der Sozialen Arbeit, das in Trägerschaft der Wohlfahrtsverbände erbracht wird, zumindest grob zu umreißen, muss der Aufgabenbereich der Krankenhäuser und Einrichtungen der Gesundheitshilfe ausgeklammert werden, da der überwiegende Teil der Aufgaben die medizinische Versorgung betrifft.

Lässt man also das Aufgabengebiet der Krankenhäuser und Einrichtungen der Gesundheitshilfe mit 368.000 Beschäftigten unberücksichtigt, so werden von den Wohlfahrtsverbänden ca. 1 Million Personen in den unterschiedlichen Bereichen der Sozialen Arbeit beschäftigt. Auf der öffentlichen Seite sind es, wie oben dargestellt, einschließlich der Sozialverwaltung ca. 322.000 und vorsichtig geschätzt bei den privat-gewerblichen in der Altenhilfe und den Behinderteneinrichtungen ca. 70.000. Somit würde der Anteil der privat-gemeinnützigen Träger an allen Aufgaben der Sozialen Arbeit einschließlich der Sozialverwaltung mit etwas über 70% der Beschäftigten veranschlagt werden müssen.

Schwerpunkte in der Kinder- und Jugendhilfe sowie der Altenhilfe

Das Aufgabenspektrum der Wohlfahrtsverbände erstreckt sich – sofern die Systematik der BAGFW-Statistik als Gliederungsraster zu Grunde gelegt wird – auf die sieben schon genannten Tätigkeitsbereiche, die unterschiedliche ambulante, teilstationäre und stationäre Einrichtungen und Dienste umfassen und sich seit den 1970er Jahren deutlich ausdifferenziert und aufgefächert haben. Aus Sicht der Sozialen Arbeit lassen sich spezifische Schwerpunkte des verbandlichen Handelns herauskristallisieren, die sich je nach Bezugsebene voneinander unterscheiden.

Werden etwa die personellen Kapazitäten der Verbände als Maßstab zugrunde gelegt, dann stehen die meisten Arbeitsplätze – wiederum nach der Gesamtstatistik der BAGFW für 2000 – in den Aufgabenbereichen der Sozialen Arbeit in der Altenhilfe mit 367.000 (267.000 Vollzeitäquivalente) und der Kinder- und Jugendhilfe mit 275.000 (211.000 Vollzeitäquivalente) hauptberuflich tätigen Personen zur Verfügung (vgl. Tabelle 3). Innerhalb des Aufgabenspektrums der Wohlfahrtsverbände (ohne die Beschäftigten in Krankenhäusern) bilden diese beiden Bereiche mit zusammengenommen 642.000 Beschäftigten bzw. einem Anteil in Höhe von 61% die Kernsegmente der wohlfahrtsverbandlichen Sozialen Arbeit. Obgleich zwischen 1970 und 2004 die Beschäftigtenzahl in allen Arbeitsfeldern deutlich angestiegen ist, haben innerhalb des Gesamtaufgabenspektrums der Wohlfahrtsverbände vor allem die Alten- und Behindertenhilfe an Terrain gewonnen, die insbesondere im Vergleich zur Kinder- und Jugendhilfe überdurchschnittliche personelle Zuwächse verzeichnen konnten. So ist beispielsweise die Zahl der Arbeitsplätze in der Altenhilfe, bei einer Wachstumsquote von über 375%, von rund 50.000 Beschäftigten im Jahre 1970 auf fast 367.000 tätige Personen im Jahr 2004 expandiert; in der Behindertenhilfe wurden die Stellen bei einer Zuwachsrate in Höhe von 730% von 19.000 für 1970 auf 243.000 des Jahres 2004 ausgeweitet.

Gemessen an der Anzahl der Einrichtungen und dem Betten/Platz-Angebot stellt sich die Verteilung der Kapazitäten nach Aufgabenfeldern allerdings etwas anders dar (vgl. Tabelle 3, oberer und mittlerer Block): Nach diesen Parametern bildet insbesondere die Kinder- und Jugendhilfe ein zentrales Aufgaben- und Aktivitätsfeld der Freien Wohlfahrtspflege in der BRD, in dem 2004 rund 36% der Einrichtungen und 53% der Plätze zur Verfügung standen, ein Großteil hiervon sind Tageseinrichtungen für Kinder. Die von 1970 bis 2004 zu verzeichnenden prozentualen Zuwächse bei den institutionellen Kapazitäten lagen dabei in allen Arbeitsfeldern unterhalb der Wachstumsquoten beim Personal. Am stärksten wurde das Betten-/Platzangebot – absolut betrachtet – in der Kinder- und Jugendhilfe ausgebaut, in der zwischen 1970 und 2004 rund 680.000 Plätze hinzugekommen sind. Die größten Entwicklungsdynamiken weisen dagegen die Behindertenhilfe mit einem prozentualen Zuwachs von 514% und die Altenhilfe mit 91% auf. In diesen Werten spiegelt sich auch der wachsende, gesellschaftlich bedingte Bedarf an Hilfen für ältere und/oder pflegebedürftige Menschen wieder, dem die Verbände durch eine Ausweitung ihrer Kapazitäten Rechnung getragen haben.

Zwei Drittel der Beschäftigten der Sozialen Arbeit sind bei Wohlfahrtsverbänden beschäftigt

Insgesamt betrachtet stellen die Wohlfahrtsverbände mit einem Anteil von über 70% aller Beschäftigten den größten Trägeranteil in der Sozialen Arbeit. Sie bieten ein breit gefächertes Angebot in allen Aufgabenbereichen der Sozialen Arbeit. Statistisch sind allerdings nur die Eckwerte Einrichtungen, Plätze und Beschäftigte dokumentierbar. Aussagen über die Aufgabenschwerpunkte der einzelnen Spitzenverbände in der Gesamtperspektive sind nicht möglich, da die BAGFW-Statistik nicht nach einzelnen Verbänden ausgewiesen wird. Ebenso stehen keine weiteren Information z. B. zur Geschlechterverteilung, der Ausbildungsabschlüsse und den konkreten Tätigkeiten zur Verfügung. Somit können die privat-gemeinnützigen Träger nur sehr undeutlich und diffus im Spiegel der Statistik erscheinen.

Tabelle 3: Einrichtungen, Plätze und Personal der Freien Wohlfahrtspflege (1970-2000)

	1970		1993[2]		2004	
	abs.	in %	abs.	in %	abs.	in %
Einrichtungen						
Kranken-häuser[3]	1.229	2,3	1.159	1,4	7.882	8,0
Jugendhilfe	18.422	35,1	27.415	33,9	36.406	36,8
Familienhilfe	13.077	24,9	10.629	13,1	7.646	7,7
Altenhilfe	6.223	11,9	13.231	16,3	15.796	16,0
Behinderten-hilfe	1.525	2,9	10.803	13,3	14.285	14,5
Sonst. Einr./ Dienste	10.398	19,8	16.263	20,1	15.280	15,5
Aus-, Fort-, Wb[1]	1.604	3,1	1.462	1,8	1.542	1,6
Gesamt	**52.478**	**100,0**	**80.962**	**100,0**	**98.837**	**100,0**
Betten/Plätze						
Kranken-häuser[3]	228.790	10,6	226.414	7,7	227.442	6,3
Jugendhilfe	1.234.571	57,4	1.482.881	50,6	1.915.782	52,9
Familienhilfe	59.324	2,8	71.211	2,4	47.208	1,3
Altenhilfe	271.180	12,6	534.369	18,2	517.788	14,3
Behinderten-hilfe	81.334	3,8	294.880	10,1	499.390	13,8
Sonst. Einr./ Dienste	218.370	10,1	226.980	7,7	316.458	8,7
Aus-, Fort-, Wb	58.000	2,7	92.386	3,2	95.731	2,6
Gesamt	**2.151.569**	**100,0**	**2.929.121**	**100,0**	**3.619.799**	**100,0**
Personal						
Kranken-häuser[3]	153.861	40,3	300.394	32,0	368.367	26,0
Jugendhilfe	97.512	25,5	183.401	19,6	275.060	19,4
Familienhilfe	31.646	8,3	69.062	7,4	67.057	4,7
Altenhilfe	49.970	13,1	185.392	19,8	367.303	26,0
Behinderten-hilfe	19.011	5,0	120.620	12,9	242.830	17,2
Sonst. Einr./ Dienste	24.416	6,4	67.370	7,2	78.248	5,5
Aus-, Fort-, Wb	12.338	3,2	11.166	1,2	16.072	1,1
Gesamt	**381.888**	**100,0**	**937.405**	**100,0**	**1.414.937**	**100,0**

1 Aus-, Fort- und Weiterbildungsstätten für soziale und pflegerische Berufe
2 Erstmals wurden im Jahre 1993 die Einrichtungen, Betten/Plätze und das Personal in den östlichen Bundesländern erfasst. Eine Differenzierung wurde nur für das Jahr 1993 ausgewiesen: Einrichtungen 9.516; Betten/Plätze 212.462; Personal 78.944.
3 Ab 2004 Einrichtungen der Gesundheitshilfe
Quelle: BAGFW, verschiedene Jahrgänge; eigene Berechnungen

5 Die Träger der Einrichtungen und Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe

Die Kinder- und Jugendhilfe verfügt über ein eigenes statistisches Beobachtungsinstrument

Die Kinder- und Jugendhilfe verfügt als einziges Arbeitsfeld über eine umfassende Statistik, so dass die Trägerstruktur nach öffentlichen, privat-gemeinnützigen und privat-gewerblichen Trägern differenziert dargestellt und analysiert werden kann (vgl. Rauschenbach/Schilling 1997; Schilling 2003).

Die Erfassung und Darstellung im Rahmen der amtlichen Kinder- und Jugendhilfestatistik der öffentlichen Träger der Kinder- und Jugendhilfe gliedert sich entsprechend den föderalen Staatsebenen. Auf der untersten Ebene sind die Gemeinden ohne ein eigenes Jugendamt zu nennen. Diese sind z. B. Träger von Tageseinrichtungen für Kinder oder Einrichtungen der offenen Kinder- und Jugendarbeit. Ebenfalls auf dieser kommunalen Ebene sind die Jugendämter als öffentliche Träger angesiedelt. Sie können das gesamte Leistungsspektrum des SGB VIII in eigenen Einrichtungen bzw. Diensten anbieten. Die nächste Ebene stellen die überörtlichen Träger dar, dies sind z. B. Landesjugendämter, wenn sie zur Deckung von überörtlichen Bedarfen Einrichtungen bzw. Dienste unterhalten. Ebenso können direkt vom Land Einrichtungen betrieben werden. Aufgrund der zunehmenden Kommunalisierung, die im SGB VIII verankert ist, treten die öffentlichen Träger auf dieser Ebene im Bereich der Kinder- und Jugendhilfe immer seltener auf. So ist der Anteil des Landes als Träger in den alten Bundesländern – bezogen auf die Beschäftigten – von 8,6% im Jahre 1982 auf 0,3% im Jahre 2006/2007 zurückgegangen (vgl. Tabelle 4). Der deutliche Anstieg der Gemeinden bzw. Gemeindeverbände ohne eigenes Jugendamt als öffentlicher Träger von Einrichtungen, insbesondere in den alten Ländern, ist auf den starken Ausbau der Kindergärten im Zuge der Erfüllung des Rechtsanspruchs auf einen Kindergartenplatz und des Ausbaus der Angebote für unter Dreijährige ab dem Jahr 2006 zurückzuführen. Zur ortsnahen Gewährleistung der Kinderbetreuung mussten auch kleinere Gemeinden Kindergärten schaffen. In den neuen Ländern ist der Anstieg des Anteils dieser Trägergruppe auf die kommunale Gebietsreform zurückzuführen. Aufgrund der Zusammenführung von Kreisen blieben von den ursprünglich 225 Jugendämtern im Jahre 1991 nur noch 129 im Jahre 1994 übrig. Die dadurch entstandenen größeren Gebietseinheiten für die Kreisjugendämter führten dazu, dass einzelne Gemeinden ohne eigenes Jugendamt die Trägerschaft von Jugendhilfeeinrichtungen übernahmen.

Die öffentlichen Träger

Der Bund tritt als Träger von Einrichtungen praktisch gar nicht auf. Er stellt ausschließlich Finanzmittel für übergreifende Aufgaben und Modellprojekte der Kinder- und Jugendhilfe im Rahmen des Kinder- und Jugendplans zur Verfügung, die dann aber von öffentlichen Trägern oder Trägern der freien Jugendhilfe durchgeführt werden.[3]

3 „Die Aufgabenverteilung zwischen Bund und Ländern stellt sich nach dem Grundgesetz (GG) und dem SGB VIII so dar, dass im Bereich der Gesetzgebung die Befugnisse überwiegend beim Bund liegen (vgl. Art. 74 Nr. 7 GG), während es andererseits fast ausschließlich Aufgabe von Ländern und Kommunen ist, das SGB VIII als eigene Angelegenheit im Sinne von Art. 83 GG durchzuführen“ (Wabnitz 1997, S. 301)

Tabelle 4: Beschäftigte in der Kinder- und Jugendhilfe nach Art des Trägers (westliche und östliche Bundesländer; 1982, 1990/1991, 2006/2007*, jeweils zum 31.12, 2007 zum 15.03.)

	Westliche Bundesländer (2006/07 einschl. Berlin-Ost)				Östliche Bundesländer (2006/07 ohne Berlin-Ost		
	1982	1990	2006/2007*	Veränderung 1982 zu 2006/07 in %	1991	2006/2007*	Veränderung 1991 zu 2006/07 in %
Personal insgesamt	264.156	333.888	512.661	94,1	203.081	105.986	-47,8
Öffentliche Träger	95.199	113.550	164.675	73,0	192.949	41.172	-78,7
Örtliche Träger	62.869	72.784	96.269	53,1	124.902	14.020	-88,8
Überörtliche Träger	2.626	5.180	1.589	-39,5	2.797	727	-74,0
Land	8.149	1.727	447	-94,5	3.907	135	-96,5
Gemeinden ohne Jgd.-amt	21.555	33.859	66.370	207,9	61.343	26.290	-57,1
Spaltenprozent der öffentlichen Träger							
Öffentliche Träger	100	100	100	/	100	100	/
Örtliche Träger	66,0	64,1	58,5	/	64,7	34,1	/
Überörtliche Träger	2,8	4,6	1,0	/	1,4	1,8	/
Land	8,6	1,5	0,3	/	2,0	0,3	/
Gemeinden ohne Jgd.-amt	22,6	29,8	40,3	/	31,8	63,9	/

* Ab dem Jahre 2006 werden die Tageseinrichtungen für Kinder in einer eigenen, jährlichen Statistik jeweils zum 15. März erhoben. Für die Gesamtbetrachtung der Kinder- und Jugendhilfe wurden hier die Ergebnisse der Einrichtungen (ohne Kita) zum 31.12.2006 und die Tageseinrichtungen zum 15.03.2007 zusammengefasst.
Quelle: 1982-1991: Statistisches Bundesamt: Einrichtungen und tätige Personen in der Kinder- und Jugendhilfe, verschiedene Jahrgänge, Stuttgart; 2006/2007: Statistisches Bundesamt: Einrichtungen und tätige Personen in der Kinder- und Jugendhilfe (ohne Kita) 2006, Wiesbaden 2008; Statistisches Bundesamt: Kinder und tätige Personen in Tageseinrichtungen 15.03.2007, Wiesbaden 2008; eigene Berechnungen

Die Träger der freien Jugendhilfe

Auf der Seite der Träger der freien Jugendhilfe ist das Spektrum der unterschiedlichen Träger erheblich größer. Hier sind in erster Linie die Wohlfahrtsverbände, die Kirchengemeinden, die Jugendverbände, Jugendringe, Vereine, Initiativen, sonstigen juristischen Personen und nicht zuletzt die privat-gewerblichen Träger zu nennen (vgl. Tabelle 5).

Betrachtet man die quantitativen Größenordnungen bezogen auf das Personal, wird deutlich, dass innerhalb der privat-gemeinnützigen Kinder- und Jugendhilfe den evangelischen und katholischen Kirchen sowie ihrer Wohlfahrtsverbände weiterhin die größte Bedeutung mit 52% der Beschäftigten zukommt. An dritter Stelle stehen die sonstigen juristischen Personen und andere Vereinigungen mit einem Anteil von 18%, die insbesondere bei Elterninitiativen im Arbeitsfeld Tageseinrichtungen für Kinder und bei Einrichtungen und Angeboten der Jugendarbeit zu finden sind. Eine ebenfalls nicht zu vernachlässigende Größe stellt der Deutsche Paritätische Wohlfahrtsverband mit 16% dar. Den anderen Wohl-

fahrtsverbänden kommt nur eine geringere Bedeutung zu. Im Folgenden werden die generellen Entwicklungslinien zwischen den Trägergruppen und innerhalb der Trägergruppen dargestellt.

Tabelle 5: Beschäftigte bei Trägern der freien Jugendhilfe nach Art des Trägers (Deutschland; 31.12.2006/15.03.2007)

	Anzahl der Beschäftigten	
	Absolut	In %
Gesamt	412.800	100,0
Caritasverband/sonstige der Träger	111.440	27,0
Diakonisches Werk/sonstige der EKD angeschl. Träger	101.093	24,5
Sonstige juristische Personen/andere Vereinigung	74.278	18,0
Deutscher Paritätischer Wohlfahrtsverband	65.872	16,0
Arbeiterwohlfahrt	27.194	6,6
Deutsches Rotes Kreuz	13.504	3,3
Wirtschaftsunternehmen	8.357	2,0
Jugendgruppen/-verbände/-ringe	7.371	1,8
Sonst Religionsgemeinschaften öffentlichen Rechts	3.484	0,8
Zentralwohlfahrtsstelle der Juden in Deutschland	207	0,1

Quelle: Statistisches Bundesamt: Einrichtungen und tätige Personen in der Kinder- und Jugendhilfe (ohne Kita) 2006, Wiesbaden 2008; Statistisches Bundesamt: Kinder und tätige Personen in Tageseinrichtungen 15.03.2007, Wiesbaden 2008; eigene Berechnungen; eigene Berechnungen

Verhältnis zwischen öffentlichen und freien Trägern hat sich verschoben

Aus einer gesamtdeutschen Perspektive hat sich das Verhältnis der öffentlichen und freien Träger deutlich verschoben. Arbeiteten 1990/91 nur 42% aller Beschäftigten bei freien Trägern, so hat sich das Verhältnis bis 2006/2007 praktisch umgekehrt; nunmehr arbeiten fast 66% bei freien und 33% bei öffentlichen Trägern (vgl. Tabelle 6), der verbleibende Rest von 1% ist bei privat-gewerblichen Trägern tätig. Diese Entwicklung zugunsten der freien Träger geht fast ausschließlich auf die Veränderungen in den östlichen Ländern zurück. Dort ist der Anteil der freien Träger von 5% im Jahre 1991 auf 60% im Jahre 2006/2007 angestiegen. In den alten Ländern schwankte das Verhältnis zwischen öffentlichen und freien Trägern dagegen in den 1990er Jahren nur leicht. Der geringe Anstieg des Anteils des Personals bei öffentlichen Trägern von 34% im Jahre 1990 auf 36,4% im Jahre 2002 (in der Tabelle aus Platzgründen nicht ausgewiesen) ist auf den Ausbau des Platzangebotes in Kindergärten zurückzuführen. Der öffentliche Träger musste aufgrund des Rechtsanspruchs auf einen Kindergartenplatz jenes Platzangebot schaffen, das von den freien Trägern nicht planbar zugesichert wurde. Zumindest für die 1990er Jahre kann damit von einer schleichenden „Verstaatlichung" der Kinder- und Jugendhilfe nicht die Rede sein. In den Jahren 2006/2007 ist der Anteil der öffentlichen Träger sogar auf 33% zurückgegangen (vgl. Tabelle 6).

Tabelle 6: Entwicklung des Personals in der Kinder- und Jugendhilfe nach Art des Trägers (Deutschland, westliche und östliche Bundesländer; 1982–2006/2007)

	Personal insgesamt				Prozentanteile je Kategorie			
	1982	1990	1994	2006/ 2007	1982	1990	1994	2006/ 2007
Deutschland								
Insgesamt	/	536.969	549.293	618.647	/	100,0	100,0	100,0
Öffentliche Träger	/	306.499	247.897	205.847	/	57,1	45,1	33,3
Freie Träger	/	224.986	296.470	404.443	/	41,9	54,0	65,4
Privatgewerbl. Träger	/	5.484	4.926	8.357	/	1,0	0,9	1,4
Westliche Bundesländer (ab 2002 einschl. Berlin-Ost)								
Insgesamt	264.156	333.888	403.436	512.661	100,0	100,0	100,0	100,0
Öffentliche Träger	95.199	113.550	140.845	164.675	36,0	34,0	34,9	33,3
Freie Träger	163.172	214.854	258.180	341.037	61,8	64,3	64,0	65,4
Privatgewerbl. Träger	5.785	5.484	4.411	6.949	2,2	1,6	1,1	1,4
Östliche Bundesländer (ohne Berlin-Ost)								
Insgesamt	/	203.081	145.857	105.986	/	100,0	100,0	100,0
Öffentliche Träger	/	192.949	107.052	41.172	/	95,0	73,4	38,8
Freie Träger	/	10.132	38.290	63.406	/	5,0	26,3	59,8
Privatgewerbl. Träger	/	0	515	1.408	/	0,0	0,4	1,3

Quelle: Bis 1994: Statistisches Bundesamt: Einrichtungen und tätige Personen in der Kinder- und Jugendhilfe, Stuttgart, verschiedene Jahrgänge; 2006/07: Statistisches Bundesamt: Einrichtungen und tätige Personen in der Kinder- und Jugendhilfe (ohne Kita) 2006, Wiesbaden 2008; Statistisches Bundesamt: Kinder und tätige Personen in Tageseinrichtungen 15.03.2007, Wiesbaden 2008; eigene Berechnungen

Die freien Träger als Hauptakteure der Kinder- und Jugendhilfe lassen sich ihrerseits untergliedern in die Wohlfahrtsverbände bzw. in die der katholischen oder evangelischen Kirche angeschlossenen Träger sowie in die sonstigen freien Träger.[4] Bei der Kategorie „Wohlfahrtsverbände" ist zu berücksichtigen, dass das Personal in Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe der evangelischen, katholischen und jüdischen Kirchengemeinden den entsprechenden Wohlfahrtsverbänden zugerechnet wird.[5]

4 Sonstige freie Träger: sonstige Religionsgemeinschaften öffentlichen Rechts, Jugendverbände, Jugendringe, privatgewerbliche Träger, sonstige juristische Personen, andere Vereinigungen.

5 Durch diese Zuordnung, die erstmals 1990 vollzogen wurde, sollte die Zuordnung der Einrichtungen, Plätze und des Personals zu den großen Kirchen ermöglicht werden. Zuvor waren diese

In dieser Unterscheidung stellen sich die Anteile der einzelnen Träger des Personals in der Kinder- und Jugendhilfe wie folgt dar:

- Von den insgesamt 413.000 Beschäftigten Ende 2006 und Anfang 2007 bei freien Trägern ist der Großteil (52%) bei Caritas oder Diakonie bzw. bei der evangelischen oder katholischen Kirche beschäftigt (vgl. Tabelle 7), wobei der Anteil der Caritas mit 27% gegenüber der Diakonie mit 25% etwas höher ist.
- An dritter Stelle steht mit einem Anteil von 25% die Sammelgruppe der „sonstigen juristischen Personen/andere Vereinigungen". Hinter dieser Kategorie verbergen sich Initiativen, die ihre Wurzeln oft in Selbsthilfegruppen haben sowie einzelne Personen, die Einrichtungen in der Kinderbetreuung (Elterninitiativen), der Heimerziehung oder der Jugendkulturarbeit betreiben.
- Danach folgen als weitere große Träger der Paritätische und die AWO mit 16% bzw. 7%.
- Den geringsten Anteil innerhalb der Wohlfahrtsverbände – abgesehen von der kleinen Zentralstelle der Juden – hat das Deutsche Rote Kreuz mit 3,3%.

Deutliche Unterschiede zwischen Ost und West

Blickt man allerdings auf die Träger in Ost- und Westdeutschland, so ergeben sich auffällig unterschiedliche Verteilungen. Während der Deutsche Caritasverband in den alten Ländern mit rund 31% nach wie vor an der Spitze der Träger liegt, gelangt er in den neuen Ländern aufgrund des geringen Anteils an katholischen Kirchenmitgliedern nur auf einen Anteil von 4%. Mit anderen Worten: Der vermutlich zu allen Zeiten wichtigste Akteur der deutschen Kinder- und Jugendhilfe spielt offenbar dauerhaft im Osten der Republik nur eine untergeordnete Rolle.

Stattdessen hat der Paritätische deutlich an Gewicht gewonnen. Während er im Westen mit knapp 14% eine wichtige, aber im Vergleich zu Caritas und Diakonie keineswegs prägende Rolle spielt, kommt er in den neuen Ländern auf einen Anteil von 29%, also einer Größenordnung, die ansonsten in Deutschland nur die beiden konfessionellen Wohlfahrtsverbände aufgrund ihrer Rückbindung in ihre kirchlichen Milieus aufweisen können. Ebenfalls erheblich stärker vertreten als im Osten ist mit einem Anteil von 14% – gegenüber nur 5% im Westen – die Arbeiterwohlfahrt. In der Konsequenz heißt das: Die freien Träger haben sich in ihrer Struktur inzwischen in Ostdeutschland genauso etabliert wie im Westen. Allein der Umstand eines deutlich geringeren, kirchlichen Milieus hat dazu geführt, dass die beiden konfessionellen Wohlfahrtsverbände – vor allem aber die Caritas – nicht die gleiche Bedeutung erlangt haben. An ihre Stelle sind, wenigstens in Teilen, der Paritätische und die AWO getreten.

---

alle in der Kategorie „Kirchen und Religionsgemeinschaften" zusammengefasst. Diese damals neue Zuordnungsvorschrift hat allerdings zur Konsequenz, dass die Ergebnisse der Jugendhilfestatistik nicht die Organisationsform Wohlfahrtsverband ausweisen, sondern vermischt sind mit den Einrichtungen, deren Träger eine der jeweiligen Kirchen ist.

Tabelle 7: Personal in der Kinder- und Jugendhilfe bei freien Trägern nach Art des Trägers (Deutschland, westliche und östliche Bundesländer; 1990/91, 2006/2007

	Deutschland				Davon: am 31.12.2006/15.03.2007			
	31.12.1990/ 1991		31.12.2006/ 15.03.2007		Westliche Länder einschl. Berlin-Ost		Östliche Länder	
	abs.	in %	abs.	in %	abs.	in %	abs.	in %
Freie Träger insgesamt	230.470	100,0	412.800	100	347.986	100	64.814	100
Arbeiterwohlfahrt	9.377	4,1	27.194	6,6	18.170	5,2	9.024	13,9
Der Paritätische	17.273	7,5	65.872	16,0	47.365	13,6	18.507	28,6
Deutsches Rotes Kreuz	6.057	2,6	13.504	3,3	8.943	2,6	4.561	7,0
Diakonie/sonstige d. EKD angeschlossene Träger	70.212	30,5	101.093	24,5	90.111	25,9	10.982	16,9
Caritasverband/ sonstige kath. Träger	83.743	36,3	111.440	27,0	108.761	31,3	2.679	4,1
Zentralwohlfahrtsstelle der Juden	122	0,1	207	0,1	201	0,1	6	0,0
Sonst. Religionsgemeinsch. öff. Rechts	2.407	1,0	3.484	0,8	3.142	0,9	342	0,5
Jugendgruppen/-verbände/ -ringe	3.994	1,7	7.371	1,8	6.177	1,8	1.194	1,8
Sonstige jurist. Personen/ Vereinigungen	31.801	13,8	74.278	18,0	58.167	16,7	16.111	24,9
Wirtschaftsunternehmen	5.484	2,4	8.357	2,0	6.949	2,0	1.408	2,2

Quelle: 1990/91: Statistisches Bundesamt: Fachserie 13, Reihe 6.3 „Einrichtungen und tätige Personen in der Kinder- und Jugendhilfe 1990 und 1991", Stuttgart 1991 und 1992; 2006/07: Statistisches Bundesamt: Einrichtungen und tätige Personen in der Kinder- und Jugendhilfe (ohne Kita) 2006, Wiesbaden 2008; Statistisches Bundesamt: Kinder und tätige Personen in Tageseinrichtungen 15.03.2007, Wiesbaden 2008; eigene Berechnungen; eigene Berechnungen

Stärkste Zuwachsraten bei der AWO und dem Paritätischen

Wendet man den Blick nochmals auf das gesamtdeutsche Ergebnis und betrachtet die Entwicklung seit Anfang der 1990er Jahre, dann zeigt sich, dass die beiden großen kirchlichen Wohlfahrtsverbände einschließlich der Kirchengemeinden als Träger im Verhältnis zu den anderen Trägern leicht an Bedeutung verloren haben (Diakonie von 30,5% auf 24,5%; Caritas von 36,3% auf 27,0%). Diese unterschiedliche Entwicklungsdynamik wird nicht nur in der Veränderung der Anteile deutlich, sondern auch in der unterschiedlichen Höhe des prozentualen Anstiegs (vgl. Abbildung 2). Die mit jeweils mehr als 160% größte Steigerung haben der Paritätische und die Arbeiterwohlfahrt zu verzeichnen, gefolgt von den sonstigen juristischen Personen und Vereinigungen (+134%) und dem Roten Kreuz (+123%). Diakonie und Caritas haben mit ca. 31.000 bzw. 28.000 Beschäftigten zwar einen ähnlich hohen absoluten Zuwachs, allerdings liegt die prozentuale Steigerung aufgrund der weitaus höheren Ausgangswerte nur bei 44% bzw. 33%.

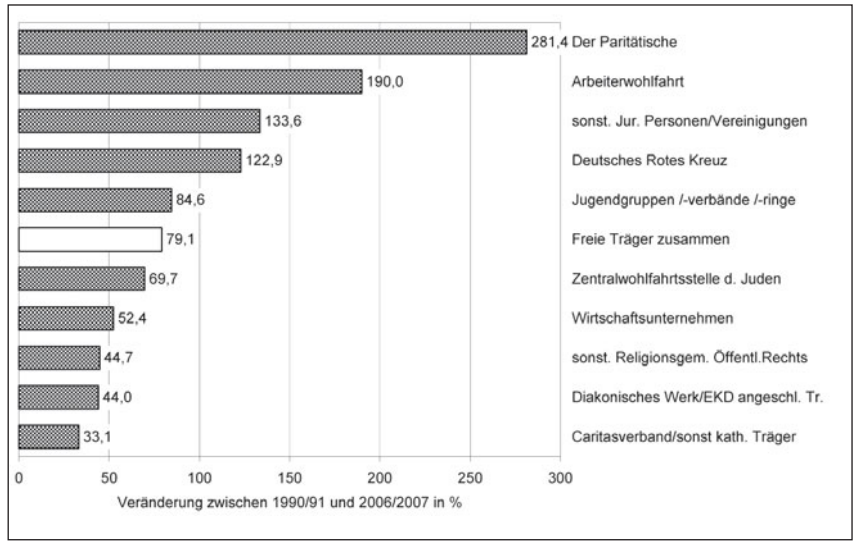


Abb. 2: Prozentuale Entwicklung des Personals in der Kinder- und Jugendhilfe bei freien Trägern zwischen 1990/91 und 2006/2007 (Deutschland)
Quelle: Statistisches Bundesamt: Fachserie 13, Reihe 6.3 „Einrichtungen und tätige Personen in der Kinder- und Jugendhilfe 1990 und 1991, Stuttgart 1991 und 1992; 2006/07: Statistisches Bundesamt: Einrichtungen und tätige Personen in der Kinder- und Jugendhilfe (ohne Kita) am 31.12.2006, Wiesbaden 2008; Statistisches Bundesamt: Kinder und tätige Personen in Tageseinrichtungen am 15.03.2007, Wiesbaden 2008; eigene Berechnungen

Übergewicht der Tageseinrichtungen für Kinder

Gemeinsam ist allen Wohlfahrtsverbänden, dass ihr Schwerpunkt generell im Arbeitsfeld bei den Tageseinrichtungen für Kinder liegt. Die Anteile der Beschäftigten im Bereich der Tageseinrichtungen innerhalb der jeweiligen großen Wohlfahrtsverbände reichen von 61% (Paritätische) bis hin zu 85% beim DRK (aus Platzgründen werden die Grundwerte nicht als Tabelle aufgeführt). Somit ist eigentlich nur der Paritätische kein überwiegender „Kita-Verband". Die kleine Gruppe der privat-gewerblichen Träger hat ihren Schwerpunkt bei den (teil-) stationären Hilfen. Bei den „sonstigen juristischen Personen/Vereinigungen" liegt der Schwerpunkt zwar auch bei den Tageseinrichtungen für Kinder – vermutlich im Rahmen von Elterninitiativen –, allerdings wird deren Bedeutung auch im Bereich der (teil-)stationären Erziehungshilfen (z. B. Kinderhäuser, die von einem e. V. betrieben werden) und der Jugendarbeit deutlich (vgl. Beher 2000).

Spezifische Schwerpunkte der einzelnen Träger

Betrachtet man die Bedeutung der einzelnen Träger innerhalb der Arbeitsfelder, so zeigt sich, dass die Caritas am stärksten im Feld der Kindertagesbetreuung und der Beratung aktiv ist. Die Diakonie hat bei den stationären/teilstationären Erziehungshilfen eine leichte Vorrangstellung (29%). Der Paritätische ist zwar in diesem Feld mit 18% ebenfalls stark vertreten, ist jedoch zugleich mit 13% auch in der Jugendarbeit auffällig präsent. Das dürfte damit zusammenhängen, dass für den Paritätischen die Jugendarbeit ein eigenes Arbeitsfeld darstellt, während im Fall der konfessionellen Wohlfahrtsverbände und

Kirchen in dieser Hinsicht je eigene Jugendorganisationen bestehen, die sich unter der Rubrik „Jugendverbände“ verbergen. Auch die AWO ist durch ihr Jugendwerk im Feld der Jugendarbeit mit 6% vertreten. Das Rote Kreuz als kleiner Verband innerhalb der Kinder- und Jugendhilfe konzentriert sich mit einem Anteil von 4,5% auf die Tageseinrichtungen für Kinder und ist mit einem Anteil von 4% im Feld der sonderpädagogischen Hilfen präsent.

6 Fazit

Möglichkeiten und Grenzen statistischer Analysen

Der statistische Nachweis über die Träger, die im Bereich der Sozialen Arbeit Einrichtungen betreiben und Leistungen anbieten, ist nur begrenzt möglich. Bezogen auf das Personal kann zumindest näherungsweise festgehalten werden, dass von ca. 1,4 Millionen Beschäftigten in der Sozialen Arbeit ausgegangen werden muss, von denen 73% bei privat-gemeinnützigen, 22% bei den öffentlichen und 5% bei privat-gewerblichen Trägern arbeiten. Wie sich diese Trägeranteile in einzelnen Aufgabenbereichen auffächern, wird nicht durch eine übergreifende Statistik erfasst. Daher müssen alle Informationen aus mehreren Datenquellen zusammengetragen werden, die in ihrer Konzeption und Trennschärfe zum Erfassungsgegenstand Soziale Arbeit sehr unterschiedlich sind. Deshalb können differenzierte Nachweise der Trägerstruktur nur für einzelne Teilgebiete der Sozialen Arbeit bzw. einzelne Träger erbracht werden. Die umfangreichsten Informationen werden zum Arbeitsfeld der Kinder- und Jugendhilfe über die amtliche Statistik alle vier Jahre bereitgestellt. Die Statistik der freien Wohlfahrtspflege berücksichtigt zwar alle Arbeitsfelder der Sozialen Arbeit, macht aber nur Aussagen zur Anzahl der Einrichtungen und Dienste, des Platzangebotes und der Anzahl der Beschäftigten.

Somit erweist sich wieder einmal mehr, dass der große und immer weiter expandierende Bereich der Sozialen Arbeit in der Bundesrepublik Deutschland nur lückenhaft empirisch beobachtet werden kann und grundlegende Differenzen zwischen den einzelnen Anbietern sozialer Dienstleistungen und Veränderungen der Marktanteile, z. B. Zunahme der privat-gewerblichen Anbieter, nur unzureichend analysiert werden können.

Literatur

Beher, K. (2000): Wohlfahrtsverbände – Hauptgesellschafter der Kinder- und Jugendhilfe? In: KomDat Jugendhilfe Heft 3, 3. Jg. (2000), S. 2-3.

Bundesarbeitsgemeinschaft der Freien Wohlfahrtspflege (Hrsg.): Gesamtstatistik der Einrichtungen der Freien Wohlfahrtspflege. Bonn, versch. Jahrgänge.

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2006): Erster Bericht des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend über die Situation der Heime und die Betreuung der Bewohnerinnen und Bewohner (Stand: 15.08.2006), Berlin.

Dahme, H.-J. (2003): Die sozialwissenschaftliche Bedeutung der Freien Wohlfahrtspflege. In: Landesinstitut Sozialforschungsstelle Dortmund (Hrsg.) (2003): Freie Wohlfahrtspflege im Modernisierungsprozess: organisations- und personalpolitische Hausforderungen und Konsequenzen. Dortmund.

Fichtner, O. ([4]1996): Sozialadministration. In: Kreft, D./Mielenz, I. (Hrsg.) (1996): Wörterbuch Soziale Arbeit. Weinheim und Basel, S. 498-501.

Kreft, D. ([4]1996): Träger der Sozialen Arbeit. In: Kreft, D./Mielenz, I. (Hrsg.) (1996): Wörterbuch Soziale Arbeit. Weinheim u. Basel, S. 623-625.

Pfaff, H. (2000): Einführung der Bundesstatistik zur Pflegeversicherung. In: Nachrichtendienst des Deutschen Vereins, Heft 4, S. 101-105.

Rauschenbach, Th./Schilling, M. (1997): Die Kinder- und Jugendhilfe und ihre Statistik. Band 1 Einführung und Grundlagen. Neuwied.

Rauschenbach, Th./Schilling, M. (2001): Soziale Dienste. In: Böttcher, W./Klemm, K./Rauschenbach, Th. (Hrsg.) (2001): Bildung und Soziale in Zahlen. Weinheim u. München, S. 207-270.

Schilling, M. (2003): Die amtliche Kinder- und Jugendhilfestatistik. Dissertation am Fachbereich Erziehungswissenschaft und Soziologie der Universität Dortmund. Dortmund (https://eldorado.uni-dortmund.de/handle/2003/2907 vom 03.06.2009).

Wabnitz, R. (1997): Die Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Anmerkungen zur gegenwärtigen Situation und künftigen Entwicklung. In: Jugendwohl, Heft 7, 78. Jg. (1997), S. 294-316.

Franz Bettmer

Die öffentlichen Träger der Sozialen Arbeit

1 Öffentliche Träger als Organe des Sozialstaats

Freie Träger sind gesellschaftliche Organisationen

Soziale Arbeit ist ursprünglich durch freie Zusammenschlüsse von Mitgliedern der Gesellschaft geleistet worden (vgl. u.a. C. W. Müller 1983). Solchen gesellschaftlichen Organisationen, die heute als „freie Träger" bezeichnet werden, kann jedoch weder ein flächendeckendes noch ein umfassendes Angebot sozialer Dienstleistungen abverlangt werden. Aus diesem Grund übernimmt der Staat die Verantwortung für eine gesellschaftsweite Organisation sozialer Dienstleistungen. Diese Verantwortung ist heute im Art. 20 Abs. 1 des Grundgesetzes festgelegt, in dem die Bundesrepublik Deutschland als „demokratischer und sozialer Bundesstaat" gefasst wird. Daraus lässt sich Sozialstaatlichkeit als Staatsziel ableiten. Dem Staat wird damit als notwendige Ergänzung zur Sicherung der Voraussetzungen der ökonomischen Produktion auch die Aufgabe übertragen, die soziale Sicherheit und das Wohlergehen seiner BürgerInnen zu gewährleisten, indem er sie fördert und sozialen Risiken entgegenwirkt. Er kommt dieser Aufgabe im Wesentlichen durch die Organisation des Systems sozialer Sicherung nach, das mit den drei Säulen der Versicherung, Versorgung und Fürsorge gekennzeichnet werden kann (vgl. die Übersicht bei Witterstätter 2000, S. 18).

1.1 Rechtliche Grundlagen

Sozialgesetzgebung

Im Grundgesetz, das als unveränderliche Grundlage staatlichen Handelns und damit auch aller weiteren Gesetzgebung fungiert, sind weder Bestimmungen zur Ausführung der Aufgabe formuliert, noch enthält es soziale Grundrechte im engeren Sinne, aus denen konkrete Ansprüche der BürgerInnen an staatliche Sicherungsleistungen unmittelbar abzuleiten wären. Solche Konkretionen werden erst in der Sozialgesetzgebung kodifiziert, die sich allerdings auf die soziale Dimension der Grundrechte stützen kann (vgl. Schulte 2000). Diese Rechtsetzung wird in der Form des Sozialgesetzbuches (SGB) seit Mitte der 1970er Jahre vorangetrieben. Wie in § 1 des Allgemeinen Teils des Sozialgesetzbuches (SGB I) festgelegt, verfolgt sie das Ziel einer „Verwirklichung sozialer Gerechtigkeit und sozialer Sicherheit", indem sie die Gestaltung staatlicher Sozialleistungen übernimmt. Das Gesetz bestimmt die Formen der Sozialleistungen als Sach- und Geldleistungen sowie als Dienstleistungen, zu denen auch die persönlichen und erzieherischen Hilfen gerechnet werden (§ 11 SGB I). Die Bezugsvoraussetzungen der Sozialleistungen werden in weiteren Sozialgesetzen als Anspruchsrechte der BürgerInnen formuliert, die unter bestimmten Voraussetz-

W. Thole (Hrsg.), *Grundriss Soziale Arbeit,* DOI 10.1007/978-3-531-94311-4_51,
© VS Verlag für Sozialwissenschaften | Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH 2012

zungen eingefordert werden können. Gleichzeitig werden Länder und Kommunen dazu verpflichtet, öffentliche Träger einzurichten, welche die Gesamtverantwortung für die Verfügbarkeit und Ausführung der Sozialleistungen in sachlicher, finanzieller und planerischer Hinsicht tragen. Die bundeseinheitliche Rechtsgrundlage stellt einerseits sicher, dass Sozialleistungen gesellschaftsweit verfügbar sind, sie bietet andererseits die Voraussetzungen dafür, dass sich einheitliche Standards entwickeln können, auf Grund derer die Leistungen auch für die BürgerInnen als potenzielle AdressatInnen kalkulierbar werden.

Örtliche Träger

Die Organisation fällt in den verschiedenen Leistungsbereichen unterschiedlich aus. Für einige Bereiche werden Träger auf der Bundesebene bestimmt. Dies können Anstalten sein (z.B. Krankenkassen) oder Behörden (z.B. das Arbeitsamt). Anders ist dies bei den Fürsorge- und Sozialleistungen der Kinder- und Jugendhilfe sowie der Sozialhilfe (§§ 8 u. 9 SGB I), als den beiden wesentlichen Bereichen, in denen Soziale Arbeit als persönliche Dienstleistung stattfindet. Hier folgt die Organisation dem föderalen Prinzip. In diesen beiden Bereichen treten deshalb zunächst die Körperschaften der Kreise und kreisfreien Städte als öffentliche Träger auf. Sie werden auch als „örtliche Träger" bezeichnet und sind für die Organisation und Durchführung der konkreten Leistungen zuständig.[1] Diese Aufgabenzuweisung folgt einer langen Tradition, Sozialleistungen kommunal zu organisieren.

Überörtliche Träger

Insbesondere für solche Teilbereiche der Aufgabenstellung, die überregional erfüllt werden müssen, sind „überörtliche Träger" zu bestimmen bzw. einzurichten, die auf Landesebene agieren. Genaueres regeln hierbei die jeweiligen Einzelgesetze, also das Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG), das als SGB VIII in das Sozialgesetzbuch eingegliedert wurde und das Sozialhilfegesetz (SGB XII), das am 1.1.2005 an die Stelle des Bundessozialhilfegesetzes (BSHG) getreten ist. In beiden Gesetzen wird die Bestimmung der überörtlichen Träger weitgehend dem Landesrecht überlassen. Für den Bereich der Sozialhilfe erstrecken sich dabei die Aufgaben und Kompetenzen der überörtlichen Träger im Wesentlichen auf die Förderung und Weiterentwicklung der Leistungsangebote sowie auf Entscheidungen im Bereich spezifischer Leistungen, soweit Landesrecht keine anderen Reglungen trifft (§§ 7 und 97 SGB XII). Für die Landesjugendämter als überörtliche Träger der Jugendhilfe bestehen sie nach dem SGB VIII insbesondere in der Beratung der örtlichen Träger, in der Förderung der Zusammenarbeit mit freien Trägern und von Modellvorhaben sowie in der Fortbildung von MitarbeiterInnen der Jugendhilfe. Eine wesentliche Kompetenz besteht darüber hinaus in der Aufsicht gegenüber Einrichtungen der stationären und teilstationären Betreuung von Kindern und Jugendlichen (§ 85 Abs. Nr. 6 SGB VIII). Den Landesjugendämtern wird damit eine zentrale Funktion hinsichtlich der Entwicklung und vor allem der Sicherung fachlicher Standards der Leistungserbringung zugewiesen. Dass diese Funktion auf der überörtlichen Ebene erfüllt wird, ist schon deshalb geboten, weil auf der örtlichen Ebene die Einhal-

1 Bundeslandbezogene Regelungen können auch bestimmen, inwieweit kreisangehörige Gemeinden auf Antrag als örtliche Träger zugelassen werden.

tung von Standards durch finanzielle und kommunalpolitische Restriktionen gefährdet werden kann.

Mit den Änderungen des Grundgesetzes in der Föderalismusreform I (s. Bundestagsdrucksache 16/813) sind seit 1. 9. 2006 die Kompetenzen der Länder erweitert worden. Nach dem SGB VIII ermöglicht nun der entsprechende § 89g den Ländern ausdrücklich, auf die Betreibung eines eigenständigen Landesjugendamtes zu verzichten und seine Aufgaben anderen Körperschaften des öffentlichen Rechts zu übertragen.

Aufgaben des Bundes

Die Kompetenzen des Bundes sind auf die Förderung von Vorhaben beschränkt, die von überregionaler Bedeutung sind und von einem Land allein nicht durchgeführt werden können. Außerdem hat die Bundesregierung dem Bundestag in jeder Legislaturperiode einen Jugendbericht vorzulegen (§§ 83 u. 84 SGB VIII).

1.2 Das Subsidiaritätsprinzip und das Verhältnis von öffentlichen und freien Trägern

Die Ausübung der Gesamtverantwortung durch die öffentlichen Träger richtet sich nach dem Subsidiaritätsprinzip[2]. Von Bedeutung ist dieses Prinzip vor allem für das Verhältnis der öffentlichen zu den freien Trägern, die als nichtstaatliche, gesellschaftliche Organisationen Aufgaben der Jugendhilfe erfüllen. Das Subsidiaritätsprinzip geht von einer sozialen Struktur der Gesellschaft aus, die durch eine aufsteigende Linie von kleineren zu größeren Einheiten gekennzeichnet ist – d. h. vom Individuum über die Familie, weiter über gesellschaftliche Organisationen als intermediäre Instanzen bis zur staatlichen Organisation. Die verschiedenen Einheiten übernehmen dabei unterschiedliche Funktionen. Das Subsidiaritätsprinzip kann in diesem Zusammenhang als ein Prinzip der gesellschaftlichen Verteilung von Kompetenzen der Funktionsausübung gesehen werden (vgl. Höffe 1997; vgl. auch Bauer in diesem Band). Entscheidend ist dabei, dass größere Einheiten die Funktionen kleinerer Einheiten nur so weit übernehmen sollen, wie es um eine Kompensation von Mängeln der Funktionsausübung geht und soweit damit die Funktion der kleineren Einheit nicht aufgehoben wird (vgl. Koslowski 1997). Das Subsidiaritätsprinzip bestimmt das Verhältnis von größeren zu kleineren Einheiten nach dem „Grundsatz des hilfreichen Beistands“ (Nell-Breuning 1990). Das Kriterium des „Hilfreichen“ ist dabei die Hilfe zur Selbsthilfe als Entfaltung der Möglichkeiten der kleineren Einheit, ihre genuine Funktion ausüben zu können. Der Grundsatz muss jedoch auch im Sinne eines gegenseitigen Beistands verstanden werden; d. h. auch die größeren Einheiten müssen sich gegebenenfalls auf die Funktionserfüllung der kleineren Einheiten stützen können.

Rechtliche Relevanz des Subsidiaritätsprinzips

Es ist umstritten, ob dem Subsidiaritätsprinzip eine unmittelbare positivrechtliche Relevanz zukommt. Es hat jedoch eine verstärkte Bedeutung erlangt, indem es 1992 in den Europäischen Einigungsvertrag (Art. 3b EGV) und gleich-

2 Das Subsidiaritätsprinzip ist wesentlich im Rahmen der katholischen Soziallehre entwickelt und in der Enzyklika „Quadragesimo Anno“ zum Ausdruck gebracht worden. Es will jedoch nicht als „katholisches Sondergut“ verstanden werden, sondern als „allgemeingültiges Vernunftprinzip“ (Nell-Breuning 1990, S. 370).

zeitig – mit Bezug auf die EU – in das Grundgesetz (Art. 23 GG) aufgenommen wurde. Zusammen mit der Abfolge der Grundgesetz-Normen, welche dem Sozialaufbau der Gesellschaft von der kleineren zur größeren Einheit folgt, kann dies als Anlass genommen werden, das Subsidiaritätsprinzip als „ungeschriebenes Strukturprinzip" der Verfassung zu erkennen (vgl. Oppermann 1997).

Verhältnis von freien und öffentlichen Trägern

Die Verpflichtung der öffentlichen Träger auf das Subsidiaritätsprinzip kommt insbesondere in § 5 SGB XII und § 4 SGB VIII zum Ausdruck. Die öffentlichen Träger sind im Rahmen ihrer Planungsverantwortung zunächst gehalten zu prüfen, ob die erforderlichen Einrichtungen und Angebote vorhanden sind. Bei einem notwendigen Auf- oder Ausbau ist den freien Trägern der Vorrang zu gewähren, soweit sie dazu geeignet und in der Lage sind. Nur wenn dies nicht der Fall ist, sollen die öffentlichen Träger selbst Einrichtungen und Angebote schaffen. Insbesondere hinsichtlich der Jugendhilfe sind die öffentlichen Träger jedoch auch dazu aufgefordert, freie Träger und dabei auch Formen der Selbsthilfe zu fördern. Die Vorrangstellung der freien Träger ist jedoch keineswegs absolut[3]. Sie unterliegt grundsätzlich dem Vorbehalt einer bestmöglichen Versorgung der Leistungsempfänger. Insofern sind auch Ansprüche an die fachliche Eignung des jeweiligen Trägers zu stellen. Zum anderen sollen öffentliche Träger in ihrer Gesamtverantwortung für die Gestaltung der Sozialleistungen auch eine Pluralität der Angebote gewährleisten, um dem Wunsch- und Wahlrecht der Leistungsempfänger eine reale Grundlage zu verschaffen. Es ist deshalb geboten, etwa eine Monopolstellung eines Trägers mit spezifischer Ausrichtung zu vermeiden und gegebenenfalls öffentliche Einrichtungen zu schaffen, wenn diese eine Erweiterung des Spektrums verbürgen. Schließlich ist das Gebot eines sinnvollen Einsatzes der öffentlichen Finanzmittel zu beachten. Dies bedeutet z.B., dass ein finanziell günstigerer Ausbau einer öffentlichen Einrichtung gegenüber einer Neuschaffung in freier Trägerschaft vorzuziehen ist. Darüber hinaus muss ein freier Träger im Falle seiner Bevorzugung auch in der Lage sein, eine angemessene Eigenleistung zu erbringen (vgl. Kunkel 1999, S. 41 f.). Insbesondere mit Blick auf die großen Wohlfahrtsverbände kann jedoch deren Status als kleinere Einheit gegenüber dem öffentlichen Träger bezweifelt werden. Hier greift eher der Aspekt wechselseitiger Ergänzung und Unterstützung der verschiedenen Einheiten, der auch im Gebot der partnerschaftlichen Zusammenarbeit (§ 4 Abs. 1 SGB VIII) seinen Niederschlag findet.

1.3 Kommunale Organisation sozialer Dienstleistungen

Vorrang der Jugendhilfe

Die örtlichen Träger kommen ihrer Verantwortung zur Organisation der Erbringung von Sozialleistungen in der Regel durch die Einrichtung der drei Ämter Jugendamt, Sozialamt und Gesundheitsamt nach. Das Gesundheitsamt hat jedoch seit den 1950er Jahren einen erheblichen Funktionsverlust zu verzeichnen, der von einer stetigen Abnahme sozialarbeiterischer Funktionen des Amtes und entsprechender Qualifikationen der MitarbeiterInnen begleitet wurde (vgl. Kühn 1994, S. 71 ff.). Im Weiteren wird deshalb darauf nicht mehr eingegangen. Das Sozialamt

3 So lässt sich insbesondere beim BSHG (SGB XII) und beim Pflegeversicherungsgesetz eine Tendenz beobachten, die Subsidiarität an wirtschaftliche Kriterien zu binden (vgl. Merchel 2003, S. 23).

verwaltet insbesondere die Leistungen nach dem SGB XII. Da dies auch persönliche Dienstleistungen umfasst, gilt hier, ebenso wie in der Jugendhilfe, das Fachkräftegebot (§ 6 SGB XII, § 72 SGB VIII). Für den Fall von Berührungen und Überschneidungen mit anderen Sozialleistungen ist die Sozialhilfe generell nachrangig (§ 2 SGB XII), während § 10 Abs. 2 SGB VIII gleichzeitig den Vorrang der Leistungen der Jugendhilfe definiert. Insofern zieht sich das Sozialamt weitgehend auf die materiellen Aspekte der Gewährung von Sozialhilfeleistungen zurück.

Der Allgemeine Sozialdienst

Eine Sonderstellung nimmt der Allgemeine Soziale Dienst (ASD) ein, der bis in die 1970er Jahre unter der Bezeichnung „Familienfürsorge“ firmierte. Der ASD beruht nicht auf einer innerhalb der Sozialgesetzgebung spezifischen Rechtsgrundlage. Seine Aufgaben und Funktionen leiten sich bereits unmittelbar aus der grundgesetzlichen Verpflichtung der Kommunen zur Organisation der öffentlichen Fürsorge ab (vgl. Proksch 1994). Während Spezialdienste auf bestimmte Probleme und Methoden zugeschnitten sind, die besondere Kenntnisse und Fertigkeiten erfordern, fungiert der ASD als Anlaufstelle für die gesamte Bandbreite von sozialen Problemen. Die Arbeitsweise des ASD ist ganzheitlich ausgerichtet, d. h. er widmet sich den oft komplexen sozialen Problemlagen unter Berücksichtigung aller Aspekte. Obwohl der ASD mittlerweile in (fast) allen Gebietskörperschaften eingerichtet ist, fehlt ihm nach wie vor ein klares Aufgabenprofil. Dies liegt nicht nur an der umfassenden Zuständigkeit für alle Arten sozialer Probleme, sondern auch daran, dass die Kompetenzen im Verwaltungsbereich nicht letztgültig geklärt sind (vgl. Krieger 1994, S. 219 ff.). Insbesondere sind davon Entscheidungskompetenzen hinsichtlich der Gewährung von Leistungen betroffen. Eine weitere Problematik ergibt sich aus dem Anspruch einer ganzheitlichen Herangehensweise, die für alle denkbaren Probleme in einer Organisationseinheit realisiert werden soll. Dies führt schnell zu einer Überforderung der Fachkräfte, die eine Vielzahl unterschiedlicher Probleme in ihrer gesamten jeweiligen Komplexität mit der notwendigen fachlichen Tiefe bearbeiten sollen. D. Greese plädiert deshalb für die Auflösung dieses integrativen zu Gunsten eines kooperativen Organisationsmodells, in dem „ressortspezifische allgemeine Sozialdienste“ zusammenarbeiten (vgl. Greese 1994). Als problematisch gilt auch die Zuordnung des ASD im Gefüge der kommunalen Sozialverwaltung. Der ASD nimmt in wesentlichen Teilen und an zentraler Stelle Leistungen und andere Aufgaben nach dem SGB VIII wahr (vgl. Proksch 1994, S. 35), ist aber nicht immer – wenn auch überwiegend – dem Jugendamt zugeordnet (vgl. Kreft/Lukas 1993, S. 146). Diese Zuordnung gilt aber als geboten, weil dem Jugendamt die alleinige Zuständigkeit für Aufgaben nach dem SGB VIII zukommt. Insbesondere eine Stellung als eigenständiges Amt wird als nicht rechtmäßig betrachtet, soweit eine uneingeschränkte Fachaufsicht des Jugendamtes dadurch nicht gewährleistet ist (vgl. Münder u. a. 1998, § 69 RZ 10; ebenso Wiesner u. a. 2000, § 69 RZ 37-39).

2 Das Jugendamt als öffentlicher Träger persönlicher sozialer Dienstleistungen

Gegenwärtig liegen die persönlichen sozialen Dienstleitungen nahezu vollständig im Aufgabenbereich des Jugendamtes. Dies ist das Ergebnis einer Geschichte, die geprägt ist von dem Bemühen, eine eigenständige sozialpädagogische Fachbehörde zu schaffen. Sie sollte und soll die vielfältigen und verstreuten gesellschaftlichen Bemühungen um die Jugend und ihre Familien bündeln und dabei auch die beiden Felder der Jugendpflege und der Jugendfürsorge zusammenführen (vgl. C. W. Müller 1994; Reichel-Koß/Beul 1991; Thole/Galuske/Struck 2000). Bereits das RJWG von 1922 hat hierzu einen Anstoß gegeben, indem es die Gemeinden bzw. Gemeindeverbände darauf verpflichtete, Jugendämter zu errichten. Dies wurde aber bereits mit dem Einführungsgesetz 1924 wieder in die Verfügungsgewalt der obersten Landesbehörden gestellt. Die Entwicklung der öffentlichen Jugendhilfe wurde dadurch erheblich gebremst (vgl. dazu Hasenclever 1978, S. 58 ff.). Erst 1965 wurde die rechtliche Verpflichtung der Kommunen, ein eigenständiges Jugendamt zu errichten, wieder in Kraft gesetzt. Insbesondere das KJHG von 1991 (jetzt SGB VIII) hat die rechtlichen Grundlagen für das Jugendamt als umfassend zuständige Fachbehörde gestärkt und mit der Beibehaltung der Zweigliedrigkeit auch seinen Sonderstatus innerhalb der kommunalen Organisation bestätigt.

2.1 Zweigliedrigkeit des Jugendamtes

Verwaltung des Jugendamtes

Nach dem Prinzip der Zweigliedrigkeit besteht das Jugendamt aus einer Verwaltungsorganisation und einem Jugendhilfeausschuss (JHA). Die Verwaltung des Jugendamtes untersteht der Leiterin bzw. dem Leiter der kommunalen Vertretungskörperschaft und sichert die Bereitstellung und konkrete Ausführung von Leistungen der Jugendhilfe. Sie richtet dazu eigene Fachdienste ein und ist gleichzeitig für die sachgerechte Verwendung der Finanzmittel verantwortlich. Die Verwaltung des Jugendamtes weist damit zwei Ebenen auf: Eine Verwaltungsebene, deren Arbeit nach verwaltungstechnischen Kriterien organisiert ist und eine fachliche Ebene, auf der die Kriterien einer problemangemessenen Fallbearbeitung Priorität besitzen. Die Abstimmung dieser beiden Ebenen wirft immer wieder Probleme auf (vgl. Kapitel 3).

Jugendhilfeausschuss

Die Verwaltung des Jugendamtes ist nicht nur der Vertretungskörperschaft gegenüber verantwortlich, sondern gleichzeitig auch an die Beschlüsse des JHA gebunden, zu dessen Kernaufgaben es gehört, die Gesamtgestaltung der kommunalen Jugendhilfe voranzutreiben. Dieser „Vorrang des JHA gegenüber der Verwaltung des Jugendamtes gilt grundsätzlich, ohne Ausnahme und in jeder Hinsicht“ (Münder/Ottenberg 1999, S. 63). Der JHA hat jedoch Beschlussrecht nur im Rahmen der von der Vertretungskörperschaft bereitgestellten Mittel, erlassenen Satzung und gefassten Beschlüsse. Diese Rahmenbedingungen müssen aber so gefasst sein, dass sie „ausfüllungsfähig und ausfüllungsbedürftig“ durch den JHA sind und ihm Entscheidungsmöglichkeiten von „substanziellem Gewicht“ belassen (Wiesner 1997, S. 75), dürfen also nicht zu eng bzw. zu kon-

kret ausfallen. Der JHA hat darüber hinaus ein Antragsrecht gegenüber der Vertretungskörperschaft und soll von dieser gehört werden, bevor sie Beschlüsse in Fragen der Jugendhilfe fasst. Mit dieser in § 71 SGB VIII bundesrechtlich verfügten Kompetenz des JHA stellt das Jugendamt eine Besonderheit innerhalb der kommunalen Verwaltungsorganisation dar. Eine weitere Besonderheit besteht dabei auch in der Zusammensetzung des JHA. Die stimmberechtigten Mitglieder müssen nicht demokratisch gewählte Volksvertreter sein, stattdessen aber in der Jugendhilfe erfahrene Personen. Drei Fünftel von ihnen werden durch die Vertretungskörperschaft bestimmt, die verbleibenden zwei Fünftel werden auf Vorschlag der freien Träger berufen. Die Bestimmung der Zahl der stimmberechtigten Mitglieder sowie weiterer Mitglieder in beratender Funktion ist dem Landesrecht überlassen (zu unterschiedlichen landesrechtlichen Regelungen vgl. Münder/Ottenberg 1999, S. 27 f. und 39 ff.).

Funktionalität der Zweigliedrigkeit

Diese Konstruktion soll mehrere Funktionen erfüllen: Sie soll die Kräfte der gesellschaftlichen Gruppen, die in der Jugendhilfe tätig sind, unter der Beibehaltung pluraler Strukturen mit der staatlichen Verantwortung zusammenführen; sie soll die fachliche Position in einer partnerschaftlichen Zusammenarbeit öffentlicher und freier Träger stärken; und sie soll nach der ursprünglichen Idee auch ein Moment unmittelbarer Demokratie in die kommunale Verwaltung einführen. In der Praxis bleiben die Jugendhilfeausschüsse jedoch in der Regel weit hinter diesen Ansprüchen zurück. Die fachlich motivierte Gesamtgestaltung kommunaler Jugendhilfe tritt in den Ausschüssen nicht selten hinter einen trägerbezogenen Lobbyismus zurück (vgl. Merchel 1999, S. 147 f.; Merchel/Reismann 2004), und es kann ebenso bezweifelt werden, dass die Struktur zur Umsetzung einer „echten Demokratie“ geeignet ist (vgl. Wiesner 1997a, S. 11).

Im Gefolge der Föderalismusreform I (s. Kap. 1.1) sind auch hier die Kompetenzen der Länder gestärkt worden. Gegenüber Bundesgesetzen zur Regelung der Einrichtung von Behörden und Verwaltungsverfahren haben nun die Länder die Möglichkeit, abweichende Regelungen zu treffen (Art. 84 Abs. 1 GG). Paragraph 69 SGB VIII sieht entsprechend im neuen Wortlaut vor, dass durch Landesrecht bestimmt wird, wer Träger der öffentlichen Jugendhilfe ist. Zudem ist es mit der Grundgesetzänderung nicht mehr zulässig, den Gemeinden und Gemeindeverbänden Aufgaben per Bundesgesetz zu übertragen (Art. 85 Abs. 1 GG). Die Länder können demnach die Organisation der Jugendämter ändern und in das Prinzip der Zweigliedrigkeit eingreifen. Sie können darüber hinaus auch Aufgaben aus dem SGB VIII an andere Organisationen übertragen. Damit entsteht die Möglichkeit, das Jugendamt ganz aufzulösen. Faktische Entwicklungen in diese Richtung sind gegenwärtig aber nicht zu verzeichnen (vgl. Wiesner 2009).

2.2 Die Aufgaben des Jugendamtes

Gesamtverantwortung

Die Gesamtverantwortung des öffentlichen Trägers umfasst mehrere Ebenen. Er hat darauf hinzuwirken, dass Angebote der Jugendhilfe in ausreichendem Umfang vorhanden sind. Er hat in diesem Zusammenhang die freien Träger zu fördern und gegebenenfalls eigene Angebote zu entwickeln. Es handelt sich hier-

bei im Wesentlichen um die „Leistungen“ der Jugendhilfe, wie sie in §§ 11-41 SGB VIII benannt sind, wobei diese Auflistung nicht als abgeschlossener Katalog zu verstehen ist. Auch die Entwicklung neuer Angebotsformen, die auf veränderte Lebensbedingungen und Bedarfe reagieren, ist vom öffentlichen Träger zu fördern. Während bei diesen Leistungen – im Geiste des Subsidiaritätsprinzips – eine partnerschaftliche Zusammenarbeit mit den freien Trägern gefordert ist, verbleiben die in §§ 42-60 SGB VIII genannten „anderen Aufgaben“ weitgehend in der alleinigen Kompetenz des öffentlichen Trägers. Es handelt sich dabei vor allem um hoheitliche Aufgaben, wie etwa die Erfüllung der Aufsichtspflicht gegenüber Einrichtungen und um solche Maßnahmen, die mit Eingriffen in Freiheitsrechte der BürgerInnen, insbesondere des in Art. 6 GG festgelegten elterlichen Erziehungsrechts verbunden sind. Dazu gehört auch die Mitwirkung in entsprechenden gerichtlichen Verfahren. Der öffentliche Träger kann aber auch diese Aufgaben teilweise an freie Träger übertragen. Schließlich gehört es auch zu den Aufgaben des öffentlichen Trägers, für die Einheitlichkeit der Jugendhilfe im Sinne der Einhaltung von Standards der Leistungserbringung zu sorgen.

Organisationsstruktur

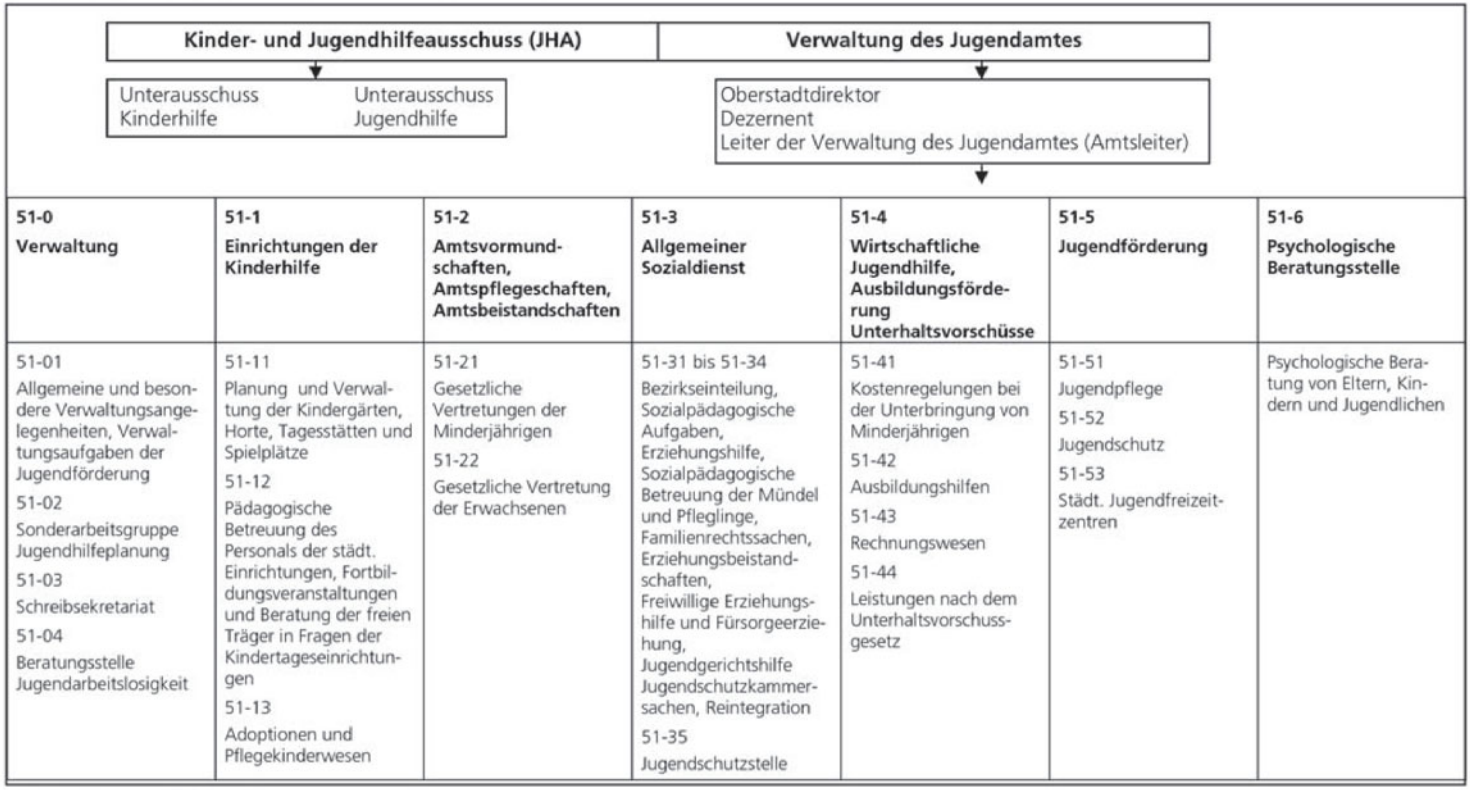
Die Verwaltung des Jugendamtes richtet in der Regel Abteilungen für verschiedene „Kernaufgaben“ ein. Dazu zählen insbesondere Vormundschaftsangelegenheiten, Erziehungshilfe, ASD, Jugendpflege und -arbeit sowie Kindertagesstätten. Der jeweilige Zuschnitt bleibt aber den örtlichen Trägern überlassen. Es findet sich deshalb eine Vielfalt an Organigrammen (vgl. die Beispiele bei Kreft/Lukas 1993, S. 327 ff.), wobei die örtlichen Träger auch unterschiedlich auf neu entstehende oder an Bedeutung zunehmende Arbeitsfelder, wie etwa der Jugendhilfeplanung, reagieren. Abbildung 1 zeigt beispielhaft das Organigramm eines Jugendamtes (vgl. Abb. 1).

Sonderstellung der Jugendgerichtshilfe

Eine besondere Problematik ergibt sich im Arbeitsfeld der Jugendgerichtshilfe (JGH) (vgl. zur Praxis Klier/Brehmer/Zinke 1995). Sie ist organisatorisch dem Jugendamt zugeordnet, während ihre Aufgaben wesentlich durch das Jugendgerichtsgesetz (JGG) bestimmt werden. Der JGH wird hier gegenüber der Strafjustiz eine nachrangige, unterstützende Funktion zugewiesen, indem sie die „erzieherischen, sozialen und fürsorgerischen Gesichtspunkte im Verfahren vor den Jugendgerichten zur Geltung“ bringen soll (§ 38 JGG). Dies ist insofern problematisch, als der Erziehungsgedanke im Jugendstrafrecht zwar eine begrenzende Wirkung gegenüber dem justiziellen Strafanspruch entfalten kann und soll (vgl. Heinz 1992), eine genuin erzieherische Intention aber unter dem Primat der Strafe nicht umsetzbar ist (vgl. S. Müller 1993 u. 2001). Ohne ausreichende Kompetenzen, mit denen eine sozialpädagogische Problembearbeitung gegen den Strafanspruch durchzusetzen wäre, gerät die JGH damit ins „Souterrain der Justiz“ (Müller/Otto 1986).

Diversion

Unter dem Eindruck einer empirisch nachweisbaren Normalität und Ubiquität leichterer Delikte im Jugendalter (vgl. Sessar 1984) und einer zunehmenden



51-0 Verwaltung	51-1 Einrichtungen der Kinderhilfe	51-2 Amtsvormund-schaften, Amtspflegeschaften, Amtsbeistandschaften	51-3 Allgemeiner Sozialdienst	51-4 Wirtschaftliche Jugendhilfe, Ausbildungsförde-rung Unterhaltsvorschüsse	51-5 Jugendförderung	51-6 Psychologische Beratungsstelle
51-01 Allgemeine und besondere Verwaltungsangelegenheiten, Verwaltungsaufgaben der Jugendförderung 51-02 Sonderarbeitsgruppe Jugendhilfeplanung 51-03 Schreibsekretariat 51-04 Beratungsstelle Jugendarbeitslosigkeit	51-11 Planung und Verwaltung der Kindergärten, Horte, Tagesstätten und Spielplätze 51-12 Pädagogische Betreuung des Personals der städt. Einrichtungen, Fortbildungsveranstaltungen und Beratung der freien Träger in Fragen der Kindertageseinrichtungen 51-13 Adoptionen und Pflegekinderwesen	51-21 Gesetzliche Vertretungen der Minderjährigen 51-22 Gesetzliche Vertretung der Erwachsenen	51-31 bis 51-34 Bezirkseinteilung, Sozialpädagogische Aufgaben, Erziehungshilfe, Sozialpädagogische Betreuung der Mündel und Pfleglinge, Familienrechtssachen, Erziehungsbeistand-schaften, Freiwillige Erziehungs-hilfe und Fürsorgeerzie-hung, Jugendgerichtshilfe Jugendschutzkammer-sachen, Reintegration 51-35 Jugendschutzstelle	51-41 Kostenregelungen bei der Unterbringung von Minderjährigen 51-42 Ausbildungshilfen 51-43 Rechnungswesen 51-44 Leistungen nach dem Unterhaltsvorschuss-gesetz	51-51 Jugendpflege 51-52 Jugendschutz 51-53 Städt. Jugendfreizeit-zentren	Psychologische Bera-tung von Eltern, Kin-dern und Jugendlichen

Abb. 1: Struktur eines Jugendamtes „Klassischer" Art

Quelle: Gernert 1993, S. 148

Kritik an der Wirkungslosigkeit der Jugendstrafjustiz konnten sich in den 1980er Jahren Forderungen nach einer „Diversion“[4], mit der sozialpädagogische Kriterien ein größeres Gewicht im Jugendstrafverfahren gewinnen, partiell durchsetzen. Im 1. Änderungsgesetz zum JGG (1990) sind Diversionsmöglichkeiten geringfügig erweitert worden, während eine entsprechende Orientierung im § 52 Abs. 2 SGB VIII explizit aufgenommen wurde. Man kann dies als einen Schritt zur Milderung des Grundkonflikts zwischen Sozialer Arbeit und Strafjustiz verstehen, jedoch ist dieser Konflikt damit keineswegs ausgeräumt (vgl. Trenczek 1991). Insbesondere eine Erweiterung von JGH-Kompetenzen im Strafverfahren lässt sich aus diesen neueren gesetzlichen Grundlagen nicht ableiten. Die Vorschläge der 2. Jugendstrafrechtsreform-Kommission (2002) sehen erneut eine stärkere Berücksichtigung der Jugendhilfe-Perspektive und entsprechend erweiterte Beteiligungsmöglichkeiten der JGH im Strafverfahren vor, sind jedoch vom Gesetzgeber nicht aufgegriffen worden. Im Gesetz zur Weiterentwicklung der Kinder- und Jugendhilfe (KICK)[5], das im Juni 2005 im Bundestag beschlossen wurde, wird zu dieser Problematik lediglich die Kostenfrage geregelt. Der neu eingefügte § 36a SGB VIII bindet im Falle jugendrichterlich verfügter Maßnahmen die Kostenübernahme durch den öffentlichen Träger der Jugendhilfe enger an dessen eigene Entscheidungskriterien.

2.3 Finanzierung

Finanzierung aus Steuermitteln

Die Finanzierung der Jugendhilfe erfolgt im Wesentlichen durch die öffentlichen Träger, d. h. aus Steuermitteln. Im Jahr 2006 betrugen die Ausgaben 20,9 Mrd. Euro, denen Einnahmen in Höhe von 2,2 Mrd. Euro gegenüberstanden. Dabei stellen die Mittel für Tageseinrichtungen für Kinder mit 57% den größten Posten dar, gefolgt von den Hilfen zur Erziehung mit 28% (Bundesamt für Statistik 2009, Tab. 8.16.9; eigene Berechnungen). Für offene und präventive Angebote steht damit relativ gesehen sehr wenig Geld zur Verfügung.

Finanzierungsbeteiligung der Leistungsempfänger

Die Einnahmen werden durch die Leistungsempfänger selbst und durch die Finanzierungsbeteiligung der freien Träger erzielt. Leistungsempfänger können insbesondere durch Teilnehmerbeiträge bzw. Kostenbeiträge (§§ 90-94 SGB VIII) belastet werden. Beiträge bzw. Gebühren können bei offenen Angeboten der Jugendarbeit, bei der Förderung der Erziehung in der Familie und bei der Förderung von Kindern in Tageseinrichtungen erhoben werden. Dabei ist in der Regel die finanzielle Leistungsfähigkeit der Empfänger nach dem Prinzip der zumutbaren Belastung zu berücksichtigen. Ähnliches gilt für die Heranziehung zu den Kosten, die vorwiegend bei den verschiedenen Formen der außerfamiliären Unterbringung greift (vgl. dazu Kunkel 1999, S. 216 ff.). Möglich ist auch eine Überleitung von Ansprüchen, insbesondere an Unterhaltspflichtige im Fal-

4 Unter „Diversion“ sind Möglichkeiten zu verstehen, auf Strafverfahren und/oder Sanktionen ganz oder teilweise zu verzichten, wenn dies aus erzieherischen Gründen geboten erscheint. Dies kann insbesondere mit sozialpädagogischen Maßnahmen legitimiert werden, die aus Anlass einer Straftat von der Jugendhilfe bereits eingeleitet wurden (vgl. dazu Heinz/Storz 1992).

5 Vgl. Deutscher Bundestag, Ausschuss für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, Ausschuss-Drucksache Nr. 15(12)44

le von Leistungen an Volljährige. Das bereits erwähnte Kinder- und Jugendhilfeweiterentwicklungsgesetz (KICK) hat die Möglichkeiten der Heranziehung zu den Kosten erweitert und präzisiert.

Finanzierungsbeteiligung der freien Träger

Eine Beteiligung der freien Träger an den Gesamtkosten ergibt sich vor allem aus ihrer Verpflichtung zu einer Eigenleistung im Rahmen einer Förderung durch den öffentlichen Träger (§ 74 SGB VIII). Eine solche Förderung kann insbesondere in Zuschüssen zu Personalkosten oder sachlicher Ausstattung bestehen, möglich ist aber auch die Gewährung eines Darlehens für die Herstellung langfristig nutzbarer Güter, etwa bei Baumaßnahmen. Auch hinsichtlich dieser Eigenleistungen gilt, dass sie in angemessener Höhe festgelegt werden sollen, sodass sie für den freien Träger noch verkraftbar sind (vgl. Kunkel 1999, S. 186 ff.).

Kostenerstattung

Freie Träger können Leistungen nach dem SGB VIII durchaus auf privatrechtlicher Basis erbringen, d. h. durch eine Vereinbarung mit den Leistungsempfängern über eine entsprechende Vergütung. Hat jedoch der Leistungsempfänger gegenüber dem öffentlichen Träger einen Anspruch auf diese Leistung, so kann der freie Träger eine Kostenerstattung verlangen. Dies gilt auch, wenn der öffentliche Träger andere Aufgaben an freie Träger übertragen hat. Als Voraussetzung einer Kostenerstattung gelten aber vorab geschlossene Vereinbarungen über die Höhe der Kosten (§ 77 SGB VIII). Zu diesen Vereinbarungen gelten seit 1. 1. 1999 differenzierte Regelungen, die mit den §§ 78a-g in das SGB VIII eingefügt wurden. Sie verpflichten die Träger auf eine sehr genaue Beschreibung der jeweiligen Leistungen und ihrer Voraussetzungen.

3 Entwicklungen der Jugendhilfe-Organisation

Auf der Ebene der Verwaltungsorganisation des Jugendamtes sind wesentliche Steuerungsfunktionen für die Ausübung der fachlich-konkreten Tätigkeiten angesiedelt. Fachlich begründete Handlungsstrategien können insofern nur dann konsequent umgesetzt werden, wenn sie in den vorgegebenen Verwaltungsabläufen darstellbar sind. Die tradierte Organisationsform der kommunalen Jugendämter war bürokratisch geprägt (zur bürokratischen Organisation vgl. Ortmann 1994 und in diesem Band). Damit standen in der Verwaltung formalisierte Verfahren im Vordergrund, mit denen insbesondere die Einhaltung rechtlicher und finanzieller Vorgaben kontrolliert wurden. Dies leistete einer fachlichen Praxis Vorschub, die ihrerseits die Leistungserbringung mit kontrollierenden Verhaltensansprüchen an die AdressatInnen verband und sich damit in verwaltungstechnische Abläufe einschmiegte. Diese Konstruktion ließ sich jedoch nicht halten. Sie geriet zunächst auf Grund ihres Kontrollcharakters in die Kritik und sah sich später erhöhten Anforderungen an die Leistungsfähigkeit unter Effizienzgesichtspunkten ausgesetzt.

3.1 Die Neuorganisation sozialer Dienste in den 1980er Jahren

Professionalisierung versus Bürokratie

Im Kontext der Studentenbewegung und der sozialliberalen Reformen der 1970er Jahre wurde die tradierte Handlungspraxis des Sozialarbeiters ebenso wie das berufliche Selbstverständnis insgesamt kritisch und selbstkritisch hinterfragt. Die Verwissenschaftlichung der Ausbildung führte zusammen mit einer kritischen Reflexion auf die gesellschaftliche Funktion der Sozialen Arbeit und mit der Professionalisierungsdebatte zu neuen Ansprüchen an fachliches Handeln. Diese Ansprüche sahen sich jedoch von vornherein durch die bestehenden bürokratischen Strukturen begrenzt (vgl. Kühn 1980). Angestrebt wurden deshalb Organisationsformen, die nicht nur eine erhöhte Effektivität erzielen sollten, sondern auch eine Umstellung der Handlungsvollzüge von Konditional- auf Finalprogrammierung erlaubten und damit professionellen Handlungskompetenzen mehr Raum geben konnten. Wesentliche Punkte der daraufhin erfolgten Neuorganisation waren

Elemente der Neuorganisation

- eine Dekonzentration und Regionalisierung der Angebote, um eine bessere Abstimmung auf sozialräumliche und lebensweltliche Bedingungen der AdressatInnen zu ermöglichen,
- eine Neubestimmung der Zuständigkeiten und der Arbeitsteilung zwischen den Fachkräften, wobei die Trennung von Innen- und Außendienst aufgehoben und durch die Einrichtung eines allgemeinen Sozialdienstes (ASD) eine ganzheitliche Betreuung der AdressatInnen angestrebt wurde,
- eine Enthierarchisierung der Arbeits- und Entscheidungsvollzüge, womit Formen der Teamarbeit und eine partielle Delegation von Entscheidungskompetenzen an die Fachkräfte verbunden waren,
- eine Neuregelung der Zuständigkeiten von SozialarbeiterInnen und Verwaltungsfachkräften (vgl. Japp/Olk 1981; Schäfer 1980).

Alle vier Punkte sind weitgehend umgesetzt worden, ohne dass damit aber bürokratische Strukturen vollständig aufgehoben wurden. Da gleichzeitig der Anteil von sozialpädagogischen Fachkräften relativ zum Verwaltungspersonal deutlich gestiegen ist, kann auch von einer hohen Verfachlichung des Jugendamtes gesprochen werden. Dennoch bestehen Zweifel, ob mit der Neuorganisation auch die tradierten Routinen einer klinisch-kurativ orientierten Problembearbeitung grundlegend aufgebrochen wurden (vgl. Otto 1991; Flösser 1994, S. 76 ff.).

3.2 Verwaltungsmodernisierung des Jugendamtes

Vor dem Hintergrund der Krise des Sozialstaates[6] (vgl. Kaufmann 1997) brach die Organisationsfrage in den 1990er Jahren erneut und mit noch stärkerer Vehemenz auf. Unter dem Stichwort der „Neuen Steuerung“ wurde auch die Jugendhilfe mit ökonomischen Management-Konzepten und mit Forderungen nach einer „Ver-

6 Es ist schon frühzeitig darauf aufmerksam gemacht worden, dass diese Krise vor allem in den theoretischen Grundlagen besteht, von denen aus Funktionen und Funktionsgrenzen des Sozial- bzw. Wohlfahrtsstaates bestimmt und legitimiert werden können (vgl. Kreissl 1987). Die Frage der Finanzierbarkeit wird nicht durch „Sachzwänge“ entschieden, sondern durch die politischen Möglichkeiten, die Finanzierung mit Sinn auszustatten.

schlankung“ der öffentlichen Verwaltung insgesamt konfrontiert. Einen wesentlichen Anstoß dazu haben die KGSt-Berichte „Das Neue Steuerungsmodell“ und „Outputorientierte Steuerung der Jugendhilfe“ gegeben (vgl. KGSt 1993; 1994). Die zentralen Intentionen einer Effizienzsteigerung und v.a. einer Qualitätsentwicklung und -sicherung (vgl. Merchel 1998; Institut für Soziale Arbeit e.V. 1998) werden nach wie vor grundsätzlich positiv aufgegriffen. Die Diskussion konzentriert sich jedoch auf die Frage, inwieweit die aus marktförmigen Zusammenhängen entwickelten Instrumente[7] auf die Jugendhilfe übertragbar sind. Dabei wird insbesondere der Verdacht genährt, dass die Neue Steuerung angesichts knapper Kassen vorrangig für Einsparungen in den Sozialhaushalten genutzt wird (zur Darstellung und Diskussion vgl. Merchel/Schrapper 1996; Flösser/Otto 1996).

Ansprüche an die Verwaltungsorganisation

Praktische Modelle einer Modernisierung der kommunalen Verwaltung berühren die internen Strukturen und die Stellung des Jugendamtes im Kontext der Sozialverwaltung gleichermaßen. Organisationsmodelle, wie sie z.B. in Wuppertal umgesetzt werden (vgl. Wilts 1995), sehen an Stelle der tradierten Ämterstruktur eine Aufteilung in Geschäftsbereiche, Stadtbetriebe und Fachbereiche vor (vgl. Abbildung 2).[8]

Neue Organisationsmodelle

Es steht bei solchen Modellen nicht nur in Frage, auf welcher Ebene die Aufgaben der Jugendhilfe nach dem SGB VIII in der Hierarchie der Kommunalverwaltung angesiedelt werden. Soweit damit ein neuer Zuschnitt der organisatorischen Umsetzung von kommunalen Aufgaben insgesamt verbunden ist, geht es auch um die Exklusivität einer organisatorischen Einheit, die allein und nur für diese Aufgaben zuständig ist. Entsprechend werden Befürchtungen geäußert, dass diese Einheit durch eine Vermischung mit anderen sozialen Aufgaben und durch eine Auflösung der Jugendhilfe z.B. in separate „Betriebseinheiten“ gefährdet ist (vgl. Greese 1997). Dabei ist die organisatorische Einheit jedoch nicht als Selbstzweck zu verstehen, sondern nur insoweit von Bedeutung, wie sie zur Gewährleistung der Funktionserfüllung von Jugendhilfe im Sinne der AdressatInnen als notwendig erscheint. Eine Anreicherung der Jugendhilfe mit weiteren sozialen Aufgaben kann unter diesem Gesichtspunkt durchaus sinnvoll sein (vgl. auch Wiesner 1997).

Kompetenzprobleme

Allerdings berührt ein neuer Zuschnitt der Organisation kommunaler Sozialleistungen auch die Stellung des JHA und damit das Moment der Zweigliedrigkeit. Der JHA ist per Gesetz mit weiterreichenden Kompetenzen ausgestattet als andere kommunale Ausschüsse. Bei einer organisatorischen Verschmelzung der Jugendhilfe mit anderen sozialen Aufgaben und einer entsprechenden Zusammenlegung von Jugendhilfe- und Sozialausschuss wäre mit Zuständigkeits- und Kompetenzproblemen zu rechnen. Die organisatorische Verbindung des Jugendamtes mit anderen Ämtern ist deshalb „nur unter sehr engen Voraussetzungen zulässig“ (vgl. Münder u.a. 1998, § 69 RZ 9). Wenngleich in Einzelheiten unterschiedliche Interpretationen zu finden sind, besteht doch weitgehende Übereinstimmung darin, dass der Rechtsrahmen des SGB VIII eine erkennbare Organisationseinheit mit

7 Eine knappe Darstellung der einzelnen Instrumente findet sich in Verein für Kommunalwissenschaften e.V. (1995); vgl. auch Bieker 2006, S. 207 ff.

8 Zu weiteren Beispielen von Organisationsmodellen vgl. R. Liebig (2001, S. 83) und F. Ortmann in diesem Band.

fachlicher und fachpolitischer Steuerung fordert (vgl. Kreft 1999). Wie oben erwähnt, sind mit der Föderalismusreform I neue Rechtsgrundlagen entstanden.

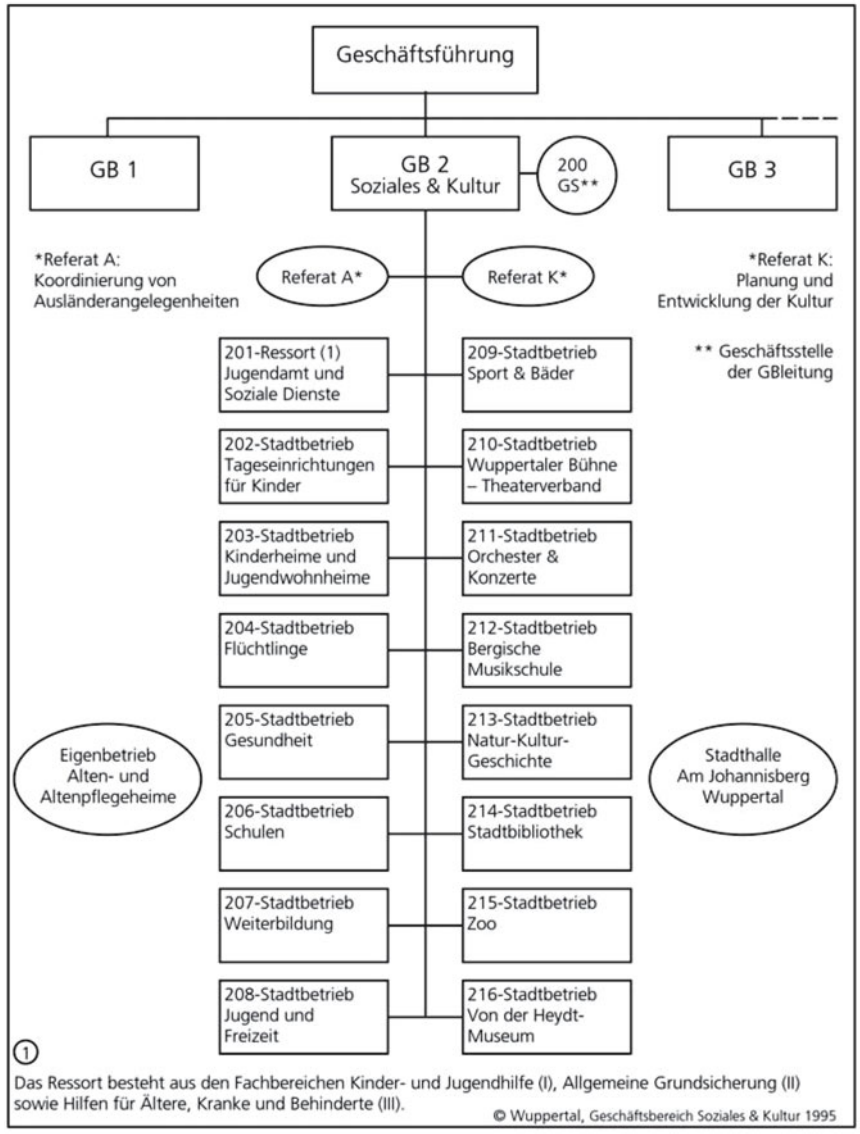


Abb. 2: „Modernisierte" Struktur eines Jugendamtes
Quelle: Wilts 1995, S. 62

Angestrebte Änderungen der Rechtsgrundlage

Die Ergebnisse der kommunalen Verwaltungsmodernisierung stimmen dagegen skeptisch. Die Verwaltungsmodernisierung stellt bisher ein Experiment dar, dessen Ausgang auf Grund einer Vielzahl schwer kalkulierbarer Parameter äußerst ungewiss ist. Die Erfolgsbedingungen sind sehr anspruchsvoll und nur selten er-

füllt (vgl. Naschold/Bogumil 1998, S. 183). Zumeist wird bereits der notwendige zeitliche Aufwand deutlich unterschätzt. Das trifft auch auf die Anforderungen an eine organisatorische Mikropolitik zu (vgl. Küpper/Ortmann 1988), wobei v.a. die starke Bindung von Interessen der MitarbeiterInnen an die gewohnten Organisationsstrukturen zu wenig berücksichtigt wird. Die auftretenden Interessenkonflikte führen dann schnell dazu, dass Kriterien für eine Rationalisierung auf die Aspekte der Kostensenkung bzw. Produktivitätssteigerung verkürzt werden (vgl. Naschold/Bogumil 1998, S. 178). Auf der Seite des Personals führt dies notwendigerweise zu Motivationsverlusten. Großenteils werden die angezielten Modernisierungseffekte nur auf der Management- bzw. Steuerungsebene sichtbar, ohne aber auf die eigentlichen Arbeitsprozesse durchzuschlagen (vgl Naschold/Bogumil 1998, S. 185 f.; Merchel 2003, S. 56ff.). Die verschiedenen Instrumente sind häufig nur ansatzweise bzw. unvollständig umgesetzt und das Reformtempo hat sich gegenwärtig deutlich verlangsamt (vgl. Bieker 2006, S. 215 ff.).

Kostentransparenz statt Innovation in der Jugendhilfe

Auch und gerade für die Jugendhilfe muss konstatiert werden, dass die Erwartungen an innovative Effekte und eine entsprechende Verbesserung organisatorischer Voraussetzung für die Fallbearbeitung enttäuscht wurden (vgl. Schnurr 1998; Merchel 1999). Insbesondere die zentrale Frage, inwieweit die Instrumente der Neuen Steuerung auf eine Orientierung an den lebensweltlichen Gegebenheiten der AdressatInnen abgestellt werden können, statt sich auf eine organisationsinterne Optimierung von Entscheidungsverfahren zu beschränken (vgl. Flösser/Otto 1996a; Olk 1995; Hinte 1997), kann bisher nicht positiv beantwortet werden. Vor allem hinsichtlich des Kernelementes der Produktorientierung scheinen sich die Befürchtungen zu bestätigen: „Die Jugendämter hatten bei der Steuerung über Produkte mehr die bürokratischen Ordnungsbedarfe und die Kostentransparenz im Auge, als die Bedarfe der Menschen in ihren Lebenswelten“ (Hinte 2000, S. 27). Im Übrigen betrifft das Problem einer Außenorientierung auch das Verhältnis zu den freien Trägern, wenn etwa Leistungsverträge zu einer Bindung an Kriterien führen, die eine Entfaltung weltanschaulicher Pluralität behindern (vgl. Liebig 2001, S. 73 f.). Die praktische Umsetzung der Neuen Steuerung birgt also weit reichende Konsequenzen für die Jugendhilfe insgesamt und ist deshalb bereits intensiv und kontrovers diskutiert worden.[9]

Neuere Gesetzentwürfe und andere rechtliche Vorhaben stehen im Zeichen einer Kostenentlastung der kommunalen öffentlichen Träger. Die Erweiterung der Kostenbeteiligung der Leistungsempfänger ist nur einer der hierzu eingeschlagenen Wege. Hinzu kommen wiederholte Versuche, rechtliche Verpflichtungen der Kommunen einzuschränken, so etwa durch den Gesetzentwurf des Bundesrates zur Entlastung der Kommunen im sozialen Bereich (KEG)[10]. Die hier vorgesehene „Leistungskraftklausel“ im § 33 SGB I stellt die Leistungsverpflichtung in eine direkte Abhängigkeit zur finanziellen Lage einer Kommune. Die Bundesregierung hat dies in ihrer Stellungnahme abgelehnt.

9 Eine anschauliche Darstellung der kontroversen Positionen und Argumente bietet die Dokumentation des „2. Berliner Diskurses zur Jugendhilfe“, der im Jahre 1999 stattfand (vgl. Verein für Kommunalwissenschaften e. V. 2000).

10 Vgl. BT-Drucksache 15/4532.

Literatur

Bieker, R. (2006): Kommunale Sozialverwaltung. Grundriss für das Studium der angewandten Sozialwissenschaften. München.

Bundesamt für Statistik (2009): Statistisches Jahrbuch 2008. (http://www.destatis.de/jetspeed/portal/cms/Sites/destatis/SharedContent/Oeffentlich/AI/IC/Publikationen/Jahrbuch/Sozialleistungen,property=file.pdf) Zugriff 25.5.2009.

Flösser, G. (1994): Soziale Arbeit jenseits der Bürokratie. Neuwied, Kriftel u. Berlin.

Flösser, G./Otto, H.-U. (Hrsg.) (1996): Neue Steuerungsmodelle für die Jugendhilfe. Neuwied, Kriftel u. Berlin.

Flösser, G./Otto, H.-U. (1996a): Neue Steuerungsmodelle für die Jugendhilfe. In: Flösser, G./Otto, H.-U. (Hrsg.) (1996): Neue Steuerungsmodelle für die Jugendhilfe. Neuwied, Kriftel u. Berlin, S. 7-11.

Gernert, W. ([4]1993): Jugendhilfe. München.

Gernert, W./Schnapka, M. (1998): Trojanische Pferde gegen die Jugendhilfe. Erosionsversuche über Zuständigkeitslockerung und Grundgesetzausführung. In: Sozialmagazin, Heft 5, 23. Jg. (1998), S. 40-46.

Greese, D. (1994): Der ASD als „Organisationsproblem". In: Textor, M. R. (Hrsg.) (1994): Allgemeiner Sozialdienst. Ein Handbuch für soziale Berufe. Weinheim u. Basel, S. 43-51.

Greese, D. (1997): Jugendämter vor dem Aus? – Geschichtslos in die Beliebigkeit der Postmoderne. In: Forum Erziehungshilfen, Heft 2, 3. Jg. (1997), S. 82-85.

Hasenclever, Ch. (1978): Jugendhilfe und Jugendgesetzgebung seit 1900. Göttingen.

Heinz, W. (1992): Abschied von der „Erziehungsideologie" im Jugendstrafrecht? Zur Diskussion über Erziehung und Strafe. In: Recht der Jugend und des Bildungswesens, Heft 2, 40. Jg. (1992), S. 123-143.

Heinz, W./Storz, R. (Hrsg.) (1992): Diversion im Jugendstrafverfahren der Bundesrepublik Deutschland. Bonn.

Hinte, W. (1997): Jugendämter auf dem Prüfstand. In: Zentralblatt für Jugendrecht, Heft 10, 84. Jg. (1997), S. 345-355.

Hinte, W. (2000): Das Jugendamt als Steuerungsinstrument im sozialen Raum. In: Thole, W./Galuske, M./Struck, N. (Hrsg.) (2000): Zukunft des Jugendamtes. Neuwied u. Kriftel, S. 21-35.

Höffe, O. (1997): Subsidiarität als staatsphilosophisches Prinzip. In: Nörr, K.W./Oppermann, Th. (Hrsg.) (1997): Subsidiarität: Idee und Wirklichkeit. Zur Reichweite eines Prinzips in Deutschland und Europa. Tübingen, S. 49-67.

Institut für Soziale Arbeit e.V. (Hrsg.) (1998): Qualitätssicherung und Verwaltungsmodernisierung in der Jugendhilfe. Soziale Praxis, Heft 19. Münster.

Japp, K.-P./Olk, Th. (1981): Zur Neuorganisation sozialer Dienste. In: Projektgruppe Soziale Berufe (Hrsg.) (1981): Sozialarbeit – Problemwandel und Institutionen. Expertisen II. München, S. 82-115.

Jordan, E./Sengling, D. (2000): Kinder- und Jugendhilfe. Einführung in Geschichte und Handlungsfelder, Organisationsformen und gesellschaftliche Problemlagen. Weinheim u. München.

Kaufmann, F.-X. (1997): Herausforderungen des Sozialstaates. Frankfurt a.M.

KGSt (Kommunale Gemeinschaftsstelle für Verwaltungsvereinfachung) (1993): Das Neue Steuerungsmodell. Begründung, Konturen, Umsetzung. Bericht Nr. 5. Köln.

KGSt (Kommunale Gemeinschaftsstelle für Verwaltungsvereinfachung) (1994): Outputorientierte Steuerung der Jugendhilfe. Bericht Nr. 9. Köln.

Klier, R./Brehmer, M./Zinke, S. (1995): Jugendhilfe in Strafverfahren – Jugendgerichtshilfe. Handbuch für die Praxis Sozialer Arbeit. Berlin, Bonn u. Regensburg.

Koslowski, P. (1997): Subsidiarität als Prinzip der Koordination der Gesellschaft. In: Nörr, K. W./Oppermann, Th. (Hrsg.) (1997): Subsidiarität: Idee und Wirklichkeit. Zur Reichweite eines Prinzips in Deutschland und Europa. Tübingen, S. 39-48.

Kreft, D. (1999): Verwaltungsmodernisierung im Rechtsrahmen des SGB VIII/KJHG. In: Nachrichtendienst des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge, Heft 4, 79. Jg. (1999), S. 108-111.

Kreft, D./Lukas, H. u.a. (1993): Perspektivenwandel der Jugendhilfe. Band I: Forschungsmaterialien zu Neuen Handlungsfeldern in der Jugend- und Familienhilfe sowie Ergebnisse einer Totalerhebung zur Aufgabenwahrnehmung der Jugendämter. Frankfurt a.M.

Kreissl, R. (1987): Die Krise der Theorie des Wohlfahrtsstaates. In: Kritische Vierteljahresschrift für Gesetzgebung und Rechtswissenschaft, 2. Jg. (1987), S. 89-111.
Krieger, W. (1994): Der Allgemeine Sozialdienst. Rechtliche und fachliche Grundlagen für die Praxis des ASD. Weinheim u. München.
Kühn, D. (1980): Historisch-systematische Darstellung von Neuorganisationsmodellen der kommunalen Sozialverwaltung. In: Müller, S./Otto, H.-U. (Hrsg.) (1980): Sozialarbeit als Sozialbürokratie. neue praxis, Sonderheft 5, 1980, S. 90-106.
Kühn, D. (1994): Jugendamt – Sozialamt Gesundheitsamt. Entwicklungslinien der Sozialverwaltung in Deutschland. Neuwied, Kriftel u. Berlin.
Küpper, W./Ortmann, G. (Hrsg.) (1988): Mikropolitik. Rationalität, Macht und Spiele in Organisationen. Opladen.
Kunkel, P.-Ch. (^{3}1999): Grundlagen des Jugendhilferechts. Systematische Darstellung für Studium und Praxis. Baden-Baden.
Liebig, R. (2001): Strukturveränderungen des Jugendamtes. Kriterien für eine „gute" Organisation der öffentlichen Jugendhilfe. Weinheim u. München.
Merchel, J. (Hrsg.) (1998): Qualität in der Jugendhilfe. Kriterien und Bewertungsmöglichkeiten. Münster.
Merchel, J. (1999): Wohin steuert die Jugendhilfe? Innovationsfähigkeit der Jugendhilfe zwischen neuen Steuerungsmodellen und Debatten um Jugendamtsstrukturen. In: Jugendhilfe, Heft 3, 37. Jg. (1999), S. 138-149.
Merchel, J. (2003): Trägerstrukturen in der Sozialen Arbeit. Eine Einführung. Weinheim u. München.
Merchel, J./Schrapper, Ch. (Hrsg.) (1996): Neue Steuerung. Tendenzen der Organisationsentwicklung in der Sozialverwaltung. Münster.
Merchel, J./Reismann, H. (2004): Der Jugendhilfeausschuss. Eine Untersuchung über seine fachliche und jugendhilfepolitische Bedeutung am Beispiel NRW. Weinheim u. München.
Müller, C. W. (1983): Wie Helfen zum Beruf wurde. Weinheim u. Basel.
Müller, C. W. (1994): Jugend Amt. Geschichte und Aufgabe einer reformpädagogischen Einrichtung. Weinheim u. Basel.
Müller, S. (1993): Erziehen – Helfen – Strafen. Zur Klärung des Erziehungsbegriffs im Jugendstrafrecht aus pädagogischer Sicht. In: Peters, H. (Hrsg.) (1993): Muss Strafe sein? Zur Analyse und Kritik strafrechtlicher Praxis. Opladen, S. 217-232.
Müller, S. (2001): Erziehen – Helfen – Strafen. Das Spannungsverhältnis von Hilfe und Kontrolle in der Sozialen Arbeit. Weinheim u. München.
Müller, S./Otto, H.-U. (1986): Sozialarbeit im Souterrain der Justiz. In: Müller, S./Otto, H.-U. (Hrsg.) (1986): Damit Erziehung nicht zur Strafe wird. Sozialarbeit als Konfliktschlichtung. Bielefeld, S. VII-XXII.
Münder, J. u. a. (1998): Frankfurter Lehr- und Praxiskommentar zum KJHG/SGB VIII. Münster.
Münder, J./Ottenberg, P. (1999): Der Jugendhilfeausschuss. Münster.
Naschold, F./Bogumil, J. (1998): Modernisierung des Staates. New Public Management und Verwaltungsreform. Opladen.
Nell-Breuning, O. v. (1990): Baugesetze der Gesellschaft. Solidarität und Subsidiarität. Freiburg i. Br.
Olk, Th. (1995): Jugendhilfe als Dienstleistung – Fachlichkeit contra Marktorientierung? In: Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe (Hrsg.) (1995): Das Jugendamt als Dienstleistungsunternehmen – Steuerungsmechanismen in der Jugendhilfe. Eigenständigkeit, Innovation, Marktkompetenz und Ressourcensteuerung in der Jugendhilfe. Dokumentation der Fachtagung am 21./22. Juni 1995 in Nürnberg. Bonn, S. 17-39.
Oppermann, Th. (1997): Subsidiarität im Sinne des deutschen Grundgesetzes. In: Nörr, K.W./Oppermann, Th. (Hrsg.) (1997): Subsidiarität: Idee und Wirklichkeit. Zur Reichweite eines Prinzips in Deutschland und Europa. Tübingen, S. 215-226.
Ortmann, F. (1994): Öffentliche Verwaltung und Sozialarbeit. Lehrbuch zu Strukturen, bürokratischer Aufgabenbewältigung und sozialpädagogischem Handeln der Sozialverwaltung. Weinheim u. München.
Otto, H.-U. (1991): Sozialarbeit zwischen Routine und Innovation. Professionelles Handeln in Sozialadministrationen. Berlin u. New York.

Otto, H.-U. (2004): Ein Bermuda-Dreieck der Sozialen Arbeit? In: neue praxis, Heft 5, 34. Jg. (2005), S. 497-500.

Proksch, R. (1994): Allgemeine gesetzliche Grundlagen. In: Textor, M. R. (Hrsg.) (1994): Allgemeiner Sozialdienst. Ein Handbuch für soziale Berufe. Weinheim u. Basel, S. 21-42.

Reichel-Koß, I./Beul, U. (Hrsg.) (1991): Ella Kay und das Jugendamt neuer Prägung. Ein Amt, wo Kinder Recht bekommen. Weinheim u. München.

Schäfer, P. (1980): Der Beitrag der Neuorganisation der sozialen Dienste für eine bürgernahe kommunale Sozialpolitik. In: Müller, S./Otto, H.-U. (Hrsg.) (1980): Sozialarbeit als Sozialbürokratie. neue praxis, Sonderheft 5, 1980, S. 106-121.

Schnurr, St. (1998): Jugendamtsakteure im Steuerungsdiskurs. In: neue praxis, Heft 4, 28. Jg. (1998), S. 362-382.

Schulte, B. (2000): Das deutsche System der sozialen Sicherheit. In: Allmendinger, J./Ludwig-Mayerhofer, W. (Hrsg.) (2000): Soziologie des Sozialstaats. Weinheim u. München, S. 15-38.

Sessar, K. (1984): Jugendstrafrechtliche Konsequenzen aus jugendkriminologischer Forschung: Zur Trias von Ubiquität, Nichtregistrierung und Spontanbewährung im Bereich der Jugendkriminalität. In: Walter, M./Koop, G. (Hrsg.) (1984): Die Einstellung des Strafverfahrens im Jugendrecht. Vechta, S. 26-50.

Thole, W./Galuske, M./Struck, N. (Hrsg.) (2000): Zukunft des Jugendamtes. Neuwied u. Kriftel.

Trenczek, Th. (1991): Jugend(gerichts)hilfe im Umbruch. Auch ein Plädoyer für ein besseres Verhältnis von Jugendhilfe und Justiz. In: DVJJ-Journal, Heft 4, Nr. 137 (1991), S. 360-368.

Verein für Kommunalwissenschaften e. V. (Hrsg.) (1995): Anforderungen der Jugendhilfe an neue Steuerungsmodelle. Dokumentation der Fachtagung am 28. und 29. August 1995 in Kleinmachnow bei Berlin. Berlin.

Verein für Kommunalwissenschaften e. V. (Hrsg.) (2000): Braucht flexible Jugendpolitik ein neues Jugendamt? 2. Berliner Diskurs zur Jugendhilfe. Berlin.

Wiesner, R. (1997): Die Stellung des Jugendamtes nach dem Kinder- und Jugendhilfegesetz. In: Forum Erziehungshilfe, Heft 2, 3. Jg. (1997), S. 73-77.

Wiesner, R. (1997a): Jugendpolitische Bedeutung und Handlungsmöglichkeiten des Jugendhilfeausschusses im Zusammenhang mit der Einführung neuer Steuerungsmodelle. In: Verein für Kommunalwissenschaften e. V. (Hrsg.) (1997): Jugendhilfeausschuss und kommunale Jugendpolitik. Berlin, S. 7-23.

Wiesner, R. u. a. (^{2}2000): SGB VIII – Kinder- und Jugendhilfe. München.

Wiesner, R. (2009): Junge Menschen und ihre Familien umfassend fördern. Zur aktuellen Situation kommunaler Jugendhilfe in Deutschland. In: Blätter der Wohlfahrtspflege, Heft 1, 156. Jg. (2009), S. 24-26

Wilts, H. (1995): Die Jugendhilfe im Steuerungsmodell Wuppertal: Von der Dezernats- und Amtsorganisation zur Produkt-, Prozess- und Zielgruppenorientierung. In: Verein für Kommunalwissenschaften e. V. (Hrsg.) (1995): Anforderungen der Jugendhilfe an neue Steuerungsmodelle. Dokumentation der Fachtagung am 28. und 29. August 1995 in Kleinmachnow bei Berlin. Berlin, S. 50-68.

Witterstätter, K. (^{5}2000): Soziale Sicherung. Eine Einführung für Sozialarbeiter/Sozialpädagogen mit Fallbeispielen. Neuwied u. Kriftel.

2. Jugendstrafrechtsreform-Kommission (2002): Vorschläge für eine Reform des Jugendstrafrechts. DVJJ-Extra Nr. 5 (2002).

Rudolph Bauer | Heinz-Jürgen Dahme | Norbert Wohlfahrt

Freie Träger

Träger

Der Begriff „Freie Träger“ bezeichnet in der Bundesrepublik Deutschland private, das heißt nicht-staatliche Organisationen (i. d. R. Vereine, Gesellschaften mit beschränkter Haftung oder Stiftungen bürgerlichen Rechts), die vorrangig in der Alten-, Gesundheits-, Jugend- oder Sozialhilfe tätig sind. Bei den Freien Trägern kann zwischen privat- oder frei-gemeinnützigen Nonprofit-Organisationen und solchen unterschieden werden, die gewinnorientiert arbeiten. Die wesentlichen der gemeinnützigen Freien Träger sind die Spitzenverbände der Freien Wohlfahrtspflege (Arbeiterwohlfahrt [AWO], Diakonisches Werk [DW] der Evangelischen Kirche in Deutschland [EKD], Deutscher Caritas Verband [DCV], Deutsches Rotes Kreuz [DRK], „Der Paritätische“ -Gesamtverband, Zentrale Wohlfahrtsstelle der Juden in Deutschland [ZWST]). Diese sechs Spitzenverbände sind zur „Bundesarbeitsgemeinschaft der Freien Wohlfahrtspflege“ [BAG FW] zusammengeschlossen. Bezogen auf die Trägerfunktion besagt der Begriff „frei“, dass die Wohlfahrtspflege selbstbestimmt tätig sein kann und nicht zur Erfüllung von staatlichen Leistungen verpflichtet ist. Neben den Verbänden der Freien Wohlfahrtspflege sind wichtige frei-gemeinnützige Trägergruppen die Kirchen und sonstige Gemeinschaften sowie die Selbsthilfeorganisationen.

Wohlfahrtsverbände

Grundlegend für die sozialpolitische Stellung Freier Träger in der Bundesrepublik Deutschland ist das in Art. 20 GG verankerte Sozialstaatsgebot. Darauf aufbauend bestimmt das SGB I, dass die öffentlichen Leistungsträger in partnerschaftlicher Zusammenarbeit mit gemeinnützigen und freien Einrichtungen darauf hinwirken, dass sie sich zum Wohle der Leistungsempfänger wirksam ergänzen.

Historische Grundlage der starken Stellung Freier Träger bei der sozialen Dienstleistungserbringung ist das Subsidiaritätsprinzip. Dieses der katholischen Soziallehre entlehnte und schon in der Weimarer Republik praktizierte Ordnungsprinzip wurde in der Bundesrepublik auf Grund der Erfahrungen des Nationalsozialismus durch die Gesetzesnovellierungen der 1950er und 1960er Jahre in vielen Einzelvorschriften verankert. Aus dem Subsidiaritätsgrundsatz leitet sich die Vorrangstellung Freier Träger ab: Dort, wo die Freien Träger Einrichtungen betreiben, soll der Öffentliche Träger keine eigenen Einrichtungen unterhalten, in fachlicher Hinsicht ihre Selbständigkeit akzeptieren und keine Beanstandungsrechte geltend machen.

Zuständigkeit der Freien Träger

„Freie Träger verantworten fachlich, wirtschaftlich und organisatorisch die Einrichtungen und Dienste, die zur Verwirklichung sozialpädagogischer Ideen und auch eines großen Teils von Rechtsansprüchen notwendig sind“ (Dörrie 1993, S.

W. Thole (Hrsg.), *Grundriss Soziale Arbeit,* DOI 10.1007/978-3-531-94311-4_52,
© VS Verlag für Sozialwissenschaften | Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH 2012

357). Diese Definition aus dem „Fachlexikon der Sozialen Arbeit“ (Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge 1993) trifft wichtige Unterscheidungen, die in der Diskussion über Wohlfahrtsverbände oft nicht beachtet werden.

- Erstens differenziert sie zwischen der Umsetzung „sozialpädagogischer Ideen“ einerseits und der Einlösung von gesetzlich verbürgten Rechtsansprüchen andererseits – kurz: zwischen eigenständigen Aufgaben („missions“) und staatlichem Auftrag.
- Zweitens unterscheidet die Definition zwischen den Einrichtungen und Diensten einerseits und den Freien Trägern andererseits. Dabei tragen Letztere den Ersteren gegenüber in dreifacher Weise Verantwortung: (1) hinsichtlich ihrer Fachlichkeit, (2) bezüglich wirtschaftlicher Aspekte sowie (3) in organisatorischen Fragen. Anders formuliert: Die Einrichtungen und Dienste der Wohlfahrtspflege unterstehen fachlich, wirtschaftlich und organisatorisch der Verantwortung der Freien Träger, somit also auch ihrer Weisung und Aufsicht.

Der folgende Beitrag erläutert, wie und unter welchen Bedingungen die Freien Träger dieser Verantwortung gerecht werden oder ihr zu entsprechen versuchen. Er zeigt die Implikationen auf, die sich aus der unterschiedlichen Aufgabenbestimmung (selbstbestimmt vs. gesetzlich vorgegeben) und der dreifachen Trägerverantwortung (fachlich, wirtschaftlich und organisatorisch) für die Soziale Arbeit in der Bundesrepublik ergeben. Zunächst aber wird das allgemeine Aufgabenprofil der Wohlfahrtsverbände, ihre geschichtliche Entstehung und Entwicklung bis in die Gegenwart beschrieben.

1 Die Entwicklung des allgemeinen Aufgabenprofils der Freien Träger

Das allgemeine Aufgabenprofil der Freien Träger – und entsprechend auch dasjenige der in ihrer Rechtsträgerschaft tätigen Einrichtungen und Dienste – ist widersprüchlich.

Freie Träger als selbstständige Organisationen

- Auf der einen Seite vertreten die Freien Träger innerhalb der pluralistischen Gesellschaft bestimmte ethische oder moralische Werte und die weltanschaulichen bzw. religiös-konfessionellen Anliegen ihrer (natürlichen und/oder korporativen) Mitglieder. Es handelt sich bei ihnen somit um politisch unabhängige und rechtlich selbstständige Organisationen mit einem jeweils besonderen, unverwechselbaren Aufgabenprofil und Anspruch.

Freie Träger als sozialstaatliche Säulen

- Auf der anderen Seite sind die Freien Träger und ihre Einrichtungen „tragende Säulen im Sozialstaat“, d. h. sie sind Institutionen zur Implementierung des staatlichen Sozialleistungssystems (BAG FW 2008). Als solche sind sie nicht unabhängig, sondern in einer interdependenten, wenn nicht sogar in einer dependenten Position. Sie sind in ihrem Handeln nicht frei, sondern eingebunden in das Rechts- und Verwaltungssystem der vorschriftsmäßigen Erbringung sozialstaatlicher Leistungen der Daseinsvorsorge. So

betrachtet ist ihr Aufgabenprofil nicht einmalig und unverwechselbar, sondern austauschbar.

1.1 Die politische Entwicklung des deutschen Sozialstaats und die gesellschaftlichen Wurzeln der Freien Träger im 19. und beginnenden 20. Jahrhundert

Konstituierung des Sozialstaates

Die „zwei Gesichter" der Freien Wohlfahrtspflege sind eine Folge ihrer gesellschaftlichen Wurzeln und der politischen Entwicklung des deutschen Sozialstaats. Letzterer entstand in Gestalt der (Sozial-)Versicherungspolitik des von 1871 bis 1890 amtierenden preußischen Ministerpräsidenten und Reichskanzlers Otto von Bismarck[1]. Dieser war nach der Gründung des Deutschen Reiches von 1871 machtpolitisch bestrebt, gegenüber den Einzelstaaten ein zentralistisches Gegengewicht zu schaffen, das auf den kaiserlich-autoritären, militärisch expansiven Obrigkeitsstaat hin orientierte. Bismarck bekämpfte die dezentralen Selbstorganisationsansätze sowohl der Arbeiterbewegung („Sozialistengesetze") als auch der Katholischen Kirche („Kulturkampf"). Seine Sozialpolitik diente zugleich der Schwächung des traditionellen Stellenwerts der städtischen Armenfürsorge. Flankiert von Maßnahmen der Bildungs-, Gesundheits-, Familien- und Jugendpolitik leistete Otto v. Bismarcks nationalstaatliche Sozialversicherungspolitik einen Beitrag zur Konstitution und Verfestigung des gesellschaftlichen Typus des männlichen, verheirateten, bis zum Eintritt in den Ruhestand dauerbeschäftigten und wehrtauglichen deutschen „Normalarbeiters".

Entstehung der Freien Träger

Die Entstehung der Freien Träger war der Reichsgründung teils vorausgegangen, etwa im Fall des DW, das 1849 durch Johann Hinrich Wichern (1808-1881) als „Centralausschuss für die Innere Mission der Deutschen Evangelischen Kirche" ins Leben gerufen wurde, oder des DRK, das nach 1863 in Gestalt „Vaterländischer (Frauen-)Vereine zur Pflege der im Felde verwundeten Krieger" entstanden ist und nach dem Ersten Weltkrieg Wohlfahrtsaufgaben übernommen hatte. Teils erfolgten die Verbandsgründungen im Anschluss an die Bismarck'sche Sozialgesetzgebung. Beispielsweise wurde das „Caritas-Comitè" (später: „Charitasverband für das katholische Deutschland") 1897 durch den Geistlichen Lorenz Werthmann (1858-1921) initiiert. Während des Ersten Weltkrieges entstand 1917 die „Zentralwohlfahrtsstelle der deutschen Juden". Nach dem Kriegsende gründeten sich in der Weimarer Republik weitere Verbände: 1919 der „Hauptausschuss für Arbeiterwohlfahrt" unter dem Vorsitz der SPD-Frauensekretärin Marie Juchacz (1879-1956); 1920 die „Vereinigung der freien privaten gemeinnützigen Kranken- und Pflegeanstalten Deutschlands", die Vorläuferin des „Fünften" (ab 1924) bzw. „Paritätischen Wohlfahrtsverbandes" (ab 1930); 1921 die Rote Hilfe Deutschland (RHD); ab 1931 die Nationalsozialistische Volkswohlfahrt (NSV).

1 Biographische Einzelheiten sowie ergänzende Literaturhinweise zu O. v. Bismarck und den im Folgenden erwähnten Gründerpersönlichkeiten sind nachzulesen in H. Maier (1998).

Wohlfahrtsverbände in der Weimarer Republik

Unter den Bedingungen der ersten demokratischen Verfassung entstanden in der Weimarer Republik politisch links orientierte Verbände. Sie wurden jedoch nicht Mitglieder in der staatlich anerkannten „Liga der freien Wohlfahrtspflege“ (einer Vorläuferin der BAGFW). In ihr sammelten sich vorwiegend die konservativ orientierten Träger, an ihrer Spitze der DCV und die Innere Mission (IM). Die beiden christlich-konfessionellen Wohlfahrtsverbände verfügten bereits damals über die meisten Dienste und Einrichtungen, in denen vor allem Ordensangehörige (evangelische Diakonissinnen, katholische Ordensschwestern) tätig waren. Ferner war es für die konfessionellen Verbände von besonderem Vorteil, dass die in der Weimarer Verfassung vorgenommene Trennung von Kirche und Staat durch die Beibehaltung des öffentlich-rechtlichen Status der beiden christlichen Religionsgemeinschaften kompensiert wurde. Ferner begünstigte die Regierungsbeteiligung der (katholischen) Zentrumspartei die Etablierung des Subsidiaritätsprinzips mit dem Ergebnis, dass die Stellung der in der „Liga“ zusammengeschlossenen Freien Träger gestärkt wurde.

Bis zur „Machtergreifung“ Hitlers und der NSDAP im Jahre 1933 bestanden im Deutschen Reich acht Verbände mit höchst unterschiedlicher inhaltlicher Ausrichtung: konfessionell und nicht-konfessionell, konservativ und fortschrittlich, an den Rändern des politischen Spektrums revolutionär-internationalistisch oder rassistisch-nationalistisch. Die in der „Liga“ zusammengeschlossenen Träger galten als staatlich anerkannte Spitzenorganisationen der Freien Wohlfahrtspflege und hatten den Status der Gemeinnützigkeit. Sie agierten staatstragend, wenngleich sie der jungen demokratischen Regierungsform zum Teil skeptisch bis ablehnend gegenüber standen. Deshalb verwundert es nicht, dass sie dem anti-demokratische Herrschaftssystem der nationalsozialistischen Diktatur keinen Widerstand entgegen setzten.

Inkorporation und Enteignung ab 1933

Mit der im Mai 1933 erfolgten Ernennung der NSV zur „Organisation in der Nationalsozialistischen Deutschen Arbeiterpartei für Deutschland“ begann der Aufstieg des NS-Wohlfahrtsverbandes (vgl. Hansen 1991; Vorländer 1988). Die NSV inkorporierte in der Folgezeit den „Paritätischen Wohlfahrtsverband“ und enteignete die Einrichtungen der politisch linken, 1933 verbotenen Verbände AWO und RHD. Das DRK, zunächst noch Mitglied der „Liga“, durchlief einen Prozess der Restrukturierung zur Kriegssanitätsorganisation (vgl. Bauer 1986). Dem jüdischen Verband wurden seitens der NS-Regierung die Gemeinnützigkeit und der Status eines Spitzenverbandes aberkannt. Die konfessionellen Verbände und das DRK protestierten weder dagegen noch erhoben sie Einwände, dass sich die NSV nach dem Führerprinzip die Federführung der „Liga“ bzw. ab 1934 der „Arbeitsgemeinschaft der freien Wohlfahrtspflege“ anmaßte.

1.2 Die Positionierung der Freien Wohlfahrtspflege unter den Bedingungen der Sozialen Marktwirtschaft, der deutschen Einigung und des europäischen Binnenmarktes

Entwicklung nach 1945

Nach der Befreiung von der nationalsozialistischen Diktatur und dem Verbot von NSV und DRK durch die Alliierten konnten die konfessionellen Verbände ihre Tätigkeit fortsetzen. Sie wurden in den Westzonen durch Hilfslieferungen

aus dem westlichen Ausland unterstützt. Es entstand das „Hilfswerk der Evangelischen Kirche“, das später mit der „Inneren Mission“ zum DW fusionierte. 1946 wurde die AWO wieder gegründet. Ab 1947 nahmen Vereine ihre Arbeit auf, die später den „Deutschen Paritätischen Wohlfahrtsverband“ bildeten. Ein Jahr nach der 1949 erfolgten Gründung der Bundesrepublik wurde das DRK wieder zugelassen. Der Wiederaufbau der ZWST erfolgte ab 1951. In der sowjetischen Besatzungszone bzw. der späteren Deutschen Demokratischen Republik (DDR) entstand als neuer Wohlfahrtsverband die „Volkssolidarität“ (VS), dem DDR-Verständnis entsprechend als „sozialistische Massenorganisation“.

Entwicklung nach 1989

In den östlichen Bundesländern traten nach der „Wende“ (1989) und dem Beitritt der DDR zum Geltungsbereich des Grundgesetzes die bundesdeutschen Freien Träger auf den Plan. Diese hatten sich in den 40 Jahren der Existenz des bundesrepublikanischen Sozialstaats – nicht zuletzt unter den Voraussetzungen der im Kalten Krieg gegen die „Bedrohung durch den Osten“ legitimierten Politik der Sozialen Marktwirtschaft – zu bedeutenden Institutionen des Sozialleistungssystems entwickelt. Während ab 1989 den betriebsnahen Sozialeinrichtungen in Ostdeutschland die materielle Grundlage entzogen wurde, legte die Bundesregierung unter Kanzler Helmut Kohl ein Förderprogramm auf, mit dessen Hilfe die westdeutschen Wohlfahrtsverbände ihre historisch gewachsenen Strukturen und Aufgabenprofile in die „neuen Länder“ exportierten, ohne dass dort die mit der Situation in den „alten Ländern“ vergleichbaren gesellschaftlichen Milieus vorhanden waren.

Als Folge dieser Entwicklung verstanden sich die Freien Träger im Osten der Bundesrepublik eher als Quasi-Bürokratien und „verlängerter Arm des Staates“ (vgl. Angerhausen/Papst/Schiebel 1997; Angerhausen u. a. 1998). Im Zuge der „Osterweiterung“ des Systems der Freien Wohlfahrtspflege erwiesen sich auch die religiös-konfessionellen und sonstigen weltanschaulichen Anteile des Aufgabenprofils der Wohlfahrtsverbände als fragwürdig. Die Freien Träger mutierten von Verbänden mit einem jeweils besonderen, unverwechselbaren Aufgabenprofil zu Organisationen bürokratischen Typs, die in enger Liaison („inkorporiert“) mit dem politisch-administrativen System agierten.

Neue Soziale Bewegungen

Eine ähnliche Entwicklung war auch in der alten Bundesrepublik zu beobachten. Der in den 1950er und 1960er Jahren eingetretene inhaltliche Profilverlust durch Bürokratisierungstendenzen (vgl. Dörrie 1973) wurde in den 1970er und 1980er Jahren teilweise revidiert, als sich die AkteurInnen der neuen Sozialen Bewegungen für alternative Werte und Handlungsmethoden engagierten[2]. In der Folgezeit wurden nicht nur gesetzliche Reformen des Sozialleistungssystems beschlossen (u. a. die Reform der Psychiatrie, der Altenheime und der Heimerziehung), sondern die Freien Träger revitalisierten ihre weltanschaulichen Positionen, teils in Rückbesinnung auf ihre Traditionen, teils durch die Adaption zeit-

2 Beispiele hierfür sind u. a. die Heimkampagne als Kritik an der Fürsorgeerziehung, die Kinderladen-Bewegung als Kritik an der autoritären Kindergartenerziehung, die Gesundheitsbewegung, welche die Mängel der psychiatrischen und medizinischen Versorgung thematisierte, die Frauenbewegung und ihre Kritik am § 218, die „Grauen Panther“ als ein Angriff auf die Missstände in den Altenheimen sowie die Antiimperialistische Bewegung als Kritik an der spätkolonialistischen Bevormundung der „Unterentwickelten“.

gemäßer Inhalte oder – besonders beim „Paritätischen" – durch die Aufnahme neuer Mitgliedsorganisationen aus der „gesellschaftlich-alternativen Szene".

Die duale Struktur der Wohlfahrtspflege war im Zuge der zunehmenden Verstaatlichung der Sozial- und Jugendhilfe schon seit den 1970er Jahren fragil geworden. Unter dem Stichwort „Neue Subsidiarität" wurde zu Beginn der 1980er Jahre über Selbsthilfeorganisationen und neue Soziale Bewegungen diskutiert, die anfänglich die Dominanz der Wohlfahrtsverbände aufzubrechen schienen, letztendlich von diesen aber weitgehend aufgesogen und in die bestehenden Organisationsstrukturen integriert wurden (vgl. Heinze/Olk 1981, Münder 1998, S. 5). Lediglich Verbände wie "Der Paritätische" oder die Organisationen der Behindertenselbsthilfe haben hiervon nachhaltig profitiert, da sie ihre Erfolgsgeschichte weitgehend dem Aufschwung der ursprünglich verbandsunabhängigen Selbsthilfe zu verdanken haben.

Paradigmenwechsel

Seitdem die Wohlfahrtspflege (etwa ab Mitte der 1990er Jahre) in einen wettbewerblichen Ordnungsrahmen eingepasst wurde, ist die duale Struktur des alten Wohlfahrtsregimes nur noch oberflächlich erkennbar. Das mittlerweile (fast) flächendeckend praktizierte Kontraktmanagement (d. h. die Steuerung der Freien Wohlfahrtspflege durch Leistungsvereinbarungen und prospektive Entgelte) hat die private Wohlfahrtspflege weitgehend von staatlichen bzw. kommunalen Vorgaben abhängig gemacht: Berichtswesen, Controlling, Evaluation, Qualitätsmanagement, Wirkungsorientierung – jeder dieser neuen sozialstaatlichen Steuerungsbausteine lässt die private Wohlfahrtspflege nicht nur wie den verlängerten Arm des neuen Sozialstaats erscheinen, sondern vielfach auch so agieren. An die Stelle des lange gepflegten Prinzips der partnerschaftlichen Zusammenarbeit treten mehr und mehr Auftraggeber-/Auftragnehmer-Verhältnisse.

2 Die fachliche Verantwortung der Freien Träger

Fachlichkeit und Qualifizierung

Die Freien Träger erheben gegenüber ihren Einrichtungen und Diensten den Anspruch, die Verwirklichung sozialpädagogischer Ideen und die Gewährleistung von gesetzlich verbürgten Rechtsansprüchen fachlich zu verantworten. Um die Tragweite dieses Anspruchs ermessen zu können, ist es angezeigt, die unterschiedlichen Tätigkeitsfelder der Einrichtungen und Dienste vorzustellen (2.1). Eines dieser Tätigkeitsfelder, welches nicht nur ihrer fachlichen Verantwortung unterliegt, sondern auch die Verankerung ihrer Standards bezweckt, betrifft die Ausbildung in den Fach- und Fachhochschulen der Wohlfahrtsverbände sowie die berufliche Qualifizierung im Rahmen ihrer Fort- und Weiterbildungsangebote (2.2). Als Instrumente der Sicherstellung des fachlichen Anspruchs gelten schließlich die arbeitsrechtlichen Bestimmungen, denen die MitarbeiterInnen in den Einrichtungen und Diensten der Freien Träger unterliegen (2.3).

2.1 Die Tätigkeitsfelder in den Einrichtungen und Diensten der Freien Träger

Die Freien Träger nennen folgende Tätigkeitsfelder ihrer Einrichtungen und Dienste :

- Angebote für Kinder und Jugendliche durch Bildung, Beratung, Betreuung, pflegerische und sozialpädagogische Dienste im Rahmen von Kinder- und Jugendarbeit, Erziehungsberatung, Förderung in Tageseinrichtungen und Hilfen zur Erziehung außerhalb der Familie; — Bildung und Beratung
- Hilfen für Mütter, Ehe und Familie durch Ehe- und Schwangerschaftskonfliktberatung, Lebensberatung, Mütter- und Erwachsenenbildung, Erholungsmaßnahmen (Müttergenesung), Haus- und Familienpflege; — Familienhilfe
- Hilfe für alte Menschen durch Beratung, Angebote sozialer Begegnung, Altenbildung, Altenerholung, Mahlzeiten- und Besuchsdienste, Altenwohnungen, Wohnheime, Alten- und Pflegeheime, geriatrische Kliniken; — Hilfe für Ältere
- Dienste für geistig, körperlich oder seelisch behinderte Menschen durch Frühförderung, pädagogische, medizinische und soziale Hilfen in Häuslichkeit und Heimen, Sonderkindergärten und Sonderschulen, Angebote medizinischer, beruflicher und sozialer Rehabilitation (Rehabilitationseinrichtungen, Berufsförderungs- und Berufsbildungswerke, Werkstätten), Tageseinrichtungen und Wohnheime, Beratungsstellen und Fahrdienste; — Hilfe für psychisch und physisch eingeschränkte Menschen
- Pflege von Kranken im Rahmen von ambulanten gesundheits- und sozialpflegerischen Diensten, Krankenhäusern, Tageskliniken, Tagespflegeeinrichtungen, Kurheimen, Übernachtungseinrichtungen, Beratungsstellen; — Krankenpflege
- Beratung von Menschen in besonderen sozialen Schwierigkeiten, Hilfen zur Wiedereingliederung von Gefährdeten, Straffälligen und Nichtsesshaften, Drogen- und Suchtberatung; — Hilfe in besonderen Krisen
- Maßnahmen zur Linderung von Arbeitslosigkeit durch berufsfördernde und -bildende Maßnahmen der Jugendsozialarbeit, Beschäftigungsprojekte, Hilfen für Langzeitarbeitslose, Beratung, Fortbildung und Umschulung; — Arbeit
- Angebote der sozialen Beratung und Betreuung für Menschen aus der Fremde, für ausländische ArbeitnehmerInnen und deren Familien, für AussiedlerInnen und Zuwanderer, Asylsuchende und Flüchtlinge; — Migration
- Dienste am Menschen unterwegs durch Bahnhofsmission, Binnenschiffermission, Seemannsmission oder Gasthäuser; — Menschen „unterwegs"
- Ausbildung, Fort- und Weiterbildung durch Berufsausbildung in Fach- und Fachhochschulen sowie Fort- und Weiterbildungsangebote zur beruflichen Qualifizierung; — Ausbildung
- Schulung ehrenamtlicher MitarbeiterInnen; — Ehrenamt
- weltweite Not-, Katastrophen- und Aufbauhilfen. — Krisenhilfe

Beim Überblick über all diese Tätigkeitsfelder stellt sich die Frage, wie es einem einzelnen Verband möglich ist, auf den unterschiedlichen Organisationsebenen eine fachliche Übersicht zu gewinnen und zu behalten, die entsprechende Verantwortung wahrzunehmen oder gar neue fachliche Entwicklungen anzuleiten. Die Verbände versuchen dieses Problem durch die unter ihrem Dach agierenden

Fachverbände (beispielsweise für Fragen der Wohnungslosenhilfe, der Behindertenhilfe, psychisch Kranker und der Suchthilfe) zu lösen, was aber nur bedingt gelingt.

Unbefriedigend – unter wissenschaftlichen Gesichtspunkten – sind auch die Bemühungen der Verbände, die Fachlichkeit ihrer Arbeit aus ihrer Kompetenz als Exekutivorgane zur Implementierung von Gesetzesvorgaben abzuleiten (Fachlichkeit als bürokratischer Rechtsvollzug; vgl. Schmidt 1996, S. 41) oder ihr weltanschauliches Profil zum entscheidenden Maßstab zu erheben (Fachlichkeit als normative Rigidität; vgl. Thränhardt 2001).

2.2 Die Qualifizierungsinstitutionen der Freien Träger

Aus-, Fort- und Weiterbildung

Die Freien Träger betreiben verschiedene Arten von Qualifizierungsinstitutionen: zentrale Fortbildungsstätten, aber auch berufsbildende Fach- und Hochschulen, die zum Großteil den konfessionellen Freien Trägern unterstehen[3] (vgl. hierzu auch Küster in diesem Band). Wenn diese Schulen gemäß eigenen Aussagen zu einer wissenschaftlich qualifizierten Fachlichkeit ausbilden, muss die Frage gestellt werden, warum einzelne Wohlfahrtsverbände die Aus-, Fort- und Weiterbildung verbandsintern betreiben und nicht gemeinsam, etwa unter dem Dach der BAGFW. Die Existenz einzelverbandlicher Bildungsstätten lässt die Hypothese zu, dass in das von einem Teil der Freien Träger praktizierte Verständnis von Fachlichkeit stets auch ein Element weltanschaulicher Gesinnungsmoral einfließt.

2.3 Die MitarbeiterInnen-Rechte bei Freien Trägern und deren Einrichtungen

Tarifvertrag: TvöD

Im Unterschied zum öffentlichen Dienst, wo jahrzehntelang der Bundesangestelltentarif (BAT) und neuerdings der Tarifvertrag für den öffentlichen Dienst (TVöD) flächendeckend einheitliche Standards setzte bzw. setzt, beruht im Sozialen Dienstleistungssektor die Anlehnung an die im öffentlichen Dienst geltenden Tarifverträge schon immer auf der freien Entscheidung der Verbände und ihrer Einrichtungen. Bis vor wenigen Jahren galt der Flächentarifvertrag des öffentlichen Sektors dennoch relativ unangefochten auch im Sozial- und Gesundheitssektor als „Leitwährung“, die von den Trägern und Einrichtungen als allgemeine Richtlinie für die Eingruppierung und Vergütung ihres Personals anerkannt wurde. Eine wichtige Grundlage für dieses Vorgehen bildete das rechtlich verankerte „Besserstellungsverbot“, das festlegt, dass das aus öffentlichen Zuwendungen finanzierte Personal Freier Träger nicht besser gestellt werden darf als vergleichbare ArbeitnehmerInnen des Öffentlichen Dienstes. Einige Wohlfahrtsverbände (beispielsweise AWO und DRK) haben auf dieser Basis eigene Tarifverträge mit der Gewerkschaft abgeschlossen, die sich im Wesentlichen an die Tarifwerke des Öffentlichen Dienstes anlehnen. Den Trägern und Einrichtungen, die sich dem „Paritätischen“ angeschlossen haben, bleibt es da-

3 Der DCV beispielsweise spricht von „über 700 Ausbildungsstätten für soziale Berufe“.

gegen selbst überlassen, ob sie sich am BAT respektive TVöD oder an einem anderen Tarifvertrag orientieren.

Eigene Arbeitsrechtssysteme

Anders war und ist dies bei den kirchlichen Verbänden Caritas und Diakonie, die in der Freien Wohlfahrtspflege eine dominante Stellung innehaben. Von den ca. 1,2 Millionen hauptamtlich Beschäftigten in der Freien Wohlfahrtspflege sind mehr als 900.000 bei Caritas und Diakonie angestellt. Auf der Grundlage des verfassungsrechtlich garantierten Selbstbestimmungsrechtes der Kirchen und des vom Betriebsverfassungsgesetz gewährten Tendenzschutzes in geistig, sozial oder kulturell basierten Einrichtungen haben die katholische und die evangelische Kirche zur Festlegung der Arbeitsbedingungen ihrer MitarbeiterInnen ein eigenes Arbeitsrechtssystem geschaffen. Dieses System wird als „Dritter Weg" bezeichnet (in Abgrenzung von Vereinbarungen zwischen Arbeitgebern und Gewerkschaften, dem so genannten „Zweiten Weg", und einseitigen Festlegungen der Tarife durch die Arbeitgeber, so genannter „Erster Weg"). Hierbei werden die Arbeitsbedingungen für die einzelnen Dienstverhältnisse nicht durch den Abschluss von Tarifverträgen nach dem Tarifvertragsrecht festgelegt. Vielmehr erfolgt eine Beteiligung der MitarbeiterInnen an der Gestaltung des kirchlichen Arbeitsvertragsrechts durch paritätisch besetzte Kommissionen nach kircheneigenen Ordnungen.

Infragestellung von Rechten

Mit der Einführung eines wettbewerblichen Ordnungsrahmens im Sozialen Dienstleistungssektor stehen heute sowohl die bisherigen Finanzierungs- und Vergütungsmodelle als auch die Höhe der materiellen Vergütung zur Disposition. Insbesondere die Änderung der staatlichen Zuwendungsrichtlinien (Abkehr vom so genannten „Besserstellungsverbot") bewirkte eine Art Dammbruch: Der TVöD ist als Fixpunkt zur Regulierung der Arbeitsbedingungen und zur Festlegung der Löhne und Gehälter faktisch außer Kraft. Sowohl die geschilderten tarifpolitischen Besonderheiten des Sozialsektors als auch der allgemein ausgerufene Sparzwang der öffentlichen Hand sorgen dafür, dass bisher auch keine andere tarifliche Regelung an seine Stelle getreten ist. Komplementär zur Inszenierung wettbewerblicher Strukturen im Sozialsektor ist daher ein bislang ungebremster Preiswettbewerb und – dem entsprechend – eine Abwärtsspirale bei den Löhnen und Gehältern in Gang gekommen. Diese Entwicklung hat unterschiedliche Verlaufsformen: Es lassen sich zunehmend Strategien feststellen, in neue, billigere Tarife zu wechseln (beispielsweise in Ostdeutschland durch den Abschluss von Tarifverträgen mit Nicht-DGB-Gewerkschaften aus dem christlichen Bereich). So verfolgen frei-gemeinnützige Träger, auch die Kirchen, verstärkt das Ziel, ihre Einrichtungen in betriebliche Rechtsformen (u. a. GmbH) zu überführen. Schon im Vorfeld des Wechsels in Rechtsformen des Gesellschaftsrechts werden Maßnahmen durchgeführt, mit denen eine Ökonomisierung (im Sinne der Effizienzsteigerung oder des Kostenmanagements) der Leistungserbringung erreicht werden soll.

Outsourcing

Durch Outsourcing von Sekundärdienstleistungen (Küche, Gebäudemanagement, Wäschereien etc.), durch Kooperationen und Fusionen (insbesondere im Verwaltungs- und Versorgungsbereich) und durch die Rationalisierung der betriebsinternen Handlungsabläufe sollen massive Einsparungen erzielt werden. Die Vereinbarung von „Ausnahme-" und „Sonderregelungen" für einzelne Ein-

richtungen (Öffnungsklauseln, Notlagentarife) stellt zum Beispiel im Krankenhauswesen mittlerweile schon fast den Normalfall dar. Dies hat auch Folgen für die Beschäftigungssituation, denn vor allem gegenüber neu eingestellten ArbeitnehmerInnen ist es von vornherein möglich, beispielsweise kein Urlaubs- oder Weihnachtsgeld mehr zu zahlen oder das Volumen für die regelmäßige wöchentliche Arbeitszeit auf etwa 42 Stunden auszudehnen (vgl. Buestrich/Finke/Latorre 2005). Des Weiteren zeichnet sich ein zunehmender Trend zur Trennung von Formalqualifikationen und tariflicher Eingruppierung ab (vgl. Berger 2002, S. 382), was Auswirkungen auf die Motivation der MitarbeiterInnen hat und damit letztlich auf die Fachlichkeit und die Qualität der Arbeit.

2.4 Unübersichtlichkeit, „Gesinnung" und Lohndumping statt Fachlichkeit?

Fachlichkeit versus „Kosteneffizienz"

Die fachliche Verantwortung der Freien Träger erweist sich als zweifelhaft. Sie ist weder in dem erforderlichen Umfang garantiert, noch sprechen der Gesinnungsverdacht, der Umgang mit den MitarbeiterInnen sowie die Abwärtsspirale bei den Löhnen dafür, dass die Wohlfahrtsverbände der fachlichen Qualifizierung und der praktischen Fachkompetenz den gebührenden zentralen Stellenwert einräumen. Von den Freien Trägern sind daher nicht durchgängig konzeptionelle und handlungsmethodische Innovationen zu erwarten. Diese müssen – ohne die gezielte Förderung durch den „Dienstgeber", oft sogar gegen dessen Widerstand – an der Belegschaftsbasis erprobt und durchgesetzt werden. Günstigenfalls flankieren öffentliche Debatten oder – wie in den 1970er und 1980er Jahren – Soziale Bewegungen den Prozess fachlicher Weiterentwicklung. Einen Durchbruch erlangen fachliche Maßstäbe in der Regel aber immer erst dann, wenn sie durch den Gesetzgeber rechtlich verankert werden. Darauf zu vertrauen, kann gegenwärtig aber nicht empfohlen werden, da die staatliche Seite fachliche Innovationen nur dann vorschreibt, wenn sie sich im Sinne der Kosteneffizient „rechnen".

3 Die wirtschaftliche Verantwortung der Freien Träger

Die Freien Träger beanspruchen gegenüber ihren Einrichtungen und Diensten nicht nur eine fachliche Verantwortung. Sie erheben auch den Anspruch, die Verwirklichung sozialpädagogischer Ideen und die Gewährleistung von gesetzlich verbürgten Rechtsansprüchen wirtschaftlich zu verantworten. Um die Dimensionen und Implikationen dieses Anspruchs ermessen zu können, wird im Folgenden auf die Einnahmen der Wohlfahrtsverbände bzw. ihrer Einrichtungen und Dienste eingegangen (3.1). In wirtschaftlicher Hinsicht sind neben den Finanzierungsquellen auch die steuerrechtlichen Vorteile des gemeinnützigen Status der Freien Träger relevant. Ähnlich wie die Finanzierung ist auch die Gemeinnützigkeit an Bedingungen geknüpft, die den Grad der von den Freien Trägern beanspruchten wirtschaftlichen Verantwortung relativieren und fragwürdig erscheinen lassen (3.2).

3.1 Die Finananzierungsquellen auf der Einnahmenseite

Die Freien Träger nennen auf der Einnahmenseite hauptsächlich drei Finanzierungsquellen ihrer Arbeit:

Leistungsentgelte

- Leistungsentgelte (bzw. Pflegesätze), zu deren Zahlung die unmittelbaren LeistungsempfängerInnen herangezogen werden bzw. im Wege der Kostenerstattung die zuständigen Öffentlichen Träger der Sozial- und Jugendhilfe oder die Sozialversicherungskassen;

Staatliche Zuwendungen

- staatliche Zuwendungen in Gestalt von (a) Betriebskostenzuschüssen, die entweder aufgrund eines gesetzlich bestehenden Anspruchs oder nach politischem Ermessen geleistet werden, und von (b) einmaligen Investitionszuschüssen für den Bau von Einrichtungen gemäß der Verpflichtung der Öffentlichen Hand, die Freien Träger im Sinne des Subsidiaritätsprinzips angemessen zu unterstützen;

Eigenmittel

- Eigenmittel in Form von (a) Beiträgen der Mitglieder und Förderer, (b) Geld- und Sachspenden aus Haus- und Straßensammlungen, (c) Vermächtnissen, (d) Bußgeldern, (e) Stiftungsmitteln und (f) Erlösen aus den Zuschlägen von Wohlfahrtsbriefmarken und Lotterien. Auch die Leistungen freiwilliger HelferInnen gelten als Eigenleistungen, die aber in den Bilanzen nicht ausgewiesen werden.

Gewichtung der Finanzierungsquellen

Die Gewichtung dieser Finanzierungsquellen nach Umfang und Herkunft (vgl. Goll 1991) zeigt, dass die wirtschaftliche Verpflichtung für die Erbringung der Fremdmittel in erster Linie bei den Öffentlichen Haushalten und den gesetzlichen Sozialversicherungen liegt. Das heißt, dass die Hauptverantwortung zur Finanzierung der Dienste und Einrichtungen nicht bei den Freien Trägern liegt. In gewisser Weise trifft dies auch auf die Erlöse aus den Wohlfahrtsbriefmarken der Post und aus den Bußgeldern der Gerichte zu. Vor allem gilt es für die Lotteriemittel der öffentlich-rechtlichen Fernsehanstalten. Sie werden durch die Wohlfahrtsverbände selbst nicht erwirtschaftet, sondern nach einem von ihnen gemeinsam festgelegten Schlüssel verteilt.

Wirtschaftliche Eigenverantwortung tragen die einzelnen Wohlfahrtsverbände auf der Einnahmenseite zum einen bei den Spenden, den Förder- und Mitgliedsbeiträgen, den Vermächtnissen und Stiftungen, zum anderen beim Einwerben jener finanziellen Zuwendungen, die in den Arbeitsfeldern, aber auch von Bundesland zu Bundesland, von Gemeinde zu Gemeinde unterschiedlich und nach politischem Ermessen vergeben werden. Die Notwendigkeit zum Akquirieren von staatlichen und kommunalen Fördermitteln bringt es mit sich, dass sich die Freien Träger auf örtlicher und Landesebene mit den maßgeblichen (partei-)politischen AkteurInnen verbinden, Wohlverhalten zeigen und somit einen Teil ihrer Eigenverantwortung preisgeben müssen. Sie haben dabei jedoch eine Balance zu halten gegenüber den gesellschaftlichen Interessen ihrer Mitglieder, Förderer und Donatoren, um auch von diesen Beiträge und Spenden zu erhalten. Wie das Beispiel der Beauftragung von „Drückerkolonnen“ für das Werben von Fördermitgliedern deutlich macht, neigen manche Freie Träger dazu, sich auch ihrer ökonomischen Restverantwortung zu entledigen.

3.2 Subsidiarität, Gemeinnützigkeit und die Ökonomisierung der Freien Träger

„Neue Subsidiarität"

Vor allem in der Organisation und Finanzierung der Freien Wohlfahrtspflege verschieben sich im Namen des neuen Subsidiaritätsverständnisses (Auftraggeber-/Auftragnehmer-Beziehungen statt partnerschaftlicher Zusammenarbeit) die Koordinaten. Die duale Struktur der Wohlfahrtspflege war schon im Zuge der zunehmenden Verstaatlichung der Sozial- und Jugendhilfe seit den 1970er Jahren fragil geworden. Unter dem Stichwort „Neue Subsidiarität" wurde zu Beginn der 1980er Jahre über Selbsthilfeorganisationen und neue Soziale Bewegungen diskutiert, die anfänglich die Dominanz der Wohlfahrtsverbände aufzubrechen schienen, letztendlich von diesen aber weitgehend aufgesogen und in die bestehenden Organisationsstrukturen integriert wurden (vgl. Heinze/Olk 1981, Münder 1998, S. 5). Lediglich Verbände wie „Der Paritätische" oder die Behindertenselbsthilfe haben hiervon nachhaltig profitiert, da sie ihre Erfolgsgeschichte weitgehend dem Aufschwung der ursprünglich verbandsunabhängigen Selbsthilfe zu verdanken hatten.

Kontraktmanagement

Seitdem die Freie Wohlfahrtspflege (ab etwa Mitte der 1990er Jahre) in einen wettbewerblichen Ordnungsrahmen eingepasst wurde, ist die duale Struktur des alten Wohlfahrtsregimes nur noch oberflächlich erkennbar. Das mittlerweile (fast) flächendeckend praktizierte Kontraktmanagement hat die private Wohlfahrtspflege weitgehend von staatlichen bzw. kommunalen Vorgaben abhängig gemacht: Berichtswesen, Controlling, Evaluation, Qualitätsmanagement, Wirkungsorientierung – jeder dieser neuen staatlichen Steuerungsbausteine lässt die private Wohlfahrtspflege nicht nur wie den verlängerten Arm des neuen Sozialstaats erscheinen, sondern vielfach auch so agieren. An die Stelle des lange gepflegten Prinzips der partnerschaftlichen Zusammenarbeit treten mehr und mehr Auftraggeber-/Auftragnehmer-Verhältnisse.

Ökonomisierung

Die Ökonomisierung des Dienstleistungssektors (vgl. Buestrich u. a. 2008) führt gegenwärtig dazu, dass die Sozialen Dienste von ihren Trägerorganisationen zu größeren Einheiten, so genannten Sozialbetrieben, umgebaut werden; dass verwandte und sich ergänzende Dienste zu einer verbandeigenen GmbH zusammengefasst werden, die bezogen auf die Geschäftsfelder operiert; dass Träger mit anderen Trägern zu überregionalen Versorgungsbetrieben fusionieren und dabei ihre traditionelle, territorial bestimmte Anbieterstruktur abstreifen. Das System Sozialer Dienste entwickelt sich zu einem Sozialwirtschaftssystem, in dem die örtliche, regionale und zivilgesellschaftliche Verankerung Sozialer Einrichtungen und Träger an Bedeutung verliert. Die örtliche Identität und auch der Wertebezug Sozialer Dienste verlieren dadurch weiter an Bedeutung. Sozialbetriebe orientieren sich an Leitbildern, Qualitätsstandards und Effizienzkriterien, und die MitarbeiterInnen werden dadurch vor allem zu einem Kostenfaktor.

Die Entwicklung der Sozialwirtschaft führt deshalb dazu, dass die bisherigen Formen der tariflichen Bezahlung, der Qualifizierung und der Einbindung von MitarbeiterInnen in den Sozialen Dienst in Frage gestellt werden und zunehmend klassischen Arbeitgeber-/Arbeitnehmer-Beziehungen weichen. Die Problemfelder, um die gegenwärtig die Diskussion in Nonprofit-Organisationen kreisen, zeigen, wie

grundlegend die bereits stattfindende Transformation der Wohlfahrtsverbände und ihrer Sozialen Dienste ist. Die Freien Träger diskutieren zunehmend Fragen wie zum Beispiel:

- die Trennung bzw. Neujustierung des Verhältnisses von Verband und Sozialbetrieb;
- die Flexibilisierung der Tarifstrukturen;
- die Ausgliederung Sozialer Dienste aus verbandlichen Strukturen, um Steuerungseffekte zu erzielen;
- die Entkoppelung von ehrenamtlicher Führung und operativem Geschäft;
- die Überwindung territorialer „Gemischtwarenladenstrukturen" und
- die Schaffung nationaler und internationaler Konzerne.

4 Die organisatorische Verantwortung der Freien Träger

Gesellschaftliche Rolle

Die Freien Träger beanspruchen neben der fachlichen und finanziellen auch die organisatorische Verantwortung für die Verwirklichung sozialpädagogischer Ideen und die Gewährleistung von gesetzlich verbürgten Rechtsansprüchen durch ihre Einrichtungen und Dienste. Dies lenkt das Augenmerk auf den gesellschaftsrechtlichen Status der Freien Träger. Zum allergrößten Teil handelt es sich bei ihnen um eingetragene Vereine (e.V.), eine Rechtsform, die das Bürgerliche Gesetzbuch (BGB) vorsieht und besondere strukturelle Merkmale aufweist (4.1). Im Zuge der neueren Entwicklungen, wie sie bereits beschrieben wurden, werden auf Seiten der Träger und ihrer Einrichtungen auch andere Rechtsformen gewählt (4.2), darunter vor allem die einer Gesellschaft mit beschränkter Haftung (GmbH). Darin zeigt sich die Tendenz einer Aufspaltung zwischen Rechtsformen des betrieblichen Unternehmenstyps auf der einen Seite und denen des herkömmlichen, auf weltanschaulichen Zielsetzungen basierenden Mitgliedervereins auf der anderen. Ob sich mit dieser Tendenz eine Stärkung oder eine Schwächung der organisatorischen Verantwortung verbindet, bleibt vorerst abzuwarten (5).

4.1 Der Verein als Rechtsform Freier Träger

Vorgaben des Vereinsrechts

In der Wahrnehmung ihrer organisatorischen Verantwortung sind die Freien Träger an die strukturellen Vorgaben des Vereinsrechts gebunden. Dieses sieht im Wesentlichen zwei Vereinsorgane vor: die Mitgliederversammlung und den Vorstand. Letzterer wird von der Mitgliederversammlung gewählt und ist ihr gegenüber rechenschaftspflichtig. In Folge dessen sind den Entscheidungen des Vorstands formale Grenzen gesetzt, besonders in inhaltlichen Fragen und unter Handlungsdruck. Daraus ergeben sich zwei Handlungsalternativen: Entweder die Mitgliedschaft wird einbezogen, was die Entscheidungen erheblich verzögert – z.B. aufgrund von Einladungsfristen und Raumproblemen – und auch

zur Folge haben kann, dass die Zustimmung von den Mitgliedern verwehrt wird. Oder die Mitgliederversammlung degeneriert zum Akklamationsgremium des Vorstands bei den Jahreshauptversammlungen.

Mitglieder und Vorstand

Bei den Freien Trägern ist die Übereinkunft zwischen Vorstand und Mitgliedern in denjenigen Fällen zusätzlich erschwert, in denen sich die Mitgliedschaft nicht aus natürlichen Personen zusammensetzt, sondern aus korporativen Mitgliedern, d. h. aus kleineren Vereinen, Werken, Fachverbänden, Orden oder Krankenhäusern. Diese weisen ihrerseits vielfach die Struktur des Vereins auf, was prinzipiell ebenso einen internen Klärungsbedarf erforderlich macht. Wenn Vorstände auf überörtlicher Ebene entscheiden müssen, stößt die Partizipation der Mitglieder auf weitere sachliche, zeitliche und finanzielle Hürden (Anfahrt, Reisekosten, Übernachtung). Die „Vereinsdemokratie" (vgl. Zimmer 1996) unterliegt bei den Wohlfahrtsverbänden, auch wenn sie nur halbwegs funktioniert, weiteren Einschränkungen. Eine solche zeigte sich beispielsweise 1999 im Fall der Schwangerschaftskonfliktberatung. Damals untersagte der Vatikan – eine Instanz außerhalb der Verfassungsordnung! – den Beratungseinrichtungen des DCV das Ausstellen von „Beratungsbestätigungen". Das Beispiel demonstriert, dass der Zugriff auf Einrichtungen und Dienste der Freien Träger über die Köpfe der Vereine, ihrer Vorstände und ihrer Mitglieder hinweg erfolgen kann und deren organisatorische Eigenverantwortung schwächt.

Organisationskulturen

Bei den Freien Trägern ist die Organisationsverantwortung selbst dann nicht immer in den besten Händen, wenn externe Eingriffe nicht zur Regel gehören. Ein Beispiel hierfür ist die Besetzung von Spitzenpositionen in den Vorständen durch Fach- und Organisationsfremde, etwa durch Theologen oder ParteipolitikerInnen. In diesem Zusammenhang kommt ein weiteres Problem der Wahrnehmung organisatorischer Verantwortung bei den Freien Trägern zum Vorschein: die Abhängigkeit der „ehrenamtlichen" Vorstände von den Geschäftsführungen und den Leitungen der in frei-gemeinnütziger Trägerschaft tätigen Einrichtungen und Dienste. Da viele der Vorstandsmitglieder weder „vom Fach" noch ausreichend informiert sind oder genügend Zeit haben, sich in komplexe Materien einzuarbeiten, beschränkt sich ihre Organisationsverantwortung auf die Routine das „Absegnens" von Entscheidungen des Leitungspersonals[4].

4.2 Andere Rechtsformen der Einrichtungen Freier Träger

Die in der Vereinsstruktur angelegten Entscheidungsverzögerungen sind einer der Gründe[5], warum die Einrichtungen und Dienste Freier Träger in jüngerer Zeit auf andere Rechtsformen ausweichen („Ausgründung") oder Teile der Einrichtungsbetriebe gänzlich ausverlagern und anderen Betreibern überlassen („Outsourcing"). Im Fall von Ausgründungen wird vor allem der Legalstatus

4 Daraus wird ersichtlich, dass der Nachrang der Fachlichkeit gegenüber weltanschaulichen Kriterien eine seiner Ursachen darin hat, zwischen den Vorständen und den Leitungen der Einrichtungen und Dienste ein Vertrauensverhältnis auf der Grundlage von Gesinnungsnormen herzustellen und zu gewährleisten. Dass dies misslingen kann, beschäftigt immer wieder die Öffentlichkeit, wenn Freie Träger in die Skandalzeilen geraten.

5 Fragen der Tarifgestaltung sind ein anderer wichtiger Grund.

der Gesellschaft mit beschränkter Haftung (GmbH) bevorzugt. Bei der Rechtsform der GmbH handelt es sich um eine Kapitalgesellschaft (Mindeststammkapital 25.000 €), die mit eigener Rechtspersönlichkeit ausgestattet ist und mit ihrem Vermögen unbeschränkt haftet. Sie kann von einer oder mehreren Personen durch Abschluss eines Gesellschaftsvertrages in notarieller Form errichtet werden. Die Verantwortung obliegt den Gesellschaftern, die als Gesellschafterversammlung eine ähnliche Funktion erfüllen wie beim Verein die Mitgliederversammlung. Weitere Organe der GmbH sind die Geschäftsführung (vergleichbar dem Vereinsvorsitzenden) und – fakultativ, d. h. bei weniger als 501 ArbeitnehmerInnen nur dann, wenn es die Satzung ausdrücklich vorschreibt – der Aufsichtsrat, Beirat oder Verwaltungsrat. Die Ausgründung in eine GmbH oder das Outsourcing haben zur Folge, dass der jeweilige Träger – und in Sonderheit dessen Mitgliedschaft – weitgehend oder sogar gänzlich die Möglichkeit verliert, auf den betreffenden Betrieb oder die Einrichtung in organisatorischer Hinsicht Einfluss zu nehmen. Mit fortschreitender Entwicklung dieser Prozesse werden die Reste der bisherigen Organisationsverantwortung Freier Träger aufgegeben oder ausgehöhlt bzw. diese mutiert bei den Ausgründungen zur Verantwortung der Gesellschafter gegenüber der formalen Rechtspersönlichkeit eines Kapitalunternehmens. Letzteres dürfte auf längere Sicht dann kaum noch mehr Gemeinsamkeiten mit dem Freien Träger aufweisen als das verwendete Logo.

GmbH

5 Organisationswandel im Sozialen Dienstleistungssektor: Freie Träger auf dem Weg in die Sozialwirtschaft

Die Träger und Einrichtungen im Sozialsektor haben in den vergangenen Jahren einen Prozess der „Modernisierung" initiiert bzw. durchlaufen, in dessen Rahmen es primär darum geht, aus weltanschaulich und sozialpolitisch begründeten gemeinnützigen Organisationen sozialwirtschaftliche Leistungserbringer zu formen. Ihre zentrale Aufgabe ist es, professionelle Dienstleistungen zu erbringen, wobei diese bzw. deren Ergebnisse unter Effektivitäts- und Effizienzkriterien darstell- und kontrollierbar zu sein haben (vgl. Maelicke 1998). Hinzu kommt, dass die Leistungserbringung der vergangenen Jahre nicht durch eine Ausweitung des Leistungsspektrums gekennzeichnet war, sondern durch Deckelungen, Budgetierung und die Etablierung von Anbieterkonkurrenz. Einher geht dies mit einer Ausweitung der Steuerungskompetenzen der Kostenträger und stetig wachsenden bürokratischen Vorgaben. Viele Träger von Einrichtungen begegnen diesen Herausforderungen, indem sie Dienste zurückfahren, Leistungspotenziale ausgliedern, sich zu größeren Einheiten zusammenschließen, letztlich verkaufen oder schließen. Auf der Ebene der Spitzenverbände werden insbesondere Krankenhäuser und Altenheime in eigene, rechtlich selbstständige Betriebsträgergesellschaften überführt und zusammengeschlossen. Dadurch entstehen in der Tendenz immer größere Betriebseinheiten, die teilweise spitzenverbands-

Neue Organisationsformen

übergreifend tätig sind und sich damit den traditionellen Steuerungsgremien der Verbände noch weiter entziehen als dies in den alten Strukturen der Fall war. Befördert wird diese Tendenz dadurch, dass zusätzlich solche Organisationsformen entstehen, in denen die verbandlichen Träger und Einrichtungen ihre genuinen Arbeitgeberinteressen koordinieren, wie es beispielsweise im diakonischen Bereich durch den Verband Diakonischer Dienstgeber in Deutschland (VdDD) der Fall ist.

Rationalisierung und Effektivitätssteigerung

An die Stelle des klassischen dualen Systems von öffentlichen und frei-gemeinnützigen Trägern im Sozialsektor tritt so ein Mix von (zahlenmäßig abnehmenden) öffentlichen Trägern, frei-gemeinnützigen und privat-kommerziellen Leistungsanbietern, die in einem Wettbewerb zueinander stehen und um Preise und Qualität konkurrieren. Durch Ausgliederung und Überführung ihrer Einrichtungen in privatrechtliche Organisationsformen des Gesellschaftsrechtes versuchen die Freien Träger und ihre Einrichtungen, die Flexibilität in der Aufgabenerfüllung zu steigern und dem aus der Budgetierung resultierenden Druck zu Rationalisierung und Effektivitätssteigerung zu begegnen. Der von den Kostenträgern entwickelte "Managerialismus" (White 2000, S. 18) – gemeint ist die wettbewerbliche Steuerung des Sozialsektors – hat mittlerweile dazu geführt, dass die Einrichtungen und Dienste Freier Träger sich in Richtung auf profit-orientierte Unternehmensstrukturen hin entwickelt und den Gesetzen des kapitalistischen Marktes unterworfen haben. Einzelne Inseln der Philanthropie und der christlichen „Liebestätigkeit" können zwar weiterhin noch Bestand haben. Die Ökonomisierung der Sozialpolitik und der Wohlfahrtspflege, der Orkan der neo-liberalen Ökonomie des Jeder-für-sich, hat aber die Dämme gesellschaftlicher Verantwortung brüchig werden lassen und die sozialstaatliche Wohlfahrts-(verbände-)landschaft nachhaltig verändert.

Literatur

Angerhausen, S. u. a. (1998): Überholen ohne einzuholen. Freie Wohlfahrtspflege in Ostdeutschland. Opladen.

Angerhausen, S./Pabst, St./Schiebel, M. (1997): Versorgungsbetriebe für soziale Sicherheit und Gleichheit. Wie sich ostdeutsche Geschäftsführer von Wohlfahrtsverbänden die freie Wohlfahrtspflege vorstellen. Bremen.

Bauer, R. (1978): Wohlfahrtsverbände in der Bundesrepublik. Materialien und Analysen zu Organisation, Programmatik und Praxis. Weinheim u. Basel.

Bauer, R. (1986): Vom Roten Kreuz zum Totenkreuz. Zur Wohlfahrtsverbände-Politik im Nationalsozialismus. In: neue praxis, Heft 4, 16. Jg. (1986), S. 311-321.

Bauer, R. (1992) (Hrsg.): Lexikon des Sozial- und Gesundheitswesens. 3 Bände. München u. Wien.

Bauer, R. (2001): Personenbezogene Soziale Dienstleistungen. Begriff, Qualität und Zukunft. Wiesbaden.

Betzelt, S./Bauer, R. (2000): Nonprofit-Organisationen als Arbeitgeber. Opladen.

Boeßenecker, K.-H. (2005): Spitzenverbände der Freien Wohlfahrtspflege. Eine Einführung in Organisationsstruktur und Handlungsfelder der deutschen Wohlfahrtsverbände. Weinheim.

Böhnisch, L./Gängler, H./Rauschenbach, Th. (Hrsg.) (1991): Handbuch Jugendverbände. Weinheim u. München.

Bundesarbeitsgemeinschaft der Freien Wohlfahrtspflege (2008): Selbstverständnis und Aufgaben der Freien Wohlfahrtspflege in Deutschland Präambel (www.bagfw.de/?id=104001000039) Zugriff 20.06.2009.

Busch, G. (2000): Arbeiten bei der Firma Gott, Sohn und Heiliger Geist? Über einige Besonderheiten des Arbeitgebers Kirche. In: sozial extra, Heft 11-12, 24. Jg. (2000), S. 10-13.

Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge (Hrsg.) (31993): Fachlexikon der Sozialen Arbeit. Frankfurt a.M.

Dörrie, K. (1973): Aspekte einer Strukturanalyse der Freien Wohlfahrtspflege. In: Otto, H.-U./Schneider, S. (Hrsg.) (1973): Gesellschaftliche Perspektiven der Sozialarbeit, Zweiter Halbband. Neuwied u. Berlin, S. 127-146.

Dörrie, K. (1993): Freie Träger. In: Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge (Hrsg.) ([3]1993): Fachlexikon der Sozialen Arbeit. Frankfurt a.M., S. 357.

Gernert, W. (1990): Freie und öffentliche Jugendhilfe. Einführung in das Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG). Stuttgart, München u. Hannover.

Goll, E. (1991): Die freie Wohlfahrtspflege als eigener Wirtschaftsfaktor. Theorie und Empirie ihrer Verbände und Einrichtungen. Baden-Baden.

Hansen, E. (1991): Wohlfahrtspolitik im NS-Staat. Motivationen, Konflikte und Machtstrukturen im „Sozialismus der Tat" des Dritten Reiches. Augsburg.

Jordan, B./Jordan, Ch. (2000): Social Work and the Third Way. Tough Love as Social Policy. London, Thousand Oaks u. New Dehli.

Lange, Ch. (2001): Freie Wohlfahrtspflege und europäische Integration. Zwischen Marktangleichung und sozialer Verantwortung. Berlin.

Maier, H. (1998): Who is who der Sozialen Arbeit. Freiburg i.Br.

Merchel, J. (2003): Trägerstrukturen in der Sozialen Arbeit. Eine Einführung. Weinheim u. München.

Öhlschläger, R. (1995): Freie Wohlfahrtspflege im Aufbruch. Ein Managementkonzept für soziale Dienstleistungsorganisationen. Baden-Baden.

Ottnad, A./Wahl, St./Miegel, M. (2000): Zwischen Markt und Mildtätigkeit. Die Bedeutung der freien Wohlfahrtspflege für Gesellschaft, Wirtschaft und Beschäftigung. München.

Schmidt, J. (1996): Wohlfahrtsverbände in modernen Wohlfahrtsstaaten. Opladen.

Schulte, B. (1990): „Konvergenz" statt „Harmonisierung". Perspektiven europäischer Sozialpolitik. In: Zeitschrift für Sozialreform, Heft 5, 36. Jg. (1990), S. 273-298.

Schulte, B. (1997): Europäische Sozialpolitik – Auf dem Weg zur Sozialunion? Die „soziale Dimension" der Gemeinschaft: Europäischer Sozialstaat oder Koordination nationaler sozialpolitischer Systeme. In: Zeitschrift für Sozialreform, Heft 3, 43. Jg. (1997), S. 165-186.

Thränhardt, D. ([2]2001): Wohlfahrtsverbände. In: Otto, H.-U./Thiersch, H. (Hrsg.) (2001): Handbuch zur Sozialarbeit/Sozialpädagogik. Eine systematische Darstellung für Wissenschaft, Studium und Praxis. Neuwied u. Kriftel.

Vorländer, H. (1988): Die NSV. Darstellung und Dokumentation einer nationalsozialistischen Organisation. Boppard a.Rh.

White, V. (2000): Profession und Management. Über Zwecke, Ziele und Mittel der Sozialen Arbeit. In: Widersprüche, Heft 77, 20. Jg. (2000), S. 9-28.

Zimmer, A. (1996): Vereine – Basiselemente der Demokratie. Eine Analyse aus der Dritte-Sektor-Perspektive. Opladen.

Peter Klausch | Norbert Struck

Dachorganisationen der Sozialen Arbeit – eine Übersicht

Die Leistungsanbieter Sozialer Arbeit – die sogenannten Träger – sind in Deutschland über ein vielfältiges Institutionengeflecht miteinander und mit den Leistungsgewährern – in der Regel Körperschaften öffentlichen Rechts – verbunden. In diesem Artikel sollen die wichtigsten „Dachorganisationen" und Zusammenschlüsse dieses Gefechts auf der Bundesebene dargestellt werden – exemplarisch vertieft am Bereich der Kinder- und Jugendhilfe – und in ihrer Funktion und Wirkungsweise knapp skizziert werden.

1 Die zwei Säulen der öffentlichen und privaten Fürsorge kommunale Spitzenverbände und Spitzenverbände der freien Wohlfahrtspflege

Für den ersten Bereich der Darstellung wurden die vielleicht etwas antiquiert wirkenden Oberbegriffe „öffentliche und private Fürsorge" gewählt. Dies nicht so sehr, weil sie sich noch im vollen Namen des Deutschen Vereins wiederfinden, sondern weil der Begriff der „Fürsorge" nach wie vor auch einen Rechtsbegriff darstellt und insofern nach wie vor von grundlegender Bedeutung ist. In Art. 74 des Grundgesetzes wird unter Ziffer 7 die „öffentliche Fürsorge" als Gegenstand der konkurrierenden Gesetzgebung von Bund und Ländern ausgewiesen.

Öffentliche Fürsorge ist Gegenstand konkurrierender Gesetzgebung

1.1 Der Deutsche Verein für öffentliche und private Fürsorge

Nimmt man die ganze Breite Sozialer Arbeit in den Blick, so wird ein großer Teil – aber durchaus nicht der Bereich insgesamt – vom Deutschen Verein für öffentliche und private Fürsorge (DV) überspannt.

Der Deutsche Verein überspannt einen Großteil der Dachorganisationen Sozialer Arbeit

Der Deutsche Verein blickt auf eine wechselvolle Geschichte zurück, die bereits 1880 begann.[1]

Der Deutsche Verein gliedert die Arbeit seiner Geschäftsstelle in sechs Arbeitsfelder:

1 Vgl. z.B. die informative Studie von Ch. Schrapper (1993) zu H. Muthesius, der schon 1933 als Referent beim Deutschen Verein arbeitete und später – von 1950 bis zu seinem Tod 1977 – Vorsitzender und Ehrenvorsitzender des Deutschen Vereins war.

W. Thole (Hrsg.), *Grundriss Soziale Arbeit,* DOI 10.1007/978-3-531-94311-4_53,
© VS Verlag für Sozialwissenschaften | Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH 2012

1. Planung, Steuerung und Qualifizierung der sozialen Arbeit und der sozialen Dienste
2. Kindheit, Jugend, Familie, Gleichstellung
3. Grundlagen sozialer Sicherung und soziale Leistungssysteme
4. Alter, Pflege, Rehabilitation, Gesundheit und Grundfragen des Sozialrechts
5. Bundeszentrale Fachpublikationen
6. Grenzüberschreitende Sozialarbeit, Internationaler Sozialdienst (ISD)

Darüber hinaus gibt es eine Stabstelle Internationales, das Observatorium für die Entwicklung der sozialen Dienste in Europa sowie verschiedene Projekte insbesondere im Bereich bürgerschaftlichen Engagements.

Laut § 2 Abs. 2 verwirklicht der Deutsche Verein seine Satzungszwecke vor allem durch:

1. Fort- und Weiterbildung von im sozialen Bereich tätigen Fach- und Führungskräften,
2. Förderung der für die soziale Arbeit bedeutsamen Wissenschaften
3. Erarbeitung von Empfehlungen für die Praxis der öffentlichen und freien sozialen Arbeit,
4. Ständige Information und Erfahrungsaustausch der auf diesen Gebieten tätigen Personen und Institutionen,
5. Beobachtung und Auswertung der Entwicklung der sozialen Arbeit in anderen Ländern und Förderung der internationalen Sozialen Arbeit.
6. Herausgabe von Schriften und sonstigen Veröffentlichungen
7. Förderung der Arbeit des Internationalen Sozialdienstes - ISS (Genf)
8. Analyse, Anregung und Unterstützung von Entwicklungen in der Sozialpolitik
9. Gutachterliche Tätigkeit in Grundsatzfragen des Sozialrechts

Mitglieder und Organisationsstruktur

Die Mitgliedschaften beim Deutschen Verein sind in seiner Satzung relativ offen geregelt; derzeit hat er ca. 2.800 Mitglieder. Die Entscheidung über eine Aufnahme fällt der Vorstand. Aufgenommen werden können: Gemeinden, Gemeindeverbände, Bundesländer, sonstige Gebietskörperschaften, Behörden und Verwaltungen, Verbände, sonstige Organisationen und Einrichtungen sowie natürliche Personen. Dennoch ist die Struktur des Deutschen Vereins austariert als eine Einflussbalance von Kommunalen Spitzenverbänden und Spitzenverbänden der freien Wohlfahrtspflege. Diese Austarierung beruht teilweise auf der formellen Struktur des Deutschen Vereins, teilweise aber auch auf informellen Übereinkünften.

Die Basis des Vereinsaufbaus stellt die Mitgliederversammlung dar, die alle zwei Jahre stattfindet. Auf ihr hat im Prinzip jedes Mitglied eine Stimme. Nur „Gemeinden, Gemeindeverbände und sonstige Gebietskörperschaften mit mehr als 20.000 Einwohnern und ihre Verbände, die Bundesländer sowie Bundes- und Landesverbände der freien Wohlfahrtspflege und ihre Vereinigungen oberhalb der Kreisebene" haben 3 Stimmen. Noch größerer Abstimmungseinfluss ergibt sich durch die Möglichkeit der Stimmübertragung. Auf eine Person können bis zu 21 Stimmen übertragen werden. Die Mitgliederversammlung ist immer be-

schlussfähig, wenn sie ordnungsgemäß einberufen wurde und sie beschließt mit einfacher Mehrheit. Ihre satzungsgemäßen Aufgaben sind eng gefasst. Ihr obliegt die Bestimmung der Grundsätze der Vereinstätigkeit, die Entgegennahme des Geschäftsberichts des Vorstandes, die Wahl der Mitglieder des Hauptausschusses, der Erlass einer Beitragsordnung, der Erlass einer Wahlordnung und die Beschlussfassung über Satzungsänderungen und die Auflösung des Vereins.

Mitglieder können Anträge zur Tagesordnung fristgemäß an den Vorstand stellen. Dieser entscheidet dann nach pflichtgemäßem Ermessen, ob sie auf die Tagesordnung gesetzt werden. Nicht aufgenommene Anträge müssen der Mitgliederversammlung bekannt gemacht werden. Mit einfacher Mehrheit kann sie beschließen, einen solchen Antrag doch noch auf der Tagesordnung zu berücksichtigen.

Die nächste Organebene stellt der Hauptausschuss dar. Dem Hauptausschuss gehören bis zu 220 Mitglieder an. Seine Mitglieder werden auf 4 Jahre von der Mitgliederversammlung gewählt. Alle 2 Jahre ist die Hälfte der Hauptausschussmitglieder neu zu wählen. Hier hat jedes Mitglied eine Stimme. Eine entscheidende Steuerungsfunktion bei der Besetzung des Hauptausschusses kommt dem Wahlausschuss zu, einem Organ auf Grundlage der Wahlordnung des Deutschen Vereins. Der Wahlausschuss erstellt eine Wahlvorschlagsliste für die Wahl der Hauptausschussmitglieder durch die Mitgliederversammlung. Dabei hat er darauf zu achten, „dass die verschiedenen Mitgliedergruppen angemessen berücksichtigt werden". Vorschläge, die in dieser Liste nicht berücksichtigt wurden, können auf anderen Listen zur Wahl gestellt werden. Die Mitglieder können entweder den Vorschlag des Wahlausschusses ankreuzen oder aber einzelne BewerberInnen aus den verschiedenen Vorschlägen wählen. Im Ergebnis wird so in aller Regel die Vorschlagsliste die Mehrheit erhalten.

Hauptausschuss

Dem Hauptausschuss obliegt die Bestimmung der Grundsätze der Vereinstätigkeit, die Wahl des/der PräsidentIn, und des/der vier VizepräsidentInnen sowie der weiteren Präsidiumsmitglieder und die Entgegennahme der Jahresrechnung, die Feststellung des Jahresabschlusses und die Entlastung des Präsidiums.

Das Präsidium des Deutschen Vereins besteht aus dem/der PräsidentIn, seiner/ihrer 4 StellvertreterInnen, und 30 weiteren Personen. Der Wahlturnus entspricht dem des Hauptausschusses. Auch für die Wahl zum Präsidium erstellt der Wahlausschuss im analogen Modus zum Verfahren bei der Wahl zum Hauptausschuss eine Vorschlagsliste.

Präsidium

Dem Präsidium obliegt u. a. die Bestellung und Abberufung des (hauptamtlichen) Vorstandes, die Kontrolle des Vorstandes, die Beschlussfassung über den Wirtschaftsplan, die Beschlussfassung zu Stellungnahmen und Empfehlungen des Deutschen Vereins, die Einsetzung von Ausschüssen und Arbeitskreisen und die Bestellung ihren Vorsitzenden. Als zusätzliches Organ fungiert der Präsidialausschuss, um ein kleineres und handlungsfähigeres Leitungsorgan zu erhalten. Es befasst sich vor allem mit Finanz- und Strukturfragen und entscheidet in anderen Angelegenheiten des Vorstandes bei Eilbedürftigkeit. Dem Präsidialausschuss gehören der/die PräsidentIn, die vier VizepräsidentInnen sowie sechs weitere Mitglieder an. Nicht förmlich bestimmt, aber praktisch festgelegt ist, dass die Mitglieder des Präsidialausschusses aus der Leitungsebene der Spitzen-

Vorstand

verbände der freien Wohlfahrtspflege und der Leitungsebene der drei kommunalen Spitzenverbände kommen.

Fachausschüsse bereiten die fachlichen Stellungnahmen vor

Die Basis der fachlichen Arbeit gewährleisten die vom Präsidium eingesetzten Fachausschüsse. Sie setzen teilweise wiederum vorbereitende Arbeitsgruppen ein. Die Fachausschüsse dienen zum einen dem Erfahrungsaustausch zum anderen der Vorbereitung von Stellungnahmen. Solche Stellungnahmen werden dann vom Vorstand beraten und ggf. beschlossen. Um die Relevanz der Fachausschüsse zu verdeutlichen, sollen hier drei Vorgänge kurz beschrieben werden.

Die Neuregelungen der §§ 78 a ff SGB VIII basieren im Kern auf den Arbeiten einer kleinen Arbeitsgruppe dieses Fachausschusses, die mit VertreterInnen der freien Wohlfahrtspflege, der kommunalen Spitzenverbände und des Bundesministeriums besetzt war und über die Beschlussfassung im Fachausschuss und im Vorstand an das Bundesministerium weitergeleitet wurde (Deutscher Verein, 1997).

1999 verabschiedete der Fachausschuss eine Stellungnahme, die sich mit den Organisationsnormen des SGB VIII auseinandersetzte und sich für den Erhalt der Verpflichtung zur Einrichtung von Jugendämtern und die Beibehaltung des Zweigliedrigen Jugendamtes aussprach. Auch VertreterInnen der kommunalen Ebene stimmten für dieses Papier. Im Vorstand des Deutschen Vereins wurde diese Vorlage jedoch nicht beschlossen, da in diesen Fragen das Konsensprinzip angewandt wird und VertreterInnen der kommunalen Spitzenverbände sich gegen diese Stellungnahme aussprachen, die ihren Interessen an „Zuständigkeitslockerungen" zuwiderlief. Aktuell wurde eine Stellungnahme zu kommunalen Bildungslandschaften verabschiedet.

Ein Teil der institutionellen Mitglieder des DV sind ihrerseits wiederum Dachorganisationen der Sozialen Arbeit. Hierbei sind insbesondere zum einen die kommunalen Spitzenverbände zu nennen, zum anderen die Spitzenverbände der Freien Wohlfahrtspflege. Beide zentralen Trägersäulen sowie in ihnen zusammengeschlossene Verbände und Organisationen sollen nachfolgend kurz charakterisiert werden.

1.2 Die Bundesvereinigung der kommunalen Spitzenverbände (BV)

In den kommunalen Spitzenverbänden sind die Städte, Landkreise und Gemeinden organisiert

In der Bundesvereinigung der kommunalen Spitzenverbände, Berlin, sind der Deutsche Städtetag, der Deutsche Landkreistag und der Deutsche Städte- und Gemeindenbund zusammengeschlossen. In diesen drei Organisationen sind alle Gemeinden, Städte und Landkreise zusammengeschlossen. Als Dachorganisation Sozialer Arbeit können sie insoweit gelten, als ihren Mitgliedern sowohl als Leistungsgewährungsinstanz und Träger der Gesamtverantwortung für die soziale Infrastruktur wie auch als Träger von Einrichtungen und Diensten grundlegende Bedeutung für die Gestaltung der Sozialen Arbeit in Deutschland zukommt. Allerdings sind in diesen Zusammenschlüssen der kommunalen Ebene die Gemeinden, Städte und Kreise nicht nur als öffentliche Träger der Sozialen Arbeit zusammengeschlossen, sondern als Interessenträger der kommunalen politischen Anliegen insgesamt. In dieser Interessenlage ist der Bereich der Sozialen Arbeit lediglich ein Segment. In den vorbereitenden Ausschüssen zu Fragen des Sozialen ist zumeist die Ebene der DezernentInnen vertreten. In den beschlussfassenden Gremien ist jedoch die Ebene der kommunalen Verwaltungs-

spitzen präsent. Im Rahmen der Bundesvereinigung findet die Koordination der Anliegen der Kommunalen Spitzenverbände durch Geschäftsstellenbesprechungen und Beschlussfassungen des Gesamtvorstandes statt. Die kommunalen Spitzenverbände sind über die Geschäftsordnungen des Bundestages und der Bundesministerien an kommunalrelevanten Gesetzen, Planungen und Programmen beteiligt. Die drei kommunalen Mitgliedsverbände der Bundesvereinigung nehmen darüber hinaus spezifische Interessen wahr.

Deutscher Städtetag

Im Deutschen Städtetag haben sich knapp 4.700 Städte und Gemeinden zusammengeschlossen. 213 Städte sind unmittelbare Mitglieder, darunter 115 der 116 kreisfreien Städte einschließlich der Stadtstaaten. Die anderen Städte gehören dem Deutschen Städtetag mittelbar über seine Mitgliedsverbände an. Er ist nach Landesverbänden gegliedert. Seine Aufgaben beziehen sich auf alle Fragen des öffentlichen Rechts und der öffentlichen Verwaltung.

Die zentralen Ziele formuliert der Deutsche Städtetag so: Die städtischen Interessen müssen gewahrt, der Handlungsspielraum der Städte darf nicht eingeschränkt werden. Aufgaben dürfen nur auf die kommunale Ebene verlagert werden, wenn die Städte dem zustimmen. Geben Bund, Länder oder die Europäische Union Aufgaben ab, müssen sie das Geld dafür bereitstellen. Die Hauptversammlung ist das oberste Organ des Deutschen Städtetages. Sie tagt alle zwei Jahre unter dem Vorsitz des Präsidenten/der Präsidentin. Die Hauptversammlung setzt sich aus 900 Delegierten zusammen, entsandt von den Mitgliedstädten und den außerordentlichen Mitgliedern. Der Hauptausschuss tagt drei Mal jährlich. Die 141 Mitglieder werden von den Landesverbänden entsandt. Das Präsidium tagt fünf Mal jährlich. Die 35 Mitglieder werden vom Hauptausschuss gewählt. Die fachpolitische Meinungsbildung findet im Ausschuss „Soziales, Jugend und Familie" statt, der von einer entsprechenden Abteilung der Geschäftsstelle unterstützt wird.

Deutscher Landkreistag

Der Deutsche Landkreistag ist der kommunale Spitzenverband der 301 deutschen Landkreise, die mittelbar über die Landesverbände der 13 Flächenstaaten Mitglied sind. Seine Organe sind die Landkreisversammlung, der Hauptausschuss und das Präsidium. Zur Vorberatung sind 7 Fachausschüsse – darunter der Sozialausschuss – eingerichtet.

Deutscher Städte- und Gemeindenbund

Der Deutsche Städte- und Gemeindenbund ist der kommunale Spitzenverband der kreisangehörigen Städte und Gemeinden. Sie sind in ihm über ihre 16 Landesverbände angeschlossen. Seine Organe sind der Deutsche Gemeindekongress, der Hauptausschuss und das Präsidium. Die vorberatende Arbeit findet auch hier in Fachausschüssen statt. Einer dieser Fachausschüsse ist der Ausschuss für „Jugend, Soziales und Gesundheit".

1.3 Die Bundesarbeitsgemeinschaft der Freien Wohlfahrtspflege

Struktur der BAG FW

Die zweite zentrale Säule bildet die Bundesarbeitsgemeinschaft der Freien Wohlfahrtspflege (BAG FW). Zu ihr gehören die Arbeiterwohlfahrt (AWO), der Deutsche Caritasverband (DC), das Deutsche Rote Kreuz (DRK), das Diakonische Werk der evangelischen Kirche in Deutschland (DW), der PARITÄTISCHE Wohlfahrtsverband (DPWV) sowie die Zentralwohlfahrtsstelle der Juden in Deutschland (ZWST).

Im zweijährlich wechselnden Turnus übernimmt jeweils ein Verband die „Federführung" und tritt nach außen hin für die BAG FW auf. Für die fachbereichsbezogene Zusammenarbeit der Spitzenverbände hat die BAG FW eine formelle kontinuierliche Struktur von Fachausschüssen und Projektgruppen. Es gibt einen Fachausschuss „Kinder, Jugend, Familie und Frauen".

Die BAG FW ist in einigen Organisationen, beispielsweise dem Deutschen Jugendinstitut und der Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe – AGJ, formell vertreten. Die Mandatierungen hierzu erfolgen in Absprache zwischen den Verbänden. Die nachfolgend kurz skizzierten Spitzenverbände der Freien Wohlfahrt und ihre Mitgliedsorganisationen sind auf allen Gebieten der Sozialen Arbeit tätig:

Die AWO besteht überwiegend aus Einzelmitgliedern

Die Arbeiterwohlfahrt (AWO) wurde 1919 von *Marie Juchacz* als „Hauptausschuss für Arbeiterwohlfahrt in der SPD" gegründet. Mitglied des Bundesverbandes der AWO sind die Bezirksverbände und die Landesverbände bzw. -arbeitsgemeinschaften der AWO, über deren Aufnahme der Bundesausschuss entscheidet. Auf der untersten Ebene des Organisationsaufbaus, in den Ortsvereinen, bzw. Gemeinde-, Stadt- oder Kreisverbänden können natürliche und juristische Personen die Mitgliedschaft erwerben. Zur AWO gehören ein eigenständiges Jugendwerk und etwa 500 korporativ angeschlossene Organisationen. Insgesamt hat die AWO 630.000 Mitglieder – weit überwiegend also Einzelmitglieder. In ihrem Verbandsbereich gibt es ca. 10.000 soziale Einrichtungen und Dienste mit ca. 140.000 hauptberuflichen MitarbeiterInnen.

Zentrales Satzungsorgan der AWO ist die Bundeskonferenz, die mindestens im Abstand von vier Jahren einzuberufen ist und durch Delegierte der Bezirkskonferenzen sowie die Beauftragten der korporativen Mitglieder, des Präsidiums, des Vorstands sowie einem Vertreter des Bundesjugendwerkes gebildet wird. Das Präsidium, wird von der Bundeskonferenz gewählt wird. Das Präsidium besteht aus der/dem Vorsitzenden, drei StellvertreterInnen und dreizehn BeisitzerInnen. Beide Geschlechter sollen mit mindestens 40 % vertreten sein. Ein Mitglied nimmt die Aufgabe des/der Gleichstellungsbeauftragten wahr. Der Vorstand gem. § 26 BGB besteht aus einem Vorsitzenden und mindestens einem höchstens zwei Mitgliedern. Der Vorstand leitet den Verein eigenverantwortlich. Der Bundesausschuss, der mindestens einmal jährlich tagt, unterstützt die Arbeit des Präsidiums und des Vorstandes. Ihm gehören, neben dem Vorsitzenden des Präsidiums und des Vorstandes Delegierte der Bezirks- und Landesverbände und VertreterInnen der korporativen Mitglieder an. An seinen Sitzungen nehmen auch die GeschäftsführerInnen der Bezirks- und Landesverbände teil. Der Bundesverband ist gegenüber den Bezirks- und Landesverbänden sowie den Bezirks- und Landesjugendwerken und dem Bundesjugendwerk im Rahmen des Verbandsstatuts zur Aufsicht und Prüfung verpflichtet. Die AWO unterhält die Fachzeitschrift „Theorie und Praxis der sozialen Arbeit" und die Mitgliederzeitschrift „AWO-Magazin". Die AWO-Akademie Helene Simon ist der zentrale Fortbildungsträger im Verband."

Der Deutsche Caritasverband (DCV) ist die von den katholischen Bischöfen Deutschlands anerkannte Zusammenfassung und Vertretung der katholischen Gesamtcaritas. Er wurde 1897 gegründet. Der DCV baut sich von der Ortsebe-

ne (Orts-, Dekanats-, Bezirks- und Kreisverbände) über 27 Diözesancaritasverbände zum Bundesverband auf. „Not sehen und handeln" ist der Leitspruch, unter dem sich über 500.000 hauptamtliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter und ebenso viele Ehrenamtliche in knapp 25.000 Diensten und Einrichtungen für Kinder und Jugendliche, Menschen mit Behinderungen, kranke, alte, pflegebedürftige und arme Menschen einsetzen." Die Organe des Verbandes sind: der/die Präsidentin, die Delegiertenversammlung, der Caritasrat und der hauptamtliche Vorstand. Dem DCV sind 17 Fachverbände angeschlossen. Der DCV gibt eine Reihe von Verbands- und Fachzeitschriften heraus, sowie jährlich das Jahrbuch des DCV. Für die zentrale Fortbildung ist die Fortbildungsakademie des DCV in Freiburg zuständig.

Der DCV ist die von den katholischen Bischöfen anerkannte Vertretung der Gesamtcaritas

Das Deutsche Rote Kreuz (DRK) wurde 1863 gegründet und ist die nationale Rotkreuz-Gesellschaft der 1919 gegründeten Internationalen Föderation der Rotkreuz- und Rothalbmondgesellschaften. Es nimmt Aufgaben wahr, die sich aus den Genfer Abkommen von 1949 und ihren Zusatzprotokollen ergeben, sowie diejenigen, die ihm durch Bundes- oder Landesgesetz zugewiesen sind. Dazu gehören die humanitäre Hilfe in bewaffneten Konflikten und nach Naturkatastrophen sowie die Verbreitung des humanitären Völkerrechts. In Deutschland koordiniert das DRK in Zusammenarbeit mit den Behörden den Katastrophenschutz sowie den zivilen Rettungsdienst. Das Deutsche Rote Kreuz ist Spitzenverband der freien Wohlfahrtspflege. Im Generalsekretariat des DRK in Berlin ist der Bereich Jugend und Wohlfahrtspflege für die soziale Arbeit zuständig.

Das DRK ist die nationale Rotkreuzgesellschaft

Das DRK besteht aus dem Bundesverband, 19 Landesverbänden, den Kreis- und Ortsverbänden sowie dem Verband der Schwesternschaften mit seinen 34 Schwesternschaften. Der Bundesverband mit Sitz in Berlin hat die Aufgabe, die Zusammenarbeit seiner Mitgliedsverbände durch zentrale Maßnahmen und einheitliche Regelungen zu fördern. Er sorgt für die Einhaltung der Grundsätze und setzt verbandspolitische Ziele.

Das DRK ist föderativ strukturiert. Mitglied im Bundesverband sind 19 Landesverbände und der Verband der Schwesternschaften vom Deutschen Roten Kreuz. Die Landesverbände werden aus den 499 rechtlich selbständigen Kreisverbänden gebildet, die wiederum aus 4775 Ortsvereinen und über 10000 Rotkreuz-Gemeinschaften bestehen. Im Verbandsbereich gibt es ca. 3.700.000 Fördermitglieder, ca. 260.000 aktive Mitglieder und ca. 112.000 Mitglieder des Jugendrotkreuzes. Insgesamt gibt es im Verbandsbereich ca.116.000 hauptamtliche MitarbeiterInnen.

Organe des Gesamtverbandes sind die Bundesversammlung, bestehend aus VertreterInnen der Landesverbände und der Schwesternschaften sowie dem Präsidenten, das Präsidium und der Präsidialrat. Die Bundesversammlung wählt den Präsidenten und die beiden Vizepräsidenten, den Bundesarzt und den Bundesschatzmeister. Die Präsidentin des Verbandes der Schwesternschaften, der Vertreter des Jugendrotkreuzes und zwei weitere Vertreter der Rotkreuzgemeinschaften werden vom Verband der Schwesternschaften, dem Jugendrotkreuz und dem Ausschuss Ehrenamtlicher Dienst ins Präsidium entsandt. Dem Präsidium

gehört schließlich der hauptamtliche Generalsekretär an, der im Einvernehmen mit dem Präsidialrat durch das Präsidium für jeweils sechs Jahre berufen wird.

Der Präsidialrat ist das föderative Organ des DRK. Ihm gehören die Präsidenten der Landesverbände und die Präsidentin des Verbandes der Schwesternschaften an. Präsidiumsbeschlüsse, die Geltung für alle Verbandsgliederungen haben sollen, bedürfen der Zustimmung des Präsidialrates.

Das DW ist der größte der Spitzenverbände der Freien Wohlfahrtspflege

Das Diakonische Werk (DW) ist der bundesweite Dachverband für die Organisationen und Initiativen sozialer Arbeit im Rahmen der evangelischen Landes- und Freikirchen. Seine Geschichte beginnt mit der Gründung des „Zentralausschusses für die Innere Mission" 1848. Seine Mitglieder sind die Diakonischen Werke der 22 Landeskirchen der Evangelischen Kirche Deutschlands, neun Freikirchen, sowie 81 Fachverbände. Diese Mitglieder repräsentieren etwa 31.000 selbständige Einrichtungen unterschiedlicher Größe und Rechtsformen, in denen ca. 450.000 hauptamtliche MitarbeiterInnen beschäftigt sind. Das Diakonische Werk kennt keine persönlichen Mitgliedschaften.

Oberstes Organ des DW ist die Diakonische Konferenz, die alle fünf Jahre neu zusammengesetzt wird. Sie wählt 15 Mitglieder in den Diakonischen Rat, dem darüber hinaus der Präsident – als oberster Repräsentant des Verbandes -, der/die Vorsitzende der Diakonischen Konferenz und ein/e VerterterIn des Rates der EKD, sowie weitere beratende Mitglieder angehören. Neben den Publikationen der Reihen „Diakonie Texte" und „Diakonie Magazin" geben eine Reihe von angeschlossenen Fachverbänden Fachzeitschriften heraus. Die zentrale Fortbildung wird von der Bundesakademie für Kirche und Diakonie, Berlin, organisiert.

Der Paritätische – ein Sammelbecken

Die Geschichte des PARITÄTISCHEN reicht bis in das Jahr 1920 zurück und geht auf einen Zusammenschluss gemeinnütziger Kranken- und Pflegeeinrichtungen zurück, die ihre Interessen gegenüber den kirchlich und politisch orientierten Organisationen einerseits und gegenüber einer befürchteten Kommunalisierung der Wohlfahrtspflege bündeln wollten. Mit seinen Prinzipien „Toleranz, Offenheit und Vielfalt" ist der Verband bis heute ein Sammelbecken für gemeinnützige Organisationen der Sozialen Arbeit, die sich nicht den anderen Wohlfahrtsverbänden zuordnen können oder wollen. Bedeutsam wurde dies insbesondere mit dem entstehen der Initiativen- und Selbsthilfebewegung seit den 1970er Jahren, von denen viele sich dem PARITÄTISCHEN als Spitzenverband anschlossen (vgl. Merchel 1989; Hüppe/Schrapper 1989). Mitglieder des Gesamtverbandes auf Bundesebene sind 148 überregionale Mitgliedsorganisationen und die 15 PARITÄTISCHEN Landesverbände, denen wiederum insgesamt ca. 10.000 rechtlich selbständige Organisationen der sozialen Arbeit angeschlossen sind. In den Einrichtungen und Diensten dieser Mitglieder arbeiten insgesamt über 450.000 hauptberufliche MitarbeiterInnen Persönliche Mitgliedschaften gibt es nicht. Mindestens alle zwei Jahre findet eine Mitgliederversammlung statt. Sie wählt die Vorsitzende bzw. den Vorsitzenden. Weitere fünf Vorstandsmitglieder werden vom Verbandsrat gewählt. Der Verbandsrat bestimmt die verbandspolitischen, finanzpolitischen und sozialpolitischen Positionen und Richtlinien. Er setzt sich aus VertreterInnen der Landesverbände und einer entsprechenden Zahl von VertreterInnen der überregionalen Mitglied-

sorganisationen sowie bis zu drei weiteren Persönlichkeiten. Vorstand und Verbandsrat werden jeweils für vier Jahre gewählt. In den Gremien sollen Frauen und Männer ausgewogen vertreten sein.

Die Zentralwohlfahrtsstelle der Juden in Deutschland (ZWST) ist der Dachverband der jüdischen Gemeinden in Deutschland. Er wurde 1917 gegründet. Die Mitglieder der ZWSt sind die Landesverbände der jüdischen Gemeinden, selbständige Gemeinden und der jüdische Frauenbund. Die alle vier Jahre stattfindende Mitgliederversammlung wählt den siebenköpfigen Vorstand. Auf lokaler Ebene bildet die Organisation keine eigenständigen Rechtsträger aus, sondern sie bezieht sich auf die soziale Arbeit der jüdischen Kultusgemeinden. Ein zentrales Arbeitsfeld der ZWSt ist die Integration jüdischer Zuwanderer. Die Zahl der Mitglieder der jüdischen Gemeinden in Deutschland beträgt ca. 85.000. Die ZWST hat Zweigstellen in Berlin, Brandenburg, Dresden und Schwerin.

Die ZWST ist der Dachverband der jüdischen Gemeinden

Darüber hinaus gibt es eine Reihe von bundesweiten Zusammenschlüssen von Fachorganisationen sozialer Arbeit mit unterschiedlichsten Strukturen, die sich teilweise als Bundesarbeitsgemeinschaften konstituiert haben. Einige von ihnen sind Mitglied in einem Spitzenverband der freien Wohlfahrtspflege, bei einigen wiederum sind diese Mitglied, einige basieren auf Personenmitgliedschaften, andere wiederum nehmen nur juristische Personen auf. Beispiele für solche Bundesarbeitsgemeinschaften (BAG's) – außerhalb der Kinder- und Jugendhilfe – sind die BAG der Seniorenorganisationen (BAGSO), die BAG für Rehabilitation (BAR), die BAG für Straffälligenhilfe (BAG-S), die BAG Hilfe für Behinderte (BAG H) und die BAG Werkstätten für Behinderte (BAHWfB).

Es gibt eine Vielzahl bundesweiter Zusammenschlüsse von Fachorganisationen

2 Arbeitsgemeinschaften und Zusammenschlüsse der Kinder- und Jugendhilfe

Die Arbeitsgemeinschaften und Zusammenschlüsse der Kinder- und Jugendhilfe auf der Bundesebene sind keine hierarchisch organisierten und strukturierten Dachorganisationen. Die Mitgliedschaft hat keine unmittelbaren Auswirkungen und Konsequenzen für die angeschlossenen Institutionen, Verbände und Organisationen. Die Mitwirkung und Mitarbeit erfolgt in aller Regel nach den Prinzipien der Freiwilligkeit und der partnerschaftlichen Zusammenarbeit im Sinne der fachlichen Weiterentwicklung und Qualifizierung der Kinder- und Jugendhilfe sowie ihrer gemeinsamen jugend(hilfe)politischen Interessenvertretung.

Die Arbeitsgemeinschaften und -zusammenschlüsse sind nicht hierarchisch organisiert

An dieser Stelle sei schon darauf hingewiesen, dass mit Blick auf die vielfältige und strukturelle Verfasstheit der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland mit ihren unterschiedlichen Handlungs- und Arbeitsfeldern – und nicht zuletzt wegen des uns zur Verfügung gestellten Zeilenumfangs im Rahmen dieser Publikation – nicht auf alle bundeszentralen und auf die jeweiligen Handlungs-

felder und Arbeitsbereiche bezogenen Arbeitsgemeinschaften und Zusammenschlüsse der Kinder- und Jugendhilfe eingegangen werden konnte.

2.1 Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe – AGJ

Die AGJ wurde im Mai 1949 als Zusammenschluss aller seinerzeit auf der Bundesebene in den Arbeitsfeldern der Jugendpflege und Jugendfürsorge tätigen Vereinigungen, Organisationen und Behörden gegründet.

Aus der Arbeitsgemeinschaft für Jugendpflege und Jugendfürsorge wurde die Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe

Als Arbeitsgemeinschaft für Jugendpflege und Jugendfürsorge (AGJJ) wollten die Gründungsmitglieder gemeinsam Verantwortung dafür übernehmen, dass über die Interessen der Einzelorganisationen hinaus die erforderlichen Angebote für eine umfassende Entwicklung junger Menschen in unserer Gesellschaft bereitgestellt werden. Dieser Aspekt der Gemeinsamkeit bezog sich zunächst auf den seinerzeit geschaffenen Zusammenschluss der unterschiedlichen Träger der öffentlichen und freien Jugendhilfe, wurde im Zuge einer Weiterentwicklung der fachlichen Konzeption und der dabei gewonnenen Erkenntnisse jedoch bald auf die Zielgruppe „junge Menschen“ selbst ausgeweitet. Die frühere Differenzierung zwischen Jugendpflege-Angebote für alle Kinder und Jugendlichen der entsprechenden Altersgruppen- und Jugendfürsorge-Hilfen für besonders gefährdete oder in ihrer Entwicklung auffällig gewordene junge Menschen- wurde zusammengefasst im Begriff Jugendhilfe, um die Gemeinsamkeiten der Lebenslagen junger Menschen zu betonen und die stigmatisierende Wirkung einer Defizitorientierung zu vermeiden. Den fachlichen Erkenntnissen und politischen Zielsetzungen folgend hat sich die AGJJ daher 1971 umbenannt und die beiden Begriffe Jugendpflege und Jugendfürsorge durch die Bezeichnung Jugendhilfe ersetzt: aus der AGJJ wurde die Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe (AGJ). Seit 2006 trägt sie den Namen Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe – AGJ. Mit ihrem Namen dokumentiert die AGJ auch, dass sie die verschiedenen Praxisfelder der Jugendhilfe als eine Einheit im Gesamtbereich von Erziehung und Bildung betrachtet.

Die AGJ ist ein Zusammenschluss

Die Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe – AGJ – ist heute der Zusammenschluss von rund 100 bundeszentralen Trägern der öffentlichen und freien Jugendhilfe, die derzeit in sechs AGJ-Mitgliedergruppen/Mitgliedersäulen (gemäß § 5 der AGJ-Satzung) zusammenarbeiten (Bundeszentrale Jugendverbände/Landesjugendringe, Bundeszentrale Spitzenverbände der freien Wohlfahrtspflege, Bundeszentrale Fachorganisationen der Jugendhilfe, Oberste Jugend- und Familienbehörden der Länder, BAG der Landesjugendämter, Vereinigungen und Organisationen, die auf Bundesebene in den Bereichen Personal und Qualifizierung (Aus-, Fort- und Weiterbildung) für die Kinder- und Jugendhilfe tätig sind) und mit dem Ziel der fachlichen Kooperation und der Weiterentwicklung der Jugendhilfe auf Bundesebene in der AGJ wirken. Seit ihrer Gründung sieht die AGJ ihren zentralen Auftrag darin, die organisatorischen Strukturen der Jugendhilfe auf der Bundesebene zu bündeln. Sie versteht sich als ein träger- und handlungsfeldübergreifender Zusammenschluss im Interesse der Einheit der Jugendhilfe auf der Grundlage des Kinder- und Jugendhilfegesetzes (SGB VIII). Die AGJ erbringt keine unmittelbaren Leistungen für jun-

ge Menschen und vertritt deren Interessen insoweit nur mittelbar. Es liegt in der Verantwortung und Zuständigkeit der AGJ-Mitgliedsinstitutionen und -organisationen, ihren jeweiligen Zielsetzungen entsprechend konkrete Leistungsangebote für Kinder und Jugendliche und deren Familien zu entwickeln, bereitzustellen und ihrem Selbstverständnis entsprechend umzusetzen. Grundlage der Arbeit und des Wirkens der Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe – AGJ sowohl als Forum der Kinder- und Jugendhilfe als auch als eingetragener Verein sind die satzungsgemäßen Aufgaben der AGJ.

Die AGJ wird gefördert aus Mitteln des Kinder- und Jugendplans des Bundes und unterhält zur Erfüllung ihrer Aufgaben eine in Referate und Arbeitsfelder gegliederte Geschäftsstelle. Sie ist zugleich Rechtsträger der National Coalition zur Umsetzung der UN-Kinderrechtskonvention sowie weiterer Projekte in Arbeitsfeldern der Kinder- und Jugendhilfe. Die Aufgaben der AGJ lassen sich gebündelt in den folgenden fünf Schwerpunkten und Zielsetzungen, ausgehend vom Erkenntnisinteresse zum Regelungsbedarf auf der Bundesebene und vor dem Hintergrund der Weiterentwicklung der Jugendhilfe, wie folgt zusammenfassen:

1. Förderung der fachlichen Kommunikation in der Kinder- und Jugendhilfe
2. Serviceleistungen für Mitglieder der AGJ und für die Kinder- und Jugendhilfe
3. Schnittstelle der Kinder- und Jugendhilfe zu anderen Gesellschafts- und Politikgereichen
4. Forum der Kinder- und Jugendpolitik
5. Interessensvertretung der Kinder- und Jugendhilfe auf nationaler, europäischer und internationaler Ebene.

In den AGJ-Arbeitsfeldern und den sechs AGJ-Fachausschüssen, die sich an zentralen Bereichen der Kinder- und Jugendhilfe und an den Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen und ihren Familien orientieren, tauschen Expertinnen und Experten aus den AGJ-Mitgliedsorganisationen sowie aus der Wissenschaft und der kommunalen Ebene der Kinder- und Jugendhilfe Erfahrungen aus und entwickeln fachliche Positionen zu aktuellen Fragen der Jugendhilfe. Dies findet seinen Ausdruck in der Einflussnahme auf die Gesetzgebung und in Anregungen für die Weiterentwicklung der Jugendhilfepraxis. Neben der Herausgabe der viermal jährlich erscheinenden Fachzeitschrift „FORUM Jugendhilfe" sowie weiterer Publikationen und Informationsmaterialien nimmt die Durchführung von Fachtagungen einen entsprechenden Raum in der Arbeit der AGJ ein. Weitere Aufgaben und Aktivitäten sind die Durchführung von Deutschen Kinder- und Jugendhilfetagen, die Verleihung des Deutschen Kinder- und Jugendhilfepreises sowie die Durchführung des „Internationalen Studienprogramms für Fachkräfte der Kinder- und Jugendhilfe und sozialen Arbeit" (ISP) in Deutschland. Die AGJ vermittelt Fachkräfte zu einem Studienaufenthalt (CIP) in die USA. Neben internationalen Aktivitäten, insbesondere auf der europäischen Ebene, vertritt die AGJ als „Deutsches Nationalkomitee für Erziehung im frühen Kindesalter" die Jugendhilfe der Bundesrepublik Deutschland in der Weltorganisation für frühkindliche Erziehung (OMEP) sowie in Eurochild. Die 1995

Die AGJ nimmt auch internationale Aufgaben wahr

gegründete National Coalition für die Umsetzung der UN-Kinderrechtskonvention in Deutschland, deren Rechtsträger die AGJ ist und in der sich über 100 Organisationen der Kinderpolitik zusammengeschlossen haben, hat sich zum Ziel gesetzt, Verantwortungsträgern in allen politischen Bereichen auf den Ebenen von Bund, Ländern und Gemeinden sowie auf EU-Ebene, der Öffentlichkeit insgesamt die Verpflichtungen aus der Kinderrechtskonvention der Vereinten Nationen (KRK) bekannt zu machen und zugleich zu verdeutlichen, welche politischen Anstrengungen unternommen werden müssen, um die Rechte des Kindes zu verwirklichen.

Als das Forum und Netzwerk bundeszentraler Organisationen und Institutionen der freien und öffentlichen Jugendhilfe in Deutschland eröffnet und bietet die AGJ die Möglichkeit zu einem kontinuierlichen fachlichen Erfahrungsaustausch, will sie die Interessen ihrer Mitgliedsorganisationen bündeln und strebt gemeinsame Stellungnahmen und Positionen zu aktuellen Themen und zu grundsätzlichen Fragen in der Kinder- und Jugendhilfe an. Ihrem eigenen Anspruch nach will sie umfassend alle Fachbereiche und Handlungsfelder der Kinder- und Jugendhilfe untereinander vernetzen sowie auch zu den eng angrenzenden Sach- und Politikbereichen Verbindung herstellen bzw. pflegen.

2.2 Arbeitsgemeinschaft der Obersten Jugend- und Familienbehörden der Länder

Die AGJF bereitet u. a. die Jugendministerkonferenz vor

In der Arbeitsgemeinschaft der Obersten Jugend- und Familienbehörden der Länder (AGJF) arbeiten die obersten Jugendbehörden aller sechzehn Bundesländer zusammen und beraten über die sie gemeinsam betreffenden Fragen und Themenstellungen der Kinder- und Jugendhilfe. Aufgabe der AGJF ist auch die Vorbereitung der jährlich stattfindenden Jugend- und Familienministerkonferenz (JFMK). Zur fachlichen Vorbereitung ihrer Arbeit und Beschlüsse sowie zur Koordination der fachlichen Zusammenarbeit der Länder setzt die AGJF bei Bedarf Kommissionen ein. In der Regel wechselt der Vorsitz (das Vorsitzland) der Jugend- und Familienministerkonferenz jedes Jahr. So hat zum Beispiel im Jahr 2010 das Land Mecklenburg-Vorpommern den Vorsitz der JFMK, ist die geschäftsführende Stelle der JFMK und führt somit auch die Geschäfte der Arbeitsgemeinschaft der Obersten Jugend- und Familienbehörden der Länder.

2.3 Spitzenverbände der Freien Wohlfahrtspflege

Die sechs Spitzenverbände der Freien Wohlfahrtspflege, sie sind zusammengeschlossen in der Bundesarbeitsgemeinschaft der Freien Wohlfahrtspflege (BAGFW), sind insbesondere auch in verschiedenen Handlungsfeldern der Kinder- und Jugendhilfe (z.B. Kindertagesstätten, Hilfen zur Erziehung, Jugendsozialarbeit) tätig. Ihre Arbeit, Ziele und Aufgaben wurde an anderer Stelle des Beitrages vorgestellt.

2.4 Deutscher Bundesjugendring

Dem Deutschen Bundesjugendring (DBJR) – gegründet 1949 – gehören zur Zeit 21 bundeszentrale Jugendverbände, 16 Landesjugendringe sowie 5 Anschlussverbände an. Der DBJR als Arbeitsgemeinschaft von Jugendverbänden und Landesjugendringen sieht seine Hauptaufgabe in der jugendpolitischen Interessenvertretung gegenüber Legislative und Exekutive sowie im Erfahrungsaustausch und in der Information seiner Mitglieder über die Entwicklungen im Bereich der Kinder- und Jugendarbeit. Arbeitsmittel und Instrumente sind hierbei fachliche Stellungnahmen und Resolutionen und Publikationen, die Zeitschrift „Jugendpolitik" sowie weitere Informationsdienste. Der DBJR ist Mitglied im Deutschen Nationalkomitee für internationale Jugendarbeit und im Jugendforum der Europäischen Union sowie im Europäischen Jugendrat.

Im DBJR haben sich die Jugendverbände und Landesjugendringe zusammengeschlossen

2.5 Bundesarbeitsgemeinschaft der Landesjugendämter

Die Bundesarbeitsgemeinschaft der Landesjugendämter (BAGLJÄ) setzt sich zusammen aus 17 Landesjugendämtern (in den Bundesländern Baden-Württemberg ein kommunalverfasstes und in Nordrhein-Westfalen zwei kommunalverfasste Landesjugendämter). Die BAGLJÄ sieht ihre Aufgabe darin, in allen Handlungsfeldern der Kinder- und Jugendhilfe zu einer Qualifizierung der Arbeit der Kinder- und Jugendhilfe, insbesondere mit Blick auf und durch die Beratung der örtlichen Ebene (Kommunen), beizutragen. Der Erfahrungsaustausch in der BAGLJÄ und die Erarbeitung gemeinsamer Stellungnahmen zu grundsätzlichen Fragen der Kinder- und Jugendhilfe erfolgt in Arbeitsgruppen/Fachausschüssen sowie insbesondere bei halbjährig stattfindenden Arbeitstagungen. Die Federführung der Geschäfte der Bundesarbeitsgemeinschaft der Landesjugendämter liegt zurzeit beim Bayerischen Landesjugendamt.

2.6 Weitere Zusammenschlüsse von Fachorganisationen der Kinder- und Jugendhilfe

Ausgehend von den unterschiedlichen Handlungs- und Arbeitsfeldern der Kinder- und Jugendhilfe ist festzustellen, dass es eine Vielzahl von bundeszentralen Fachorganisationen und weiteren Zusammenschlüssen im Bereich der Kinder- und Jugendhilfe gibt, deren Zielsetzung und Auftrag sich aus der je spezifisch gesetzten bzw. gewählten Themenstellung ergibt. Als Hauptaufgabe sind insbesondere zwei Ziele und Aufträge allen diesen Zusammenschlüssen und Fachorganisationen gemein: die Interessenvertretung bzw. Lobbyarbeit und die fachliche Information über die Entwicklungen in der Praxis der Kinder- und Jugendhilfe. So gesehen ließe sich zu jedem Handlungs- und Arbeitsfeld der Kinder- und Jugendhilfe, wie beispielsweise Hilfen zur Erziehung (Arbeitsgemeinschaft für Erziehungshilfe, AFET, oder Internationale Gemeinschaft für erzieherische Hilfen, IGfH), Kooperationsverbund Jugendsozialarbeit, Kinder- und Jugendschutz (Bundesarbeitsgemeinschaft Kinder- und Jugendschutz, BAJ, oder Deutscher Kinderschutzbund, DKSB), Jugendbildung (Arbeitskreis deut-

In vielen Handlungsfeldern der Kinder- und Jugendhilfe haben sich Fachorganisationen auf Bundesebene gebildet

scher Bildungsstätten, AdB, oder Bundesvereinigung kulturelle Jugendbildung, BKJ), Erziehungsberatung (Bundeskonferenz für Erziehungsberatung, bke), Mädchenarbeit (BAG Mädchenarbeit) und Kinderschutzzentren (BAG Kinderschutzzentren) eine entsprechende Bundesarbeitsgemeinschaft oder Bundesvereinigung benennen und näher darstellen. Wie schon ausgeführt, würde dieses den gegebenen Umfang unseres Textes bei weitem überschreiten.

3 Einige Anmerkungen zu Dachorganisationen sozialer Arbeit und ihren Funktionen im Sozialstaat

Das Geflecht der unterschiedlichen Dachorganisationen Sozialer Arbeit ist vielfältig und nicht leicht überschaubar und in Teilen wohl auch nur aus den geschichtlichen Abläufen erklärbar. Es ist allerdings auch das Produkt fachlicher Ausdifferenzierungen, was sich insbesondere in der wachsenden Zahl von Zusammenschlüssen in den einzelnen Handlungsfeldern Sozialer Arbeit niederschlägt. Solche Fachorganisationen sind partiell in Bezug auf ihre Handlungsfelder in die Umsetzung von Gesetzen eingebunden, wie z. B. die BAG Kinder- und Jugendschutz bei der Umsetzung des gesetzlichen Kinder- und Jugendschutzes.

Fünf zentrale Funktionen von Dachorganisationen lassen sich identifizieren

Im Prinzip ist zwischen den Zusammenschlüssen auf Seiten der öffentlichen Träger, die in den Diskussionen auch nie in ihrer Funktion und Legitimität in Frage gestellt werden, und den Zusammenschlüssen freier Träger, die sich sehr wohl einer Reihe von skeptisch-kritischen Anfragen immer wieder ausgesetzt sehen und schließlich den Organisationsformen, in denen sich beide Säulen zusammenfinden zu unterscheiden. Abschließend sollen allgemein fünf zentrale Funktionen von Dachorganisationen Sozialer Arbeit – insbesondere freier Träger – herausgestellt werden:

1. Politikberatung: Politik benötigt für die Konzipierung von Gesetzen und Programmen eine Vielzahl von detaillierten und aggregierten Informationen verschiedenster Art, die sie dann strategisch verarbeiten muss und die ihr z. T. in der benötigten Form fast ausschließlich die Dach- und Fachorganisationen der Sozialen Arbeit zur Verfügung stellen können, da sie sowohl über die notwendigen fachlichen Detailkenntnisse und hinreichende Konzeptionskenntnisse verfügen als auch über einrichtungsspezifisches Wissen und Wissen über Bedarfs- und Bedürfnislagen von AdressatInnen und Adressaten. Aber auch als sozialpolitisches (Früh-)Warnsystem, das dem Gesetzgeber Handlungsbedarfe anzeigt, haben Dachverbände eine Aufgabe.
2. Umsetzung politischer Programme und Gesetze: Auch bei der Umsetzung politischer Programme und Gesetze übernehmen Dachverbände der Sozialen Arbeit wichtige Funktionen - sowohl hinsichtlich der Verbreitung von Informationen über deren Inhalte wie auch hinsichtlich der Schaffung von Umsetzungsstrukturen und der beratenden Begleitung ihrer Mitglieder nehmen Dachorganisationen unverzichtbare Funktionen im Sozialstaat wahr.

3. Anwaltliche Funktion: Die Dachorganisationen der Sozialen Arbeit nehmen auch anwaltliche Funktionen wahr, indem sie die Interessen verschiedener Gruppen von Bürgerinnen und Bürgern in den gesellschaftlichen und politischen Diskurs einbringen und bündeln. Auch Selbsthilfegruppen und -organisationen bedienen sich mittlerweile neben ihrer eigenen Interessenartikulation auch in erheblichem Umfang des Mediums der Dachorganisationen, um auf die sozialstaatliche Entwicklung Einfluss zu nehmen.
4. Förderung fachlicher Innovation: Auch wenn fachliche Innovation größtenteils an der fachlichen Basis und nicht auf den oberen Organisationsebenen entwickelt wird, so braucht diese Entwicklung doch oft einerseits gewisser Rahmenbedingungen und andererseits auch Absicherungsstrategien. Hierbei nehmen Dachorganisationen wichtige Funktionen wahr.
5. Absicherung von Pluralität und gesellschaftlicher Beteiligung: Aller – z. T. durchaus berechtigten – Kritik an Erstarrungen im Gefüge und Aktionsradius von Dachorganisationen zum Trotz nehmen diese im Ganzen gesehen dennoch eine Funktion wahr für die Erhaltung und Entwicklung von Pluralität und gesellschaftlicher Beteiligung. Diesem Befund widerspricht nicht, dass sie in dieser Hinsicht oft auch kontraproduktiv im Sinne bornierter Eigeninteressevertretungen agieren.

Die dargestellten Aufgaben und Funktionen von Dachorganisationen bilden die Legitimation für den Fortbestand und die Förderung der bundesweiten Infrastruktur von Dachorganisationen. Dabei mag im Einzelnen darüber gestritten werden, ob die jeweils aktuelle Mittelverteilung den sachlichen Gründen entspricht, ob die eine oder andere Organisation Förderungen noch aufgrund wahrgenommener Funktionen oder nur noch aus historischen Tradierungen Mittel erhält, aber auch, ob nicht neue Strukturen in die Grundabsicherung der Arbeit einbezogen werden müssen. Die grundlegende Sinnhaftigkeit einer Förderung der bundesweiten Infrastruktur Sozialer Arbeit kann aber mit guten Gründen nicht bestritten werden.

Die Förderung bundeszentraler Infrastruktur der Sozialen Arbeit ist notwendig

Literatur

AGJ (1998): Einheit der Jugendhilfe – 50 Jahre AGJ. Bonn.
AGJ (2008): Kinder- und Jugendhilferecht von A – Z. München.
AGJ (2009): Übergänge der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland – anlässlich 60 Jahre AGJ. Berlin.
Deutscher Verein (1997): Entgeltregelungen bei der Inanspruchnahme von Einrichtungen und Diensten in der Jugendhilfe. In: NDV, Heft 6, 24. Jg. (1997), S. 352-354.
Held, F./Speckert, M. (2000): Daten für die Zukunft – Neukonzeption der Caritas-Statistik. In: DCV (Hrsg.) (2000): caritas 2001 – Jahrbuch des Deutschen Caritasverbandes. Freiburg, S. 200-206.
Hüppe, B./Schrapper, C. (Hrsg.) (1989): Freie Wohlfahrt und Sozialstaat – Der Deutsche Paritätische Wohlfahrtsverband in Nordrhein-Westfalen 1949-1989. Weinheim u. München.
Merchel, J. (1989): Der Deutsche Paritätische Wohlfahrtsverband – Seine Funktion im korporatistisch gefügten System sozialer Arbeit. Weinheim.
Schrapper, C. (1993): Hans Muthesius – Ein deutscher Fürsorgejurist zwischen Kaiserreich und Bundesrepublik. Münster.

Serviceteil „Träger und Institutionen“

1 Zum Weiterlesen

Bielefelder Arbeitsgruppe 8 (Hrsg.) (2008): Soziale Arbeit in Gesellschaft. Wiesbaden.

Burghardt, H./Enggruber, R. (Hrsg.) (2005): Soziale Dienstleistungen am Arbeitsmarkt. Soziale Arbeit zwischen Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik. Weinheim u. München.

Cloos, P./Ortmann, F./Strutwolf, V./Thole, W. (Hrsg.) (2005): Soziale Arbeit im öffentlichen Raum. Soziale Gerechtigkeit in der Gestaltung des Sozialen. Wiesbaden.

Dahme, H.-J./Wohlfahrt, N. (Hrsg.) (2005): Aktivierende Soziale Arbeit. Theorie-Handlungsfelder-Praxis. Baltmannsweiler.

Dollinger, B./Raithel, J. (Hrsg.) (2006): Aktivierende Sozialpädagogik. Ein kritischer Glossar. Wiesbaden.

Elsen, S./Lange, D./Wallimann, I. (Hrsg.) (2000): Soziale Arbeit und Ökonomie. Neuwied u. Kriftel.

Girschner, W. (1990): Theorie sozialer Organisationen. Weinheim u. München.

Kaufmann, F.-X. (2006): Varianten des Wohlfahrtsstaates. Der deutsche Sozialstaat im internationalen Vergleich. Frankfurt a.M.

Kessl, F./Otto, H.-U. (Hrsg.) (2008): Soziale Arbeit ohne Wohlfahrtsstaat? Zeitdiagnosen, Problematisierungen und Perspektiven. Weinheim u. München.

Krauß, E. J./Möller, M./Münchmeier, R. (Hrsg.) (2007): Soziale Arbeit zwischen Ökonomisierung und Selbstbestimmung. Kassel.

Lessenich, St. (2008): Die Neuerfindung des Sozialen. Der Sozialstaat im flexiblen Kapitalismus. Bielefeld.

Meinhold, M. ([3]1998): Qualitätssicherung und Qualitätsmanagement in der Sozialen Arbeit. Freiburg i. Br.

Ortmann, F. (1994): Öffentliche Verwaltung und Sozialarbeit. Weinheim u. München.

Pfeifer-Schaupp, U. (Hrsg.) (2005): Globalisierung und Soziale Arbeit. Grundbegriffe-Problemfelder-Perspektiven. Hamburg.

Schmidt, M. G./Ostheim, T./Siegel, N. A./Zohlnhöfer, R. (Hrsg.) (2007): Der Wohlfahrtsstaat. Eine Einführung in den historischen und internationalen Vergleich. Wiesbaden.

Schweppe, C./Sting, St. (Hrsg.) (2006): Sozialpädagogik im Übergang. Neue Herausforderungen für Disziplin, Profession und Ausbildung. Weinheim u. München.

2 Zentrale Träger und Fachorganisationen

„Dachverbände“, zentrale Trägerorganisationen und -vereinigungen der Sozialen Arbeit – Auswahl

Arbeiterwohlfahrt (AWO), Bundesverband. Oppelner Str. 130, 53119 Bonn, www.awo.org

Bundesvereinigung der kommunalen Spitzenverbände (BV). Straße des 17. Juni 112, 10623 Berlin.

Der Deutsche Landkreistag. Lennéstraße 17, 10785 Berlin, www.landkreistag.de.

Der Deutsche Städtetag, Linenallee 13-17, 10623 Berlin, 50968 Köln, www.staedtetag.de.

Der Deutsche Städte- und Gemeindenbund. Marienstr. 6, 12207 Berlin, www.dstgb.de.

Der PARITÄTISCHE Wohlfahrtsverband (DPWV). Oranienburger Str. 13-14, 10178 Berlin, www.dpwv.de.

Deutscher Caritasverband (DC). Karlstr. 40, 79104 Freiburg, www.caritas.de.

Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge (DV). Michaelkirchstraße 17-18, 10179 Berlin-Mitte.

Deutsches Rotes Kreuz (DRK). Carstennstr. 58, 12205 Berlin, www.drk.de.
Diakonisches Werk der evangelischen Kirche in Deutschland (DW). Reichensteiner Weg 24, 14194 Berlin-Dahlem, www.diakonie.de.
Die Bundesarbeitsgemeinschaft der Freien Wohlfahrtspflege (BAG FW). Oranienburger Str. 13-14, 10178 Berlin, www.bagfw.de.
Zentralwohlfahrtsstelle der Juden in Deutschland (ZWST). Hebelstr. 6, 60318 Frankfurt a. M., www.zwst.org.

Zusammenschlüsse von Fachorganisationen Sozialer Arbeit – Auswahl

Bundesarbeitsgemeinschaft der Seniorenorganisationen e. V. (BAGSO).
Bundesarbeitsgemeinschaft für Rehabilitation (BAR).
Bundesarbeitsgemeinschaft für Straffälligenhilfe e. V. (BAG-S).
Bundesarbeitsgemeinschaft Hilfe für Behinderte (BAG H).
Bundesarbeitsgemeinschaft Werkstätten für behinderte Menschen e. V. (BAG WfbM).

Bundeszentrale Arbeitsgemeinschaften und Zusammenschlüsse der Kinder- und Jugendhilfe – Auswahl

Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe (AGJ). Mühlendamm 3, 10178 Berlin, www.agj.de.
Arbeitsgemeinschaft der Obersten Landesjugendbehörden (AGOLJB).
Bundesarbeitsgemeinschaft der Landesjugendämter (BAGLJÄ). Die Federführung der Geschäfte der Bundesarbeitsgemeinschaft der Landesjugendämter liegt zur Zeit beim Bayerischen Landesjugendamt, Marsstraße 46, 80335 München, www.bagljae.de.
Deutscher Bundesjugendring (DBJR). Mühlendamm 3, 10178 Berlin, www.dbjr.de.

Weitere Zusammenschlüsse von Fachorganisationen der Kinder- und Jugendhilfe – Auswahl

Hilfen zur Erziehung:
Arbeitsgemeinschaft für Erziehungshilfe (AFET) oder Internationale Gesellschaft für erzieherische Hilfen (IGfH).

Kinder- und Jugendarbeit:
Arbeitsgemeinschaft der Offenen Türen (AGOT);
Fachverband Offene Arbeit mit Kindern und Jugendlichen (ABA)

Jugendbildung:
Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten (AdB) oder Bundesvereinigung kulturelle Jugendbildung e. V. (BKJ).

Erziehungsberatung:
Bundeskonferenz für Erziehungsberatung (bke).

Mädchenarbeit:
BAG Mädchenpolitik e. V.

Kinderschutzzentren:
Die Kinderschutz-Zentren e. V.

Kinder- und Jugendschutz:
Bundesarbeitsgemeinschaft Kinder- und Jugendschutz (BAJ) oder Deutscher Kinderschutzbund e. V. (DKSB).

Rechtliche Grundlagen und Rahmungen der Sozialen Arbeit

Peter Hammerschmidt

Geschichte der Rechtsgrundlagen der Sozialen Arbeit bis zum 20. Jahrhundert

1 Einleitung

Die Soziale Arbeit etablierte sich erst nach der Wende zum 20. Jahrhundert (vgl. Hammerschmidt und Tennstedt in diesem Band). Die Rechtsgrundlagen für die in ihrem Rahmen gewährten Hilfen und die hier ausgeübten Kontrollen expandierten und erreichten im Weimarer Wohlfahrtsstaat erstmals eine hohe Regelungsdichte. Das war im 19. Jahrhundert noch nicht so. Die Vor- und Frühformen Sozialer Arbeit im 19. Jahrhundert zielten auf die soziale Integration der Armen- und Arbeiterbevölkerung und die Durchsetzung von Normalitätsstandards (Sozialdisziplinierung). Für die darauf gerichteten Tätigkeiten von freigemeinnützigen Trägern existierten aber keine bzw. für das Handeln von öffentlichrechtlichen Trägern nur in beschränktem Maße spezifische Rechtsgrundlagen.

Hilfe und Kontrolle waren und sind für die Soziale Arbeit vielfach nur die beiden Seiten einer Medaille. Diese Janusköpfigkeit kommt sowohl dort zum Tragen, wo sie im Rahmen der Leistungsverwaltung Hilfen offeriert, als auch dort, wo sie im Rahmen der Eingriffsverwaltung Kontrolle und Zwang ausübt. Für bestimmte Frühformen der Sozialen Arbeit, etwa der Unterbringung eines Hilfebedürftigen in einem Armenhaus, ist selbst eine analytische Unterscheidung von Hilfe und Kontrolle sowie von Leistungs- und Eingriffverwaltung kaum möglich. Das änderte sich allmählich in der Mitte des 19. Jahrhunderts im Rahmen von Ausdifferenzierungsprozessen und mit der Herausbildung einer kommunalen Leistungsverwaltung, was auch für die Ausgestaltung der Lebenslage der KlientInnen der Sozialen Arbeit höchst bedeutsam war. Die Verrechtlichung indes erfasste im 19. Jahrhundert noch nicht die (Sozial-)Leistungsverwaltung, sondern lediglich die Eingriffsverwaltung sowie die innerstaatliche Kompetenzverteilung. Mit dem Steuerungsmedium Recht erlegte der Staat den Gemeinden Zuständigkeiten auf und definierte in Bezug auf die Bevölkerung die Voraussetzungen, Möglichkeiten und Grenzen staatlichen Eingreifens in die Freiheit der Bürger, etwa bezüglich der Freizügigkeit, der Gewerbefreiheit oder der elterlichen Sorge. Rechtsansprüche auf Sozialleistungen – die für die leistungsverpflichteten Gemeinden einen „Eingriff" bedeutet hätten – wurden im 19. Jahrhundert nicht kodifiziert. Die Entstehung des Rechtsstaats ging in Deutschland der Herausbildung des Sozialstaates zeitlich voraus.

Hilfe und Kontrolle

Der Versuch einer Rekonstruktion der Rechtsgrundlagen der Sozialen Arbeit hat für deren Träger die jeweils gültigen und für ihr Handeln grundlegenden Vorschriften zu ermitteln. Diese beziehen sich einmal auf ihr Tätigwerden ge-

W. Thole (Hrsg.), *Grundriss Soziale Arbeit,* DOI 10.1007/978-3-531-94311-4_54,
© VS Verlag für Sozialwissenschaften | Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH 2012

nerell und dann auf den jeweiligen Interventionsbereich. Dabei sind verschiedenrangige Rechtsquellen zu berücksichtigen: zentralstaatliches Recht (ab 1869 bezogen auf den Norddeutschen Bund, ab 1871 bezogen auf das Deutsche Reich), Staats- bzw. Landesrecht und auch kommunales Satzungsrecht. Als „harter Kern", wegen seiner gesellschaftspolitischen Relevanz und einer frühen und vergleichsweise umfassenden Kodifizierung, zeigt sich dabei die offene und geschlossene Armenpflege (Armenfürsorge). Hier führt die Entwicklungslinie vom Allgemeinen Landrecht über das preußische Armenpflegegesetz von 1842 bis zum Unterstützungswohnsitzgesetz von 1870. In diesem Prozess erfolgte mit der Entfaltung des Rechtsstaates eine Zunahme der rechtlichen Regelungsdichte, Verschiebungen zwischen der offenen und geschlossenen Armenfürsorge, eine (schärfere) Abgrenzung von administrativem Eingriffsrecht und Strafrechtspflege sowie der Aufgabenteilung zwischen Staat und Gemeinde. Mit alldem änderten sich auch die (rechtlichen) Grundlagen für die Klientel wie für die hier Tätigen.

Die Jugendfürsorge entfaltete sich teilweise im Rahmen der Armenfürsorge, zum Teil auch nur in daran „angelagerten" Bereichen und zu wieder anderen Teilen ausgehend von anderen Regelungsgegenständen (Gewerbeordnung, Strafrechtspflege). Hier sind zwei Hauptstränge zu verfolgen: Erstens die Entwicklung von der Waisenhauspflege zur Familienpflege bei gleichzeitiger Ausweitung der öffentlichen Zuständigkeit im Bereich des Pflegekinder- und Vormundschaftswesen und zweitens die Ausgliederung von Minderjährigen aus der Strafrechtspflege in Verbindung mit der Etablierung und Ausweitung einer öffentlichen Erziehung.

Übersicht

Bei der folgenden Darstellung der Armenfürsorge (1. Kapitel) und der Jugendfürsorge (2. Kapitel) muss aus pragmatischen Gründen meist eine Beschränkung unterhalb der zentralstaatlichen Ebene auf einen Staat/ein Land erfolgen. Preußen vollzog als erster deutscher Staat den Übergang vom Heimatprinzip der Armenpflege zum Unterstützungswohnsitzprinzip, das zum Modell für die norddeutschen Staaten, später für das Deutsche Reich wurde. Weil Preußen auch ansonsten vielfach eine Vorreiterrolle im sozialen Bereich spielte, bietet sich eine Fokussierung auf diesen Staat bei der Suche nach den Rechtsgrundlagen der Sozialen Arbeit geradezu an. Gleichwohl soll im Nachfolgenden gelegentlich auf Bayern verwiesen werden. Hier hielt sich das süddeutsche Modell des Heimatrechtes am längsten, wenn auch in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts durch zunehmende Erleichterung des Erwerbs des Heimatrechtes eine Annährung an das Unterstützungswohnsitzprinzip erfolgte (vgl. Eser 1996). Die preußische Monarchie räumte – anders als die bayerische – den Kommunen, d.h. dem dort wirkmächtigen Bürgertum, frühzeitig weitgehende Selbstverwaltungsrechte ein. Für die Armenpflege und die darin vollzogenen Frühformen Sozialer Arbeit war dies bedeutsam, weil die vergleichsweise eingeschränkte Freiheit der bayerischen Kommunen mit vergleichsweise frühen (1816) und detaillierten rechtlichen und gesetzlichen Vorgaben durch den Staat korrespondierte. Weil sich der preußische Staat – und später das Reich – demgegenüber sehr viel zurückhaltender in seiner Rechtssetzung verhielt, er beschränkte sich vielfach auf Rahmenvorgaben wie etwa Zuständigkeitsregelungen, erfolgte die konkrete rechtliche Ausgestaltung der Armenpflege in Preußen weniger durch Gesetze als durch die

niederrangige Rechtsquelle des kommunalen Satzungsrechtes. Die daraus resultierende Fülle unterschiedlicher rechtlicher Regelungen, die sich von Gemeinde zu Gemeinde stark unterscheiden konnten, ist hier nicht darstellbar. Der gleichwohl unverzichtbare Verweis auf die kommunale Ebene als „Ort" Sozialer Arbeit erfolgt deshalb nur summarisch bzw. exemplarisch.

2 Armenfürsorge

Allgemeines Landrecht

Eine erste allgemeine Kodifizierung der Armenfürsorge erfolgte durch das „Allgemeine Landrecht für die Preußischen Staaten" (ALR) von 1794, das die Gemeinden dazu verpflichtete, „für die Ernährung ihrer Verarmten Mitglieder und Einwohner (zu, P.H.) sorgen"[1] und im selben Zuge „Straßenbetteley"[2] untersagte. In Verbindung mit der preußischen Städteordnung vom 19. November 1808 (Krebsbach 1970) bestand damit eine formale Zuständigkeitsregelung; seitdem ist in Preußen/Deutschland die Armenpflege bzw. Fürsorge/Sozialhilfe eine kommunale Selbstverwaltungsaufgabe.

Nachrangigkeit der Kommunalen Armenpflege

Die gemeindliche Armenpflege war ergänzend und nachrangig. Vorrangig hatte ein Armer sich selbst zu helfen, in zweiter Linie waren Angehörige und sonstige Verpflichte, in dritter Linie Korporationen (d.h. Zünfte usw.) oder Stiftungen in der Verantwortung. Die Gemeinden standen in dieser Stufung erst an vierter Stelle. Für den Fall, dass auch die Gemeinde ihrer Unterstützungspflicht nicht nachkommen konnte, erklärte sich der preußische Staat selbst als zuständig.[3] Der Staat nahm diese Verpflichtung zum geringeren Teil mittels Gewährung von Sach- und Geldleistungen (offene Armenpflege) durch die örtliche Polizeiobrigkeit, vor allem aber durch die Internierung in Landarmenhäusern (geschlossene Armenpflege) wahr. Eine Frühform Sozialer Arbeit findet sich so, wenn überhaupt nur in der geschlossenen Armenfürsorge.

Auch die Kommunen praktizierten „geschlossene Armenpflege", also die Unterbringung von Hilfsbedürftigen in Armenhäusern, die abschreckend wirken und zur „Industriösität" erziehen sollten. Im Rahmen der offenen Armenfürsorge folgten die Städte – in Bayern zwingend aufgrund von Art. 29 der Verordnung, das Armenwesen betreffend vom 17. November 1816[4] – zunehmend dem Vorbild Hamburg, das in seiner 1788 reformierten Armenordnung Zwangsarbeit für nicht internierte Hilfsbedürftige vorschrieb. Daneben wurden Almosen unter Aufsicht ehrenamtlicher Honoratioren durch besoldete Armenpfleger (Armenvögte) verteilt.

Preußisches Armenpflegegesetz

Zuständig für die Armenpflege war jeweils diejenige Gemeinde, in der ein Verarmter geboren worden war; das ALR schrieb vor (§ 5 II 19), dass der Arme dorthin „zurückzuschaffen" war. Dieses Heimatprinzip erwies sich im Prozess der Industrialisierung als unerwünschte Einschränkung der Mobilität der Ar-

1 ALR § 10 i.V.m. § 1 II 19.
2 ALR § 20 i.V.m. §§ 4 u. 5 II 19.
3 ALR §§ 9-15 II 19.
4 Königlich-Baierisches Regierungsblatt, Sp. 779-816 (vgl. Sachße/Tennstedt/Roeder 2000).

beitskräfte. Mit dem „Gesetz über die Aufnahme neu anziehender Personen“ vom 31. Dezember 1842[5] wurde in Preußen eine allgemeine Niederlassungsfreiheit gewährt und mit dem „Gesetz über die Verpflichtung zur Armenpflege“[6] die armenrechtliche Absicherung kodifiziert. Nicht mehr der Heimatort war auf Lebenszeit im Bedarfsfall für eine/n (ehemalige/n) EinwohnerIn verantwortlich, sondern der Ort (Ortsarmenverband, das waren auch Gutsbezirke), an dem ein/e Hilfsbedürftige/r in der Regel durch einen dreijährigen Aufenthalt vor seinem/ihrem Verarmen einen „Unterstützungswohnsitz“ erworben hatte. Damit löste in Preußen das Unterstützungswohnsitzprinzip der Armenpflege das traditionelle Heimatprinzip ab. Die für mobile Arbeitskräfte entstehende Versorgungslücke, die sich aus der Möglichkeit ergab, dass die Verpflichtung der Herkunftsgemeinde schon erloschen war, bevor einer anderen Gemeinde eine Verpflichtung erwuchs, wurde mit der Etablierung eines überörtlichen Trägers der Armenfürsorge (Landarmenverband) geschlossen.

Säkularisierung und Liberalisierung

Die neue Freizügigkeit führte zusammen mit einem Industrialisierungsschub zur Entstehung städtischer Ballungsräume. Während der preußische Staat seit der Wende zum 19. Jahrhundert – bei gewissen Rückschlägen infolge der Restauration (Wiener Kongress 1814/15) und der Reaktion (1849 bis 1858) – u.a. mittels des ALR, der Bauernbefreiung,[7] der Einführung der kommunalen Selbstverwaltung,[8] der Gewerbefreiheit[9] und dem soeben angeführten Gesetz betr. der Niederlassungsfreiheit (1842) – eine Modernisierung von Staat und Gesellschaft im Sinne von Säkularisierung und Liberalisierung betrieb, lag die Verantwortung für das Heer der von feudaler Abhängigkeit, aber auch von ihrer vormaligen Subsistenz befreiten Individuen in den neuen Industriestädten beim städtischen Bürgertum. Jenseits der obligaten Einrichtung von Armendeputationen (Städteordnung § 179 c) wurden kaum konkrete staatliche Vorgaben für die Erfüllung der gemeindlichen Pflicht zur Armenpflege formuliert.

Bayerische Armenpflegeverordnung

Beschränkte sich Preußen damit auf formelles Recht, so finden sich in der bayerischen Armenpflegeverordnung von 1816 auch eine Reihe materieller Regelungen. So waren beispielsweise die gemeindlichen Armenpfleger angehalten, über die Armen eine „sittliche Vormundschaft“ zu übernehmen (Art. 14), den „Mangel an Unterricht und Abrichtung (...) zu Dienst und Arbeit“ auszugleichen (Art. 26) sowie arme verlassene Kinder, Waisen und Findlinge zum „Besuch der Schule und zum Erlernen eines Gewerbes für künftiges ehrliches Fortkommen“ anzuhalten (Art. 33). Die Armenpfleger „Vorgänger“ der heutigen SozialarbeiterInnen erhielten damit unverkennbar einen erzieherisch-disziplinierenden, rechtlich vorgegebenen Auftrag.

Kam in Preußen seit der Einführung des Allgemeinen Landrechts die Zuständigkeit für die Maßnahmen der Arbeitshausunterbringung weitgehend dem Staat

5 „Gesetz-Sammlung für die Königlichen Preußischen Staaten“, später „Preußische Gesetzsammlung“ im Folgenden kurz: GS, hier: GS 1843, S. 5.
6 GS 1843, S. 8.
7 Insbesondere mit den Edikten vom 9. Oktober 1807 und vom 14. September 1811 (vgl. Conze 1957, S. 102 ff. u. 119 ff.).
8 Städteordnung 1808.
9 Mit Edikt vom 2. November 1810 (vgl. GS, S. 79).

Armen- und Arbeitshäuser

zu – wobei einschränkend zu bemerken ist, dass sich die kommunalen Armenhäuser kaum von diesen unterschieden – so war es den preußischen Kommunen ab 1842 gestattet, auf armenrechtlicher Grundlage „arbeitsscheue" Unterstützungsbedürftige in Arbeitshäusern unterzubringen (vgl. Sachße/Tennstedt 1998, S. 244 ff.). Nach den Bevölkerungsverlusten infolge des Dreißigjährigen Krieges und mit dem steigenden Arbeitskräftebedarf für das sich entfaltende Manufakturwesen Mitte des 17. bis zum 18. Jahrhundert waren Arbeitshäuser zur „Arbeitserziehung" wie zur Profiterzielung gleichermaßen funktional, im Vormärz dagegen, als ein enormes Überangebot an Arbeitskräften zur Bereitschaft führte, sich für das Existenzminimum zu verdingen, waren sie zur Sozialdisziplinierung überflüssig und die Kosten für das Einsperren und Bewachen unrentabel. Vor diesem Hintergrund machten die Kommunen von dieser neuen Möglichkeit der geschlossenen Armenfürsorge kaum Gebrauch, sie favorisierten die offene Fürsorge.

Elberfelder System

Die vordem unübersichtliche Fülle der Organisation kommunaler Armenpflege lichtete sich im Verlauf der 1860er Jahre. Das Gros der deutschen Städte orientierte sich bei der Reorganisation der offenen Armenpflege an der Armenordnung der jungen Industriestadt Elberfeld vom 9. Juli 1852. Im Rahmen des „Elberfelder Systems" wurden einige Prinzipien der öffentlichen Wohlfahrtspflege formuliert, die auch heute noch Gültigkeit besitzen. Das Stadtgebiet wurde in mehrere hundert „Quartiere" eingeteilt, innerhalb derer je ein ehrenamtlich tätiger Bürger maximal vier Arme und deren Familien betreute. Aufgabe des Armenpflegers war es, bei seinen vierzehntägigen Besuchen (Besuchsprinzip) in detaillierten Fragebögen die vorgefundenen wirtschaftlichen Verhältnisse, die individuelle Notlage und den individuellen Bedarf festzustellen (Individualisierungsprinzip). Dabei sollte das Verhalten der Betroffenen kontrolliert und erzieherisch auf sie eingewirkt werden. Auf dieser Grundlage wurde entschieden, ob, und wenn ja in welcher Form, eine um Unterstützung nachsuchende Person Leistungen erhalten sollte. Dem Motto der Elberfelder Armenordnung „Arbeit statt Almosen" gemäß, bemühten sich die Armenpfleger um die Vermittlung eines Beschäftigungsverhältnisses für die Arbeitsfähigen; wer eine angebotene Arbeit ablehnte, erhielt keine Leistung und wurde der Polizei gemeldet. Innerhalb der hier erstmalig praktizierten Arbeitsteilung zwischen Innen- und Außendienst oblag dem bürokratisch rationalisierten Innendienst die zentrale Erfassung der im Außendienst erhobenen entscheidungsrelevanten Daten. Über den erzieherisch disziplinierenden Erfolg des Elberfelder Systems lässt sich nur spekulieren, der finanzielle Erfolg dagegen war offensichtlich: die Zahl der unterstützten Parteien und die für armenpflegerische Zwecke aufgewendeten Mittel sanken beträchtlich (vgl. Sachße 1986, S. 36 ff.; ausführlich Böhmert 1886, S. 49-96).

Ehrenamtlichkeit

Agierte der „Ahn" moderner SozialarbeiterInnen, der Armenpfleger des Elberfelder Systems als ehrenamtlich Tätiger unter einem besoldeten Innendienst, so markiert dies einen bemerkenswerten Unterschied zum „Urahn", dem besoldeten Armenvogt, der unter Aufsicht von ehrenamtlichen Honoratioren seine Arbeit verrichtete. Dabei war das mit der preußische Städteordnung von 1808 eingeführte Ehrenamt (§§ 191 ff.) im engeren Sinne tatsächlich ein Amt, d. h. Ausübung öffentlicher Gewalt und keineswegs „freiwillig"; die „beharrliche Weigerung" führte zum Verlust der bürgerlichen Ehrenrechte und einer erhöhten Abga-

belast (§§ 201f.). Auch nach der bayerischen Armenpflege-Verordnung vom 17. November 1816 waren sämtliche Untertanen zur Mitwirkung an der öffentlichen Armenpflege verpflichtet.[10] Eine Verpflichtung, die auch die „ganz unentgeltliche" Mitarbeit in den (Armen-)Pflegschaftsräten umfasste (Art. 13). Anders als das sich in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhundert entfaltende soziale Ehrenamt von Philanthropen, der bürgerlichen Frauenbewegung und kirchlichen Kreisen, die ebenfalls als Ahnen der beruflichen Sozialarbeit ehrenamtlich im heutigen Wortsinn, d.h. freiwillig, unbezahlt und nicht-amtlich wirkten (vgl. Sachße 1992).

Unterstützungswohnsitzgesetz

Das am 6. Juni 1870 verabschiedete „Gesetz über den Unterstützungswohnsitz" übertrug das preußische Unterstützungswohnsitzprinzip von 1842 zunächst auf das Gebiet des Norddeutschen Bundes und ab 1871 auf das Deutsche Reich; mit Ausnahme der süddeutschen Staaten, von denen Baden und Württemberg das Gesetz in den 1870er Jahren übernahmen.[11] Die vordem bestehende und durch die Novelle des preußischen Armenpflegegesetzes vom 21. Mai 1855 ausgeweitete Möglichkeit von Arbeitshauseinweisungen auf administrativer Grundlage[12] entfiel in Preußen 1871. Im selben Jahre sah § 361 Nr. 7 RStGB[13] eine solche Unterbringung auf strafrechtlicher Grundlage für arbeitsunwillige Armenhilfeempfänger vor (vgl. Sachße/Tennstedt 1998, S. 244-250). Damit erfolgte im Rahmen der Rechtsstaatsentwicklung eine schärfere Grenzziehung zwischen den Kompetenzen von Kommunen und Staat sowie zwischen Exekutive und Judikative.

Die konkrete Ausgestaltung der Armenpflege, ihre Organisation und ihr Maß behielt das Unterstützungswohnsitzgesetz gemäß § 8 der Landesgesetzgebung vor. In Preußen erfolgte die Ausgestaltung durch das „Gesetz, betreffend die Ausführung des Bundesgesetzes über den Unterstützungswohnsitz, vom 8. März 1871".[14] Zur Verpflichtung der Ortsarmenverbände gehörte nach § 1 dieses Ausführungsgesetzes die Gewährung von „Obdach, der unentbehrliche Lebensunterhalt, die erforderliche Pflege in Krankheitsfällen" und ein angemessenes Begräbnis. In geeigneten Fällen sollte die Hilfe mittels Unterbringung in einem Armen- oder Krankenhaus erfolgen. Das Leistungsniveau sowie die örtliche Organisation blieb nach wie vor weitgehend Sache der Gemeinden. Wahlberechtigte Gemeindemitglieder waren verpflichtet (§ 4), für drei Jahre „eine unbesoldete Stelle in der Gemeinde-Armenverwaltung zu übernehmen". Eine Weigerung ohne anerkannten Grund führte – wie schon in der Städteordnung von 1808 – zum Verlust des Gemeinde-Wahlrechts und erhöhten kommunalen Abgaben (§ 5).

Bayerisches Gesetz über Armen- und Krankenpflege

Bayern übernahm erst 1916 als letzter der süddeutschen Staaten das Unterstützungswohnsitzgesetz. Doch auch das bis dahin gültige Heimatrecht in seiner alten, wie in seiner durch das „Gesetz über die Armen- und Krankenpflege" vom 29. April 1869 reformulierten Fassung kannte das bürgerliche Ehrenamt für

10 Königlich-Baierisches Reg.-Bl., Sp. 779 ff., hier Art. 7.
11 BGBl. S. 360 f. (vgl. Sachße/Tennstedt/Roeder 2000).
12 GS, S. 311; Art. 11 ff.
13 Wie zuvor schon § 361 Nr. 7 des StGB des Norddeutschen Bundes vom 31. Mai 1870.
14 GS, S. 130 ff. (vgl. Sachße/Tennstedt/Roeder 2000).

die Durchführung der Armenpflege.[15] Die Organisation und Durchführung der örtlichen Armenpflege oblag nach dem Gesetz von 1869 „Armenpflegschaftsräthen", die in jeder politischen Gemeinde zu bilden waren (Art. 9). Neben den Bürgermeistern, Bezirksärzten, abgeordneten Magistratsräten und Pfarrvorständen umfassten die Armenpflegschaftsräthe „als die unmittelbaren Vertreter der beitragspflichtigen Einwohner" (Riedel 1883, S. 162) gewählte Mitglieder (Art. 22). Wählbar waren lediglich volljährige männliche Einwohner, die eine direkte Steuer an ihre Heimatgemeinde entrichteten (Art. 22, III). Die Tätigkeit der Armenpflegschaftsräte war grundsätzlich unentgeltlich, nur in besonderen Fällen konnte ein Honorar aus der Armenkasse gewährt werden (Art. 25; vgl. hierzu Riedel 1883, S. 172). Um insbesondere in größeren Städten eine „unverhältnissmäßige Überbürdung" der zahlenmäßig begrenzten Armenpflegschaftsräte zu vermeiden (Riedel 1883, S. 175), sah das bayerische Armengesetz zwei Möglichkeiten vor: Die Armenpflegschaftsräte wurden befugt, zum einen Einwohner als Armenpfleger „aufzustellen" (Art. 24, II) und zum anderen Bedienstete auf Kosten der Armenkasse einzustellen (Art. 26). Der Grundsatz der Ehrenamtlichkeit wurde dabei weiterhin betont und auch aufrechterhalten. Gleichzeitig ermöglichte das bayerische Armenrecht den Gemeinden eine flexible Anpassung an die jeweils gegebenen örtlichen und sich zeitlich verändernden Verhältnisse.

Straßburger System

Die Gegebenheiten änderten sich im Laufe der Zeit in Bayern wie auch im übrigen Deutschen Reich, was auch zu Adaptionen des Elberfelder Systems führte: zum einen traten neben ehrenamtliche zunehmend berufliche Kräfte in den Außendienst, ohne dass erstere ganz verdrängt wurden, zum anderen wurde die Entscheidungskompetenz über Art und Höhe der Unterstützungsleistung zunehmend auf den Innendienst verlagert. Nach der Jahrhundertwende wurden diese Änderungen bei einer klaren Aufgabentrennung zwischen ehren- und hauptamtlichen Kräften verallgemeinert. Letztere zeichneten für die polizeilich/administrativen Aufgaben verantwortlich. Dieses Modell wurde als „Straßburger System" bekannt (vgl. Sachße 1986, S. 42 ff.; Hammerschmidt/Tennstedt in diesem Band).

3 Kinder- und Jugendfürsorge

Von den Waisenhäusern ...

Eine Kodifizierung der Kinder- und Jugendfürsorge erfolgte im 19. Jahrhundert in Ansätzen in der Waisenpflege im weiteren Sinne (Waisen im engeren Sinne, Findelkinder, Kinder, deren Eltern aus rechtlichen oder tatsächlichen Gründen die elterliche Sorge nicht ausüben konnten) und mit eigenen Gesetzen aus der Strafrechtspflege. Zu Beginn des 19. Jahrhundert gingen Städte zunehmend dazu über, die von ihnen auf armenrechtlicher Grundlage zu versorgenden Waisen nicht mehr in ihren Armenhäusern unterzubringen, sondern in gesonderten Waisenhäusern. In den 1870er Jahren setzte sich ergänzend die Praxis der Familienpflege durch, d. h. die Armenverwaltungen suchte mittels ehrenamtlicher

... zur Familienpflege

15 Bayerisches Ges.Bl. 1866/69, S. 1093 ff. (vgl. Sachße/Tennstedt/Roeder 2000).

Kräfte (meist Priester und Lehrer) geeignete Familien, die gegen ein Pflegegeld solche Kinder aufnahmen (vgl. Böhmert 1886; Münsterberg 1910).

Vormundschaft

Das Allgemeine Landrecht, das umfassende Vormundschaftsbestimmungen enthielt, erlaubte gesetzlich, aufgrund ortstatutarischer Regelung den „automatischen" Eintritt der Armenamtsvormundschaft, wovon vielfach Gebrauch gemacht wurde. Die Professionalisierung der Vormundschaft setzte in einigen Großstädten (Köln, Dortmund u.a.) in den 1880er Jahren mit der Bestallung hauptamtlicher (Beruf-)Vormünder und Pfleger ein. In Verbindung mit den Entscheidungen der Vormundschaftsgerichte, diese Kräfte zu Vormündern oder Pflegern zu bestellen, wurde hier eine Verberuflichung möglich – also ohne explizite gesetzliche Regelung. Damit verfügten die Kommunen mit ihren haupt- wie nebenamtlichen Kräften, die schon als SozialarbeiterInnen/SozialpädagogInnen anzusehen sind, über einen rechtlich – nicht gesetzlich – abgesicherten Einfluss auf das Vormundschafts- und Pflegekinderwesen. Ein entsprechender Einfluss auf einen speziellen Teil des Pflegekinderwesens, auf die Zieh- und Haltekinder, war ihnen versagt. Zieh- bzw. Haltekinder standen unter elterlicher Vormundschaft bzw. väterlicher Gewalt und ihre Fremdunterbringung finanzierten ihre Eltern selbst. Das Ziehkinderwesen galt als Gewerbe im Sinne der preußischen Gewerbeordnung vom 17. Januar 1845,[16] später auch der sogenannten Reichsgewerbeordnung (RGew.O); im Geiste des Liberalismus sollte hier so wenig wie möglich eingegriffen werden. Zwar erforderte in Preußen aufgrund einer königlichen Zirkularverfügung vom 17. Juli 1840 die Aufnahme von Ziehkindern unter vier Jahren eine polizeiliche Erlaubnis,[17] doch die vordem wie jahrzehntelang nachdem beklagten Missstände (Verwahrlosung, Ausbeutung, hohe Sterblichkeit) konnten nicht behoben werden. Erst eine vielfach genutzte preußische ministerielle Verfügung von 1874, die es den Provinzialverwaltungen und Bezirksregierungen erlaubte, durch polizeiliche Verordnungen das Ziehkinderwesen zu kontrollieren (vgl. Münsterberg 1910, S. 835), sowie die preußische Vormundschafts-Verordnung vom 5. Juli 1875, mit der (ehrenamtliche) Gemeinde-Waisenräte eingerichtet wurden,[18] leitete eine Besserung ein. Eine reichsrechtliche Absicherung erhielten die preußischen Regelungen durch eine Novelle RGew.O (§ 6) vom 23. Juli 1879, derzufolge das Ziehkinderwesen aus der Gew.O. ausgenommen wurde, womit die Unterstellung unter polizeiliche Aufsicht möglich wurde.[19] In Sachsen erwirkte die Stadt Leipzig in Anbetracht dieser neuen Rechtslage Mitte der 1880er Jahre die Einführung einer Berufsvormundschaft für Ziehkinder (vgl. Münsterberg 1910). Die Konturen von verrechtlichten Feldern Sozialer Arbeit mit professionellen Vormündern und Pflegern zeichneten sich im letzten Viertel des 19. Jahrhundert in der Kinder- und Jugendfürsorge immer stärker ab, ihre umfassende Kodifizierung sollte aber erst im RJWG erfolgen.

Ziehkinderwesen

Waisenräte

Zwangserziehung

Die Fürsorgeerziehung (FE) entwickelte sich aus der Pädagogisierung des Strafrechts. Die §§ 42f. des preußischen Strafgesetzbuches vom 14. April

16 GS Nr. 2541, S. 41 ff.
17 (Preußisches) MBliV, S. 375.
18 GS, S. 1003, §§ 52 ff.
19 RGBl., S. 267 (vgl. Schicker 1901, S. 12 u. 15).

1851[20] ermöglichte die Unterbringung von Straftätern, die das 16. Lebensjahr noch nicht vollendet hatten, in staatlichen Besserungsanstalten. Eine Ausweitung dieser Regelung erfolgte in den §§ 55 ff. des Reichsstrafgesetzbuches (RStGB) vom 15. Mai 1871,[21] wonach Kinder bis zum 12. Lebensjahr als strafunmündig galten. Minderjährige zwischen dem 12. und 18. Lebensjahr konnten gemäß §§ 56 f. bei mangelnder Einsichtsfähigkeit freigesprochen und stattdessen der eigenen Familie überwiesen oder in eine Erziehungs- oder Besserungsanstalt eingewiesen werden. Eine RStGB-Novelle vom 26. Febr. 1876 (RGBl., S. 39) erlaubte landesrechtliche Regelungen für die gemäß § 55 RStGB strafunmündigen Kinder. Preußen verabschiedete am 13. März 1878[22], andere Länder folgten, das „Gesetz, betreffend die Unterbringung verwahrloster Kinder" (Zwangserziehungsgesetz). Gemäß §§ 1 und 2 dieses Gesetzes konnten auf Beschluss des Vormundschaftsgerichtes straffällige Kinder nach Vollendung des sechsten und vor Vollendung des zwölften Lebensjahres erforderlichenfalls zur Zwangserziehung „in eine geeignete Familie oder in eine Erziehungs- oder Besserungs-Anstalt untergebracht werden". Die verwaltungsmäßige Abwicklung dieser Zwangserziehung auf privatrechtlicher Grundlage – in Abgrenzung zur Unterbringung auf strafrechtlicher Grundlage gemäß §§ 56 f. RStGB – wurde den Provinzialverbänden übertragen (§ 7), die auch für die Einrichtung öffentlicher Erziehungs- und Besserungsanstalten zu sorgen hatten und gegebenenfalls mit geeigneten Familien, Vereinen, Privat- oder bestehenden öffentlichen Anstalten Abkommen über die Unterbringung der verwahrlosten Kinder schließen sollten (§ 12 Abs. 1). Damit wurde die Möglichkeit der Belegung privater Erziehungsanstalten (gegen Entgelt) gesetzlich verankert (vgl. Peukert 1986, S. 68-71).

Fürsorgeerziehung

Eine enorme Ausweitung erfuhr die nunmehr meist Fürsorgeerziehung genannte Zwangserziehung mit In-Kraft-Treten des Bürgerlichen Gesetzbuches (1. Januar 1900) und den darauf bezogenen Fürsorgeerziehungs-Gesetzen, die die meisten Länder daraufhin erließen. Gemäß § 1666 BGB konnten Vormundschaftsgerichte bei Gefährdung des Kindeswohls aufgrund missbräuchlicher Ausübung der väterlichen Sorge oder Vernachlässigung die Unterbringung eines Kindes in einer Familie, Erziehungs- oder Besserungsanstalt anordnen. Unbeschadet davon blieben nach § 135 des BGB-Einführungsgesetzes Anordnungen nach § 56 RStGB sowie Landesgesetze, solange ein Vormundschaftsgericht die Einweisung in eine Zwangserziehung regelte. Die Maßgabe des § 1666 wurde durch denselben Paragrafen des Einführungsgesetzes durch die Möglichkeit zur Zwangserziehung zur Verhütung des völligen sittlichen Verderbens deutlich erweitert; nicht mehr nur schuldhaftes Verhalten, sondern auch Prävention wurde zu einer Indikation. Das preußische „Gesetz über die Fürsorgeerziehung Minderjähriger" (FEG) vom 2. Juli 1900[23] schöpfte den damit eröffneten Spielraum für eine Ausweitung der öffentlichen Erziehung aus. Mit dem FEG weitete sich das Feld für professionelle Soziale Arbeit nicht nur in der Heimerziehung, sondern auch in vor- und angelagerten Bereichen aus. Das Recht zur Beantragung

20 GS, S. 101.
21 RGBl., S. 127 bzw. schon dem StGB des Norddeutschen Bundes.
22 GS, S. 132.
23 GS 1900, S. 264-269 (vgl. Peukert 1986, S. 128).

von Fürsorgeerziehung und das Anhörungsrecht im Rahmen des gerichtlichen Fürsorgeerziehung-Verfahrens, das den Gemeinden zustand (§ 4), und die obligatorische Bestellung eines Fürsorgers zur Überwachung von Fürsorgeerziehungs-Zöglingen in der Familienpflege (§ 11), wurden zunehmend von ausgebildeten Berufskräften wahrgenommen (vgl. Hammerschmidt 2006).

4 Soziale Arbeit und Recht

Recht erlaubt und begrenzt Eingriffe

Soziale Arbeit ist über weite Strecken und insbesondere in den Kernbereichen Verwaltungshandeln, also Vollzug von Recht. Das Recht erlaubt und begrenzt im selben Zug Eingriffe bei der Klientel, es erlaubt und begrenzt Geld-, Sach- und Dienstleistungen. Die Besonderheit des Rechts in der Sozialen Arbeit besteht in seiner engen Verquickung mit einschlägigen, also sozialpädagogischen, aber auch sozial- und erziehungswissenschaftlichen fachlichen Theorien, Konzepten, Modellen usw. als Handlungsgrundlage (vgl. Maas 1996; Münder 1986). Gleichwohl umfasst Soziale Arbeit auch heute, trotz weitgehender rechtlicher Verregelung, deutlich mehr als das Kodifizierte. Im 19. Jahrhundert beschränkte sich in Preußen die Verrechtlichung, insbesondere die Vergesetzlichung, weitgehend auf diejenigen wenigen Bereiche, in denen, trotz liberaler Zurückhaltung, aus Gründen der Staatsräson Eingriffe notwendig erschienen. Das galt etwa für den Eingriff in die väterliche Erziehungsgewalt mittels Zwangserziehung, aber auch für das Armenpflegegesetz von 1842 und das Unterstützungswohnsitzgesetz. Hier wurden keine Rechtsansprüche von Armen auf Unterstützung eingeräumt, sondern aus staatspolitischen Gründen den Gemeinden eine Pflicht auferlegt. Die hier vorgenommene Auswahl auf das rechtlich Verankerte zeichnet vor dem Hintergrund der Breite heutiger Sozialer Arbeit ein unvollständiges Bild. Die Darstellung der hoheitlichen Maßnahmen und Leistungen von öffentlich-rechtlichen Trägern, etwa der weite Bereich der Jugendpflege (Jugendarbeit) und Aktivitäten auf freigemeinnütziger Grundlage, bleiben dabei jenseits des Gesichtsfeldes.

Literatur

Böhmert, V. (1886): Das Armenwesen in 77 deutschen Städten. Dresden.

Conze, W. (1957): Quellen zur Geschichte der deutschen Bauernbefreiung. Göttingen, Berlin u. Frankfurt a.M.

Eser, S. F. ([2]1996): Verwaltet und verwahrt. Armenpolitik und Arme in Augsburg. Sigmaringen.

Hammerschmidt, P. (2006): Jugendhilfe vor dem Paradigmenwechsel? – ein historischer Rückblick. Zeitschrift für Sozialpädagogik, Heft 3, 4. Jg. (2006), S. 305-321.

Krebsbach, A. ([2]1970): Die Preußische Städteordnung von 1808. Textausgabe. Köln.

Maas, U. ([2]1996): Soziale Arbeit als Verwaltungshandeln. Weinheim u. München.

Münder, J. ([2]1986): Gesellschaft, Recht, Soziale Arbeit. In: Münder, J. u. a. (Hrsg.) (1986): Soziale Arbeit und Recht. Weinheim u. Basel, S. 13-53.

Münsterberg, E. ([3]1910): Kinderfürsorge. In: Handwörterbuch der Staatswissenschaften. 5. Bd. Jena, S. 824-847.

Peukert, D. J. K. ([3]1986): Grenzen der Sozialdisziplinierung. Köln.
Riedel, E. (1883): Riedels Commentar zum Bayerischen Gesetze über öffentliche Armen- und Krankenpflege vom 29. April 1869. (Bearb.: Müller, E. A. von) Nördlingen.
Sachße, Chr. (1986): Mütterlichkeit als Beruf. Frankfurt a.M.
Sachße, Chr. ([2]1992): Ehrenamtlichkeit, Selbsthilfe und Professionalität. In: Müller, S./Rauschenbach, Th. (Hrsg.) (1992): Das soziale Ehrenamt. Weinheim u. München, S. 51-55.
Sachße, Chr./Tennstedt, F. ([2]1998): Vom Spätmittelalter bis zum 1. Weltkrieg. Geschichte der Armenfürsorge Bd. 1. Stuttgart, Berlin u. Köln.
Sachße, Chr./Tennstedt, F. (1988): Fürsorge und Wohlfahrtspflege 1871 bis 1929 (Geschichte der Armenfürsorge Bd. 2). Stuttgart, Berlin u. Köln.
Sachße, Chr./Tennstedt, F./Roeder, E. (Bearb.) (2000): Armengesetzgebung und Freizügigkeit. Quellensammlung zur Geschichte der deutschen Sozialpolitik 1867-1914, I. Abt. 7. Bd. Darmstadt.
Schicker, K. v. (Hrsg.) ([4]1901): Die Gewerbeordnung für das Deutsche Reich mit Erläuterungen und Ausführungsbestimmungen, 1. Bd. Stuttgart.
Stolleis, M. (2003): Geschichte des Sozialrechts in Deutschland. Stuttgart.
Tennstedt, F. (2004): Geschichte des Sozialrechts. In: Maydell, B./Ruland, F. (Hrsg.) (2004): Sozialrechtshandbuch. Marburg, S. 24-80.

Volker Gedrath | Wolfgang Schröer

Die Sozialgesetzgebung und die Soziale Arbeit im 20. Jahrhundert

Erläuterungen am Beispiel der Kinder- und Jugendhilfe

In der Mehrzahl der Betrachtungen, in denen die für die Soziale Arbeit relevante Entwicklung der Sozialgesetzgebung im 20. Jahrhundert nachgezeichnet wird, steht die institutionelle Gliederung und Aufgabenverteilung der Sozialen Berufe im Mittelpunkt und es werden die damit verbundenen professionellen Herausforderungen analysiert. Denn spätestens seitdem in der Weimarer Reichsverfassung dem Sozialstaatsprinzip „konstitutioneller Rang" eingeräumt wurde und entsprechende Gesetzesvorhaben realisiert wurden (Reichsjugendwohlfahrtsgesetz [1922], Reichsjugendgerichtsgesetz [1923], Reichsfürsorgeverordnung [1924] [vgl. Sachße/Tennstedt 1988]), wurde der Sozialen Arbeit eine einheitliche sowie verlässliche Struktur und eine gesellschaftliche Etablierung ihrer Berufe in Aussicht gestellt. Aus dieser Perspektive erscheint das 20. Jahrhundert als das Jahrhundert der Anerkennung der Sozialen Arbeit als professionelle gesellschaftliche Aufgabe.

Sozialstaatsprinzip

Auf die damit angesprochene Entwicklung hat bereits 1930 der Sozialpädagoge C. Mennicke hingewiesen. Er hob den selbstverständlichen Platz sozialer Berufsarbeit in modernen Wohlfahrtsstaaten – vom Berufsberater bis zum Jugendpfleger – neben anderen Berufen (Lehrer, Handwerker, Industriearbeiter) hervor und unterstrich, dass die hier geleistete Arbeit sich grundsätzlich von der überkommenen privaten sozialen Hilfstätigkeit unterscheidet. Entsprechend warnte Mennicke vor „reaktionären Vereinigungen und Bestrebungen", die nicht die „Tragweite" des gesellschaftlichen Strukturwandels für das Alltagsleben der Menschen erkennen wollten und erneut die pädagogische Kraft der „traditionellen gesellschaftlichen Formen" betonten und z. B. die „private Liebestätigkeit" als Grundmaxime des Hilfesystems wieder entdeckten (Mennicke 1930, S. 330). Doch C. Mennickes Analysen sind nicht nur aus diesem Grund interessant. Grundlegender ist, dass er in der Krise des Weimarer Wohlfahrtstaates darauf aufmerksam machte, dass die Soziale Arbeit ihren im Rahmen der Wohlfahrtstaatsentwicklung etablierten Status nur dann behaupten könne und dieser eine Berechtigung habe, soweit sie die sozialpolitische Aufgabe ihres professionellen Auftrages erkenne. Sie habe nicht nur die Notwendigkeit der Sozialen Arbeit angesichts der sozialen „Unsicherheiten" (Mennicke, S. 311) und widersprüchlichen Vergesellschaftungsformen individueller Lebensführung im industriellen Kapitalismus aufzuzeigen, sondern ebenfalls das sozialpolitische Mandat wahrzunehmen, wie es ihr aus der alltäglichen subjektiven „Lebensgestaltung" der Menschen aufgegeben werde.

Sozialpolitische Aufgabe

W. Thole (Hrsg.), *Grundriss Soziale Arbeit,* DOI 10.1007/978-3-531-94311-4_55,
© VS Verlag für Sozialwissenschaften | Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH 2012

Recht als diskursiver Brennpunkt

Wir möchten vor diesem Hintergrund in unserem Beitrag neben einer ausgewählten Darstellung der Rechtsentwicklung exemplarisch zeigen, dass sich mit der Etablierung des Wohlfahrtsstaates respektive des Sozialstaates und der sukzessiven Anerkennung der Sozialen Arbeit im 20. Jahrhundert auch ein sozialpädagogischer Diskurs entwickelte, in dem u.a. danach gefragt wurde, inwieweit die gesetzlichen Regelungen sozialpädagogische Probleme in der industriekapitalistischen Moderne beantworteten und die jeweiligen AdressatInnen der Hilfe mit ihren Bedürfnissen berücksichtigten oder inwieweit sozialstrukturelle Widersprüche allein in pädagogische Aufgaben transformiert wurden. Es geht darum zu zeigen, dass die Sozialgesetzgebung der Sozialen Arbeit nicht nur eine maßgebliche Struktur vorgibt, sondern die Soziale Arbeit selbst – aus ihrem professionellen Auftrag und dem damit verbundenen sozialpolitischen Mandat – auf eine sozialpädagogische und sozialpolitische Reflektion der Sozialgesetzgebung angewiesen ist. Zwar wird in einzelnen Darstellungen zur Geschichte der Sozialen Arbeit immer wieder auf die Bedeutung sozialer Diskurse für die Entwicklung der Sozialgesetzgebung verwiesen, doch nur selten wird über die institutionelle und professionelle Aufgabenzuweisung hinaus das Recht auch als ein diskursiver Brennpunkt der Sozialpädagogik des 20. Jahrhunderts diskutiert.

In erster Linie beziehen wir uns auf die Kinder- und Jugendhilfe. Wir haben uns für diesen Schwerpunktbereich entschieden, um unterschiedliche Facetten eines Entwicklungsstranges aufzeigen zu können. Doch bevor wir uns auf die Kinder- und Jugendhilfe konzentrieren, werden wir einige grundsätzliche Bemerkungen zur Sozialgesetzgebung im 20. Jahrhundert machen.

1 Zur Sozialgesetzgebung und Sozialen Arbeit im 20. Jahrhundert: „Von der Caritas zur Sozialpolitik“

Konflikt zwischen Arbeit und Kapital

Die Geschichte der Sozialgesetzgebung geht auf den sozialen Konflikt zwischen Arbeit und Kapital insbesondere in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts zurück. Mit der endgültigen Durchsetzung der industriekapitalistischen Moderne sah sich der Staat zunehmend gedrängt, sozialpolitisch auf die „Gärung und Zersetzung“ (vgl. Stratmann 1992) in der Gesellschaft zu reagieren und die Ausgrenzung der Arbeiterschaft von sozialer und kultureller Teilhabe zu mildern, um so den sozialen Konflikt zu befrieden. A. Evers und H. Nowotny haben in ihrer historisch-systematischen Studie „Über den Umgang mit Unsicherheit“ die damit verbundene „great transformation“ hin zu den „Basissicherheiten des Wohlfahrtsstaates“ nachgezeichnet. In diesem Prozess der (Wieder-)Entdeckung der Gestaltbarkeit von Gesellschaft wurde Armut zunehmend weniger „als schicksalhafter Ausfluss ökonomischer Gesetzlichkeiten und/oder individuelle Schuld“ begriffen, sondern als ein „soziales Übel“ betrachtet, „das kollektiven gesellschaftlichen Interventionen zugänglich ist“ (Evers/Nowotny 1987, S. 118): „Die kulturelle Integration und das Verblassen der revolutio-

Gestaltbarkeit von Gesellschaft

nären Option, schließlich die Aufgabe des Bildes von der Determiniertheit des Arbeiterschicksals im Kapitalismus – all dies bedeutete nicht so etwas wie die Stillsetzung des sozialpolitischen Konflikts. Im Gegenteil, kulturelle Konvergenz, soziale Einbindung und sozialpolitische Konfliktfähigkeit bedingten einander. Denn in den entwickelten sozialen Auseinandersetzungen wurde nun nicht mehr in den Begriffen einer ‚ärmlichen' Andersartigkeit ein allgemein-moralisches ‚Menschrecht' einklagt, sondern es wurden nun in den Begriffen des ‚weniger von' und der geringeren/verweigerten ‚Teilhabe an' historisch definierten sozialen und kulturellen Gütern, Werten, Rechten eine Fülle konkreter Dinge in aller Schärfe erst real verhandelbar und sichtbar" (Evers/Nowotny 1987, S. 161).

Erst durch die Sozialgesetzgebung und den Wohlfahrtsstaat wurde ein Rahmen geschaffen, sodass sichtbare und sozial abgesicherte Partizipations- und Aushandlungsformen möglich wurden. In diesem Kontext kann auch die Entwicklung und Etablierung der Sozialen Arbeit oder der Sozialen Dienste, wie sie sich am Anfang des 20. Jahrhundert vielfach ausdrückte, als „Reaktion auf typische psychosoziale Bewältigungsprobleme in der Folge gesellschaftlich bedingter Desintegration" (Böhnisch 1999, S. 262) betrachtet werden. 1929 schrieb G. Bäumer in ihrem bekannten Aufsatz über „Die historischen und sozialen Voraussetzungen der Sozialpädagogik und die Entwicklung ihrer Theorie" im Handbuch für Pädagogik von H. Nohl und L. Pallat: „Eine der geläufigsten Erkenntnisse aus der Entwicklung der Wohlfahrtspflege ist die Einsicht, dass mit bestimmten Veränderungen der gesellschaftlichen Struktur soziale Probleme entstanden sind, die Grundlagen und Wesen der Hilfsbedürftigkeit durchaus verändert haben und dadurch auch neue Methoden der sozialen Hilfstätigkeit erfordern. Die Formel: ‚Von der Caritas zur Sozialpolitik' ist seit Jahrzehnten zur Charakteristik einer bestimmten Entwicklungsperiode üblich" (Bäumer 1929, S. 11).

Von der Caritas zur Sozialpolitik

In dem Entwicklungsprozess „Von der Caritas zur Sozialpolitik" hatte sich demnach ein eigenständiger sozialpädagogischer Aufgabenbereich herausgeschält, der sich durch das pädagogische Verhältnis zu den AdressatInnen von den anderen sozialpolitischen Maßnahmen unterschied. Dieser sozialpädagogische Aufgabenbereich forderte nicht nur eine Vielzahl von kommunalen und städtischen Projekten und institutionalisierten Regulierungsformen heraus, sondern ließ auch innerhalb von sozialen Bewegungen, der Sozialpolitik und Pädagogik eine kontroverse Debatte entstehen, wie Bildungsprozesse angesichts der vorherrschenden Vergesellschaftungsformen individueller Lebensführung in der industriekapitalistischen Moderne überhaupt möglich sind.

Ingesamt spiegelt sich die praktische sowie theoretische Vielfältigkeit und das sozialpolitische Engagement der Sozialen Arbeit in dieser Zeit nur unzureichend in der Sozialgesetzgebung wider. Gerade viele soziale Projekte, z. B. im Gesundheitswesen, in der Berufsberatung oder in der Kinder- und Jugendhilfe, aber auch theoretische Auseinandersetzungen, waren an lokale Bedingungen gebunden oder wurden von sozialen Gruppierungen getragen, die nicht selten in kritischer Distanz zur jeweiligen Sozialgesetzgebung standen. Diese Beobachtung lässt sich auch auf die weitere Entwicklung des 20. Jahrhunderts verlängern. Denn würde man die Entwicklung der Sozialgesetzgebung als Bilanz des „sozialpäda-

Vielschichtigkeit und Widersprüchlichkeit Sozialer Arbeit

gogischen Jahrhunderts“ betrachten, so wären zwar einige Marksteine gesetzt, dennoch kaum die Vielschichtigkeit und Widersprüchlichkeit der Sozialen Arbeit begriffen. Wer z. B. die sozialpädagogische Vergesellschaftung von Kindheit und Jugend im 20. Jahrhundert allein aus der Perspektive der Kinder- und Jugendhilfegesetzgebung analysiert, wird vor allem das Verhältnis von Sozialpädagogik und Familie in den Mittelpunkt rücken, vornehmlich eine Geschichte sozialpädagogischer Interventionen in die Familie schreiben müssen und zwischen Jugendfürsorge und Jugendpflege differenzieren lernen. Schließlich wird er sich mit der „Sozialpolitik der Seele“ auseinandersetzen, wie T. Heuss in den 1920er Jahren die Maßnahmen zum Jugendschutz auf Grund der „Gefährdung“ durch die „Schund- und Schmutzliteratur“ nannte (vgl. Peukert 1986, S. 183). Aus dieser Perspektive wird aber kaum die gesellschaftliche Dynamik der Geschichte der Jugendarbeit (vgl. Thole 2000) – von der Club- oder Mädchenarbeit am Anfang unseres Jahrhunderts über die Etablierung der „offenen Jugendarbeit“ in den fünfziger Jahren bis hin zur Jugendzentrumsbewegung in den achtziger Jahren – dargestellt werden können. Auch die rassisch-völkische Soziale Arbeit im Nationalsozialismus, wie sie bereits seit Anfang des Jahrhunderts in unterschiedlichsten Nuancen z. B. in der Trinkerfürsorge (vgl. Hauschildt 1995) oder in Teilen der Jugendbewegung (vgl. Niemeyer 2000) ideologisch grundgelegt wurde, ist in ihrer menschenverachtenden Dynamik aus der Perspektive der Sozialgesetzgebung wohl nicht zu erfassen.

Insgesamt schafft die Sozialgesetzgebung somit einerseits einen konstitutiven Rahmen der Sozialen Arbeit, fordert aber andererseits einen kontroversen Diskurs in der Sozialen Arbeit heraus und ist in Bezug auf Reformperspektiven von diesem selbst abhängig. So ist beispielsweise in den achtziger Jahren des 20. Jahrhunderts im Kontext der Diskussionen um die zweite Moderne die Sozialgesetzgebung selbst hinsichtlich ihrer sozialen Risiken und Folgen (Ausgrenzung von AdressatInnen, Verrechtlichung von Bedürfnissen) betrachtet worden. Es zeigte sich, dass neue Partizipationsformen reflexiv in die sozialstaatlich institutionalisierten Sicherungssysteme eingebunden werden müssen. So wurde in einer Fortführung der Empowermentansätze an Büros für soziale und bürgerliche Rechte gedacht, in denen Flüchtlinge und Menschen ohne Aufenthaltsrechte rechtlich und sozial beraten werden können oder in denen Menschen über ihre Rechte in Institutionen – z. B. des Sozial- und Gesundheitswesens – aufgeklärt werden.

Sozialgesetzgebung in der zweiten Moderne

2 Das Kinder- und Jugendhilferecht: Entwicklungen bis zum Anfang des 20. Jahrhunderts

Die Vergesellschaftungsgeschichte von Kindheit und Jugend in der industriekapitalistischen Moderne ließ schon im 19. Jahrhundert sozialpädagogische Interventionen entstehen. So begründeten beispielsweise bereits im Vormärz (um 1830) Freimaurer sozialpädagogische Institutionen im Rahmen von Sonntagsschulen

unter Verweis auf die erodierende erzieherische Funktionsfähigkeit von Familie und Schule (vgl. Gedrath 2000). Zentral für die Geschichte der Jugendfürsorge ist zudem die Gründung des Rauhen Hauses bei Hamburg (1833) durch J. H. Wichern (1808-1881) und die sich daran anschließende evangelische Rettungshausbewegung (vgl. Niemeyer 1997, 1998). Neben diesen lokalen Initiativen aus der bürgerlichen oder religiös-motivierten Sozialreformbewegung ist eine erste staatliche Maßnahme das Gesetzesvorhaben zur Beschränkung der Kinderarbeit: 1824 wurde durch eine „Centralverfügung" des preußischen Unterrichtsministers v. Altenstein eine Enquete eingesetzt, „die Aufschluss über den Umfang der Kinderarbeit geben sollte" (Frerich/Frey 1996, S. 43). In die gleiche Richtung zielte die behördliche Untersuchung von 1827 zum Zusammenhang von Armut, Kriminalität und Fürsorgeerziehung. 1839 wurde dann im Kontext der Altenstein-Initiative in Preußen erstmals im Regulativ über die Beschäftigung jugendlicher Arbeiter in Fabriken eine gesetzliche Beschränkung der Arbeitszeit festgesetzt (vgl. insgesamt zum 19. Jahrhundert vor allem den Beitrag von Hammerschmidt in diesen Band).

Kinderarbeit

Schließlich kann aber der Zeitraum ab ca. 1878 bis zum Beginn der Weimarer Republik als die Gründerphase der öffentlichen Jugendhilfe bezeichnet werden (vgl. Peukert 1986), da in diesem Jahr in Preußen das Gesetz betreffend die Unterbringung verwahrloster Kinder erlassen wurde. Das Gesetz regelte erstmals die Zwangserziehung Minderjähriger bis zum 12. Lebensjahr.

Gründung der öffentlichen Jugendhilfe

Im Bürgerlichen Gesetzbuch wurde 1900 – als ein Vorläufer des Jugendamtes – der Gemeindewaisenrat rechtlich verankert. Der Gemeindewaisenrat war keine Erfindung des Bürgerlichen Gesetzbuches, sondern als ein kommunales Organ in einigen Städten bereits aktiv und in seinen Aufgaben geregelt. Dem Gemeindewaisenrat wurde nunmehr zwar die Aufsicht über die gesamte Jugend, nicht nur für die Waisen, anvertraut, im Wesentlichen hatte er aber nur beratende Funktionen (vgl. Samter 1900, S. 130-137). An mehreren Orten entwickelten sich am Anfang des 20. Jahrhunderts „die ersten ‚Jugendämter', die sich zwar noch nicht als solche bezeichneten (wie die Mainzer Zentrale für öffentliche Jugendfürsorge oder die Hamburgische Behörde für öffentliche Jugendfürsorge), aber fast das gesamte Spektrum der Aufgaben innehatten, wie es das spätere Reichsjugendwohlfahrtsgesetz vorsah" (Uhlendorff 2000, S. 155-156).

Doch die Veränderungen ab den 1870er Jahren sind mit diesen Initiativen keineswegs ausreichend zusammengefasst, denn diese Zeit war geprägt durch vielfältige Innovationen in der Jugendfürsorge sowie eine Ausweitung ihrer Aufgabenfelder und Ausdifferenzierung aus der Armenfürsorge. Ein wesentlicher Faktor waren dabei die Diskussionen in den einzelnen Ländern über die Fürsorgeerziehung angesichts der angeblich ansteigenden Kriminalitätsrate im Jugendalter. Grundlegend für die Entwicklung war aber auch das Engagement lokaler Vereine und „ehrgeiziger Verwaltungsbeamter". Die wachsenden Städte und das neue industrielle Gesicht der Kommunen sowie die damit verbundenen sozialen Herausforderungen forderten geradezu Pioniere – Frauen und Männer aus ganz unterschiedlichen Herkunftsmilieus – heraus, eine Infrastruktur aufzubauen, wie sie sich z. B. in der Säuglingsfürsorge und dem Krippen- und Hortwesen entwickeln sollten (vgl. Uhlendorff 2000).

Jugendfürsorge in den Städten und Kommunen

Die Etablierung der Kinder- und Jugendfürsorge im 20. Jahrhundert knüpfte somit in ihrer Ausgestaltung und in ihren zentralen Leitbildern an Reformperspektiven an, wie sie sich in den Städten und Kommunen bereits im 19. Jahrhundert herausgebildet und zum Ende des Jahrhunderts zu einer Ausdifferenzierung aus der Armenfürsorge geführt hatten. Auch mit dem In-Kraft-Treten des Reichsjugendwohlfahrtsgesetzes (RJWG) im Jahr 1924 wurde eine rechtliche und organisatorische Vereinheitlichung der Kinder- und Jugendhilfe noch nicht erreicht. Eine genaue Analyse der Entwicklung des Kinder- und Jugendhilferechtes muss somit differenzierter die jeweiligen kommunalen und landesspezifischen Regelungen unterscheiden. In unseren ausschnitthaften Betrachtungen kann dies nicht geleistet werden, darum beziehen sich die folgenden Ausführungen in erster Linie auf ausgewählte Gesetze in Preußen.

3 Jugendfürsorge und Jugendpflege von der Jahrhundertwende bis zur Weimarer Republik

Preußisches Fürsorgeerziehungsgesetz

Am 1. April 1901 trat das Preußische Fürsorgeerziehungsgesetz (Gesetz über die Fürsorge-Erziehung Minderjähriger) vom 2. Juli 1900 in Kraft, das u.a. mit den rechtlichen Veränderungen des Bürgerlichen Gesetzbuches begründet wurde. Nach diesem konnte ein Minderjähriger, der das 18. Lebensjahr noch nicht vollendet hatte, durch einen Vormundschaftsrichter direkt oder auf Antrag eines Landrates bzw. Bürgermeisters oder durch Vertreter der preußischen Polizeibehörde, Fürsorgeerziehung beantragen, um dessen sittliche oder körperliche Verwahrlosung zu verhindern (ohne dass dem eine Straftat vorausgegangen war). Der Begriff der „Fürsorgeerziehung“ wurde ausdrücklich verwendet, um hervorzuheben, dass die „Absicht der Gesetzes dahin gehe, durch Erziehung vorbeugend, prophylaktisch, und nicht strafend zu wirken“ (Aschrott 1901, S. 2). Das Zwangserziehungsgesetz von 1878 betraf nur die 6 bis 12-jährigen. Die Fürsorgeerziehung erfolgte nun erstmalig auf öffentliche Kosten und wurde in einer geeigneten Pflegefamilie oder in einer Erziehungs- und Besserungsanstalt durchgeführt. Beendet wurde die Maßnahme nach Beschluss des zuständigen Vormundschaftsrichters, „wenn der Erziehungszweck erreicht oder die Erreichung des Zwecks anderweitig sichergestellt ist, sonst mit der Großjährigkeit“ (Rühle 1911, S. 203). Entsprechend der Zeitverhältnisse begriff das Gesetz Jugendfürsorge allerdings deutlich nicht als lebensweltunterstützende und -ergänzende Hilfe, sondern es stand gänzlich in der Tradition der familienersetzenden Erziehung, die Eltern und Kinder voneinander trennte und die sich mit der Rettungshausbewegung durchgesetzt hatte. Ausführungsbehörde und Träger der Jugendfürsorgemaßnahmen wurden mit dem Gesetz die Provinzialverbände, die Vorläufer der Landschaftsverbände im heutigen Nordrhein-Westfalen. Damit wurde in Preußen die Jugendfürsorge aus der örtlichen Armenfürsorge herausgenommen und größeren und leistungsfähigeren Verbänden übertragen. Jugendämter wurden mit dem Gesetz nicht installiert.

Der Soziologe F. Tönnies setzte sich um die Jahrhundertwende mit den zeitgenössischen sozialpädagogischen Theorie- und Praxisperspektiven sowie mit der entsprechenden Gesetzentwicklung auseinander. Im „Archiv für soziale Gesetzgebung und Statistik", der bekanntesten sozialwissenschaftlichen Zeitschrift dieser Zeit, kommentierte er die Gesetzesentwürfe. Er stellte den behaupteten Kriminalitätsanstieg unter Jugendlichen, der mitunter zur Gesetzesinitiative führte, sozialempirisch infrage und bemängelte, dass es wohl das alleinige Interesse von Sittenpredigern und entrüsteten Staatsbürgern sei, „die kapitalistisch zersetzte Gesellschaft (...) von gewissen auffallenden Flecken zu befreien. Aber, wie die in den Zeitungen annoncierenden Heilgehilfen: brieflich, ohne jede Änderung der Lebensweise" (Tönnies 1900, S. 485). „Es ist aber ferner wie durch ein Vergrößerungsglas sichtbar, dass jede Erhöhung der Lohnsätze, und ganz besonders die Erhöhung jeder Art von Frauenlöhnen und die Verkürzungen der Arbeitstage in unvergleichlich viel intensiverer Weise zur Verhütung ‚leiblicher und geistiger Verwahrlosung' armer Kinder wirken muss, als alle hochnotpeinlichen Aktionen der Herren Amtsrichter gegen ein armes Kind, das der Herr Landrat oder der Herr Polizeiinspektor wegen einer ‚strafbaren Handlung' angezeigt hat. Wenn also der preußischen Regierung es so bitterlich ernst darum ist, der Verwahrlosung von Kindern entgegenzuarbeiten – wohlan! fördere sie mit allen Mitteln, nein! entferne sie nur alle Hemmnisse einer erfolgreichen Selbstorganisation der Arbeit, insonders der weiblichen Arbeit!" (Tönnies 1900, S. 470).

Flecken in der kapitalistisch zersetzten Gesellschaft

Wenn ein Junge als „Zeitungsausträger" arbeite, argumentierte Tönnies, und aus einem Brotbeutel eine Schrippe stehle, so habe man doch nicht aus der Entwendung, sondern aus der Erwerbstätigkeit die Verwahrlosung zu schließen. Gleichzeitig wunderte sich Tönnies, dass, obwohl man allein pädagogische und sittliche Probleme erkenne, ein Richter ohne psychologische, sozialwissenschaftliche, philosophische Vorbildung die moralische Obervormundschaft innehaben solle. Sollte eine Ersatzerziehung notwendig werden, so wollte Tönnies die pädagogische Aufsicht in den Händen fachlich geschulter Pädagogen wissen.

Ebenfalls 1901 kam es in Preußen zu einer ersten juristischen Regelung der Jugendpflege: dem preußischen Ministerialerlass. Seit dem Sozialistengesetz (Gesetz gegen die gemeingefährlichen Bestrebungen der Sozialdemokratie) vom 18. Oktober 1878 und vor allem in den 1890er Jahren richtete sich die öffentliche Aufmerksamkeit vermehrt auf die seit 1865 existierenden Arbeiterjugendorganisationen. Die Arbeiterjugend störte die Bemühungen um eine nationale, vaterländische Erziehung. Die Funktion der staatlichen Jugendpflege bestand darin, „die Jugendlichen zu unterhalten und zu beschäftigen, um sie damit sozialpolitisch, wehrpolitisch und konfessionell den gültigen Normvorstellungen entsprechend sozial zu integrieren" (Gängler 1995, S. 178). Entsprechend wurden die staatlichen Jugendpflegemaßnahmen im preußischen Ministerialerlass vom 24. November 1901 begründet: Die bestehenden „Jünglings-, Lehrlings- und Gesellenvereine", die „Spiel- und Erholungsgelegenheit" durch „Turn-, Gesangs-, Lese-, Vortrag- und sonstige Unterhaltungsabende" bieten, erreichen nicht alle aus der Schule entlassenen Jünglinge, „die eines geeigneten Familienanschlusses entbehren" (Ministerialblatt 1901, S. 352), weil sie entweder an

Sozialistengesetz

Preußischer Ministerialerlass zur Jugendpflege

manchen Orten fehlen oder von den jungen Leuten nicht genutzt würden. Die Jugendpflege wurde aus dieser Ministerial-Perspektive notwendig, „weil die neueren Bestimmungen über die Sonntagsruhe und über den zeitigen Ladenschluss die Mussezeit der Jugend erheblich erweitert haben, weil ihr verhältnismäßig hoher Verdienst es den jungen Leuten ermöglicht, unbeeinflusst von der elterlichen Autorität unzweckmäßigeren Zerstreuungen nachzugehen und weil die jungen Leute, denen eine genügende Pflege und Fürsorge nicht von anderer Seite zu Theil wird, nur zu leicht unter Einflüsse gerathen, die geeignet sind, ihre geistige und sittliche Entwicklung in falsche Bahnen zu leiten“ (Ministerialblatt 1901, S. 353).

Ausgehend von den Erfahrungen des ersten Jugendpflegeerlasses und entscheidend für die weitere Entwicklung der staatlichen Jugendpflege in Deutschland wurde der „Preußische Ministerialerlass betr. Jugendpflege“ vom 18. Januar 1911, der die jugendpflegerischen Gesichtspunkte der staatlichen Sozialpolitik zusammenfasste. Die in diesem Erlass vorgesehenen Aufgaben der Jugendpflege wurden von der großen Anzahl konfessioneller und bürgerlicher Jugendpflegevereine übernommen. Das um die Jahrhundertwende florierende Vereinswesen in Deutschland machte es möglich, dass so gut wie jede gesellschaftliche Gruppierung eine eigene Jugendorganisation besaß. Durch die Bestimmungen des Reichsvereinsgesetzes gewannen die bürgerlich-konservativen und kirchlichen Vereine eine deutliche Dominanz. Das staatliche Engagement im Feld der Jugendpflege bedeutete, ähnlich wie die Institution der Fortbildungsschule, die in den 1860er Jahren aus den bürgerlichen Sonntagsschulen entstanden waren, die pädagogische Beeinflussung und Disziplinierung der schulentlassenen, männlichen Jugend. Ergänzt wurde die Verordnung durch eine ausführliche Anlage („Grundsätze und Ratschläge für Jugendpflege“), welche die Aufgaben und Ziele der Jugendpflege konkretisierten. Am 10. April 1913 wurde der Erlass mit Bestimmungen und Grundsätzen für die Arbeit mit Mädchen und jungen Frauen erweitert und es wurden zusätzliche Mittel bereitgestellt. Die disziplinierende Funktion der staatlichen Jugendpflege wurde in den kommenden Jahren von jugendkulturellen und freizeitgestalterischen Einflüssen z. B. aus der bürgerlichen Jugendbewegung untermischt (vgl. Gängler 1995).

Bürgerliche und kirchliche Vereine

4 Das Reichsjugendwohlfahrtsgesetz von 1922 und das Jugendgerichtsgesetz von 1923

Das Reichsjugendwohlfahrtsgesetz (RJWG) vom 09.07.1922, wirksam ab 1. April 1924, sollte den beiden Strängen der Jugendwohlfahrt, der Jugendfürsorge und der Jugendpflege, eine einheitliche Rechts- und Verwaltungsgrundlage bieten. Es gilt als eine der bedeutendsten gesetzgeberischen Leistungen der Weimarer Republik und behielt ohne grundlegende Änderungen bis zum Ende der 1980er Jahre Gültigkeit. Mit dem RJWG wurden gleichzeitig zum ersten Mal in Deutschland die Erziehungsaufgabe der Eltern und im Besonderen das Recht des Kindes auf Erziehung rechtlich einheitlich verankert. So hieß es

Das Recht des Kindes auf Erziehung

in § 1 des RJWG: „Jedes deutsche Kind hat ein Recht auf Erziehung zur leiblichen, seelischen und gesellschaftlichen Tüchtigkeit." Mit der Grundlegung des RJWG galt in Deutschland Kindheit und Jugend als ein per Gesetz der öffentlichen Förderung anvertrautes, nationales Gut und das einzelne Kind wie der einzelne Jugendliche als Individuum mit Rechtsstatus. Jedoch bedeutete diese Formel nicht, dass der zu Beginn des Jahrhunderts diskutierte Vorschlag eines „allgemeinen Jugendrechtes" sich durchsetzen konnte. Es wurde somit kein „Rechtssystems für den gesellschaftlichen Teilbereich Jugend" verabschiedet, das „durchaus vergleichbar mit der Entwicklung des Arbeitsrechts zur Regelung der Rechtsposition des Arbeitnehmers gegenüber Betrieb und Staat" gewesen wäre. Wirklichkeit wurde ein „Jugendhilferecht, das den Maßnahmen von Erziehungsinstitutionen eine gesetzliche Grundlage geben sollte" (Hering/Münchmeier 2000, S. 132-133).

C. Niemeyer hat zudem die Auffassung einer differenzierten Kritik unterzogen, dass mit dem Recht des Kindes auf Erziehung im §1 des RJWG, eine Formel gefunden worden sei, die geradezu das historische Ergebnis kulturkritisch motivierter Überlegungen, Forderungen und Initiativen der Reformpädagogik und Jugendbewegung darstellte. Er hat gezeigt, dass in der bürgerlichen Jugendbewegung am Anfang die Forderung nach einem „Recht auf Selbsterziehung" und „erwachsenenfreier Selbstverwirklichung" im Mittelpunkt stand: „Die bürgerliche Jugendbewegung zumindest der Vorkriegszeit war kaum von sozialer, dafür aber sehr viel mehr von Schul- und Oberlehrernot geängstigt, vage nur war ihr Nachdenken über die soziale Frage (…). Was sie, in dieser Logik, interessierte, war das Streben nach erwachsenenfreier Selbstverwirklichung". Das Motto lautete folgerichtig „Jugendbewegung und nicht Jugendpflege" (Niemeyer 2000, S. 439).

Betrachtet man das RJWG in historischer Rückschau, so war es – wie D. Peukert (vgl. u.a. 1986) herausgearbeitet hat – „trotz des programmatischen § 1 kein eigentliches Leistungsgesetz, sondern ein Organisationsgesetz" und damit letztlich ein „Jugendamtsgesetz" (Peukert 1986, S. 137). Das Jugendamt sollte vier Kompetenzbereiche zusammenfassen: die Amtsvormundschaft für unehelich geborene Kinder, die Durchführung der Fürsorgeerziehung, die Unterstützung jugendpflegerischer Aktivitäten und die Jugendgerichtshilfe. Es war entweder als „selbstständige Behörde" oder „in kleineren Orten – als Teil des Wohlfahrtsamtes" organisiert: „In seiner inneren Verfassung koordinierte es in einem kollegialen Organ, in dem Vertreter der Ämter wie der Fürsorgeverbände und Jugendvereine saßen, die Jugendarbeit, bezuschusste sie und wurde – nach dem Prinzip der Subsidiarität – dann selbst aktiv, wenn die örtlichen freien Verbände eine notwendige Leistung nicht erbrachten. Damit war das fragile Kräfteverhältnis zwischen öffentlicher und privater Fürsorge sowie überhaupt den verschiedenen Initiativen und Organen der Jugendarbeit zumindest im Modell austariert" (Peukert 1986, S. 138).

Reichsjugendwohlfahrtsgesetz als Jugendamtsgesetz

Doch schon vor dem In-Kraft-Treten des RJWG wurde vom „Deutschen Städtetag" in erster Linie aus fiskalpolitischen Motiven die Forderung erhoben, das Gesetz nicht oder nur teilweise in Kraft zu setzen. Dies löste nach der eigentlichen Verabschiedung des RJWG umfassende Diskussionen aus. Um die mit dem RJWG beabsichtigte Reform nicht gänzlich aufgeben zu müssen, kam

Erziehungsstrafrecht

es zu einem Kompromiss: Er sah vor, das Gesetz wie vorgesehen zum 1. April 1924 mit erheblichen Einschränkungen für die drei ersten Jahre in Kraft zu setzen. Am 14. Februar 1924 erließ die Reichsregierung, sechs Wochen vor In-Kraft-Treten, die „Verordnung über das In-Kraft-Treten des RJWG". Diese suspendierte wesentliche Bestimmungen des Gesetzes, indem sie Reich und Länder entpflichtete, die Aufgaben durchzuführen, die eine Erweiterung der bestehenden Aufgaben bedeuteten (vgl. Jordan/Münder 1987). Insgesamt konnte das als Reformwerk geplante Gesetz in den Jahren bis 1933 auf Grund der Aufhebung wesentlicher Bestimmungen, aber auch wegen der weiter wachsenden innenpolitischen Widersprüche nicht umgesetzt werden (vgl. Gräser 1995).

Notverordnung

Auch die zweite, die Jugend betreffende große Gesetzesinitiative in der Weimarer Republik, das Jugendgerichtsgesetz (JGG) von 1923, geht letztlich auf eine sich bereits im 19. Jahrhundert und insbesondere seit der Jahrhundertwende immer deutlicher artikulierende Forderung zurück. Die so genannte Jugendgerichtsbewegung setzte sich dafür ein, die Jugendstrafrechtspflege als einen Bereich anzusehen, der aus dem Erwachsenenstrafrecht herausgelöst werden müsse. Bereits 1908 fand der erste Jugendgerichtstag in Frankfurt stand, weiterhin wurden eigene Jugendgefängnisse eingerichtet. Das JGG legte die „relative Strafmündigkeit" auf das 14. bis 18. Lebensjahr fest und setzte die „strafrechtliche Verantwortung" in Verhältnis zur „geistigen und sittlichen Entwicklung". In § 16 Absatz 1 wurde der programmatische Grundsatz aufgenommen: „Der Strafvollzug gegen einen Jugendlichen ist so zu bewirken, dass seine Erziehung gefördert wird" (zit. n. Dörner 1991, S. 71). C. v. Wolffersdorff verweist auf die Schattenseiten dieser Reform der Weimarer Republik: „Die neue Programmatik von Erziehungsstrafrecht und Erziehungsvollzug präsentierte sich nicht nur mit einem freundlichen pädagogischen Gesicht, sondern zugleich mit der drohenden Geste von Repression und Vergeltung". Schließlich kommt er zu dem Resümeé, dass wir überall dort, wo „von Staats und von Rechts wegen mit Begriffen wie Erziehung und (Re-)Sozialisation gearbeitet wird,", eine kritische sozialpädagogische einsetzen muss (Wolffersdorff 1997, S. 101-102).

Jugendstrafrechtspflege

5 Kinder- und Jugendhilfegesetzgebung im Nationalsozialismus

Für die Kinder- und Jugendhilfe bedeutet die Zeit des Nationalsozialismus vor allem eine veränderte Rechtspraxis: „Inhaltlich war die Entwicklung nationalsozialistischer Jugendhilfe vor allem durch die zunehmende Überlagerung mit rassenhygienischem Gedankengut und die Indienstnahme für erbgesundheitliche ‚Aufartungs'-Programme charakterisiert" (Sachße/Tennstedt 1992, S. 166). Mit der Machtübernahme der NSDAP am 30. Januar 1933 setzte eine „Gleichschaltung" aller Behörden und freien Institutionen ein. Die Dachverbände der Jugendhilfe mussten sich in ihrer Struktur dem Führerprinzip unterstellen. Zwar war von Funktionären des neuen Regimes eine Rechtsveränderung geplant und

Führerprinzip

schon im Sommer 1933 eine Kommission zur „Reform des Reichsjugendwohlfahrtsgesetztes“ gebildet worden, aber zu einer durchgreifenden Veränderung des Jugendhilferechts kam es nicht. Unter Mitarbeit einiger Sachverständiger des Allgemeinen-Fürsorgeerziehungstages (AFET) erarbeitete die Kommission in kurzer Zeit einen begründeten Entwurf für ein neues RJWG, der im Januar 1934 dem Reichsinnenministerium vorgelegt wurde. Die wichtigsten Änderungsvorschläge betrafen dabei den im § 1 RJWG festgelegten und abgelehnten Erziehungsanspruch des Kindes. An die Stelle dieses Anspruchs, so die Reichsgemeinschaft der freien Wohlfahrtspflege, sollte die folgende rassisch-völkisch bestimmte Formel treten: „Die Erziehung der Jugend ist Erziehung zur deutschen Volksgemeinschaft. Ziel der Erziehung ist der körperlich und seelisch gesunde, sittlich gefestigte, geistig entwickelte, beruflich tüchtige deutsche Mensch, der rassenbewusst in Blut und Boden wurzelt und, getragen von den lebendigen Kräften des Christentums, Volk und Staat verpflichtet und verbunden ist. Jedes deutsche Kind soll in diesem Sinne zu einem verantwortungsbewussten Glied der deutschen Volksgemeinschaft erzogen werden“ (zit. n. Hasenclever 1978, S. 134).

Volksgemeinschaft

Verändert wurde entsprechend der nationalsozialistischen Ideologie die Aufgabenstruktur des Jugendamtes, ohne dass das RJWG diesbezüglich ausdrücklich geändert wurde. Mit dem Gesetz zur Vereinheitlichung des Gesundheitswesens vom 3. Juli 1934 wurden z. B. dem Jugendamt „die Aufgaben der Mütter- und Säuglingsberatung“ entzogen. Und indem 1936 der Hitler-Jugend der Führungsanspruch über „die gesamte deutsche Jugend“ übertragen wurde, „wurde zugleich jede eigenständige Jugendpflege der Jugendämter obsolet“ (Sachße/Tennstedt 1992, S. 156). „Reichsjugendführer“ und Führer der Hitler-Jugend wurden in einem Amt vereinigt. Bis zu einem gewissen Grad wurde allein den konfessionellen Jugendverbänden eine Eigenständigkeit zugestanden (vgl. Klönne 1984).

Jugendverfolgungsbehörden

Die Aufgaben der Jugendämter beschränkten sich damit zusehends auf „hoheitliche Eingriffe“, die wiederum durch die Nationalsozialistische Volkswohlfahrt überprüft wurden (Sachße/Tennstedt 1992, S. 161). So blieben die Jugendämter letztlich nur für „erbkranke Elemente“ zuständig; daher gerieten sie in den Augen der Bevölkerung mehr und mehr zu „Jugendverfolgungsbehörden“ (vgl. Hasenclever 1978).

Denn grundlegend sollte sich der Charakter der Fürsorgeerziehung ändern. Bereits 1932 war mit der Notverordnung zur Fürsorgeerziehung eine Auslesepraxis rechtlich abgesichert worden, die zwischen Unerziehbare und Erziehungsfähige differenzierte und sich dabei auf sozialbiologische und rassentheoretische Theorien stützte. Seit dem Ende des 19. Jahrhunderts hatten derartige – wissenschaftlichen Status beanspruchende – Theorien innerhalb der Wohlfahrtspflege und Sozialpolitik immer wieder Anhänger gefunden. Im Nationalsozialismus war diese Ideologie Grundlage der Heimerziehung. Für die so genannten Erbkranken, nicht mehr „Erziehbaren“, waren jetzt „Bewahranstalten“ vorgesehen (vgl. Kuhlmann 1989). Umgekehrt konnten, wie es 1943 auch rechtlich geregelt wurde, „besonders förderungswürdige Kinder und Jugendliche“ durch eine „freiwillige Fürsorgeerziehung“ in so genannten NS-Jugendheimstätten aufgenommen werden, auch wenn sie die Kriterien für eine Fürsorgeerziehung nicht erfüllten (vgl. Sachße/Tennstedt 1992).

Jugendschutzlager

1940 wurden für die so genannte „Schwerst- und Unerziehbaren“ das Jugendschutzlager Moringen und 1942 für Mädchen das Jugendschutzlager Uckermark eingerichtet. „Spätestens ab 1942 wies die Gestapo auch mit Schutzhaft belegte minderjährige Gefangene in die Jugendschutzlager ein. Wie in den großen Konzentrationslagern befanden sich gleichzeitig Schutz- und Vorbeugungshäftlinge in den Jugendschutzlagern“ (Ayaß 1995, S. 182): Ein Erlass des Reichsinnenministers vom 26. April 1944 regelte endgültig die Einweisung der Jugendlichen, die unter militärischen Drill und ohne Rechte in Lagern untergebracht wurden (vgl. Neugebauer 1997; Süßmann 1994; Gesellschaft für christlich-jüdische Zusammenarbeit 1983; Meister 1969).

Erst in den achtziger und neunziger Jahren des 20. Jahrhunderts hat die historische Forschung innerhalb der Sozialen Arbeit damit begonnen, systematisch auch die Kinder- und Jugendhilfe im Nationalsozialismus aufzuarbeiten. So wurde bspw. bekannt, dass H. Muthesius, wohl einer der bedeutendsten Repräsentanten der Sozialen Arbeit in West-Deutschland nach 1945, u.a. an der Planung des sogenannten „Polen-Jugendverwahrlagers“ beteiligt war, das den Charakter eines Konzentrationslagers hatte. Dabei ging es „um die Aussonderung und Ausgrenzung der ‚Gemeinschaftsfremden‘, nur dass mit dem Stigma alle polnischen Kinder und Jugendlichen belegt wurden“ (Schrapper 1993, S. 153).

6 Kinder- und Jugendhilfe zwischen 1945 und 1961

Der alliierte Kontrollrat der vier Siegermächte setzte einen Teil der in der NS-Zeit entstandenen Rechtsnormen außer Kraft. Das RJWG, das wenige Eingriffe in dieser Zeit erfahren hatte, erklärte er in seiner ursprünglichen Fassung sofort für anwendbar. Die vordringlichen Probleme der Nachkriegszeit bestimmten die primären Aufgaben der Jugendbehörden. Denn „die sozialen Probleme, auf die die Jugendhilfe in der Nachkriegszeit reagieren musste, waren noch gravierender als jene, die nach dem Ersten Weltkrieg aufgetreten waren“ (Jordan/Sengling 2000, S. 56). Bereits Ende 1945 erließen die Jugendämter in der britischen Besatzungszone Richtlinien zur Fürsorge für heimatlose Jugendliche. Auch in Bayern und Hessen wurden 1946 entsprechende Verordnungen erlassen. Rheinland-Pfalz folgte 1948 mit dem „Gesetz über die Erfassung und Unterbringung heimatloser und gefährdeter Jugendlicher“. Andere Länder, wie Hamburg, erließen Bewahrungs- oder Schutzgesetze, die ihre Unterbringung und „Nacherziehung“ regeln sollten. In den drei Westzonen ließen die Besatzungsbehörden bis 1946 die konfessionellen Wohlfahrtsverbände und das Rote Kreuz wieder zu. Sie beauftragten die deutschen Behörden mit dem Aufbau von Jugendpflegeausschüssen, die neue Jugendorganisationen fördern und überwachen sollten. Neben der Jugendpflege entwickelte sich ein neues Gebiet der öffentlichen Jugendhilfe, für das nach und nach eine Struktur aufgebaut und Richtlinien entwickelt wurden: die Jugendsozialarbeit. Von verschiedenen öffentlichen aber auch freien Trägern wurde versucht, die Not der heimat- und zumeist berufslosen Nachkriegsjugendlichen durch berufsfördernde Maßnahmen zu beheben. In allen

Heimatlose Jugendliche

Jugendsozialarbeit

Ländern entstanden Aufbauwerke, die sich zur „Bundesarbeitsgemeinschaft Jugendaufbauwerk“ zusammenschlossen. Die Länder schufen zur Steuerung der Berufsnot besondere gesetzliche Voraussetzungen.

Aber erst nach den Wahlen zum ersten Bundestag und dem Beginn der Regierungstätigkeit K. Adenauers am 20. September 1949 begann eine eigene Jugendpolitik des Bundes. Am 18. Dezember 1950 verkündete die Regierung den Bundesjugendplan, der im Prinzip zunächst nicht mehr als ein jährlicher Etat im Haushalt des Innenministeriums war. Allgemeine Jugendförderung und Behebung der Berufsnot bildeten die Schwerpunkte des ersten Bundesjugendplans. Schon 1949 kamen erste Forderungen nach einer grundsätzlichen Novellierung des RJWG auf. Im Januar 1950 wurden im Parlament Beratungen hierüber aufgenommen. Am 8. August 1950 trat die erste Novelle in Kraft, die die Adoptionsbedingungen erleichterte.

Jugendplan

Zeitlich nebeneinander und ohne dass inhaltlich Verbindungen thematisiert worden wären, verabschiedete das Parlament am 18. Juni 1953 die erste Ergänzung des RJWG und des JGG. Wie schon in der Weimarer Republik blieb in der Bundesrepublik die Chance auf eine inhaltliche Abstimmung dieser beiden Jugendgesetze ungenutzt. Die gesetzten Hoffnungen in die Reform des RJWG waren groß. Doch im Ergebnis brachte sie nur zwei wesentliche Veränderungen, die Neukonstituierung der Jugendämter, womit erstmals eine organisatorische Unabhängigkeit der Jugendämter von den Fürsorgebehörden erfolgte und die Aufhebung der mit den Notverordnungen von 1924 und 1932 erfolgten Einschränkungen. Das bedeutete im Grunde die Herstellung des status quo von 1922/24 bei stabileren politischen, durch die Besatzungsmächte garantierten Verhältnissen. Das bedeutete jedoch nicht, dass die nun wieder erweiterten Pflichtaufgaben der Jugendämter auch durch diese wahrgenommen wurden. Zum Teil lag dies auch daran, dass die Gesetzesreform die Jugendämter nicht mit mehr finanziellen Mitteln ausstattete. Grundsätzlich wurde mit dem RJWG im engeren Sinne die Zuständigkeit der örtlichen Jugendämter für die jugendpflegerischen Aufgaben sowie für Erziehungs- und Jugendberatungsfunktionen und Kindertageseinrichtungen, aber auch die Beschränkung auf die Durchführungszuständigkeit für die Jugendfürsorgefragen, bestätigt.

Neukonstitution der Jugendämter nach dem Zweiten Weltkrieg

Auch in der Jugendpflege kam es zu keinem grundsätzlichen Neuanfang. Obwohl die westalliierten Besatzungsmächte gerade im „totalitären Erziehungskonzept“ der Hitler-Jugend das „größte Risiko für die Umformung Deutschlands zu einem demokratischen Rechtsstaat“ erkannten und dementsprechend „reeducation“ Programme auflegten (Hering/Münchmeier 2000, S. 187), war die Jugendarbeit nach 1945 nicht durch einen „Antinationalsozialismus“ geprägt. Angeknüpft wurde an die „Erfahrungen der Jugendpflege der Weimarer Republik“, die eine „entpolitisierte Renaissance“ erlebten und vereinzelt „an internationale Formen der Jugendarbeit“ (Thole 2000, S. 63).

Doch die 1950er Jahre waren auch gekennzeichnet durch einige Grundsatzüberlegungen zu einer systematischen Neuordnung der Sozialgesetzgebung und damit zu einer großen Sozialreform. Hinsichtlich des Jugendhilferechts wurden die (weltanschaulichen und politischen) Fragen neu diskutiert, die schon eine Einigung in der Weimarer Zeit schwer gemacht hatten. Ähnlich wie

1921/22 reagierten die Länder und die Kommunen mit Bedenken gegen die auf die Gemeinden zukommenden Belastungen; die Konkretisierung der Jugendpflegeaufgaben wurde als zu weitgehend bezeichnet und die Verschiebung der grundsätzlichen Reform gefordert. Auf Grund der Widerstände beschloss die Regierung im Sommer 1960, auf eine einfache Änderung auszuweichen.

Jugendhilfe in der DDR

Zwar wurde auch in der Sowjetischen Besatzungszone (SBZ) nach 1945 zunächst ebenfalls an das RJWG angeknüpft, doch spätestens in den 1950er Jahren wurde diese Tradition in der DDR aufgegeben. Die Gründung eines Amtes für Jugendfragen beim Ministerrat der DDR durchbrach die Zusammenfassung der Jugendpflege und Jugendfürsorge in der Jugendhilfe, an der noch 1947 entsprechend dem RJWG festgehalten worden war. Diesem Amt wurde „ressortübergreifend eine anleitende, koordinierende und kontrollierende Funktion zur Jugendförderung in engster (auch personeller) Verknüpfung mit der FDJ, einschließlich eines Mitspracherechts bei der Jugendpolitik eingeräumt (vgl. 1. Jugendgesetz der DDR)“ (Seidenstücker 2000, S. 63).

Insgesamt orientierte man sich an sowjetischen Konzepten, sodass u.a. die Pädagogik Makarenkos für die Heimerziehung und Jugendhilfe zentral wurde (vgl. Andresen 2000). Die Geschichte der Kinder- und Jugendhilfe der DDR nahm damit eine eigene Entwicklung, die weitgehende Konsequenzen für die Integration und Ausgrenzung von Kindern und Jugendlichen hatte, die hier aber in der Kürze kaum dargestellt und insbesondere nicht auf die Darstellung der Rechtsentwicklung beschränkt werden kann.

7 Kinder- und Jugendfürsorge zwischen 1961 und 1990 in der Bundesrepublik

Die Fachöffentlichkeit versprach sich von der zweiten Nachkriegsnovelle des RJWG im Jahr 1961 die Vereinheitlichung von Jugendpflege und Jugendfürsorge und die Erweiterung sowie die Differenzierung des Maßnahmenkatalogs (vgl. Achinger u.a. 1955; Becker/Claussen 1959, S. 198-208; Pense 1959, S. 176ff.; Hasenclever 1960, S. 343-349; Jordan/Münder 1987, S. 31). Jedoch bestand das Hauptziel des Reformentwurfs in der Stärkung der elterlichen Gewalt und in der schon 1922 erklärten Vorrangigkeit der freien Hilfeträger auf der Basis des Subsidiaritätsprinzips. Man einigte sich darauf, der freien Jugendhilfe keinen absoluten Vorrang einzuräumen, sondern diese Entscheidung individuell am Wohl des Kindes oder Jugendlichen und die „Erzielung des bestmöglichen Erfolgs durch Koordinierung öffentlicher und privater Anstrengungen“ (§ 5 Abs. 3 JWG) sicherzustellen. Die Novelle, die am 11. August 1961 als „Gesetz für Jugendwohlfahrt“ (JWG) verkündet wurde, hat neben dem formalen Wegfall des „R“ folgende Veränderung gebracht: Grundsätzlich wurde mit § 5 Abs. 1 JWG die Rolle der Jugendämter gestärkt und festgelegt, dass ihnen im Verhältnis zu den freien Trägern die Gesamtverantwortung der Maßnahmen obliegt. Im Einzelnen traten folgende Neuerungen ein (vgl. Münder u.a. 1985; Jordan/Sengeling 2000):

Subsidiaritätsprinzip

Gesetz für Jugendwohlfahrt (JWG)

1. Die Pflichtaufgaben des Jugendamtes wurden wie erhofft in § 5 erweitert und spezifiziert (genauere Beschreibung der jugendpflegerischen und vorbeugenden jugendfürsorgerischen Aufgaben);
2. Die ‚Schutzaufsicht' wurde durch die „Erziehungsbeistandschaft" (§§ 55-61 JWG) ersetzt;
3. Die Formen der „Fürsorgeerziehung" wurden ausgeweitet; das JWG führte eine freiwillige Form ein: die „Freiwillige Erziehungshilfe" (FEH) (§§ 62, 63ff. JWG) und behielt die alte Form der „Fürsorgeerziehung" (FE) (§§ 64, 65ff. JWG) bei;
4. Die Zuständigkeit des Jugendamtes für die Gewährung des Lebensunterhaltes bei Fremdunterbringung wurde wiederhergestellt. Die Ausweitung der Fürsorgeaufgaben ermöglichte nun auch die wirtschaftliche Hilfe (Aufwendungen für den Lebensunterhalt) (§ 6 Abs. 2 JWG);
5. Erweiterung des Pflegekinderschutzes;
6. Verankerung der Heimaufsicht (die bisher fehlte);
7. Einführung des Bundesjugendkuratoriums als Beratungsgremium der Bundesregierung in allen Fragen der Jugendhilfe.

Alle Maßnahmen wurden eingeleitet, wenn die leibliche, geistige und seelische Entwicklung eines Kindes gefährdet oder geschädigt erschien. Allerdings wurde der im Recht auf Erziehung formulierte Anspruch (§ 1 JWG) auch in einer Zeit konsolidierter Haushalte nur „dem Grunde nach", jedoch nicht als individuell einklagbarer Rechtsanspruch bestätigt. Über „Form und Maß der Hilfe (entschied) im Einzelfall der Träger nach pflichtmäßigem Ermessen" (Weller 1961, S. 364). Dabei wurde die Erziehungshilfe in mehr oder weniger abgestufter Weise gewährt oder angeordnet:

Erziehungshilfe im JWG

1. „Erziehungsbeistandschaft" wurde gewährt bzw. angeordnet, wenn diese Form der Hilfe zur Abwendung einer Gefahr oder zur Beseitigung eines Schadens geboten und ausreichend erschien.
2. „Freiwillige Erziehungshilfe" wurde formal von den Erziehungsberechtigten beantragt, wenn eine ‚Fürsorgeerziehung' aus Sicht des Jugendamtes noch nicht erforderlich erschien, die „Erziehungsbeistandschaft" aber nicht mehr ausreichte, um in der oben genannten Weise Einfluss auf die Entwicklung des Kindes oder Jugendlichen zu nehmen.
3. „Fürsorgeerziehung" wurde auf Initiative des Jugendamtes durch vormundschaftsgerichtliche Entscheidung angeordnet, wenn keine der beiden anderen Maßnahmen geeignet schien, sich auf die Entwicklung des Kindes oder Jugendlichen auszuwirken. Damit wurde den Eltern gleichzeitig das Personensorgerecht entzogen. Der Anordnung der „Fürsorgeerziehung" lag eine „Verschuldungsannahme" zu Grunde, nach der die Eltern ihren Erziehungspflichten schuldhaft nicht nachgekommen waren (vgl. § 1666 BGB).

Die 1961-Novelle konnte die erhoffte grundlegende Umwandlung des Jugendhilferechts in ein Leistungsgesetz nicht leisten; auch die Jugendsozialarbeit wurde nicht Bestandteil des Maßnahmenkatalogs. Allerdings verpflichtete ein neuer § 3 die Jugendämter dazu, die Erziehungsleistung der Familien zu

unterstützen und zu ergänzen und damit die von den Sorgeberechtigten getroffene „Grundrichtung der Erziehung“ (§ 3 JWG) zu beachten. Weiterhin wurde insgesamt eine „sozialpädagogisch und präventiv ausgerichtete Jugendpflege“ als öffentliche Aufgabe „neben und ergänzend zur Familienerziehung“ explizit u.a. durch ein Verfassungsgerichtsurteil 1967 anerkannt (vgl. Hering/Münchmeier 2000, S. 211).

Mit Bezug auf die Heimrevolten und die sozialistisch-motivierte Pädagogik insbesondere der Weimarer Republik rückte im Kontext der Studentenbewegung am Ende der 1960er Jahre die Fürsorgeerziehung wieder erneut ins Blickfeld gesellschaftskritischer Analysen. Die damals bekannte Formel ‚Gefesselte Jugend‘ entstammte einem Buchtitel aus dem Jahr 1929. Das folgende Zitat haben wir dem 1971 von einem Autorenkollektiv verfassten gleichnamigen Werk entnommen: „Die Untersuchung der Geschichte der Anstaltserziehung in Deutschland hat diese erwiesen als die Geschichte einer gefesselten Jugend. Wie immer man in der Geschichte die Besonderheit derer, die zu Objekten der Anstaltsmaßnahmen wurden, interpretierte – ob als Armut, Dummheit, erbliche Belastung, Krankheit, Bosheit, religiöse und politische Verirrung, Verwahrlosung oder Kriminalität –, stets neigten sich (in ihrem Selbstverständnis) die Gesunden, Reichen und Normalen dieser ‚Hilflosigkeit‘ opfernd, pflegend, fürsorgend und helfend entgegen. (…) Fürsorgeerziehung im Kapitalismus ist also auch ein Teil des bürgerlichen Legitimationsapparats, indem unter Berufung auf ideologische Freiheits- und Schuldtheoreme von den (klassen-)gesellschaftlichen Ursachen von Kriminalität und Verwahrlosung abgelenkt und unter Hinweis auf die Verantwortung der ‚Gemeinschaft‘ und des Staates die Sozialstaatsillusion notdürftig aufrechterhalten wird.“ (Autorenkollektiv 1971, S. 59-64)

Gefesselte Jugend und Sozialstaatsillusion

In den folgenden Jahren kam es zu mehrfachen Anläufen, die spätestens seit Ende des Zweiten Weltkrieges geforderte grundlegende Umwandlung des JWG von einem Eingriffs- in ein Leistungsrecht zu bewerkstelligen (vgl. Hasenclever 1978, S. 206-222; Jordan/Münder 1987, S. 32-34). 1967 wurde eine unabhängige Kommission damit beauftragt, der Bundesregierung alle vier Jahre einen Jugendbericht vorzulegen. Die Ergebnisse der Berichte sollten in die Gesetzgebungsverfahren einfließen. 1970 wurden die Vormundschaftsbestimmungen des JWG an die neuen gesellschaftlichen Entwicklungen und das Nichtehelichengesetz von 1969 angepasst. Am 8. März 1973 wurde der Diskussionsentwurf eines zukünftigen JWG vom zuständigen Bundesministerium vorgelegt; zudem wurde im gleichen Jahr die Mitwirkung des Jugendamtes bei der elterlichen Einwilligung im Adoptionsverfahren geregelt (§ 51a JWG). Am 31. Juli 1974 verkündete die Regierung das ‚Gesetz zur Neuregelung des Volljährigkeitsalters‘ und damit die Herabsetzung vom 21. auf das 18. Lebensjahr. Als Konsequenz für die Jugendhilfe entfielen damit alle Maßnahmen für die Altersgruppe ab dem 18. Lebensjahr. Gleichzeitig mit dieser Veränderung im JWG wurde jedoch eine „Behindertenhilfe für junge Menschen“ eingeführt und damit erstmals ein Berührungspunkt mit dem Bundessozialhilfegesetz verwirklicht: Mit dem § 75a konnte nun unter bestimmten Voraussetzung (z. B. eine verzögerte körperliche oder seelische Entwicklung) eine Fürsorgeerziehung freiwillig fortgesetzt oder freiwillige Erziehungshilfe weiter gewährt werden.

Jugendberichte

Neuregelung der Volljährigkeit

Die letzte Novelle des JWG erfolgte 1977: Das Ergebnis war der direkte Rechtsvorgänger des Kinder- und Jugendhilfegesetzes (KJHG). Die rechtliche Basis der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland war aber seit 1922/24 wesentlich durch ein Gesetz geprägt, das noch „völlig durch seine Herkunft aus dem Polizeirecht (Pflegekinderschutz) und dem Strafrecht (Fürsorgeerziehung) und durch obrigkeitliche Vorstellung einer eingreifenden Verwaltung“ (BMJFG 1972, S. 31) bestimmt war. Zwar hatte sich in der Bundesrepublik vor dem Hintergrund der gesellschaftlichen Veränderungen das Angebot der Jugendhilfe quantitativ verbessert, differenziert und professionalisiert und damit eine umfangreiche Infrastruktur herausgebildet, doch es entsprach lange nicht den Anforderungen einer modernen kapitalistischen Gesellschaft.

Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG)

Erst mit den Vorarbeiten zum KHJG wurde erstmals ein umfassender Neuanfang in der Kinder- und Jugendhilfe versucht. Mit der ersten sozial-liberalen Koalition wurde die Forderung einer grundlegenden Reform zu einem Leistungsgesetz zum jugendpolitischen Programm. Die Stellungnahme der Bundesregierung zum 3. Jugendbericht von 1972 bündelte diese Zielvorstellungen. Vor allem ging es darum, einen förmlichen und einklagbaren Rechtsanspruch des Kindes zu begründen, familienunterstützende und -ergänzende Angebote weitgehend zu etablieren, einen Leistungskatalog für alle erzieherischen Hilfe einzuführen, die Jugendämter als Dienstleister zu befähigen, ihre Aufgaben und Ziele zu modernisieren und die im JGG geregelten erzieherischen Hilfen zu überprüfen und zu klären, wie diese in einem umfassenden Kinder- und Jugendhilfegesetz geregelt werden können. Bis 1987 konnten diese Zielvorstellungen allerdings nicht verwirklicht werden. Verschiedene Initiativen scheiterten am Bundesrat oder an einflussreichen außerparlamentarischen Kräften (vgl. Jordan 1978; Steiniger 1980; Wirbals 1980; Schäfer 1982). Erst 1990 trat ein neues Kinder- und Jugendhilfegesetz in Kraft, inwieweit die Forderungen erfüllt wurden, wird an einer anderen Stelle in diesem Grundriss besprochen.

8 Ausblick: Die Rechtsentwicklung in der Kinder- und Jugendhilfe

Vergesellschaftung von Kindheit und Jugend

Wir haben die Entwicklung der Kinder- und Jugendhilfegesetzgebung hier beispielhaft für die Sozialgesetzgebung im 20. Jahrhundert nachgezeichnet und damit einen Gesetzesbereich ausgewählt, der im Sozialwesen als ein zentraler Katalysator für die Professionalisierung der Sozialen Arbeit angesehen werden kann. Deutlich dokumentiert die Rechtsentwicklung, dass die Kinder- und Jugendhilfe ohne Bezug auf die kontroversen Sozialdiskurse um die Vergesellschaftung von Kindheit und Jugend in der industriekapitalistischen Moderne kaum zu begreifen ist. Nur wenn die rechtlichen Vorgaben – als ein Kernbestandteil der sozialstaatlichen Vergesellschaftung von Kindheit und Jugend – zu einem diskursivem Brennpunkt der Kinder- und Jugendhilfediskussion werden, kann die Soziale Arbeit eine eigenständige Position in Bezug auf die sozialpäda-

gogischen Herausforderungen von Kindheit und Jugend im 21. Jahrhundert finden. Gerade heute im Übergang zum globalisierten oder digitalen Kapitalismus wird auch die Kinder- und Jugendhilfe sich wiederum gesellschafts- und sozialpolitisch neu verorten müssen (vgl. Böhnisch/Schröer 2001; Schröer/Struck/Wolff 2001). So steht die Kinder- und Jugendhilfe derzeit einerseits vor der Aufgabe, ihre Positionen hinsichtlich der sozialen Entkoppelungstendenzen (vgl. Castel 2000) im Strukturwandel der Arbeitsgesellschaft politisch zu vertreten und sich andererseits endlich offensiv gegenüber internationalen Kinder- und Jugendrechtsmaßstäben z. B. in der Arbeit mit Flüchtlingen und Menschen ohne Aufenthaltsrechte zu öffnen.

Literatur

Achinger, H./Höffner, J./Muthesius, H./Neundorfer, L. (1955): Neuordnung der sozialer Leistungen, Denkschrift. Köln.

Andresen, S. (2000): „Die Kindheit im Sozialismus ist eine glückliche Kindheit." Vom Wandel des Kindheitskonzeptes in der DDR und seiner Bedeutung für sozialpädagogisches Denken. In: neue praxis, Heft 2, 30. Jg. (2000), S. 120-134.

Aschrott, P. F. (1901): Das preußische Gesetz über die Fürsorge-Erziehung vom 2. Juli 1900. Begründung der Regierungsvorlage. In: Die Jugendfürsorge, Heft 1, 1901, S. 2.

Autorenkollektiv (1971): Gefesselte Jugend. Fürsorgeerziehung im Kapitalismus. Frankfurt a.M.

Ayaß, W. (1995): „Asoziale" im Nationalsozialismus. Stuttgart.

Bäumer, G. (1929): Die historischen und sozialen Voraussetzungen der Sozialpädagogik und die Entwicklung ihrer Theorie. In: Nohl, H./Pallat, L. (1929): Handbuch der Pädagogik. 5. Band. Langensalza, S. 3-17.

Becker, W./Claussen, H. (1959): Sozialreform und Jugend. Eine Übersicht über die Reformbestrebungen und eine Stellungnahme zu Vorschlägen und Entwürfen. Berlin u. Neuwied.

Böhnisch, L. (1999): Sozialpolitik und Sozialpädagogik. Gemeinsame Traditionslinien und ihre aktuellen Bezüge. In: Zeitschrift für Pädagogik, 39. Beiheft. Weinheim u. Basel, S. 261-276.

Böhnisch, L./Schröer, W. (2001): Pädagogik und Arbeitsgesellschaft. Weinheim u. München.

Castel, R. (2000): Metamorphosen der sozialen Frage. Eine Chronik der Lohnarbeit. Konstanz.

Dörner, C. (1991): Erziehung durch Strafe. Die Geschichte des Jugendstrafvollzugs 1871-1945. Weinheim u. München.

Evers, A./Nowotny, H. (1987): Über den Umgang mit Unsicherheit. Die Entdeckung der Gestaltbarkeit von Gesellschaft. Frankfurt a.M.

Frerich, J./Frey, M. (1996): Handbuch der Geschichte der Sozialpolitik in Deutschland. Band 1: Von der vorindustriellen Zeit bis zum Ende des Dritten Reiches. München u. Wien.

Gängler, H. (1995): Staatsauftrag und Jugendreich: Die Entwicklung der Jugendverbände vom Kaiserreich zur Weimarer Republik. In: Rauschenbach, T./Sachße, C./Olk, T. (Hrsg.) (1995): Von der Wertegemeinschaft zum Dienstleistungsunternehmen. Jugend- und Wohlfahrtsverbände im Umbruch. Frankfurt a.M., S. 175-200.

Gedrath, V. (2000): Gesellschaftliche Modernisierung und Sozialpädagogik – Bürgerliche Sozialreform im Vormärz. In: Schröer, W./Stecklina, G. (Hrsg.) (2000): 100 Jahre Sozialpädagogik Paul Natorps. Beiträge zum 2. Fachtreffen: Historische Sozialpädagogik/Sozialarbeit. Dresden, S. 152-168.

Gesellschaft für Christlich-Jüdische Zusammenarbeit (Hrsg.) (1983): Das Männerlager Ravensbrück und das Jugendschutzlager Uckermark. Göttingen.

Gräser, M. (1995): Der blockierte Wohlfahrtsstaat. Unterschichtjugend und Jugendfürsorge in der Weimarer Republik. Göttingen.

Hasenclever, C. (1978): Jugendhilfe und Jugendgesetzgebung seit 1900. Göttingen.

Hauschildt, E. (1995): „Auf den richtigen Weg zwingen ..." Trinkerfürsorge 1922-1945. Freiburg.

Hering, S./Münchmeier, R. (2000): Geschichte der Sozialen Arbeit. Weinheim u. München.
Jordan, E. (1978): Zum neuen Referentenentwurf eines Jugendhilferechts. In: Deutsche Jugend, Heft 1, 25. Jg. (1978), S. 13-21.
Jordan, E./Münder, J. (Hrsg.) (1987): 65 Jahre Reichsjugendwohlfahrtsgesetz. Ein Gesetz auf dem Weg in den Ruhestand? Münster.
Jordan, E./Sengling, D. (2000): Kinder- und Jugendhilfe. Einführung in Geschichte und Handlungsfelder, Organisationsformen und gesellschaftliche Problemlagen. Weinheim u. München.
Klönne, A. (1984): Jugend im dritten Reich – Die Hitler-Jugend und ihre Gegner. Köln.
Kuhlmann, C. (1989): Erbkrank oder erziehbar? Jugendhilfe als Vorsorge und Aussonderung in der Fürsorgeerziehung in Westfalen von 1933-1945. Weinheim u. München.
Meister, J. (1969): Polizeiliches Jugendschutzlager (1940-1945) Vorbeugungshaft. Kiesberg.
Mennicke, C. (1930): Die sozialen Berufe. In: Gablentz , O. v. d./Mennicke, C. (1930): Deutsche Berufskunde. Leipzig, S. 311-330.
Ministerialblatt der Handels- und Gewerbeverwaltung in Preußen (1901), (Punkt 3.). In: Arbeiterschutz und Wohlfahrtspflege, Heft 22, 1901, S. 352-354.
Münder, J. u. a. (1985): Frankfurter Kommentar zum JWG. Weinheim u. Basel.
Neugebauer, M. (1997): Der Weg in das Jugendschutzlager Moringen. Eine entwicklungspolitische Analyse nationalsozialistischer Jugendpolitik. Mönchengladbach.
Niemeyer, C. (1997): Die Schlacht um die Jugendwohlfahrt oder Intention und Wirkung Wicherns. In: Niemeyer, C./Schröer, W./Böhnisch, L. (Hrsg.) (1997): Grundlinien Historischer Sozialpädagogik. Traditionsbezüge, Reflexionen und übergangene Sozialdiskurse. Weinheim u. München, S. 71-93.
Niemeyer, C. (1998): Klassiker der Sozialpädagogik. Weinheim u. München.
Niemeyer, C. (2000): Das Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG) – eine Bilanz aus historischer Perspektive. In: neue praxis, Heft 5, 30. Jg. (2000), S. 437-448.
Niemeyer, C. (2000): Jugendbewegung zwischen Reform und Restauration. Eine exemplarische Studie anhand der Debatten in der „Wandervogelführerzeitung“ zwischen 1912 und 1920. In: Neumann, D./Uhle, R. (Hrsg.) (2000): Bildung zwischen Restauration und Reform. Weinheim.
Pense, R. (1959): Übersicht über die Bestrebungen zur Neugestaltung des Jugendwohlfahrtsrechts. In: Nachrichtendienst des Deutschen Verein 1959, S. 176 ff.
Peukert, D. J. K. (1986): Grenzen der Sozialdisziplinierung. Aufstieg und Krise der deutschen Jugendfürsorge 1878-1932. Köln.
Rühle, O. (1911): Das proletarische Kind. München.
Sachße, C./Tennstedt, F. (1988): Geschichte der Armenfürsorge in Deutschland. Band 2. Fürsorge und Wohlfahrtspflege 1871 bis 1929. Stuttgart, Berlin u. Köln.
Sachße, C./Tennstedt, F. (1992): Der Wohlfahrtsstaat im Nationalsozialismus. Geschichte der Armenfürsorge in Deutschland, Band 3. Stuttgart, Berlin u. Köln.
Samter, P. (1900): Die Thätigkeit des Waisenrats unter der Herrschaft des Bürgerlichen Gesetzbuches. In: Die Jugendfürsorge, Heft 3, 1900, S. 130-137.
Schäfer, H. (1982): Zur Rechtsreform um das Jugendhilferecht 1977-1980. Eine Dokumentation. München.
Schrapper, C. (1993): Hans Muthesius. Ein deutscher Fürsorgejurist und Sozialpolitiker zwischen Kaiserreich und Bundesrepublik. Münster.
Schröer, W./Struck, N./Wolff, M. (Hrsg.) (2002): Handbuch Kinder- und Jugendhilfe. Weinheim u. München.
Seidenstücker, B. (2000): Jugendhilfe in der DDR. In: Jordan, E./Sengling, D. (2000): Kinder- und Jugendhilfe. Einführung in Geschichte und Handlungsfelder, Organisationsformen und gesellschaftliche Problemlagen. Weinheim u. München, S. 62-64.
Siercks, H. (1913): Jugendpflege I. Männliche Jugend. Berlin u. Leipzig.
Steiniger, C. (1980): Stand der Meinungen zu Beginn der parlamentarischen Beratung in der Jugendhilferechtsreform. In: Unsere Jugend, Heft 1, 28. Jg. (1980), S. 5-7.
Stratmann, K. (1992): Zeit der Gärung und Zersetzung. Arbeiterjugend im Kaiserreich zwischen Schule und Beruf. Weinheim.
Süßmann, G. (1994): Das polizeiliche Jugendschutzlager Moringen. Staufenberg.
Thole, W. (2000): Kinder- und Jugendarbeit. Eine Einführung. Weinheim u. München.
Tönnies, F. (1900): Die Erweiterung der Zwangserziehung. In: Archiv für soziale Statistik und Gesetzgebung, 15. Jg. (1900), S. 458-489.

Uhlendorff, U. (2000): Auf der Suche nach einem Verhältnis von Öffentlich und Privat. Jugendfürsorgeleitbilder im Wilhelminischen Reich. In: neue praxis, Heft 2, 30. Jg. (2000), S. 155-166.

Weller, A. (1961): Bundessozialhilfegesetz und Jugendwohlfahrtsgesetz – ein Vergleich. In: Blätter der Wohlfahrtspflege, 1961, S. 363-366.

Wendt, W. R. (^{5}2008): Geschichte der sozialen Arbeit. Stuttgart.

Wirbals, H. (1980): Das Jugendhilfegesetz zwischen Bundestag und Bundesrat. In: neue praxis aktuell, Juli 1980, S. 1-3.

Wolffersdorff, C. v. (1997): Reformdiskussion über die Zwangserziehung – Heimerziehung und Strafvollzug um die Jahrhundertwende. In: Niemeyer, C./Schröer, W./Böhnisch, L. (Hrsg.) (1997): Grundlinien Historischer Sozialpädagogik. Traditionsbezüge, Reflexionen und übergangene Sozialdiskurse. Weinheim u. München, S. 95-109.

Helga Oberloskamp

Ausgewählte kinder- und jugendbezogene Rechtsvorschriften

1 Überblick

Rechtsvorschriften, die sich mit Kindern und Jugendlichen befassen, finden sich verstreut in unserem gesamten Rechtssystem. Teilweise betreffen sie die zivilrechtliche Rechtsstellung der jungen Menschen im Verhältnis zu ihren Eltern und anderen Verwandten; teilweise haben sie die besondere Rechtsstellung Minderjähriger und junger Erwachsener im Verhältnis zum Staat zum Gegenstand. Das Wort „Jugendrecht", das in keinem Gesetz als Fachbegriff vorkommt, jedoch von Fachleuten zur Charakterisierung dieses großen Feldes benutzt wird, ist jedenfalls unscharf und bedarf im Einzelfall der Präzisierung. Im Groben meint es im Privatrecht, und zwar im Bürgerlichen Gesetzbuch (BGB), folgende Rechtsgebiete:

Begriff Jugendrecht

- die Vorschriften des Allgemeinen Teils, die sich mit der Geschäftsfähigkeit und Haftung Minderjähriger (von der Geburt bis zur Vollendung des 18. Lebensjahres) befassen (§§ 104 ff.; 823 ff. BGB)
- die Vorschriften des Vierten Buches (Familienrecht) und des Fünften Buches (Erbrecht), die die familienrechtliche Rechtsstellung von Abkömmlingen betreffen, hier insbesondere die Fragen von Abstammung, elterlicher Sorge, Name, Unterhalt und Erbrecht (§§ 1589 ff.;1922 ff. BGB)
- die Vorschriften des Einführungsgesetzes zum BGB (EGBGB), die im Familienrecht u. a. die Frage regeln, ob deutsches oder ausländisches Recht anzuwenden ist, wenn theoretisch mehrere Rechtsordnungen in Betracht kommen (Fälle mit Auslandsbezug) (Art. 1-24 EGBGB).

Im öffentlichen Recht lassen sich folgende Gebiete herausfiltern:

Öffentliches Recht

- das Jugendhilferecht, geregelt im SGB VIII – nicht ganz präzise, aber im Alltag auch KJHG (Kinder- und Jugendhilfegesetz) genannt – und im Adoptionsvermittlungsgesetz (AdVermiG)
- das sonstige Sozialleistungsrecht für junge Menschen wie z. B. Kindergeld (BKGG), Ausbildungsförderung (SGB III), Unterhaltsvorschuss (UVG) etc.
- das Jugendstrafrecht, geregelt im Jugendgerichtsgesetz (JGG), das zwar die allgemeinen Straftatbestände für junge Menschen genauso verwendet („nach den allgemeinen Vorschriften mit Strafe bedroht", § 1 Abs.1 JGG), jedoch das Strafverfahren (§§ 33 ff. JGG) und die Sanktionen (§§ 5 ff. JGG) anders gestaltet

W. Thole (Hrsg.), *Grundriss Soziale Arbeit,* DOI 10.1007/978-3-531-94311-4_56,
© VS Verlag für Sozialwissenschaften | Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH 2012

- das Jugendschutzrecht, geregelt im Gesetz zum Schutz der Jugend (JuSchG) und im Jugendarbeitsschutzgesetz (JArbSchG)
- das Bildungsrecht, geregelt in den Schul- und Hochschulgesetzen der Länder.

Im Übrigen kommen Kinder und Jugendliche in zahllosen Gesetzen namentlich vor, wo sie beispielsweise leistungsauslösend oder leistungssteigernd (beispielsweise im SGB II, im WoGG) wirken oder wo für sie Spezialregelungen zur Verfügung gestellt werden, die die besondere Situation Minderjähriger berücksichtigen (StAG, AufenthG).

Im Folgenden sollen aus dem Bereich des Familienrechts und aus dem Bereich des Jugendhilferechts Kernvorschriften vorgestellt werden, die für die Soziale Arbeit besonders wichtig sind. Es handelt sich hierbei nicht selten um Regelungen, die aufgrund der Wandlung gesellschaftlicher Bedingungen (oftmals) geändert werden mussten.

2 Kindschaftsrecht

2.1 Eckpunkte

Begriff Kindschaftsrecht

Das Kindschaftsrecht – ebenfalls ein Begriff, der bisher nicht im BGB vorkommt, jedoch vom Gesetzgeber im Zusammenhang mit seiner Reform vom 16.12.1997 (Kindschaftsrechtsreformgesetz – KindRG) „hoffähig" gemacht worden ist und sich seit dem 1.1.2009 im Gesetz befindet (im Gesetz über das Verfahren in Familiensachen und in den Angelegenheiten der freiwilligen Gerichtsbarkeit – FamFG) – meint den Teil des Familienrechts, der sich mit der Eltern-Kind-Beziehung befasst. Sein Kerngebiet ist das Recht der elterlichen Sorge.

Elterliche Sorge

Die elterliche Sorge, die bei Inkrafttreten des BGB am 1.1.1900 noch eine „väterliche Gewalt" war und bei unehelichen Kindern in der Regel vom Staat ausgeübt wurde (Amtsvormundschaft), hat sich in den letzten 50 Jahren grundlegend verändert. Dies hat einerseits mit der Emanzipation der Frau zu tun, die zu einer gleichberechtigten Beteiligung am Schutzrecht elterliche Sorge neben dem Vater und dazu geführt hat geführt hat, dass die ledige Mutter bei Ausübung der elterlichen Sorge nicht mehr vom Staat bevormundet wird. Andererseits war maßgebend die Erkenntnis, dass das Kind eine eigenständige Rechtspersönlichkeit ist, die nur deswegen dem „Walten" anderer Personen unterstellt ist, weil sie des Schutzes und der Unterstützung bei der Entwicklung zur Eigenständigkeit bedarf.

Diese veränderten gesellschaftlichen Sichtweisen haben sich auf verschiedenen Ebenen positiv niedergeschlagen:

- Vater und Mutter sind, auch wenn sie nicht miteinander verheiratet sind, grundsätzlich gleichwertig bei der Zuteilung der elterlichen Sorge.

- Da das Bestehen einer Ehe für die Ausübung der elterlichen Sorge grundsätzlich bedeutungslos ist, ist auch Trennung oder Scheidung der Eltern grundsätzlich bedeutungslos für das Innehaben der elterlichen Sorge.
- Wenn ein Elternteil, aus welchen Gründen auch immer, ein Kind alleine erzieht, kann er für bestimmte Bereiche freiwillig staatliche Hilfe in Anspruch nehmen, ohne dass der Helfer gesetzlicher Vertreter wird (Beistandschaft).
- Staatliche Eingriffe in Elternrechte sind das letzte Mittel der Reaktion auf elterliches Fehlverhalten oder auf für Kinder unerträgliche Situationen. In jedem Fall müssen zuvor alle Möglichkeiten der öffentlichen Hilfe ausgeschöpft werden.
- Das Kind wird endlich in gerichtlichen Streitigkeiten Erwachsener wahrgenommen und bei Bedarf mit einem unabhängigen Anwalt (Verfahrensbeistand) ausgestattet.

Negativ zu vermerken sind weiterhin einige Fehl- bzw. Nicht-Regelungen:

- Ledige Mütter haben immer noch das Alleinverfügungsrecht über ihre Kinder. Der Vater kann nicht einmal die gerichtliche Überprüfung der Weigerung der Mutter, den Vater an der elterlichen Sorge zu beteiligen, erzwingen.
- Stiefelternverhältnisse, deren Zahl aufgrund von Nichtehelichkeit sowie Scheidung und Wiederheirat ins Unermessliche gewachsen sind (gesicherte Zahlen gibt es nicht, aber nach Schätzungen müssen es mindestens 1,23 Mio. sein – vgl. Oberloskamp, ZKJ 2008, 484/486), werden vom Gesetzgeber nicht genügend beachtet; es gibt nur eine bescheidene elterliche Sorge für Stiefelternteile.
- Die Zahlen von Stiefkindadoptionen, die mit den meisten gescheiterten Zweitehen ebenfalls scheitern, wachsen, und Jugendämter und FamG gebieten dem nur wenig Einhalt. Auch der Gesetzgeber trägt nicht zu einer Lösung des Problems bei (z. B. durch Einführung einer sog. schwachen Adoption).

2.2 Leibliche Kinder

Der Erwerb der elterlichen Sorge kann erfolgen

- kraft Gesetzes
- kraft Willenserklärung oder
- kraft familiengerichtlicher Entscheidung.

Erwerb elterlicher Sorge

Die Mutter, d. h. die Frau, die ein Kind zur Welt bringt (§ 1591 BGB), hat kraft Gesetzes die elterliche Sorge für ihr Kind, gleichgültig, ob sie verheiratet ist oder nicht (§ 1626a Abs. 1 und 2 BGB). Der Vater, dessen Vaterschaft juristisch feststeht (§ 1592 BGB), hat die elterliche Sorge nur dann kraft Gesetzes, wenn er zum Zeitpunkt der Geburt mit der Mutter des Kindes verheiratet ist (Umkehrschluss aus § 1626a Abs.1). Ist er zum Zeitpunkt der Geburt des Kindes nicht mit ihr verheiratet, muss er sie entweder später heiraten (dann Erwerb kraft Gesetzes) oder zusammen mit der Mutter eine Sorgeerklärung abgeben (Erwerb kraft Willenserklärung) (§§ 1626a Abs.1 Nr.1, 1626b-1626d BGB).

Da es sowohl eine pränatale Vaterschaftsanerkennung (§ 1594 Abs.4 BGB) als auch pränatale Sorgeerklärungen (§ 1626b Abs.2 BGB) gibt, können es die nicht verheirateten Eltern so einrichten, dass sie bereits bei der Geburt des Kindes gemeinsam das Sorgerecht erhalten. Über die Ausübung der elterlichern Sorge müssen die Eltern Einvernehmen erzielen (§ 1627 BGB). Gelingt ihnen dies nicht, können sie in schwerwiegenden Einzelfällen bei Gericht die Übertragung der Entscheidungsbefugnis auf einen von ihnen beantragen (§ 1628 BGB).

Minderjährige Eltern

Das Sorgerecht minderjähriger Eltern ruht (§ 1673 Abs.2 Satz 1 BGB). Sie üben nur die tatsächliche Personensorge zusammen mit einem zweiten Sorgerechtsinhaber (zweiter Elternteil bzw. Vormund) aus. Zur Vertretung in persönlichen Angelegenheiten sind sie nicht befugt, ebenso wenig zur tatsächlichen und rechtlichen Vermögenssorge. Entsteht Streit bei der Ausübung der gemeinsamen tatsächlichen Personensorge, so hat der Elternteil Vorrang, wenn der zweite Sorgerechtsinhaber ein Vormund ist (§ 1672 Abs.2 Satz 3 Hs.1 BGB). Ist dieser dagegen ein Elternteil, so müssen sich die Eltern verständigen (§§ 1627, 1628, 1673 Abs.2 Satz 3 Hs.2 BGB).

Diese Regelungen gelten sowohl für verheiratete als auch für nicht verheiratet Eltern, die Sorgeerklärungen abgegeben haben. In letzterem Fall ist es allerdings sogar möglich, dass beide Eltern minderjährig sind, was bei verheirateten Eltern wegen des vorgeschriebenen Ehemündigkeitsalters (§ 1303 Abs.2 BGB) nicht möglich wäre. Eine gesetzliche Vormundschaft (§ 1791c BGB) tritt nur ein, wenn keiner der nicht verheirateten Eltern volljährig ist.

Sorgeerklärung

An die Sorgeerklärung zum Erwerb des gemeinsamen Sorgerechts knüpft das Gesetz keine inhaltlichen Voraussetzungen. Die Eltern können zusammen oder getrennt leben. Auch ihre Erziehungsfähigkeit wird – wie bei verheirateten Eltern, die ein Kind bekommen – nicht geprüft. Sie müssen lediglich rechtliche Eltern im Sinne des Gesetzes (§§ 1591, 1592 BGB) sein.

Ist die nicht verheiratete Mutter nicht damit einverstanden, dass der Vater des Kindes das Mitsorgerecht erhält, so kann sie sich schlicht weigern, eine Sorgeerklärung abzugeben. Hierfür ist keinerlei Begründung erforderlich. Selbst wenn sie aus rein egoistischen Motiven nicht bereit ist, den Vater am Sorgerecht teilhaben zu lassen, gibt es für den Normalfall kein gerichtliches Verfahren, das ihr Verhalten überprüfte oder ihre Sorgeerklärung ersetzte. Rein theoretisch könnte ihr nach § 1666 BGB das Sorgerecht entzogen werden, wenn ihr Verhalten das Kindeswohl gefährdete. Aber das zu beweisen, dürfte kaum möglich sein. – Inzwischen haben zwei Gerichte das Bundesverfassungsgericht (BVerfG) angerufen mit dem Ziel feststellen zu lassen, dass die Regelungen zur Sorgeerklärung nicht mit Art.6 Abs.2 GG vereinbar sind (AmtsG Korbach v. 16.8.1999, FamRZ 2000, 629; AmtsG Groß-Gerau v. 8.12. 1999, FamRZ 2000, S. 631; die Verfassungsmäßigkeit aufgrund der konkreten Fallsituation nicht in Zweifel ziehend: OLG Stuttgart v. 2.12.1999, FamRZ 2000, S. 632; OLG Düsseldorf v. 16.12.1998; FamRZ 1999, S. 673). Jedoch hat das BVerfG am 29.1.2003 (FamRZ 2003, 285) entschieden, dass diese Regelung verfassungskonform ist; sie soll aber vom Gesetzgeber dahin gehend beobachtet werden, ob die der Gesetzgebung zugrunde liegenden Annahmen mit der Realität übereinstimmen.

Trennung und Scheidung

Da das Zusammenleben von Eltern für das gemeinsame Sorgerecht grundsätzlich keine Rolle spielt, behalten auch Eltern, die sich erst nach einem Zusammenleben trennen oder scheiden lassen, grundsätzlich das gemeinsame Sorgerecht (Umkehrschluss aus § 1671 Abs.1 BGB). Allerdings haben zusammenlebende Eltern mit gemeinsamem Sorgerecht, gleichgültig, ob sie verheiratet sind oder nicht, nicht die Möglichkeit, das Sorgerecht allein für sich zu beanspruchen. Ein solches Recht besteht nur und erst dann, wenn Eltern getrennt leben (von Anfang an oder später). § 1671 BGB, der dies vorsieht, findet also – entgegen dem „alten" § 1671 BGB vor der Kindschaftsrechtsreform vom 1.7.1998 – auf vier Konstellationen Anwendung:

- nicht verheiratete Eltern mit gemeinsamem Sorgerecht leben von Anfang an getrennt
- nicht verheiratete Eltern mit gemeinsamem Sorgerecht leben zunächst zusammen und trennen sich dann
- verheiratete Eltern trennen sich, ohne sich scheiden zu lassen
- verheiratete Eltern lassen sich scheiden.

In diesen vier Konstellationen erfolgt die gerichtliche Umwandlung des gemeinsamen Sorgerechts in ein Alleinsorgerecht, wenn

Umwandlung von gemeinsamer Sorge in Alleinsorge

- die Eltern dies einvernehmlich wünschen (das Gericht hat nichts zu prüfen, daher auch keine Einschaltung des Jugendamtes, es übt praktisch eine notarielle Aufgabe aus) (§ 1671 Abs.2 Nr.1 BGB) oder
- das Gericht feststellt (Amtsermittlung, Anhörung des Jugendamtes, ggfs. Einschaltung eines Sachverständigen), dass
- die Aufhebung der gemeinsamen Sorge und
- die Übertragung der Alleinsorge auf den Antragsteller dem Wohl des Kindes am besten entspricht (§ 1671 Abs.2 Nr.2 BGB).

In jedem Fall erfolgt die Umwandlung nur auf Antrag eines Elternteils. Stellt keiner einen Antrag, so bleibt es trotz Getrenntlebens der Eltern beim gemeinsamen Sorgerecht. Der Zwangsverbund im Scheidungsverfahren (zwangsläufige gerichtliche Sorgerechtsregelung bei Scheidung) gehört damit der Vergangenheit an.

Über Bedeutung und Auslegung von § 1671 Abs. 2 Nr. 2 BGB herrscht heftiger Streit in der Rechtsprechung. Die zwei Streitpunkte waren:

Auslegung von § 1671 Abs. 2 Nr. 2 BGB

- Ist die gemeinsame Sorge der Regel- und die Alleinsorge der Ausnahmefall, oder stehen beide Sorgerechtstypen gleichwertig nebeneinander?
- Wann (Kriterien) entspricht die Aufhebung der gemeinsamen Sorge und die Übertragung der Alleinsorge auf den Antragsteller dem Wohl des Kindes am besten?

Regel – Ausnahme

Zu der ersten Frage hat das höchste deutsche Fachgericht, der Bundesgerichtshof (BGH), in einer stark kritisierten (Bode, FamRZ 2000, S. 478) Entscheidung (v. 29.9.1999, FamRZ 1999, S. 1646) befunden, dass das Gesetz kein Regel-Ausnahme-Verhältnis enthalte (ebenso OLG Dresden v. 22.3.1999, FamRZ 1999, S. 1156; KG v. 21.9.1999, FamRZ 2000, S. 502). Die gemeinsame el-

terliche Sorge sei nicht der Regelfall, die Alleinsorge nicht die „ultima-ratio". Dies ergebe sich aus dem Willen des Gesetzgebers (BT-Drucks. 13/4899) und daraus, dass elterliche Gemeinsamkeit sich in der Realität nicht verordnen lasse. Wenn die gemeinsame Sorge nicht „funktioniere", sei der Alleinsorge der Vorrang zu geben. – Dieser Meinung widerspricht einer Reihe von zeitlich früher ergangenen Entscheidungen, mit denen sich allerdings der BGH überhaupt nicht auseinandersetzt (v. 3.9.1998, FamRZ 1999, S. 321; OLG Hamm v. 2.3.1999, FamRZ 1999, S. 1597; OLG Köln v. 22.3.1999, FamRZ 2000, S. 499). Das OLG Hamm v. 18.12. 2003 (FamRZ 2004, S. 1668) folgt der Meinung des BGH ohne Abstriche.

Kriterien für Alleinsorge

Zu der zweiten Frage gibt es eine unübersehbare Anzahl von publizierten OLG-Entscheidungen, die sich im Wesentlichen mit drei Problemkreisen beschäftigen: a) die Bedeutung der Kooperationsfähigkeit der Eltern, b) die Bedeutung des Willens der Eltern, c) die Bedeutung verschiedener anderer Eigenschaften oder Verhaltensweisen der Eltern. Das BVerfG hat in seiner Entscheidung v. 1.3.2004 (FamRZ 2004, 1015) betont, dass der Verhältnismäßigkeitsgrundsatz bei jeder dieser Entscheidungen unbedingt zu beachten ist. Rechtsprechung zu den drei Problemkreisen: zu a): fehlende Kooperationsfähigkeit führt zwingend zur Alleinsorge: z. B. OLG Bamberg v. 9.2.1999, FamRZ 1999, S. 803; KG v. 18.10.1999, FamRZ 2000, S. 505; AmtsG Pankow v. 17.5.2004, FamRZ 2005, S. 538; fehlende Kooperationsfähigkeit führt nicht zwingend zur Alleinsorge: OLG Hamm v. 12.5.1999, FamRZ 1999, S. 1600; OLG Zweibrücken v. 1.10.1998, FamRZ 1999, S. 40; OLG Brandenburg v. 27.3.2003, FamRZ 2003, S. 1952; OLG Hamm v. 18.12.2003, FamRZ 2004, S. 1668 ; zu b): die Bedeutung des Willens der Eltern :gemeinsame elterliche Sorge gegen den Willen der Betroffenen: ja: OLG Karlsruhe v. 27.8. 1998, FamRZ 1999, S. 801; AmtsG Chemnitz v. 3.9.1998, FamRZ 1999, S. 321; OLG Bamberg v. 9.2.1999, FamRZ 1999, S. 803; OLG Hamm v. 28.5.2004, FamRZ 2005, S. 537; nein: KG v. 10.2.1999, FamRZ 1999, S. 808 m. Anm. Liermann); zu c): die Bedeutung unterschiedlicher Konfliktpotenziale in der Beziehung der Eltern: z. B. Streit über Wahl des Kindergartens und ärztliche Behandlung: OLG Hamm v. 14.2.2000, FamRZ 2000, S. 1039; Alkoholkrankheit des eines Elternteils und fehlende Unterhaltszahlungen: AmtsG Ratzeburg v. 9.10.1998, FamRZ 2000, S. 50; Strafhaft: OLG Naumburg v. 17.2.2003, FamRZ 2003, S. 1947; rechtskräftige Verurteilung wegen Gewalttätigkeit: BVerfG v. 18.12.2003, FamRZ 2004, S. 54; Verweigerung des Umgangs mit dem anderen Elternteil: OLG Celle v. 15.12. 2003, FamRZ 2004, S. 1667).

Umwandlung: Alleinsorge – Alleinsorge bzw. Alleinsorge – gemeinsame Sorge

Bei Getrenntleben der Eltern sieht § 1672 BGB vor, dass die gem. § 1626a Abs.2 BGB alleinsorgeberechtigte Mutter ihr Sorgerecht dem Vater ganz oder teilweise übertragen kann. Hierfür ist erforderlich, dass der Vater mit Zustimmung der Mutter einen Antrag beim FamG stellt und dieses feststellt, dass die Übertragung dem Kindeswohl dient (Abs.1). Diese Übertragung ist insoweit korrigierbar, als die Eltern später auf demselben verfahrensrechtlichen Weg die gemeinsame Sorge erhalten können, wenn das Gericht feststellt, dass dies dem Kindeswohl nicht widerspricht (Abs.1).

Wenn getrennt lebende Eltern das gemeinsame Sorgerecht haben, so bedeutet dies nicht, dass sie in allen anstehenden Fragen gemeinsam entscheiden müssen.

§ 1687 BGB unterscheidet vielmehr „Angelegenheiten des täglichen Lebens" und „Angelegenheiten, deren Regelung für das Kind von erheblicher Bedeutung ist". Für erstere ist der obhutsberechtigte Elternteil (d. h. der, bei dem sich das Kind aufgrund elterlicher Absprache oder gerichtlicher Anordnung aufhält) allein entscheidungsbefugt. Nur bei letzteren müssen die Eltern, wie es die §§ 1626, 1629 BGB vorsehen, Einigkeit erzielen (§§ 1627, 1687 Abs. 1 Satz 1 BGB). Im Streitfall können die Eltern das FamG einschalten und für diesen Einzelfall einen allein Entscheidungsbefugten bestimmen lassen (§ 1628 BGB). Zu den Angelegenheiten von erheblicher Bedeutung gehören unzweifelhaft u. a. Bestimmung des Aufenthalts, Entscheidung in wichtigen medizinischen Fragen, Schulwahl, Berufswahl.

Bedeutung von gemeinsamer Sorge getrennt lebender Eltern

Anders als nach früheren Recht, in dem der Sorgeberechtigte kein Umgangsrecht hatte, jedoch der Nichtsorgeberechtigte ein Umgangsrecht haben konnte (nichteheliche Väter nur nach gerichtlicher Einräumung), hat heute jeder Elternteil, der nicht obhutsberechtigt ist, kraft Gesetzes ein Umgangsrecht, gleichgültig, ob er außerdem sorgeberechtigt ist oder nicht (§ 1684 Abs.1 HS.2 BGB). Anders als nach früherem Recht, als das Umgangsrecht nur ein Recht war, ist es heute vorrangig eine Pflicht und erst nachrangig ein Recht. Keinem Elternteil soll es rechtlich freistehen, über die Kontakte zu seinem Kind beliebig zu verfügen. Die Aufrechterhaltung der Umgangskontakte ist ein ganz wesentlicher Bestandteil der elterlichen Sorge (§ 1626 Abs. 3 BGB). Es kann daher sein, dass im Streit um die elterliche Sorge (§ 1671 Abs. 2 Nr.1 BGB) das FamG dem weniger erziehungsfähigen Elternteil das Sorgerecht zuspricht, wenn dieser besser dafür sorgen kann, dass die Kontakte zum anderen Elternteil aufrecht erhalten werden (sog. Bindungstoleranz). Weil das Umgangsrecht vorrangig eine Pflicht ist, ist sein längerer oder dauerhafter Ausschluss auch nur in extremen Ausnahmefällen möglich. Zumindest ist zuvor zu überlegen, ob als milderes Mittel ein betreuter Umgang in Betracht kommt (§ 1684 Abs. 4 BGB). Das Nicht-Einhalten von Umgangspflichten kann zu Schadenersatzforderungen des anderen Elternteils führen.

Umgangsrecht der Eltern

Verfahren zur Regelung des Umgangs unterliegendem Vorrang- und Beschleunigungsgebot (§ 155 FamFG). Das Gericht ist verpflichtet, alles zu unternehmen, damit der Umgang zwischen Eltern und Kind möglichst reibungslos durchgeführt wird. In jeder Lage des Verfahrens hat es darauf hinzuwirken, dass Einvernehmen hergestellt wird (§ 156 Abs. 1 Satz 1 FamFG). Es hat auf entsprechende Beratungsstellen und andere Schlichtungsmöglichkeiten hinzuweisen (§ 156 Abs.1 Satz 2 und 3 FamFG) und kann ggfs. anordnen, dass die Eltern an einer Beratung teilnehmen (§ 156 Abs.1 Satz 4 FamFG). Ein Umgangstitel kann vollstreckt werden. Möglich ist hierfür die Verhängung eines Ordnungsgeldes oder einer Ordnungshaft (§ 89 FamFG). Es kann auch Gewalt gegen den Vollstreckungsschuldner (§ 90 Abs.1 FamFG), nie jedoch gegen das Kind angewendet werden (§ 90 Abs. 2 FamFG). Das Gericht kann sogar, wenn bereits ein vollstreckbarer Titel über den Umgang vorliegt, erneut in ein Vermittlungsverfahren eintreten, um zwischen den noch immer streitenden Eltern auszugleichen (§ 165 FamFG).

Nach früherem Recht war der Umgang ein Privileg der Eltern. Heute ist er vorrangig ein Recht des Kindes (§ 1684 Abs. 1 HS.1 BGB). Zu seiner Durchset-

Umgangsrecht des Kindes

zung kann das Kind die Dienste des Jugendamtes selbständig in Anspruch nehmen (§ 18 Abs.3 SGB VIII).

Umgangsrecht sonstiger Personen

Neben Kind und Eltern haben auch weitere sich aus dem Gesetz (§ 1685 BGB) ergebende Personen ein Umgangsrecht, wenn dies dem Kindeswohl dient: Großeltern, Geschwister, unabhängig davon, ob sie mit dem Kind je zusammengelebt haben (Abs. 1); ferner enge Bezugspersonen, die in sozial-familiärer Beziehung zu dem Kind stehen (Abs. 2). Dies ist dann der Fall, wenn Personen für das Kind tatsächlich Verantwortung tragen oder getragen haben (Abs. 2). Die Übernahme tatsächlicher Verantwortung ist in der Regel anzunehmen, wenn die Person mit dem Kind längere Zeit in häuslicher Gemeinschaft zusammen gelebt hat (Abs. 3). Daher kommen als Umgangsberechtigte in Betracht: entferntere Verwandte als in Abs. 1 genannt (anders noch OLG Zweibrücken v. 22. 3.1999, FamRZ 1999, 1161 für Tante und Onkel), Stiefelternteile (Eltern bereits geschieden oder noch nicht), Pflegeeltern, eingetragene Lebenspartner, nichteheliche Lebenspartner (gleich- oder verschiedengeschlechtlich – anders noch OLG Hamm v. 19.5.2000, FamRZ 2000, S. 1600), leibliche Eltern nach einer Adoption (besonders Stiefkindadoption), leibliche (nicht rechtliche) Väter (BGH v. 9.2.2005, FamRZ 2005, 705) und Nicht-mehr-Väter nach Vaterschaftsanfechtung. Darüber hinaus bestimmt § 1626 Abs. 3 Satz 3 BGB, dass es zum Wohl des Kinds gehört, diesem den Kontakt mit Personen zu ermöglichen, zu denen es Bindungen besitzt. Allerdings haben diese Personen keinen Anspruch auf Umgang, vielmehr gehört die Gewährung von Umgang zur ordnungsgemäßen Erziehung.

2.3 Stiefkinder

Unzulängliche Rechte

Stiefkinder und -eltern werden immer noch etwas „stiefmütterlich“ von unserer Rechtsordnung behandelt. Zwar ist es möglich, dem Stiefkind auf dem Wege der Einbenennung (§ 1618 BGB) den Namen des Stiefelternteils zu verschaffen. Der Stiefelternteil kann das Stiefkind auch testamentarisch zum Erben einsetzen und diesem freiwillig (aufgrund Vertrages, der auch konkludent zustande gekommen sein kann) für den Zeitraum des Bestehens der Ehe mit dem leiblichen Elternteil Unterhalt zahlen. Das Wichtigste jedoch, was ein Stiefelternteil gern hätte, nämlich ein Mitsorgerecht, sieht das Gesetz nur sehr beschränkt vor. Immerhin kann der geschiedene und wiederverheiratete Elternteil seit dem 1.8.2001 den Stiefelternteil an der Erledigung der Alltagsangelegenheiten des Kindes beteiligen („im Einvernehmen ... Mitentscheidung“) (§ 1687b Abs.1 Satz 2 BGB). Diese neue Befugnis ist allerdings begrenzt durch die Tatsache, dass sie nur für den alleinsorgeberechtigten Elternteil (also nicht, wenn die geschiedenen Eltern noch das gemeinsame Sorgerecht haben) (Abs.1 Satz 1) gilt. Im Übrigen erlischt die Mitsorge des Stiefelternteils bei dauerndem Getrenntleben (Abs. 4), und sie kann, wenn es das Kindeswohl erfordert – ähnlich wie beim leiblichen Elternteil – durch das Familiengericht eingeschränkt werden (Abs. 3 BGB). Wenn die das Stiefelternverhältnis begründende Ehe wieder aufgelöst ist, erhält der Stiefelternteil die Möglichkeit, eine Verbleibensanordnung zu erwirken, wenn das Kind lieber bei ihm als bei dem leiblichen Elternteil bleiben möchte

(§ 1682 BGB). Ansonsten kann er die Vormundschaft beantragen für den Fall, dass man dem leiblichen Elternteil gem. § 1666 BGB das Sorgerecht entzieht, oder die Adoption des Kindes anstreben (§§ 1741 Abs. 2 Satz 3, 1749 Abs.1 BGB).

2.4 Pflegekinder

Dauerpflege

Insgesamt ist die Situation von Pflegeeltern durch die letzten Reformen des Familienrechts und des KJHG nach und nach immer besser geworden. Wenn es sich allerdings um Dauerpflegeverhältnisse handelt, die nur deswegen nicht in ein Kindesannahmeverhältnis umgewandelt werden können, weil die leiblichen Eltern nicht einwilligen (§ 1747 BGB), ihre Einwilligungen jedoch nicht ersetzt werden können (§ 1748 BGB), so wäre eine Art schwacher Adoption wünschenswert.

Rechte

Nach geltendem Recht behält das Pflegekind grundsätzlich seinen Namen, kann ihn höchstens aufgrund des Namensänderungsgesetzes (NÄG) in den der Pflegeeltern umwandeln lassen. – Die leiblichen Eltern sind grundsätzlich weiterhin Sorgerechtsinhaber, jedoch erhalten die Pflegeeltern bei längerer Pflegedauer zumindest in „Angelegenheiten des täglichen Lebens“ und für einige namentlich aufgezählte Angelegenheiten (Verwaltung von Arbeitsverdienst, Geltendmachung von Sozialleistungen ...) kraft Gesetzes ein Entscheidungs- und Vertretungsrecht (§ 1688 Abs.1 Sätze 1 und 2 BGB). Es steht leiblichen Eltern und Pflegeeltern auch frei, Teile der elterlichen Sorge freiwillig per Pflegevertrag (§ 241 BGB) oder durch beantragte richterliche Anordnung (§ 1630 BGB) auf die Pflegeeltern übertragen zu lassen. Ferner kann es sein, dass den Pflegeeltern nach Vorausgehen eines Sorgerechtseingriffs (z. B. § 1666 BGB) die Pflegschaft (Teilbereiche) oder Vormundschaft (volle elterliche Sorge) übertragen wird. – Unterhaltsverpflichtungen gibt es nicht für Pflegeeltern. Die gesetzliche Unterhaltspflicht der leiblichen Eltern (§§ 1601 ff. BGB) bleibt grundsätzlich bestehen, bei Nichterbringen der Leistung zahlt das Jugendamt Pflegegeld (§ 39 SGB VIII). Eine Rechtspflicht der Pflegeeltern zur Leistung von Unterhalt könnte – wie bei Stiefeltern (vgl. 1.3) – nur vertraglich begründet werden. Ein gesetzliches Erbrecht besteht nicht zwischen Pflegekind und Pflegeeltern. Ein Recht könnte durch letztwillige Verfügung (Testament) begründet werden.

Juristische Spannungen bestehen weiterhin im Verhältnis Pflegeeltern – leibliche Eltern. Rechtsgrundlage für eine Lösung der Schwierigkeiten ist § 1632 Abs. 4 BGB, der die Herausnahme eines Kindes aus einer Pflegefamilie „zur Unzeit“ verhindert. Auf der Basis dieser Bestimmung hat das BVerfG ein normatives System entwickelt: 1. Ein Großelternteil als Vormund ist genauso zu behandeln wie ein sorgeberechtigter Elternteil (BVerfG v. 25.11.2003, FamRZ 2004, S. 771). 2. Einem Herausgabeanspruch leiblicher Eltern mit dem Ziel, das Kind in einer anderen Pflegefamilie unterzubringen, ist nur dann stattzugeben, wenn eine Gefährdung des Kindes mit hinreichender Sicherheit ausgeschlossen werden kann (BVerfG v. 14.4.1987, NJW 1988, S. 125). 2. Einem Herausgabeanspruch des Vormunds mit dem Ziel, das Kind in einer Adoptivfamilie unterzubringen, ist auch dann stattzugeben, wenn psychische Beeinträchtigungen des Kindes als Folge der Trennung zwar nicht schlechthin ausgeschlossen werden können, aber zu

erwarten ist, dass die Adoptiveltern in der Lage sein werden, das Kind ohne dauerhafte Schädigungen in ihre Familie zu integrieren (BVerfG v. 12.10.1988, FamRZ 1989, S. 31).

2.5 Adoptivkinder

Die Kindschaftsrechtsreform hat grundsätzlich an Voraussetzungen und Rechtsfolgen einer Kindesannahme nichts verändert. Sie behauptet jedoch, dass sie den Vätern nichtehelicher Kinder einen gleichberechtigten Platz neben sonstigen Eltern gegeben habe. Hieran bestehen Zweifel.

Zweifelhafte Rechte nichtehelicher Väter

Zum einen hat die Reform die von der Gesellschaft kaum noch verstandene Möglichkeit beseitigt, die eigenen (nichtehelichen) Kinder „als Kind anzunehmen". Diese Art von Adoption ist in der Tat überflüssig, wenn die Rechtsstellung nichtehelicher Kinder sowohl im Blick auf die Mutter als auch in Bezug auf den Vater rechtlich und tatsächlich so wie die ehelicher Kinder ist. – In Bezug auf die zum Zeitpunkt der Geburt des Kindes ledige Mutter ist die Rechtsstellung von Kindern tatsächlich so wie die in der Ehe geborener Kinder. Sie braucht daher nicht adoptieren zu können. – Bei den Vätern ist zu trennen: Väter mit Sorgerecht haben dieselbe Position wie die verheirateter Väter, Väter ohne Sorgerecht haben eine schwächere Stellung. Deswegen unterscheidet das neue Adoptionsrecht auch diese beiden Gruppen von Vätern (siehe § 1747 Abs. 3 und § 1748 Abs. 4 BGB). Des Weiteren ist zu differenzieren, ob der Vater, der kein Sorgerecht hat, dieses anstrebt und somit das Kind Dritten nicht zur Adoption überlassen möchte, oder ob es um seine Zustimmung geht, dass Dritte sein Kind bekommen.

Keine Adoption eigener Kinder

Zunächst einmal hat der Gesetzgeber eine grundsätzliche Entscheidung getroffen, ab wann jemand als Vater behandelt wird. Wenn es darum geht, dass ein Mann das – mutmaßlich – von ihm gezeugt Kind in seine Verantwortung übernehmen (Sorgerecht) will, so muss er Vater gem. § 1592 BGB sein, d. h. seine Vaterschaft muss juristisch feststehen. Geht es jedoch darum, das Kind Dritten zur Adoption zu überlassen und er infolgedessen – er ist seit der Reform vollwertiger Vater – einwilligen müsste, so verlangt das Gesetz nicht mehr das Feststehen seiner Vaterschaft. Es genügt vielmehr, dass er seine Vaterschaft glaubhaft macht (§§ 1747 Abs. 1 Satz 2, 1600d Abs. 1 Satz 1 BGB). – Dies ist ziemlich unverständlich, da es für einen Vater, der wegen der verweigerten Zustimmung der Mutter des Kindes (§ 1595 Abs. 1 BGB) seine Vaterschaft nicht anerkennen kann, nicht unzumutbar wäre, als Zeichen seiner ehrenhaften Absichten Vaterschaftsfeststellungsklage zu erheben (§ 1600d BGB). Es muss also bereits der Mann als Vater in die Adoption seines behaupteten Kindes einwilligen, der seine Vaterschaft – durch eidesstattliche Versicherung – glaubhaft macht.

Einwilligung des „Vaters"

Will der Vater nicht akzeptieren, dass die Mutter das gemeinsame Kind zur Adoption weggibt, will er vielmehr selber die Verantwortung für es übernehmen, so schafft er das relativ problemlos, wenn er bereits das Mitsorgerecht hat. Dann kann er sich die Alleinsorge mit Zustimmung der Mutter gem. § 1671 Abs. 2 Nr. 1 und ohne Zustimmung nach § 1671 Abs. 2 Nr. 2 BGB gerichtlich übertragen lassen. – Hat er dagegen kein Mitsorgerecht, weil es ihm die Mutter des Kindes verweigert hat (keine Sorgeerklärung), so muss er einen gerichtlichen Antrag

Verhältnis Vater – Mutter

auf Übertragung des Sorgerechts stellen (§ 1672 BGB), wofür er ausnahmsweise, wenn die Mutter schon in die Annahme des Kindes durch Dritte eingewilligt hat, nicht die Zustimmung der Mutter braucht (§ 1751 Abs. 1 Satz 6 BGB). Die Sorgerechtsübertragung muss jedoch dem Kindeswohl dienen (§ 1672 Abs. 1 Satz 2 BGB). Über die Adoption durch Dritte, die die Mutter projektiert, wird dann erst befunden, wenn über die Sorge des Vaters entschieden worden ist (§ 1747 Abs. 3 Nr. 2 BGB).

Ersetzung der Einwilligung

Will der Vater, der das Sorgerecht hat, nicht in die Adoption seines Kindes einwilligen, so kann seine Einwilligung durch das FamG ersetzt werden (§ 1748 Abs.1-3 BGB). Voraussetzung hierfür ist ein elterliches Fehlverhalten oder ein durch die Eltern verursachter Zustand, der es für das Kind unzumutbar erscheinen lässt, diese Eltern zu haben. Das Fehlverhalten oder der Fehlzustand muss so gravierend sein, dass nicht einmal ein Sorgerechtsentzug gem. § 1666 BGB ausreicht (zur Rechtsprechung in den letzten 25 Jahren vgl. Oberloskamp 2005). – Zu den in § 1748 Abs. 1 – 3 BGB genannten Ersetzungsgründen ist seit der Kindschaftsrechtsreform von 1998 ein weiterer für nichteheliche Väter, die kein Sorgerecht haben, hinzugetreten, nämlich § 1748 Abs. 4 BGB. Er setzt kein elterliches Fehlverhalten voraus, lediglich dass eine Nichtadoption dem Kind zu unverhältnismäßigem Nachteil gereicht. Wieso diese neue Vorschrift einem Messen an Art. 6 Abs. 2 GG standhalten soll, ist einem juristischen Laien nur schwer zu vermitteln, wo doch gerade die neuere Rechtsprechung zu § 1748 Abs. 3 nicht müde geworden ist zu betonen, dass der Eingriff in Rechtspositionen von Eltern umso weniger möglich ist, je weniger Schuld die Eltern trifft (AmtsG Melsungen v. 21.6.1995, FamRZ 1996, S. 53; BGH v. 15.10.1996, FamRZ 1997, S. 85; BayObLG v. 15.7.1999, FamRZ 1999, S. 1688). Wieso soll dann plötzlich ein Eingriff möglich sein, wenn durch den Vater nicht einmal eine Ursache gesetzt worden ist? Mit einer „schnörkellosen“ Anwendung der Vorschrift würde das Gesetz den nichtehelichen Vätern alles nehmen, was es ihnen angeblich durch die Reform gegeben hat! Nach zunächst sehr zurückhaltender Rechtsprechung zu dieser neuen Vorschrift haben inzwischen der BGH (vom 23.3.2005, FamRZ 2005, 891) und das BVerfG (vom 29.11.2005, FamRZ 2006, 94 und vom 27.4.2006, FamRZ 2006, 1355) die Norm verfassungskonform interpretiert und bestimmt, dass auch hier eine umfassende Interessenabwägung (Bemühungen zur Aufrechterhaltung des Vater-Kind-Verhältnisses; bei Abbruch: warum? Evtl. „Boykott“ durch die Mutter?) durchzuführen ist.

Sonderbehandlung von Vätern ohne Sorgerecht

Festzuhalten bleibt: Einwilligen in die Adoption ihres Kindes müssen grundsätzlich beide Kategorien von Vätern. Für die ohne Sorgerecht gelten jedoch eine Reihe Sonderbestimmungen, die sich deutlich zu ihrem Nachteil auswirken können (§ 1747 Abs. 3 BGB).

3 Kinder- und Jugendhilferecht

3.1 Schmälerung der Rechtsstellung Minderjähriger

Minderjährige: Keine Rechtsinhaber

In Bezug auf Hilfen für junge Menschen und ihre Familien hat das Kinder- und Jugendhilfegesetz, das am 1.1.1991 in Kraft getreten ist, einerseits einen Schritt rückwärts, andererseits eine großen Schritt vorwärts gemacht.

Nach altem Recht (JWG) waren es die Kinder und Jugendlichen selber, die Inhaber von Ansprüchen auf Hilfeleistungen waren. Dass sie diese durch ihren gesetzlichen Vertreter geltend machen mussten, war eine andere Frage. Der Gesetzgeber des KJHG hat unter Berufung auf Art. 6 GG gemeint, dies nicht wiederholen zu können (hierzu sehr kritisch Münder, RdJB 2000, S. 123/S. 126 f.), obwohl das nach altem Recht 40 Jahre lang niemand beanstandet hat. Im SGB VIII sind lediglich bei der Förderung in Tageseinrichtungen (§ 24 SGB VIII) und bei den Hilfen für seelisch Behinderte (§ 35a SGB VIII) die Minderjährigen Rechtsinhaber. Im Übrigen, besonders gravierend bei den Hilfen zur Erziehung, sind die Personensorgeberechtigten diejenigen, die Anspruchsinhaber sind. Gerade angesichts der Tatsache, dass Deutschland der UN-Kinderrechtskonvention beigetreten ist, wäre es plausibler gewesen, die Subjektstellung von Kindern und Jugendlichen stärker zu betonen.

3.2 Ausbau der Beteiligungsrechte Minderjähriger

Auf einer ähnlichen Ebene, aber mit positivem Ergebnis, liegen die zahlreichen Beteiligungsrechte Minderjähriger, die das KJHG vorsieht.

Berechtigung

Vor allen „Beteiligungen“ ist § 8 Abs.3 SGB VIII zu nennen, der den Minderjährigen in gravierenden Not- und Konfliktfällen nicht nur beteiligt, sondern ihm das Recht gibt, sich ohne Kenntnis seines gesetzlichen Vertreters beraten zu lassen, wenn die Beratung erforderlich ist und durch eine Mitteilung an den Personensorgeberechtigten der Beratungszweck beeinträchtigt würde.

Beteiligungsmöglichkeiten

Im übrigen ergibt sich aus der Tatsache, dass Jugendhilfe elternergänzend oder gar elternersetzend ist, die Folge, dass die Rechtsstellung von Minderjährigen in der Jugendhilfe nicht schlechter als in der Eltern-Kind-Beziehung (§§ 1626 ff. BGB) sein kann. Im Recht der elterlichen Sorge ist den Eltern aufgegeben, bei der Pflege und Erziehung ihres Kindes dessen wachsende Fähigkeit und sein wachsendes Bedürfnis zu selbständigem verantwortungsbewusstem Handeln zu berücksichtigen (§ 1626 Abs. 2 BGB). Im Jugendhilferecht betont § 8 Abs.1 Satz 1 SGB VIII, dass Kinder und Jugendliche entsprechend ihrem Entwicklungsstand an allen sie betreffenden Entscheidungen der öffentlichen Jugendhilfe zu beteiligen sind. § 9 Nr. 2 KJHG hebt hervor, dass die wachsende Fähigkeit und das wachsende Bedürfnis des Kindes oder des Jugendlichen zu selbständigem und verantwortungsbewusstem Handeln sowie die jeweiligen besonderen sozialen und kulturellen Bedürfnisse und Eigenarten junger Menschen und ihrer Familien zu berücksichtigen sind.

Beteiligungsfälle

Was Beteiligung bedeutet, ist an vielen Stellen des KJHG und anderer Gesetze präzisiert.

- Kinder und Jugendliche haben das Recht, sich in allen Angelegenheiten der Erziehung und Entwicklung an das Jugendamt zu wenden (§ 8 Abs. 2 SGB VIII).
- Sie sind in eine Trennungs- und Scheidungsberatung angemessen mit einzubeziehen (§ 17 Abs. 2 SGB VIII).
- Sie sind vor einer Entscheidung über die Inanspruchnahme einer Hilfe zu beraten und auf die möglichen Folgen hinzuweisen (§ 36 Abs. 1 Satz 1 SGB VIII).
- Sie sind an der Aufstellung des Hilfeplans zu beteiligen (§ 36 Abs. 2 Satz 2 SGB VIII).
- Sie sind berechtigt, um Inobhutnahme zu bitten (§ 42 Abs.1 Satz 1 Nr.1 SGB VIII).
- Sie sind bei Inobhutnahme berechtigt, eine Person ihres Vertrauens hinzu zu ziehen (§ 42 Abs. 2 Satz 2 SGB VIII).
- Sie sind in geeigneter Weise auf ihre Rechte im Verwaltungsverfahren sowie im Verfahren vor dem Familiengericht, dem Vormundschaftsgericht und dem Verwaltungsgericht hinzuweisen (§ 8 Abs.1 Satz 2 SGB VIII).
- In den familienrechtlichen Verfahren Erwachsener, von denen Kinder betroffen sind (z. B. Scheidung, Umgangsrecht, Sorgerechtseingriffe, Konflikte zwischen Pflegeeltern und leiblichen Eltern, Konflikte zwischen Stiefeltern und leiblichen Eltern) sowie bei der Bestellung von Vormündern und Pflegern sind Kinder vom Familiengericht anzuhören (§ 159 FamFG).
- In den Verfahren zur Abstammung (biologische und künstliche = Adoption) sind sie ebenfalls anzuhören (§§ 175, 192 FamFG).
- In allen Entscheidungen, in denen sie gerichtlich angehört werden müssen, haben Kinder über 14 Jahren ein selbständiges Beschwerderecht (§ 60 Satz 2 FamFG).
- Damit es dem Familiengericht eher möglich ist, eine dem Kindeswohl dienende Entscheidung zu treffen, hat es die Fachbehörde Jugendamt anzuhören (§§ 162, 176, 189 FamFG).
- Das Jugendamt hat für die Anhörung (die meistens durch die Abgabe einer gutachtlichen Stellungnahme erfolgt) mit dem jungen Menschen Kontakt aufzunehmen (Anamnese, Exploration, Verhaltensbeobachtung ...), die Erkenntnisse fachlich zu bewerten und dem Richter in der Regel einen Entscheidungsvorschlag zu machen.
- Wenn sich der gesetzliche Vertreter des Kindes bei den beiden zuvor genannten Verfahrenstypen in einem Interessenkonflikt befindet, kann der Minderjährige einen völlig unabhängigen, nur dem Kind verpflichteten Verfahrensbeistand („Anwalt des Kindes“) erhalten (§ 158 FamFG). Das Jugendamt sollte dies so oft wie möglich anregen.

3.3 Erzieherische Hilfen: Von Prototypen bis „insbesondere“ bei kontrollierter Planung

Arten der Gewährung

Ein weiterer Fortschritt im Kinder- und Jugendhilferecht ist die gesetzliche Präzisierung der Prototypen der Hilfe zur Erziehung (§§ 27-35 SGB VIII), verbunden mit dem gesetzgeberischen „Trick“ des „insbesondere“ (§ 27 Abs. 2 SGB VIII).

So ist einerseits gewährleistet, dass die Jugendämter sich nicht darauf zurückziehen können, gewisse Leistungen „führten" sie nicht, und dass andererseits das Gesetz so flexibel ist, dass die Helfer dem einzelnen Hilfebedürftigen die individuell richtige Hilfe zuteil werden lassen können. – Ferner ist zu begrüßen, dass die Gewährung von Hilfe – jedenfalls wenn sie voraussichtlich längere Zeit benötigt wird – von einem Hilfeplan getragen werden muss, in dem auf der Basis der Kooperation aller Beteiligten der erzieherische Bedarf geklärt, die richtige Hilfe (Indikation) ausgewählt wird (§ 36 Abs. 2 SGB VIII) und deren Effektivität regelmäßig überprüft wird. Bei den namentlich vom Gesetz vorgesehenen Hilfen handelt es sich um ambulante Hilfen (Erziehungsberatung, soziale Gruppenarbeit, Erziehungsbeistand, Sozialpädagogische Familienhilfe – SpFH, §§ 28-31 SGB VIII), die vom Klienten teilweise „geholt" und die ihm teilweise „gebracht" werden müssen, sowie stationäre Hilfen (Tagesgruppe, Vollzeitpflege, betreute Wohnformen, intensive sozialpädagogische Einzelbetreuung – InspE, §§ 32-35 SGB VIII).

3.4 Beratung

Hauptarbeitsfeld Sozialer Arbeit

Das wahrscheinlich umfangreichste Arbeitsfeld auf der Basis des KJHG ist die Beratung, die in vielfältiger Form vorkommt. Teilweise steckt sie in Muss-, teilweise in Soll-, teilweise in Kann-Vorschriften. Die Beratung kann eine institutionelle (z. B. Erziehungsberatung, § 28 SGB VIII) oder eine funktionelle (z. B. im Rahmen von Hilfeplangesprächen, § 36 Abs. 1 Satz 1 SGB VIII) sein. Sie kann sich direkt auf Klienten (§§ 17, 18 SGB VIII) oder auf Funktionsträger (z. B. Vormund, § 53 SGB VIII, Pflegeeltern, § 37 Abs. 2 SGB VIII, Adoptivbewerber, § 9 AdVermiG, Ehrenamtliche, § 73 SGB VIII) beziehen.

Trennungs- und Scheidungsberatung

Einen ganz hohen Stellenwert hat in den letzten Jahren die Trennungs- und Scheidungsberatung (§ 17 SGB VIII) erhalten. Durch die Kindschaftsrechtsreform von 1998 ist sie nochmals aufgewertet worden, weil der Wegfall des Zwangsverbunds (s.o. 1.2) die Gefahr mit sich bringt, dass Eltern ohne Inanspruchnahme von fachlichem Rat zu Lasten der Kinder ein „unausgegorenes" gemeinsames Sorgerecht praktizieren. Nach diesem Recht muss das FamG, gleichgültig, ob die Eltern das gemeinsame Sorgerecht aufheben wollen oder nicht, das Jugendamt von einer geplanten Scheidung in Kenntnis setzen, sofern gemeinsame minderjährige Kinder vorhanden sind (§ 17 Abs. 3 SGB VIII). Unabhängig davon können auch Eltern von sich aus bei einer beabsichtigten Scheidung das Jugendamt aufsuchen. Ebenso können die Rechtsanwälte, die bei einem Scheidungsverfahren obligatorisch beteiligt sind (§ 114 Abs. 1 FamFG), die Eltern auf die verschiedenen Beratungsdienste aufmerksam machen. Auch wenn es sich bei der Beratung des Jugendamtes nicht um eine Zwangsberatung handelt, sollte es Ziel des Jugendamtes sein, alle scheidungswilligen Eltern mit minderjährigen Kindern mit dem Beratungsangebot zu erreichen. Mit ihm können Eltern, die es aus Bequemlichkeit beim gemeinsamen Sorgerecht belassen wollen, dazu gebracht werden, über ihre künftige Lebensgestaltung differenziert nachzudenken und so potenzielle Umgangsstreitigkeiten zu verhindern. Es können Eltern, die einigungswillig, aber dazu nicht fähig sind, befähigt werden, zu einem Konsens zu gelangen.

Schließlich können auch total zerstrittene Eltern dabei unterstützt werden, doch noch Ansätze einer tragfähigen Lösung zu finden oder zumindest Einsichten zu gewinnen, die sich trotz zerbrechender Familie positiv auf die Beziehungen zu ihren Kindern auswirken.

Die Beratung durch das Jugendamt – auch wenn sie nicht Lebens-, sondern Rechtsberatung ist – verstößt nicht gegen das Rechtsdienstleistungsgesetz (RDG). Sie ist eine gemäß § 8 Abs.1 Nr.2 RDG zulässige Beratung im Rahmen des behördlichen Auftrags. Freie Träger können an diesem „Privileg" partizipieren (§ 8 Abs. 1 Nr. 5 RDG), weil in der sozialen Arbeit das Prinzip der Subsidiarität gilt und es nicht sein kann, dass freie Träger zwar vorrangig diese Aufgaben übernehmen, aber juristisch schlechter dastehen sollen als öffentliche Träger.

3.5 Mitwirkung in Gerichtsverfahren

Jugendamt als Fachbehörde

Das Jugendamt ist eine Fachbehörde für erzieherische und psychosoziale Angelegenheiten von Kindern und Jugendlichen (§ 72 SGB VIII). Familiengerichte müssen oftmals über derartige Fragen entscheiden, ohne über entsprechende Kompetenzen – z. B. eigene Ausbildung oder Laienrichter als Beisitzer – zu verfügen. Natürlich wäre es dem Gesetzgeber möglich gewesen zu bestimmen, dass das Gericht bei Erziehungsfragen immer einen Sachverständigen einzuschalten hat. Statt dessen hat er jedoch vorgesehen, dass in bestimmten, namentlich genannten Verfahren (§§ 151, 162 FamFG) die fachliche Unterstützung des Jugendamtes einzuholen ist (§ 50 SGB VIII). Diese ist nicht identisch mit der Tätigkeit eines Sachverständigen, kommt ihr jedoch inhaltlich (nicht von der Rechtsstellung des Jugendamtes her) sehr nahe. In schwierigen Fällen kann darüber hinaus auch ein Sachverständiger einbezogen werden (§ 30 FamFG).

Inhalt der Mitwirkung

Zum Inhalt der Mitwirkung des Jugendamtes, die in den genannten Gerichtsverfahren obligatorisch ist („Das Jugendamt ... hat in den Verfahren ... mitzuwirken"), führt das Gesetz wenig aus. § 50 Abs. 2 SGB VIII bringt nur die beispielhafte Aufzählung („insbesondere"), dass über angebotene und erbrachte Leistungen zu unterrichten ist, dass erzieherische und soziale Gesichtspunkte zur Entwicklung des Minderjährigen einzubringen sind und dass auf weitere Möglichkeiten der Hilfen hinzuweisen ist. Entsprechend dem fachlichen Verständnis der helfenden Berufe (Ärzte, Psychologen, Pädagogen ...) und bestätigt durch die Rechtsprechung (zweifelsfrei seit BGH v. 21.5.1954, FamRZ 1954, S. 2/9) bedeutet dies, dass die beurteilungsrelevanten Fakten zu erforschen sind (Vorgeschichte und Befund), dass sie fachlich zu bewerten sind (Diagnose, Prognose, Beurteilung) und dass daraus fachliche Folgerungen zu ziehen sind (Entscheidungsvorschlag). Auf den Entscheidungsvorschlag kann verzichtet werden, wenn die Betroffenen nicht kooperationswillig waren und der Sozialarbeiter nicht einmal die relevanten Fakten erheben konnte, wenn die Einschaltung eines speziellen Sachverständigen erforderlich erscheint und wenn der Sozialarbeiter zwischen mehreren pädagogisch gleichwertigen Möglichkeiten entscheiden müsste (zu Einzelheiten vgl. Oberloskamp, 2002, S. 3-8).

Kontrovers ist das Verhältnis von Beratung und Mitwirkung in Gerichtsverfahren. Da es sich bei der Beratung um eine „Leistung" (§ 2 Abs. 2 SGB VIII)

Verhältnis Beratung und Mitwirkung

und bei der Mitwirkung um eine „andere Aufgabe“ (§ 2 Abs. 3 SGB VIII) handelt und das Jugendamt primär eine Leistungs- und keine Eingriffsbehörde ist, wird behauptet, dass die Leistung Vorrang habe und nach durchgeführter Beratung keine Mitwirkung mehr in Betracht komme. Diese Meinung kann nicht richtig sein, da das Gesetz beide Aufgaben ohne Rangverhältnis vom Jugendamt einfordert. Den einzigen zutreffenden Maßstab können die Datenschutzbestimmungen liefern (§§ 61 ff. SGB VIII). Wenn aufgrund der Mitwirkung das Sozialgeheimnis verletzt würde, ist sie – jedenfalls durch denselben Mitarbeiter – zu unterlassen. Allerdings hat der Sozialarbeiter zuvor alles zu versuchen, die Verletzung des Sozialgeheimnisses zu vermeiden. Bei guter fachlicher Arbeit (Erwirkung der Einwilligung zur Datenweitergabe, notfalls Aufgabentrennung) wird er in den meisten Fällen einen Bruch des Beratungsgeheimnisses vermeiden können.

Literatur

Bode, L. (2000): Anmerkung zu BGH v. 29.9.1999. In: FamRZ 2000, S. 478.

Bundesregierung (1996): Entwurf eines Gesetzes zur Reform des Kindschaftsrechts. BT-Drucks. 13/4899.

Liermann, S. (1999): Anmerkung zu KG v. 10.2.1999. In: FamRZ 1999, S. 808.

Münder, J. (2000): 10 Jahre Kinder- und Jugendhilfegesetz: Renovierungs-, Modernisierungs-, Reformbedarf. In: RdJB 2000, S. 123 u. 126 f.

Oberloskamp, H. (2002): Beratungs- und Mitwirkungsauftrag der Jugendhilfe bei Trennung und Scheidung. In: Kind-Prax 2002, S. 3.

Oberloskamp, H. (2005): Die Ersetzung der Einwilligung der leiblichen Eltern in die Fremdadoption ihres Kindes (§ 1748 BGB). In: Hofer, S. (Hrsg.) (2005): Perspektiven des Familienrechts. Festschrift für Dieter Schwab. Bielefeld, S. 869-890.

Oberloskamp, H. (2008): Das Märchen von der bösen Stiefmutter. Zeitschrift für Kindschaftsrecht und Jugendhilfe, Heft 12, 4. Jg. (2008), S. 484-494.

Winfried Kievel | Nils Lehmann-Franßen

Ausgewählte sozialrechtliche Bestimmungen

1 Was ist Sozialrecht?

Die Suche nach einem Begriff des Sozialrechts

Jeder, der ein Lehrbuch zum Sozialrecht zur Hand nimmt, wird gleich auf den ersten Seiten den Begriff des Sozialrechts behandelt sehen und vergleichend feststellen, dass der Begriff je nach Autor unterschiedlich beschrieben und ausgefüllt wird. Eberhard Eichenhofer (2007, S. 2) bringt das in seinem Lehrbuch auf folgenden Satz: „Der Begriff ‚Sozialrecht' ist missverständlich, mehrdeutig und schillernd" und er bietet anschließend daran drei unterschiedliche Verwendungsweisen dieses Begriffes an: „1. Die durch den sozialen Gedanken: Schutz des Schwächeren geprägten Teile des Rechts, 2. ein drittes Teilgebiet des Rechts neben dem Privatrecht einerseits und dem öffentlichen Recht andererseits und 3. ein eigenes Rechtsgebiet, das die Sozialleistungen zum Gegenstand hat".

Unterschiedliche Vorschläge

Wolfgang Gitter und Jochem Schmitt (2001, S. 1) beginnen ihre Ausführungen mit der Aussage „Die Frage, was unter dem ‚Sozialrecht' zu verstehen ist, ist bis heute umstritten" und fahren fort: „Sozialrecht ist u. a. definiert worden als die Zusammenfassung jener Rechtsgebiete, ‚die sich durch eine gesteigerte Intensität ihres sozial-politischen Gehalts auszeichnen', oder als ‚jener Teilbereich des Rechts, dem im Interesse eines Ausgleichs sozialer Gegensätze in besonderer Weise die Beseitigung von Defiziten einzelner oder bestimmter Bevölkerungsgruppen an materieller Absicherung, Chancengleichheit und Entfaltungsmöglichkeiten obliegt."

Das Dilemma, mit dem wir es hier zu tun haben, ist also, dass das Recht nicht selbst definiert, was es unter Sozialrecht verstanden wissen will oder welche Rechtsvorschriften es als zum Sozialrecht gehörig betrachten will (im letzteren Fall hätte man immerhin einen formellen Sozialrechtsbegriff vorliegen). Ein weiterer Vorschlag von E. Eichenhofer (2007, S. 9f.) löst zwar das Begriffsproblem nicht, da er Sozialrecht mit Sozialem Leistungsrecht gleichsetzt, der Vorschlag ist aber praktisch. Er geht nach dem Bild konzentrischer Kreise dahin, zwischen der Gesamtheit der Rechtsnormen, einem Bereich des sozialen Rechts und einem weiteren Bereich des sozialen Leistungsrechts zu unterscheiden, wobei das soziale Leistungsrecht eine Teilmenge des sozialen Rechts und dieses eine Teilmenge des gesamten Rechts darstellt.

Gesamtheit der Rechtsnormen

In der Tat ist es so, dass mit den Regelungen in den verschiedenen Rechtsgebieten des Privatrechts und des öffentlichen Rechts (Gesamtheit der Rechtsnormen) unterschiedliche Interessen und Aufgaben verfolgt werden: Das Strafrecht dient der Verwirklichung des staatlichen Strafanspruchs, das Steuerrecht

W. Thole (Hrsg.), *Grundriss Soziale Arbeit,* DOI 10.1007/978-3-531-94311-4_57,
© VS Verlag für Sozialwissenschaften | Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH 2012

dient der Mittelbeschaffung für die Erledigung staatlicher Aufgaben, das Bürgerliche Gesetzbuch (BGB) stellt u. a. den Rahmen für die Verwirklichung privater Interessen bereit – um nur einige Beispiele zu nennen. In allen Rechtsgebieten können sich aber auch Rechtsvorschriften finden, die dem sozialen Gedanken, dem Schutz des sozial Schwächeren verpflichtet sind, und zwar sowohl inhaltliche als auch verfahrensrechtliche Vorschriften. Die Gesamtheit dieser Rechtsnormen stellt das soziale Recht im Sinne der Einteilung von E. Eichenhofer (2007, S. 4) dar. Aus einer Vielzahl von Beispielen einige wichtige:

Soziales Recht

- im Arbeitsrecht stärken Arbeitnehmerschutzgesetze, wie das Kündigungsschutzgesetz, das Mutterschutzgesetz, das Jugendarbeitsschutzgesetz, das Arbeitszeitgesetz die Rechtsposition von Arbeitnehmern und Arbeitnehmerinnen,
- im übrigen zivilrechtlichen Bereich hat der Gesetzgeber durch Verbraucherschutzvorschriften, Mieterschutzvorschriften wegen des wirtschaftlichen Übergewichts des Vertragspartners die Schutzbedürftigkeit von Verbrauchern, Mietern anerkannt,
- das Steuerrecht ermöglicht die Geltendmachung außergewöhnlicher Belastungen, die einem Behinderten infolge seiner Behinderung erwachsen, gem. §§ 33, 33b Einkommens-Steuergesetz (EStG),
- das Verfahrensrecht hält das Institut der Prozesskostenhilfe (PKH) (§§ 114 ff. ZPO) vor, das in seiner reinen Form die Befreiung von der Verpflichtung zur Zahlung von Gerichtsgebühren und die Befreiung von der Verpflichtung zur der Zahlung der eigenen Anwaltskosten bewirkt (soweit die Bewilligung der PKH die Beiordnung eines Anwalts/einer Anwältin umfasst).

Soziales Leistungsrecht

Diese Aufzählung ließe sich fortsetzen. Schließlich bleibt als Kern des sozialen Rechts das soziale Leistungsrecht, also die Rechtsvorschriften, die die Gewährung von Sozialleistungen zum Inhalt oder Gegenstand haben. Diese Rechtsvorschriften sind ausschließlich dem Schutz des sozial Schwächeren, des sozial Benachteiligten verpflichtet. Sie sind im Sozialgesetzbuch (SGB) zusammengefasst.

§ 1 SGB I

Die Aufgabe des Sozialgesetzbuchs ist in § 1 Abs. 1 SGB I, Allgemeiner Teil, wie folgt definiert: „Das Recht des Sozialgesetzbuches soll zur Verwirklichung sozialer Gerechtigkeit und sozialer Sicherheit Sozialleistungen einschließlich sozialer und erzieherischer Hilfen gestalten. Es soll dazu beitragen,

- ein menschenwürdiges Dasein zu sichern,
- gleiche Voraussetzungen für die freie Entfaltung der Persönlichkeit, insbesondere auch für junge Menschen zu schaffen,
- die Familie zu schützen und zu fördern,
- den Erwerb des Lebensunterhalts durch eine frei gewählte Tätigkeit zu ermöglichen und
- besondere Belastungen des Lebens, auch durch Hilfe zur Selbsthilfe, abzuwenden oder auszugleichen."

Aus dem ersten Satz dieser Vorschrift lässt sich jedenfalls folgender allgemeine materielle Sozialrechtsbegriff ableiten: Das Sozialrecht ist das der Verwirkli-

chung von sozialer Gerechtigkeit und sozialer Sicherheit dienende Recht, wobei das soziale Leistungsrecht diese Aufgabe durch die Gewährung von Sozialleistungen einschließlich erzieherischer Hilfen zu verwirklichen sucht (vgl. Igl/Welti 2007, S. 1).

Die Aufgabe des Sozialgesetzbuches und der Begriff des Sozialrechts

Man wird sicherlich sagen können, dass sich alle in der Sozialen Arbeit tätigen Personen mit der eben zitierten Aufgaben- und Zielbeschreibung in § 1 des am 01.01.1976 in Kraft getretenen SGB I, Allgemeiner Teil, identifizieren können und ihre Arbeit in den Dienst dieser Vorschrift gestellt sehen. Eine andere Frage ist allerdings die, ob die für die einzelnen Sozialleistungsbereiche geschaffenen konkreten Regelungen die an tragenden Grundrechten und dem Sozialstaatsprinzip orientierten Zielvorgaben des § 1 SGB I immer einlösen, ebenso, ob sich ausführende Behörden und Stellen durchgängig dieser Aufgabenstellung verpflichtet fühlen. Die nachfolgende Darstellung beschränkt sich auf das soziale Leistungsrecht**.**

2 Überblick über das Sozialgesetzbuch und die Systematik des sozialen Leistungsrechts

Der Erfüllung der in § 1 beschriebenen Aufgabe dienen die in den §§ 3-10 SGB I formulierten sozialen Rechte, die schlagwortartig wie folgt bezeichnet werden können:

Die sozialen Rechte

- § 3 Recht auf Förderung der Ausbildung, Abs. 1 – und Recht auf Beratung bei der Wahl des Bildungswegs und des Berufs, Recht auf individuelle Förderung der beruflichen Weiterbildung, Recht auf Hilfe zur Erlangung und Erhaltung eines angemessenen Arbeitsplatzes, Abs. 2 Nr. 1-3 – sowie Recht auf wirtschaftliche Sicherung bei Arbeitslosigkeit und bei Zahlungsunfähigkeit des Arbeitgebers – Abs. 2 Nr. 4
- § 4 Recht auf Zugang zur Sozialversicherung sowie auf Inanspruchnahme der Leistungen einschließlich der wirtschaftlichen Absicherung bei Eintritt des sozialen Risikos
- § 5 Recht auf soziale Entschädigung bei Gesundheitsschäden
- § 6 Recht auf Minderung des Familienaufwandes
- § 7 Recht auf Zuschuss für eine angemessene Wohnung
- § 8 Recht auf Förderung der Entwicklung junger Menschen und Unterstützung der Erziehung in der Familie: Kinder- und Jugendhilfe
- § 9 Recht auf Sozialhilfe
- § 10 Recht behinderter Menschen auf Rehabilitation und Eingliederung

Die Bedeutung der sozialen Rechte

Zwar können aus den sozialen Rechten keine unmittelbaren Ansprüche hergeleitet werden, so § 2 Abs. 1 SGB I. Die sozialen Rechte sind aber über ihren deklaratorischen Gehalt hinaus durchaus von rechtlich relevanter Bedeutung, denn sie sind bei der Auslegung der Vorschriften des Sozialgesetzbuchs und bei der Ausübung von Ermessen zu beachten, wobei sicherzustellen ist, dass die sozi-

alen Rechte möglichst weitgehend verwirklicht werden – siehe § 2 Abs. 2 SGB I – eine weithin unbekannte und damit unbeachtete Vorschrift.

Der derzeitige Stand des SGB

Das 1975 begonnene Vorhaben, das gesamte Sozialrecht zusammenfassend in einem Gesetzbuch – dem Sozialgesetzbuch – zu kodifizieren (vgl. Zacher 1973), ist bis heute noch nicht zum Abschluss gekommen; dem Allgemeinen Teil des Sozialgesetzbuches, dessen Regelungen sozusagen vor die Klammer gezogen sind, folgten in chronologischer Reihenfolge:

- das Vierte Buch – SGB IV – in Kraft getreten am 01.07.1977 – es enthält allgemeine Vorschriften für die Versicherungszweige der Sozialversicherung,
- das Zehnte Buch – SGB X – in Kraft seit dem 01.01.1981 – enthält die Vorschriften über das von den Leistungsträgern durchzuführende Verwaltungsverfahren und wurde 1982 um die Vorschriften zum Sozialdatenschutz und die Zusammenarbeit der Leistungsträger untereinander ergänzt,
- das Fünfte Buch – SGB V – Gesetzliche Krankenversicherung – ist seit dem 01.01.1989 in Kraft,
- das Achte Buch – SGB VIII – Kinder- und Jugendhilferecht – ist am 01.01. 1991 in Kraft getreten,
- das Sechste Buch – SGB VI – Gesetzliche Rentenversicherung – beruht auf dem Rentenreformgesetzes 1992 und ist im Wesentlichen seit dem 01.01. 1992 in Kraft,
- das Elfte Buch – SGB XI – Soziale Pflegeversicherung – geht auf das Pflegeversicherungsgesetz vom 26.05.1994 zurück und ist – beginnend mit dem 01.01.1995 – stufenweise in Kraft getreten,
- das Siebte Buch – SGB VII – Gesetzliche Unfallversicherung – ist mit dem Unfallversicherungs-Einordnungsgesetz vom 20.08.1996 eingerichtet worden und seit dem 01.01.1997 in Kraft,
- das Dritte Buch – SGB III – Arbeitsförderungsrecht – ist am 01.01.1998 in Kraft getreten,
- das Neunte Buch – SGB IX – Rehabilitation und Teilhabe behinderter Menschen – ist im Wesentlichen am 01.07.2001 in Kraft getreten,
- das Zweite Buch – SGB II – Grundsicherung für Arbeitsuchende – ist durch Art. 1 des Vierten Gesetzes für moderne Dienstleistungen am Arbeitsmarkt vom 24.12.2003 eingeführt worden und am 01.01.2005 in Kraft getreten
- das Zwölfte Buch – SGB XII – Sozialhilfe – ist durch Art. 1 des Gesetzes zur Einordnung des Sozialhilferechts in das Sozialgesetzbuch vom 27.12.2003 eingeführt worden und ebenfalls seit dem 01.01.2005 in Kraft

Noch nicht vorhandene Bücher des SGB

Durch die beiden neuesten Bücher ist unter dem Schlagwort Hartz IV vor allem das Recht zur finanziellen Absicherung des Existenzminimums grundlegend umgestaltet worden – siehe dazu weiter unten. Für die noch nicht in ein Buch des SGB eingeordneten Sozialleistungsbereiche ergibt sich aus § 68 SGB I, dass die entsprechenden Gesetze als besondere Teile des Sozialgesetzbuchs gelten; dazu gehören u. a. das Bundesausbildungsförderungsgesetz (BAföG), das Opferentschädigungsgesetz (OEG), das Wohngeldgesetz (WoGG), sowie der 1. Abschnitt des Gesetzes zum Elterngeld und zur Elternzeit (BEEG). Diese und

weitere Gesetze warten noch auf ihre Einordnung in das Sozialgesetzbuch; erst wenn das geschehen ist, ist das Sozialgesetzbuch ein vollständiges Werk. So befinden wir uns „z. Zt. noch im verwaltungsrechtlichen Dickicht sozialrechtlicher Einzelheiten, die irgendwie als Summe von Normen oder behörd-lichen Kompetenzen das Sozialrecht abgeben sollen, wobei rund 10.000 staatliche, kommunale und sonst wie körperschaftlich oder anstaltlich organisierte Rechtssubjekte des öffentlichen Rechts neben vielen ‚freien Trägern' der Wohlfahrtspflege sich redlich abmühen, einem sozialstaatlichen Bild zu entsprechen, das – wie sie hoffen – dereinst ein sozusagen allmächtiger und allwissender Gesetzgeber noch besser ausmalen und eine bessere Kassenlage noch kraftvoller sanktionieren wird" beschreibt und mutmaßt Wertenbruch im Jahre 1968 in seinem Beitrag „Begriff und Bedeutung des Sozialrechts" (Wertenbruch 1968, S. 385 ff., S. 392).

Obwohl sich der Gesetzgeber redlich bemüht hat, das Dickicht sozialrechtlicher Einzelheiten zu lichten und durchschaubarer zu machen, dem von Wertenbruch formulierten Anspruch ist er durch das Sozialgesetzbuch jedoch nicht gerecht geworden. Zwar ist durch das Sozialgesetzbuch eine Vereinfachung und Vereinheitlichung im formalen Sinne, d.h. im Sinne besserer Übersichtlichkeit, und teilweise auch in inhaltlicher Hinsicht durch die Harmonisierung von Regelungen angestrebt und auch erreicht worden, gleichwohl bleiben die einzelnen Sozialleistungsbereiche relativ selbstständig und folgen vielfach ihren eigenen Regeln. Insbesondere auch durch das neue SGB II und das neue SGB XII ist die Rechtslage nicht einfacher, sondern komplizierter geworden.

Notwendigkeit, das Sozialrecht systematisch zu erfassen

Daher bleibt es nach wie vor Sache der Wissenschaften, sich um eine systematisierende Durchdringung der Materie zu kümmern. Die traditionelle, auch durch das Grundgesetz vorgezeichnete Zuordnung der einzelnen Sozialleistungsbereiche zu Versicherung, Versorgung und Fürsorge erscheint angesichts der Schaffung neuer Leistungsgesetze in der bundesrepublikanischen Geschichte nicht mehr überzeugend; daher wird hier, weil „differenzierter und stärker funktionsbezogen" (Igl/Welti 2007, S. 6 f.) der auf den Vorschlag von Hans F. Zacher zurückgehenden Einteilung der Sozialleistungsbereiche in letztlich vier Kategorien gefolgt (Zacher 1993, S. 257 ff., S. 268-272), nämlich in die Systeme der sozialen Vorsorge, Entschädigung, Förderung sowie Hilfe.

2.1 Soziale Vorsorge

Soziale Vorsorge

Der Grund für Leistungen dieser Systeme ist der Eintritt typischer sozialer Risiken wie Krankheit, Arbeitsunfall, Verlust des Arbeitsplatzes, Alter, Invalidität, Pflegebedürftigkeit. Hierzu zählen die vier Zweige der Sozialversicherung: gesetzliche Kranken-, Unfall-, Rentenversicherung und die soziale Pflegeversicherung – geregelt im SGB V; VI; VII und XI – sowie die Arbeitslosenversicherung (Achter Abschnitt des SGB III – Entgeltersatzleistungen). Die Leistungen werden vor allem aus den eingezahlten Versicherungsbeiträgen finanziert. In diesem Bereich geht es um die Realisierung der sozialen Rechte aus § 4 sowie § 3 Abs. 2 Nr. 4 SGB I.

2.2 Soziale Entschädigung

Soziale Entschädigung

Sie stellen Leistungen zur Kompensierung eines Gesundheitsschadens zur Verfügung, den jemand infolge eines Geschehens erleidet, das im Interesse der Allgemeinheit liegt oder für das die Allgemeinheit eine besondere, sie treffende Verantwortung anerkennt. Zu den so geregelten Entschädigungsansprüchen zählen die Kriegsopferversorgung nach dem Bundesversorgungsgesetz (BVG) sowie alle sonstigen Entschädigungstatbestände, die in anderen Gesetzen geregelt sind, die aber wegen der Rechtsfolgen auf das BVG verweisen, wie z. B. Entschädigung der Wehrdienst-/Zivildienstopfer für in Ausübung des Dienstes erlittene Gesundheitsschäden (SVG/ZDG), Entschädigung der Opfer von Impfschäden (InfektionsschutzG), Entschädigung der Opfer von Gewalttaten (OEG), Entschädigung der Opfer rechtsstaatswidriger Strafverfolgungsmaßnahmen und Verwaltungsentscheidungen der DDR. Die steuerfinanzierten Leistungen dienen der Verwirklichung des sozialen Rechts nach § 5 SGB I.

2.3 Soziale Förderung

Soziale Förderung

Diese Leistungen erfolgen zur Verwirklichung sozialer Chancengleichheit und Chancengerechtigkeit, für die Vorsorge nicht möglich oder nicht zumutbar ist. Hierzu zählen: die Leistungen der Arbeitsförderung (übriger Leistungsbereich des SGB III sowie die Leistungen nach dem SGB II zur Eingliederung in Arbeit), Bildungsförderung (BAföG und „Meister-BAföG“), Kinder- und Jugendhilfe (SGB VIII), Familienförderung (BKGG, BEEG), Wohnungsförderung (WoGG) und Förderung der Eingliederung behinderter Menschen (SGB IX in Verbindung mit den entsprechenden Normen jeweiliger Sozialleistungsgesetze). Die Leistungen werden überwiegend aus Steuermitteln finanziert und sind zum Teil einkommens- und vermögensabhängig. In diesem Bereich geht es um die Realisierung der sozialen Rechte aus § 3 Abs. 1, § 3 Abs. 2 Nr. 1–3, §§ 6, 7, 8 und 10 SGB I.

2.4 Soziale Hilfe (Existenzsicherung)

Soziale Hilfen

Hier werden Leistungen zur finanziellen Absicherung des Existenzminimums gewährt und zur Überwindung besonderer Notlagen. Seit dem 01.01.2005 ist die Absicherung des Existenzminimums im SGB II und im SGB XII (dort insbesondere Kapitel 3 Hilfe zum Lebensunterhalt und Kapitel 4 Grundsicherung im Alter und bei verminderter Erwerbsfähigkeit) geregelt; auch das Unterhaltsvorschussgesetz (UVG) ist der Sozialen Hilfe zuzurechnen und letztlich auch das Asylbewerberleistungsgesetz, obwohl es kein besonderer Teil des SGB ist, sondern formal zum Ausländerrecht gehört.

Die steuerfinanzierten Leistungen sind, bis auf das UVG einkommens- und vermögensabhängig und dienen der Umsetzung der sozialen Rechte nach § 3 Abs. 2 Nr. 4 und § 9 SGB I.

3 Ausgewählte Sozialleistungsbereiche

Nachfolgend wird aus den zuvor vorgestellten vier sozialen Leistungssystemen jeweils ein Sozialleistungsbereich in seinen Grundzügen näher erläutert. Dadurch soll deutlich werden, dass bei der gemeinsamen Klammer in § 1 SGB I für die verschiedenen Bereiche unterschiedliche Grundstrukturen maßgeblich sind und sehr verschiedenartige Aufgaben verfolgt werden.

3.1 Soziale Vorsorge – die Pflegeversicherung

Neuer, beitragsfinanzierter Zweig der Sozialversicherung

Die gesetzliche Pflegeversicherung ist als Buch XI des SGB – was die Beitragszahlung angeht – am 01.01.1995 in Kraft getreten, was die Inanspruchnahme von Leistungen bei häuslicher Pflege betrifft am 01.04.1995 und was die stationäre Pflege angeht am 01.07.1996. Letzteres führte zu einer finanziellen Entlastung der bisher zuständigen Sozialämter im Bereich der Hilfe zur Pflege im Vergleich von 1995 zu 1998 um etwas mehr als 8 Milliarden DM (Statistisches Jahrbuch 2000, S. 464).

Die Pflegeversicherung hat eine lange politische Vorgeschichte, in der Einigkeit darüber bestand, dass das Risiko Pflegebedürftigkeit durch legislative Maßnahmen nachhaltig für die gesamte Bevölkerung abgesichert werden müsse. Es herrschte aber erbitterter Streit darüber, ob dies unter dem Dach der Sozialversicherung oder auf Basis von Privatversicherungen erfolgen sollte. Ein Modell unter der Dominanz der Sozialversicherung hat sich bekanntlich durchgesetzt. Das SGB XI ist zuletzt maßgeblich durch das Gesetz zur strukturellen Weiterentwicklung der Pflegeversicherung vom 28.05.2008 geändert worden.

Im Jahre 2005 waren in Deutschland in der sozialen Pflegeversicherung – ohne die private Pflegeversicherung – etwa 70 Millionen Bürger versichert (Statistisches Jahrbuch 2008, S. 214). Insgesamt 2,6 % der Bürger (männliche 1,7 % und weibliche 3,4 %), also 2,12 Millionen, wurden als pflegebedürftig anerkannt (Statistisches Jahrbuch 2008, S. 211). Relativ hoch, nämlich zwischen 20 und 60 %, ist der Anteil von Pflegebedürftigen bei den Bürgern im Alter von 80 Jahren und älter.

Grundsätze der Pflegeversicherung

Pflegeversicherung folgt Krankenversicherung

Träger der Pflegeversicherung als fünftem, beitragsfinanzierten Zweig der Sozialversicherung sind vor allem die den Krankenkassen angegliederten Pflegekassen (§ 46 Abs. 1 SGB XI). Alternativ können Träger der Pflegeversicherung auch private Versicherungsunternehmen sein. Die Pflegeversicherung ist für alle Bürger eine Pflichtversicherung, die unter dem Motto steht „Pflegeversicherungspflicht folgt Krankenversicherung“ (§ 1 Abs. 2 SGB XI). Da sich die Versicherungspflicht einerseits aus der Versicherungspflicht in der gesetzlichen Krankenversicherung ableitet (§ 20 SGB XI) und andererseits § 23 SGB XI die Versicherungspflicht auch für Versicherte der privaten Krankenversicherung und überdies § 26a SGB XI das Beitrittsrecht für Personen, die ansonsten nicht der Versicherungsplicht unterlägen, eingeführt haben, bedeutet dies, dass das Risiko Pflegebedürftigkeit nahezu flächendeckend abgesichert wird. Dies ist ein No-

vum im Recht der Sozialversicherung, das nunmehr auch für die gesetzliche und private Krankenversicherung übernommen wurde. Die Leistungen der Pflegeversicherung sollen den Pflegebedürftigen helfen, trotz ihres Hilfebedarfs ein möglichst selbstständiges und selbstbestimmtes Leben zu führen, das der Würde des Menschen entspricht; daraus ergibt sich das in § 2 Abs. 2 SGB XI geregelte Recht auf Wahl zwischen Einrichtungen und Diensten verschiedener Träger. Die Pflegeversicherung soll mit ihren Leistungen vorrangig die häusliche Pflege und die Pflegebereitschaft der Angehörigen und Nachbarn unterstützen, damit die Pflegebedürftigen möglichst in ihrer häuslichen Umgebung bleiben können. § 5 SGB XI regelt den Vorrang von Prävention und Rehabilitation um den Eintritt der Pflegebedürftigkeit zu vermeiden. § 31 SGB XI konkretisiert den Grundsatz des Vorrangs der Rehabilitation vor Pflege, wobei § 32 SGB XI unter ganz engen Voraussetzungen vorläufige medizinische Leistungen der Pflegekasse zur Rehabilitation vorsieht.

Selbstbestimmung

Vorrang von Prävention und Rehabilitation

Das Verfahren zur Feststellung der Pflegebedürftigkeit

Antrag erforderlich

Für die Inanspruchnahme von Leistungen der Pflegeversicherung ist vom Betroffenen ein Antrag zu stellen (§ 33 Abs. 1 SGB XI). Damit wird der Beginn eines Verwaltungsverfahrens nach dem SGB X ausgelöst, in dem die Pflegekasse die Anspruchsvoraussetzungen zu prüfen hat; dies sind die versicherungsrechtlichen und persönlichen Voraussetzungen:

Vorversicherungszeit

- Als versicherungsrechtliche Voraussetzung muss eine Vorversicherungszeit als Mitglied in der Pflegeversicherung von mindestens fünf Jahren in den letzten zehn Jahren vor der Antragstellung vorliegen; die beitragsfreie Familienversicherung wird der Versicherung als Mitglied gleichgestellt. Für Kinder gilt die Vorversicherungszeit als erfüllt, wenn ein Elternteil sie erfüllt (§ 33 Abs. 2 SGB XI).

Pflegebedürftigkeit

- Als persönliche Voraussetzung muss Pflegebedürftigkeit im Sinne des Gesetzes vorliegen. Nach § 14 Abs. 1 SGB XI sind pflegebedürftig solche Personen, die wegen einer körperlichen, geistigen oder seelischen Krankheit oder Behinderung für die gewöhnlichen und wiederkehrenden Verrichtungen des täglichen Lebens auf Dauer, voraussichtlich für mindestens sechs Monate, in erheblichen oder höherem Maß der Hilfe bedürfen.

Krankheiten oder Behinderungen

Krankheiten oder Behinderungen in dem vorstehenden Sinne sind gemäß § 14 Abs. 2 SGB XI Verluste, Lähmungen oder andere Funktionsstörungen am Stütz- oder Bewegungsapparat, Funktionsstörungen der inneren Organe oder Sinnesorgane und/oder Störungen des Zentralnervensystems wie Antriebs-, Gedächtnis- oder Orientierungsstörungen sowie endogene Psychosen, Neurosen oder geistige Behinderungen.

Die Hilfe besteht in der Unterstützung, in der teilweisen oder vollständigen Übernahme der Verrichtungen im Ablauf des täglichen Lebens oder in der Beaufsichtigung oder Anleitung mit dem Ziel der eigenständigen Übernahme dieser Verrichtungen. Die gewöhnlichen und regelmäßig wiederkehrenden Verrichtungen im Ablauf des täglichen Lebens beziehen sich auf die sog. Grundpflege d. h. die Körperpflege, Ernährung und Mobilität sowie auf die hauswirtschaft-

liche Versorgung (§ 14 Abs. 4 SGB XI). Für die Gewährung von Leistungen sind pflegebedürftige Personen einer der folgenden Pflegestufen zuzuordnen (§ 15 SGB XI):

Die Pflegestufen

- Stufe I: erheblich Pflegebedürftige – das sind Personen, die bei der Körperpflege, der Ernährung oder der Mobilität für wenigstens zwei Verrichtungen aus einem oder mehreren Bereichen mindestens einmal täglich der Hilfe bedürfen und zusätzlich mehrfach in der Woche Hilfen bei der hauswirtschaftlichen Versorgung benötigen.
- Stufe II: Schwerpflegebedürftige – das sind Personen, die bei der Körperpflege, der Ernährung oder der Mobilität mindestens drei Mal täglich zu verschiedenen Tageszeiten der Hilfe bedürfen und zusätzlich mehrfach in der Woche Hilfen bei der hauswirtschaftlichen Versorgung benötigen.
- Stufe III: Schwerstpflegebedürftige – das sind Personen, die bei der Körperpflege, der Ernährung oder der Mobilität täglich rund um die Uhr, auch nachts, der Hilfe bedürfen und mehrfach in der Woche Hilfen bei der hauswirtschaftlichen Versorgung benötigen.

Zuordnung zu den Pflegestufen nach dem Pflegebedarf

Für die Zuordnung zu den Pflegestufen ist neben dem erforderlichen Hilfebedarf zusätzlich der Zeitaufwand maßgeblich, den ein Familienangehöriger oder eine andere nicht als Pflegekraft ausgebildete Person für alle für die Versorgung des Pflegebedürftigen nach Art und Schwere seiner Pflegebedürftigkeit erforderlichen Leistungen der Grundpflege und der hauswirtschaftlichen Versorgung benötigt – siehe § 15 Abs. 3 SGB XI.

Pflegebedürftigkeits-richtlinien

Zur Abgrenzung der Merkmale der Pflegebedürftigkeit und der Pflegestufen sowie zum Verfahren über die Feststellung der Pflegebedürftigkeit enthalten die nach § 17 SGB XI beschlossenen Richtlinien der Spitzenverbände der Pflegekassen weitere Einzelheiten (Pflegebedürftigkeits-Richtlinien, Fassung 11.05.2006). Die Feststellung der Pflegebedürftigkeit und die Zuordnung zu einer Pflegestufe erfolgt auf der Grundlage eines Gutachtens des Medizinischen Dienstes der Krankenversicherung (MDK), das dieser im Auftrage der Pflegekasse erstellt und für das eine Untersuchung des Antragstellers in seiner häuslichen Umgebung zwingend vorgeschrieben ist (§ 18 SGB XI). Zur Begutachtung sind die umfangreichen Richtlinien der Spitzenverbände der Pflegekassen beschlossen worden (Begutachtungs-Richtlinien, Fassung 11.05.2006; PEA-Richtlinie, Fassung 10.06.2008), in denen auch Zeitorientierungswerte für die einzelnen Verrichtungen enthalten sind.

Begut-achtungs-richtlinien PEA-Richtlinie

Anwendungsprobleme mit dem Pflegbedürftigkeitsbegriff

Pflegestufe „Null"

Die Systematik des Sozialgesetzbuches weist aus, dass es noch eine vorgelagerte, vierte Pflegestufe gibt, die für einfache Pflegebedürftige. Sie ergibt sich, wenn nicht alle Kriterien oder der erforderliche Zeitaufwand für die Pflegestufe I festgestellt werden können und damit ein Anspruch auf Leistungen nach dem SGB XI nicht besteht. In diesem Fall und in sonstigen Fällen, in denen ein Anspruch auf Leistungen des SGB XI nicht besteht oder diese nicht bedarfsgerecht sind, kann die Ergänzungsfunktion der Sozialhilfe mit den Leistungen der Hil-

fe zur Pflege nach §§ 61 ff. SGB XII greifen – allerdings dann einkommens- und vermögensabhängig.

Atomisierung der pflegerischen Tätigkeit

Der erforderliche Zeitaufwand wird innerhalb der von den Begutachtungsrichtlinien vorgegebenen Zeitkorridore festgestellt und führt bei Aufsummierung zur Zuordnung zu einer der Pflegestufen. Dieses Verfahren bedeutet eine Atomisierung der pflegerischen Unterstützungs- und Übernahmehandlungen und das Einsortieren der pflegebedürftigen Menschen in ein Schema von Pflegestufen. Es darf bezweifelt werden, ob dies dem Grundsatz der Selbstbestimmung nach § 2 des Gesetzes gerecht wird (zur Problematik Horz 1999, S. 275 ff.).

Verschiedene Begriffe von Pflegebedürftigkeit

Bedauerlich ist in diesem Zusammenhang auch, dass es nach der Rechtsprechung des Bundessozialgerichts bei Personen, denen zwar nicht dauernd Hilfe geleistet werden muss, bei denen jedoch eine ständige Bereitschaft zur Hilfeleistung erforderlich ist, nur auf den Zeitaufwand der konkreten Hilfeleistung, nicht auf die Zeit der Pflegebereitschaft ankommt. Vorbild hätte hier das soziale Entschädigungsrecht sein können, das nach dem ausdrücklichen Wortlaut des § 35 BVG die Pflegezulage wegen Hilflosigkeit auch in derartigen Fällen zubilligt. Gleiches gilt auch für die entsprechende Regelung in § 33b Abs. 6 EStG für den erhöhten Pauschalbetrag wegen Hilflosigkeit.

Die Leistungen an Pflegebedürftige im Überblick

Nach dem Leistungskatalog in § 28 Abs. 1 SGB XI gewährt die Pflegeversicherung ein Spektrum von Leistungen, die, ausgehend von den oben genannten Pflegestufen, Pflege in verschiedener Form ermöglichen (vgl. §§ 36 ff. SGB XI). Eingeschlossen sind dabei auch Pflegehilfsmittel und wohnumfeldverbessernde Maßnahmen (§ 40 SGB XI) sowie Leistungen im Rahmen des trägerübergreifenden Persönlichen Budgets (§ 35a SGB XI).

Anspruch auf individuelle Beratung und Hilfestellung

Alle Personen, die Leistungen nach dem SGB XI erhalten, haben nach § 7a SGB XI einen einklagbaren Anspruch auf individuelle Beratung und Hilfestellung durch einen Pflegeberater oder eine Pflegeberaterin. Die Pflegeberatung soll eine unabhängige Hilfestellung sein bei der Auswahl und Inanspruchnahme von bundes- oder landesrechtlich vorgesehenen Sozialleistungen sowie sonstigen Hilfsangeboten. Ferner soll die Pflegeberatung einen Versorgungsplan erstellen und auf dessen Durchführung hinwirken. Zur wohnortnahen Versorgung, Beratung und Betreuung der Versicherten haben die Pflege- und Krankenkassen ferner nach § 92c SGB XI Pflegestützpunkte einzurichten.

Leistungen bei häuslicher Pflege

Abschließend zum SGB XI ein vereinfachender Überblick über die Leistungen der Sozialen Pflegeversicherung für Pflegebedürftige bei häuslicher und bei vollstationärer Pflege sowie bei Personen mit erheblichem allgemeinen Betreuungsbedarf („erheblich eingeschränkter Alltagskompetenz“):

1. Pflegesachleistung bei häuslicher Pflege

   Bei der häuslichen Pflege wird danach unterschieden, ob die von der Pflege umfasste Grundpflege und hauswirtschaftliche Versorgung als Pflegesachleistung (§ 36 SGB XI) durch einen ambulanten Berufspflegedienst erbracht wird, oder ob Angehörige oder sonstige ehrenamtliche Helfer die Pflege übernehmen und dafür lediglich Pflegegeld (§ 37 SGB XI) vergütet wird. Nach § 30 SGB XI ist die Dynamisierung der Leistungen in bestimmten Ab-

ständen vorgesehen. Zudem werden die für 2008 festgesetzten Leistungen 2010 und 2012 jeweils erhöht.

Tabelle 1: Pflegesachleistung je Kalendermonat

	bis 2010	ab 2010	ab 2012
Pflegestufe I	420 Euro	440 Euro	450 Euro
Pflegestufe II	980 Euro	1.040 Euro	1.100 Euro
Pflegestufe III	1.470 Euro	1.510 Euro	1.550 Euro

Tabelle 2: Pflegegeld je Kalendermonat

	bis 2010	ab 2010	ab 2012
Pflegestufe I	215 Euro	225 Euro	235 Euro
Pflegestufe II	420 Euro	430 Euro	440 Euro
Pflegestufe III	675 Euro	685 Euro	700 Euro

Zwischen Pflegesachleistung und Pflegegeld besteht ein Wahlrecht; die Kombination von beiden ist möglich, § 38 SGB XI.

2. Bei der vollstationären Pflege – in vollstationären Einrichtungen – wenn häusliche oder teilstationäre Pflege nicht möglich ist oder wegen der Besonderheit des Einzelfalls nicht in Betracht kommt: hier werden die pflegebedingten Aufwendungen, die Aufwendungen der sozialen Betreuung und die Aufwendungen für Leistungen der medizinischen Behandlungspflege übernommen; nicht übernommen werden die Unterbringungs- und Verpflegungskosten. Hierbei übernimmt die Pflegekasse folgende Beträge: In Pflegestufe I monatlich 1.023 Euro, in Pflegestufe II 1.279 Euro monatlich und in Pflegestufe III 1.470 Euro monatlich. Für Pflegebedürftige, die als Härtefall anerkannt sind, können 1.750 Euro monatlich übernommen werden. In 2010 (und 2012) erhöhen sich die Beträge ebenfalls; allerdings nur in Pflegestufe III auf 1.510 Euro (1.550 Euro) sowie für Härtefälle auf 1825 Euro (1.918 Euro), § 43 Abs. 2 SGB XI. Vollstationäre Pflege
3. Durch das Pflegeleistungs-Ergänzungsgesetz vom 14.12.2001 wurde für die Betreuung von Pflegebedürftigen mit Betreuungsbedarf aufgrund von Demenz, geistiger Behinderung oder psychischer Erkrankung eine zusätzliche Leistung gemäß §§ 45a-45d SGB XI eingeführt. Diese Regelungen wurden mit dem Pflege-Weiterentwicklungsgesetz vom 28.05.2008 aktualisiert. Leistungsberechtigte Personen sind solche mit erheblich eingeschränkter Alltagskompetenz, § 45a SGB XI. Nach § 45b Abs. 1 SGB XI können diese Personen bei Bedarf an Grundpflege und hauswirtschaftlicher Versorgung (Pflegestufe „Null“ genügt) auch Betreuungsleistungen von bis zu 100 Euro (Grundbetrag) oder 200 Euro (erhöhter Betrag) monatlich in Anspruch nehmen. Zusatzleistungen für Demenzkranke

Benachteiligung bei selbst beschafften Pflegekräften

Der Vergleich der Leistungen bei der häuslichen Pflege zeigt, dass dem Gesetzgeber die Pflege durch selbst beschaffte Pflegekräfte, also regelmäßig Familienangehörige und hier wiederum ganz überwiegend Frauen, erheblich weniger wert ist, als die Pflege durch ambulante Dienste; die Erheblichkeit der Differenz

ist nicht zu begründen und nicht dazu angetan, die Bereitschaft zur häuslichen Pflege zu stärken. – Ob mit der Erhöhung der Leistungen für Demenzkranke die zum Teil dramatische Situation der Betroffenen entscheidend verbessert wurde, wird bezweifelt (Griep/Renn 2008, S. 124).

Fehlentwicklungen und Qualitätssicherung

Die Einführung der Pflegeversicherung hat zu einem neuen Markt im ambulanten und im stationären Bereich geführt. Da die Höhe der gesetzlichen Leistungen bei professioneller Durchführung der Pflege seit dem Jahre 1995 nur moderat gestiegen ist, besteht die Tendenz, den Kostendruck vor allem durch Reduzierung der Personalkosten aufzufangen. Dies führt zu einem Verlust der Qualität der Pflege und entspricht nicht dem gesetzlichen Auftrag aus § 8 SGB XI, nämlich die pflegerische Versorgung der Bevölkerung als gesamtgesellschaftliche Aufgabe wahrzunehmen. Dieser Entwicklung versuchte der Gesetzgeber bereits im Jahre 2001 durch das Pflege-Qualitätssicherungsgesetz entgegen zu steuern. Weitere Verbesserungen der Qualitätssicherung ergeben sich aus den mit dem Pflege-Weiterentwicklungsgesetz 2008 geänderten Regelungen, wonach u.a. regelmäßig unangekündigte Qualitätsüberprüfungen bei den Einrichtungen vorzunehmen sind; dazu im Einzelnen die §§ 112 ff. SGB XI.

Weitere Reformansätze

Nicht nur die gesetzliche Kranken- und die gesetzliche Rentenversicherung stehen vor grundsätzlichen Finanzierungsproblemen – dies gilt auch für die Pflegeversicherung in einer Gesellschaft mit entsprechender demographischer Entwicklung. Es bedarf auch aus diesem Grund langfristig der Arbeit an einer Strukturreform.

Entwicklung eines neuen Pflegebedürftigkeitsbegriffs

Verbesserungen aus pflegewissenschaftlicher Sicht deuten sich hingegen bei dem Leistungsumfang der Pflegeversicherung an. Der bisher verwendete Begriff der Pflegebedürftigkeit in der gesetzlichen Pflegeversicherung gilt als zu eng, zu verrichtungsbezogen und zu einseitig somatisch. Dadurch werden wesentliche Aspekte wie beispielsweise Kommunikation und soziale Teilhabe ausgeblendet und der Bedarf an allgemeiner Betreuung, Beaufsichtigung und Anleitung, insbesondere bei Menschen mit eingeschränkter Alltagskompetenz, zu wenig berücksichtigt. Der vom Bundesministerium für Gesundheit eingesetzte sachverständige „Beirat zur Überprüfung des Pflegebedürftigkeitsbegriffes“ legte am 29. Januar 2009 dazu seinen Bericht vor. Es ist davon auszugehen, dass diese Ergebnisse nach fachlicher Diskussion und entsprechender Erprobung mittelfristig in grundlegende Gesetzesänderungen einfließen werden.

Ein Kernergebnis der Beratungen des Beirats stellt ein neues Begutachtungsverfahren dar. Maßstab zur Einschätzung von Pflegebedürftigkeit ist nicht mehr die erforderliche Pflegezeit, sondern der Grad der Selbständigkeit. Das Begutachtungsverfahren zielt auf eine umfassende Berücksichtigung von Pflegebedürftigkeit und vermeidet die Reduzierung auf Hilfebedarf nur bei bestimmten Alltagsverrichtungen (Bericht des Beirats 2009, S. 71 ff.).

Dem Begutachtungsverfahren liegt der geänderte Pflegebedürftigkeitsbegriff in neu zu formulierenden §§ 14 und 15 SGB XI (Entwurf, ebenda, S. 85 ff.) zu Grunde. Bei unterschiedlicher Gewichtung der sechs Bereiche Mobilität, kognitive Fähigkeiten, Verhaltensweisen und psychische Problemlagen, Selbstver-

sorgung, Umgang mit krankheits-/therapiebedingten Anforderungen sowie Gestaltung des Alltagslebens und soziale Kontakte ist der Grad der Selbständigkeit maßgeblich. Daraus leiten sich fünf Bedarfsgrade von geringer Beeinträchtigung der Selbständigkeit zu schwerster Beeinträchtigung der Selbstständigkeit mit besonderen Anforderungen an die Pflege ab.

3.2 Soziale Entschädigung – Opferentschädigung

Aus Art. 2 Abs. 2 des Grundgesetzes ergibt sich die staatliche Verpflichtung, dafür Sorge zu tragen, dass Leben, Gesundheit und Freiheit der Bürger geschützt und nicht beeinträchtigt werden. Ein Instrument zur Realisierung dieser Verpflichtung ist das staatliche Straf- und Verbrechensbekämpfungsmonopol. Da es dem Staat trotz aller Bemühungen nicht möglich ist, kriminelle Taten zu verhindern, trifft ihn die Verpflichtung, Opfer von Gewalttaten zu entschädigen. „Das OEG (Opferentschädigungsgesetz) als sozialrechtliche Einlösung der proklamierten staatlichen Verantwortung gegenüber Opfern von Gewalttaten ist weit über die aktuelle ‚Gewalt gegenüber Ausländer/innen-Diskussion' hinaus für die Soziale Arbeit von Bedeutung, dort aber weithin unbekannt oder wird nur randständig behandelt und wahrgenommen" (Klie 1996, S. 15). Aus diesem Grunde und weil fremdenfeindliche Tendenzen latent in unserer Gesellschaft vorhanden sind, ist dieser Bereich hier ausgewählt worden. Das OEG trat am 16.05.1976 in Kraft und wurde im Jahre 1993 in wesentlichen Punkten neu gefasst, insbesondere, was die Erstreckung des persönlichen Anwendungsbereichs auf Ausländer angeht.

Der räumliche und persönliche Anwendungsbereich

Räumlicher und persönlicher Anwendungsbereich

Räumlich gesehen setzt die Anwendung des Gesetzes voraus, dass die Schädigung auf dem Gebiet der Bundesrepublik Deutschland, einem deutschen Schiff oder Luftfahrzeug erfolgt: Es kommt mithin nicht auf den Ort der Tat, sondern auf den Ort der Schädigung an (vgl. Kunz/Zellner 1999, Rdn. 6 zu § 1). Nach weiterer Auffassung (vgl. Heinz 2007, Teil C Rdn. 52 zu § 1 mit Hinweis auf den Diskussionsstand) ist auch der Ort der Tat erheblich.

Der persönliche Anwendungsbereich bezieht sich auf Deutsche und Ausländer; auf Letztere in dem Umfang, wie das die komplizierten Regelungen der Abs. 4, 5 und 6 von § 1 OEG festlegen – erfasst werden sollen alle sich rechtmäßig in Deutschland aufhaltende Ausländer.

Unter bestimmten Voraussetzungen, die sich aus § 3a – eingefügt durch das Dritte Gesetz zur Änderung des Opferentschädigungsgesetzes vom 25.06.2009 – BGB1. I S. 1580 – ergeben, fallen auch gesundheitliche Schädigungen, die Deutsche oder Ausländer im Ausland durch eine Gewalttat erleiden, unter den Anwendungsbereich des Gesetzes.

Der Tatbestand

Der Tatbestand

Der die Entschädigungspflicht auslösende Tatbestand besteht in einem Gesundheitsschaden,

- den jemand infolge eines vorsätzlichen, rechtswidrigen tätlichen Angriffs gegen seine oder eine andere Person oder durch dessen rechtmäßige Abwehr erleidet (§ 1 Abs. 1 OEG), allerdings
- mit Ausnahme von tätlichen Angriffen, die von dem Angreifer durch den Gebrauch eines Kraftfahrzeugs oder eines Anhängers verursacht worden sind (§ 1 Abs. 11 OEG).

Einem tätlichen Angriff stehen gleich (§ 1 Abs. 2 OEG):

- die vorsätzliche Beibringung von Gift, bzw.
- die wenigstens fahrlässige Herbeiführung einer Gefahr für Leib und Leben eines anderen durch ein mit gemeingefährlichen Mitteln begangenes Verbrechen, etwa Brandstiftung.

Sachschäden werden also durch das OEG nicht entschädigt. Weiterhin fallen bis auf die in Abs. 2 genannten Verbrechen alle Fahrlässigkeitsdelikte wie fahrlässige Körperverletzung und fahrlässige Tötung aus dem Anwendungsbereich des Gesetzes heraus. Aus der Sicht von Geschädigten ist es nicht gerechtfertigt, Folgen von nicht vorsätzlichen Taten nicht zu entschädigen. Für das Opfer macht es keinen Unterschied, ob es von einem Täter verletzt wird, der vorsätzlich handelt oder dem nur Fahrlässigkeit vorzuwerfen ist (vgl. Kunz/Zellner 1999, Rdn. 30 zu § 1; Klie 1996, S. 62).

Gesundheitsschaden

Ein Gesundheitsschaden ist nicht nur bei somatischen Schädigungen, sondern auch bei psychischen Schädigungen zu bejahen; auch mittelbare Schädigungen kommen in Betracht (seelischer Schock der Mutter angesichts der Nachricht von der Ermordung ihres Kindes, vgl. Bundessozialgericht SGb 1980, S. 265).

Tätlicher Angriff

Der Begriff des tätlichen Angriffs ist dem Strafrecht (§§ 113 Abs. 1, 121 Abs. 1 Nr.1 StGB) entlehnt. Im Strafrecht wird unter tätlichem Angriff eine unmittelbare auf den Körper zielende feindselige Einwirkung verstanden, die in der Absicht der körperlichen Beeinträchtigung erfolgt, jedoch ohne dass es zu einer Körperberührung zu kommen braucht (Tröndle/Fischer 2007, Rdn. 27 zu § 113 StGB). Daher kann auch die Freiheitsberaubung ein tätlicher Angriff sein.

Das Bundessozialgericht hat in seiner Rechtsprechung den Begriff des tätlichen Angriffs in Fällen des sexuellen Missbrauchs von Kindern erweitert – „auch ein gewaltloses, nur mit List, unter Ausnutzung eines Vertrauensverhältnisses spielerisches Vorgehen des Täters genügt“ (Kunz/Zellner 1999, Rdn. 12a zu § 1 unter ausführlicher Darstellung der Problematik).

Auch durch ein Unterlassen kann ein tätlicher Angriff erfolgen; dies setzt eine sich aus einer Garantenstellung des Täters zum Opfer ergebende Verpflichtung zum Handeln voraus, z. B. die Mutter duldet den sexuellen Missbrauch des Kindes durch den Vater.

Rechtswidrigkeit und Vorsatz

Rechtswidrigkeit und Vorsatz

Der tätliche Angriff muss rechtswidrig und vorsätzlich erfolgt sein. Aus der Verwirklichung des Tatbestandes ergibt sich die Rechtswidrigkeit, es sei denn, es liegen Rechtfertigungsgründe wie Notwehr, der rechtfertigende Notstand des § 34 StGB oder ggfs. Einwilligung vor. Der Vorsatz kommt nicht nur in der Form des

direkten Vorsatzes, also der wissentlichen und willentlichen Tatbestandsverwirklichung in Betracht, sondern auch in Form des bedingten Vorsatzes, bei der der Täter die Verwirklichung des Tatbestandes für möglich hält und den Eintritt des Erfolges billigend in Kauf nimmt. Der Vorsatz muss sich nur auf den tätlichen Angriff, nicht aber auf den dadurch herbeigeführten Gesundheitsschaden beziehen. Im Übrigen ist eine schuldhafte Begehung der Tat nicht erforderlich.

Kausalität

Der tätliche Angriff muss ursächlich für den Gesundheitsschaden sein; dabei kommt die im Versorgungsrecht entwickelte Theorie der wesentlichen Bedingung zur Anwendung (vgl. Kunz/Zellner 1999, Rdn. 35 zu § 1); andere Ursachen für den Gesundheitsschaden sind so lange unschädlich, als der tätliche Angriff die wesentliche Ursache darstellt.

Versagungsgründe

Das Gesetz kennt in § 2 mehrere Versagungsgründe, dabei verdienen die in Abs. 1 Satz 1 geregelten besondere Erwähnung: Danach sind Leistungen zu versagen, wenn der Geschädigte die Schädigung verursacht hat oder wenn es aus sonstigen, insbesondere in dem eigenen Verhalten des Anspruchstellers liegenden Gründen unbillig wäre, Entschädigung zu gewähren. Es handelt sich danach überwiegend um Gründe, die aus dem eigenen Verhalten des Geschädigten abgeleitet werden; insbesondere bei der Feststellung der „Unbilligkeit" ergeben sich Abgrenzungsschwierigkeiten, sodass zur Erklärung immer nur auf Einzelentscheidungen zurückgegriffen werden kann (vgl. etwa Bundessozialgericht FEVS Bd. 34, S. 431 ff., Bundessozialgericht NJW 1997, S. 965 ff.).

Die Leistungen

Die Leistungen

Bei Vorliegen eines tätlichen, rechtswidrigen und vorsätzlichen Angriffs und einer dadurch bedingten gesundheitlichen Schädigung ordnet das OEG als Rechtsfolge an: „(…) erhält wegen der gesundheitlichen und wirtschaftlichen Folgen auf Antrag Versorgung in entsprechender Anwendung des Bundesversorgungsgesetzes" (BVG). Das OEG ist also selbst kein Leistungsgesetz; es regelt nur den Entschädigungstatbestand und verweist wegen der einzelnen Entschädigungsansprüche auf das Bundesversorgungsgesetz aus dem Jahre 1950, das zu den Gesetzen gehört, die die Folgen des zweiten Weltkrieges sozial auffangen sollten.

Ansprüche zum Ausgleich der gesundheitlichen Folgen

Hinsichtlich der im BVG geregelten Ansprüche ist zu unterscheiden, ob es um Ansprüche geht, durch die die gesundheitlichen Folgen oder die wirtschaftlichen Folgen des tätlichen Angriffs ausgeglichen werden sollen.

Zum Ausgleich der gesundheitlichen Folgen sieht das BVG Versorgungsleistungen vor, die sich schematisch vereinfachend wie folgt darstellen lassen:

- Heilbehandlung und Krankenbehandlung, einschließlich medizinischer Leistungen zu Rehabilitation, orthopädische Versorgung und Anspruch auf Versorgungskrankengeld: §§ 10-24a BVG,
- Beschädigtenrenten: §§ 29-34 BVG,
- Grundrenten in Abhängigkeit von der Höhe des Grades der Schädigungsfolge (GdS),
- beginnend mit einem GdS von 30%,
- bei außergewöhnlicher Betroffenheit eine Schwerstbeschädigtenzulage,
- zusätzlich eine Ausgleichsrente unter bestimmten Voraussetzungen ab einem GdS von 50%,

- Sonstige Leistungen: Pflegezulage (§ 35 BVG), Bestattungsgeld (§ 36 BVG), Sterbegeld (§ 37 BVG), Hinterbliebenenrenten (§§ 38-52 BVG).

Zusätzliche Kausalität bei den wirtschaftlichen Folgen erforderlich

Bei den wirtschaftlichen Folgen ist zusätzlich zu prüfen, ob und inwieweit die Schädigung die wirtschaftliche Lage des Geschädigten/der Hinterbliebenen so beeinträchtigt hat, dass er/sie nicht mehr in der Lage ist/sind, den nach den Vorschriften der Kriegsopferfürsorge anzuerkennenden Bedarf aus den Versorgungsleistungen und dem sonstigen Einkommen und Vermögen abzusichern. Unter dieser Voraussetzung kommen als Fürsorgeleistungen in Betracht:

Ansprüche zum Ausgleich der wirtschaftlichen Folgen

- Leistungen der Kriegsopferfürsorge gem. §§ 25-27i BVG:
  Hilfen zur beruflichen Rehabilitation, Krankenhilfe, Hilfe zur Pflege, Hilfe zur Weiterführung des Haushalts, Altenhilfe, Erziehungsbeihilfe, ergänzende Hilfe zum Lebensunterhalt, Erholungshilfe, Wohnungshilfe, Hilfen in besonderen Lebenslagen.

Zuständige Stellen und Verfahren

Zuständige Stellen

Zuständig für die Durchführung des OEG ist, soweit es um die Versorgungsleistungen geht, die Versorgungsverwaltung, § 6, also die Versorgungsämter und Landesversorgungsämter, soweit es um Leistungen der Kriegsopferfürsorge geht, die nach Landesrecht für die Durchführung der Kriegsopferfürsorge sachlich zuständige Stelle (siehe dazu einerseits die Zusammenstellung bei Kunz/Zellner, 1999, Rdn. 3-19 zu § 6, andererseits die Zusammenstellung der landesrechtlichen Vorschriften in Oestreicher u.a. 2003). Für die Inanspruchnahme von Leistungen ist ein Antrag erforderlich, § 1 OEG – nach § 60 Abs. 1 Satz 2 BVG ist Versorgung auch für Zeiträume vor der Antragstellung zu leisten, wenn der Antrag innerhalb eines Jahres nach Eintritt der Schädigung gestellt wird (Kritische Anmerkungen zum Verfahren bei Harkotte 1995). Für Streitigkeiten aus dem Gesetz ist der Rechtsweg zu den Gerichten der Sozialgerichtsbarkeit gegeben; soweit jedoch die Versorgung in der Gewährung von Leistungen besteht, die den Leistungen der Kriegsopferfürsorge nach §§ 25 - 27h BVG entsprechen, ist der Rechtsweg zu den Gerichten der Verwaltungsgerichtsbarkeit gegeben, § 51 Abs. 1 Nr. 6 SGG / § 40 Abs. 1 VwGO.

Antragserfordernis

Rechtsweg

3.3 Soziale Förderung – Elterngeld

Förderung der frühkindlichen Erziehung

Elterngeld wird als Teil des Familienlastenausgleichs zur Bestreitung des Aufwandes für Kinder geleistet, § 6 SGB I. Insbesondere aber bezweckt das Elterngeld einen sozialpolitischen Anreiz dafür, dass in der ersten Lebensphase des Kindes sich eines seiner Elternteile hauptsächlich um das Kind kümmert und eine Erwerbstätigkeit zurückstellt. Familien sollen in der Frühphase der Familiengründung gefördert und ihnen ein Schonraum zur eigenen Betreuung der Kinder eröffnet werden (vgl. Seiler, 2007, S. 133). Elterngeld wird dafür an die Aufgabe oder Reduzierung voller Erwerbstätigkeit mindestens eines Elternteils geknüpft.

Diese 2007 eingeführte Sozialleistung ist im Bundeselterngeld- und Elternzeitgesetz (BEEG) geregelt und verknüpft mit arbeitsrechtlichen Vorschriften zur Freistellung der Eltern von der Arbeit während der „Elternzeit“. Für im Jah-

re 2007 geborene Kinder wurden 719.621 Anträge bewilligt, davon 12,1 % für Väter (Statisches Jahrbuch 2008, S. 215). Der Bund trägt die Ausgaben für das Elterngeld, § 12 Abs. 2 BEEG. Elterngeld ersetzt in gewissem Umfang den Einkommensverlust, der durch die Inanspruchnahme der Elternzeit entsteht. Eltern, die zuvor kein Erwerbseinkommen hatten, erhalten Elterngeld in der Mindesthöhe. Die Kindererziehung einkommensstärkerer Schichten wird somit zumindest betragsmäßig auch stärker gefördert, als diejenige einkommensschwächerer Schichten. Vorläufer dieser Sozialleistung waren bis 2006 das so genannte Erziehungsgeld sowie entsprechende Leistungen in der DDR.

Anspruchsberechtigung

Beide Eltern anspruchsberechtigt

Anspruch auf Elterngeld hat insbesondere, wer in Deutschland mit seinem Kind im Haushalt lebt, es betreut und erzieht und keine volle Erwerbstätigkeit ausübt, § 1 Abs. 1 BEEG. Nicht voll erwerbstätig ist hierbei, wer durchschnittlich wöchentlich weniger als 30 Stunden arbeitet, § 1 Abs. 6 BEEG. Auch kann beispielsweise bei angenommenen Kindern, bei vorübergehendem Auslandsaufenthalt oder bei Erziehung der Kinder durch Verwandte ein Anspruch auf Elterngeld bestehen, § 1 Abs. 2-4 BEEG. Für nichtdeutsche Mitbürger ist zum Bezug von Elterngeld ein fester Aufenthaltsstatus erforderlich. Anspruchsberechtigt sind auch Auszubildende, Studierende und Erwerbslose.

Höhe des Anspruchs

Elterngeld in Höhe von 300 bis 1.800 Euro

Elterngeld wird in Höhe von 67% des in den zwölf Kalendermonaten vor dem Monat der Geburt des Kindes durchschnittlich erzielten monatlichen Einkommens aus Erwerbstätigkeit bis zu einem Höchstbetrag von 1.800 Euro monatlich gezahlt, in denen die berechtigte Person kein Einkommen aus Erwerbstätigkeit erzielt, § 2 Abs. 1 BEEG. Lag das zuvor erzielte monatliche Einkommen unterhalb von 1.000 Euro, erhöht sich der Prozentsatz des Entgeltersatzes durch das Elterngeld – je geringer das maßgebliche Einkommen war – von 67% auf bis zu 100%. Somit erhalten gering verdienende Eltern eine entsprechend angehobene Unterstützung. Elterngeld wird mindestens in Höhe von 300 Euro gezahlt, auch wenn vor der Geburt kein Einkommen aus Erwerbstätigkeit erzielt worden ist. Der Auszahlungszeitraum lässt sich verdoppeln, dann wird die monatliche Leistung halbiert. Lebt die berechtigte Person mit mehreren Kindern zusammen, so kann sich das Elterngeld nach § 2 Abs. 5 BEEG um einen Geschwisterbonus von 10 %, mindestens aber um 75 Euro, erhöhen. Bei Mehrlingsgeburten erhöht sich das Elterngeld um je 300 Euro für das zweite und jedes weitere Kind.

Anrechenbares Einkommen

Zusätzliches Einkommen während der Elternzeit

Für Monate nach der Geburt des Kindes, in denen die zum Bezug von Elterngeld berechtigte Person Einkommen aus einer vergleichsweise eingeschränkten Erwerbstätigkeit bezieht, wird das Elterngeld entsprechend gemindert, § 2 Abs. 3 BEEG. Auf das Elterngeld der Mutter wird Mutterschaftsgeld angerechnet. Ebenfalls angerechnet werden andere Einnahmen nach der Geburt, die ihrer Zweckbestimmung nach das Einkommen aus Erwerbstätigkeit ganz oder teilweise ersetzen, soweit dieses den Betrag von 300 Euro übersteigt, § 3 Abs. 2

BEEG. Andererseits bleibt das Elterngeld bei einkommensabhängigen Sozialleistungen bis zur Höhe von 300 Euro unberücksichtigt, § 10 Abs. 1 BEEG.

Dauer des Anspruchs

Anspruchsdauer 12 Monate plus 2

Elterngeld kann vom Tag der Geburt bis zur Vollendung des 14. Lebensmonats des Kindes bezogen werden, § 4 Abs. 1 Satz 1 BEEG. Elterngeld wird in Monatsbeträgen für die Lebensmonate des Kindes gezahlt. Die Eltern haben insgesamt einen Anspruch auf zwölf Monatsbeträge. Erfolgt eine Minderung des Einkommens aus Erwerbstätigkeit, so besteht ein Anspruch auf weitere zwei, also insgesamt 14 Monatsbeträge. Die Elternteile können die jeweiligen Monatsbeträge abwechselnd oder gleichzeitig beziehen, ein Elternteil jedoch höchstens für zwölf Monate, § 4 Abs. 3 Satz 1 BEEG – bei besonderen Umständen allerdings wiederum zwei weitere Monate. Erfüllen beide Elternteile die Anspruchsvoraussetzungen, bestimmen sie nach Maßgabe von § 5 BEEG, wer von ihnen jeweils und für wie lange das Elterngeld in Anspruch nimmt.

Verfahren

Antragstellung bei den jeweiligen Elterngeldstellen

Elterngeld ist schriftlich bei den von den jeweiligen Landesregierungen bestimmten Behörden zu beantragen. Diesen Behörden obliegt auch die Beratung zur Elternzeit, § 12 Abs. 1 BEEG. Es wird rückwirkend nur für die letzten drei Monate vor Beginn des Monats geleistet, in dem der Antrag auf Elterngeld eingegangen ist, § 7 Abs. 1 BEEG. In dem Antrag ist anzugeben, für welche Monate Elterngeld beantragt wird. Mit dem Antrag ist auch klarzustellen, wer von den beiden Elternteilen das Elterngeld für wie lange und ggfs. zu welchem Anteil erhalten soll. Über Angelegenheiten des Elterngeldes entscheiden im Streitfall die Sozialgerichte, § 13 BEEG.

3.4 Soziale Hilfe – Grundsicherung für Arbeitsuchende

Überblick über die Rechtslage

Soziale Hilfe (Existenzsicherung) ist insbesondere im SGB II und im SGB XII geregelt. Das SGB II sowie auch das SGB XII sind das Ergebnis einer sich auf die letzten Tage des Jahres 2003 konzentrierenden gesetzgeberischen Tätigkeit, wobei das SGB II seine abschließende Fassung erst durch das sogenannte Kommunale Optionsgesetz vom 05.08.2004 erhalten hat und seitdem bereits mehrfach geändert wurde, entscheidend durch das Gesetz zur Fortentwicklung der Grundsicherung für Arbeitsuchende vom 20.07.2006. Insgesamt geht es um die größte Sozialreform der vergangenen Jahrzehnte:

- Das SGB II ist als Art. 1 des Vierten Gesetzes für Moderne Dienstleistungen am Arbeitsmarkt vom 24.12.2003 verkündet worden. Es beruht auf Vorschlägen der sogenannten Hartz-Kommission; daher werden die mit dem Gesetz eingeführten Regelungen auch abgekürzt als Hartz-IV bezeichnet. Das Gesetz ist am 01.01.2005 in Kraft getreten.
- Durch das SGB II wurde die bisherige Arbeitslosenhilfe aus dem SGB III und die Sozialhilfe – Hilfe zum Lebensunterhalt – aus dem Bundessozialhilfegesetz (BSHG) auf der Grundlage der Vorschläge der Hartz-Kommis

sion zusammengeführt; zum Zeitpunkt des Erscheinens des Berichtes der Kommission (August 2002) bezogen rund 270.000 Personen Hilfe zum Lebensunterhalt nach dem BSHG neben Arbeitslosengeld (Alg) oder Arbeitslosenhilfe, sogenannte „Aufstocker". Rund 900.000 erwerbsfähige Sozialhilfeempfänger im Alter zwischen 15 und 64 Jahren waren nicht erwerbstätig und nicht in Aus- und Fortbildung. 2007 waren ca. 7,3 Millionen Menschen von Leistungen der Grundsicherung für Arbeitsuchende nach dem SGB II abhängig, davon 5,3 Millionen als erwerbsfähige Hilfebedürftige (Statistisches Jahrbuch 2008, S. 214).

Ablösung des BSHG, der Arbeitslosenhilfe und der Grundsicherung im Alter und bei Erwerbsminderung

Das Nebeneinander zweier Sozialleistungen für Erwerbslose, bei denen die Bedürftigkeit getrennt und nach verschiednen Maßstäben zu prüfen war, wurde seinerzeit seit längerem als unbefriedigend – für die betroffenen Personen belastend und verwaltungstechnisch unökonomisch – empfunden, so dass die Zusammenführung von Arbeitslosenhilfe und Hilfe zum Lebensunterhalt sich allgemein als sinnvoller Fortschritt darstellte.

Einführung von SGB II und SGB XII

Das BSHG und das Gesetz über eine bedarfsorientierte Grundsicherung im Alter und bei Erwerbsminderung sind mit Ablauf des 31.12.2004 außer Kraft getreten. Durch Artikel 1 des Gesetzes zur Einordnung des Sozialhilferechts in das Sozialgesetzbuch vom 27.12.2003 ist zudem das SGB XII – Sozialhilfe – geschaffen worden. Die Grundsicherung im Alter und bei Erwerbsminderung – zuvor für die Dauer von zwei Jahren in dem gesonderten Gesetz über eine bedarfsorientierte Grundsicherung im Alter und bei verminderter Erwerbsfähigkeit geregelt, ist als Kapitel 4 in das SGB XII integriert worden. Die Hilfe in besonderen Lebenslagen – früher in den §§ 27 - 75 BSHG enthalten – sind mit den Kapiteln 5-9 in das neue Sozialhilferecht des SGB XII übernommen worden. Mit geringen Ausnahmen ist das SGB XII ebenfalls am 01.01.2005 in Kraft getreten. Der grundlegende Systemwandel wird an folgendem deutlich:

Systemwandel

- War bislang das Sozialhilferecht – Hilfe zum Lebensunterhalt nach dem BSHG – die viel zitierte unterste Ebene im sogenannten Netz der sozialen Sicherung, gibt es nun auf der untersten Ebene zwei Leistungsgesetze für existenzsichernde Leistungen: das SGB II, Grundsicherung für Arbeitsuchende – und das SGB XII (Kapitel 3 und 4), Hilfe zum Lebensunterhalt sowie Grundsicherung im Alter und bei Erwerbsminderung.
- Die Leistungen zur Sicherung des Lebensunterhalts nach dem SGB II orientieren sich nicht mehr, wie das bei der bedürftigkeitsabhängigen Arbeitslosenhilfe der Fall war, an der Höhe des vor Eintritt der Arbeitslosigkeit erzielten Arbeitsverdienstes.
- Die Leistungen zur Sicherung des Lebensunterhalts nach dem SGB II – Arbeitslosengeld II (Alg II) für die erwerbsfähigen Hilfebedürftigen und Sozialgeld für die mit diesen in einer Bedarfsgemeinschaft lebenden nicht erwerbsfähigen Angehörigen – entsprechen der Höhe nach der Hilfe zum Lebensunterhalt nach dem neuen SGB XII.
- Das SGB II tritt neben die Hilfe zum Lebensunterhalt nach dem SGB XII. Die Hilfe zum Lebensunterhalt hat aber keine ergänzende Funktion im Hin-

blick auf nicht bedarfsdeckende Leistungsprofile nach dem SGB II – beide Leistungsgesetze schließen sich, bis auf unbedeutende Ausnahmen gegenseitig aus.

- Die Zuordnung zum jeweiligen Leistungsgesetz wird über die Frage des Vorliegens der Erwerbsfähigkeit und der Zugehörigkeit zu einer Bedarfsgemeinschaft gesteuert. Erwerbsfähige Personen und die mit ihnen in einer Bedarfsgemeinschaft – siehe dazu weiter unten – lebenden Personen fallen unter das SGB II; das gilt auch für solche der Bedarfsgemeinschaft angehörenden Personen, die nicht erwerbsfähig sind – nur bei dauerhafter voller Erwerbsminderung greifen die dem Sozialgeld des SGB II vorgehenden Leistungen der Grundsicherung im Alter und bei voller Erwerbsminderung nach Kapitel 4 des SGB XII. Hilfe zum Lebensunterhalt nach Kapitel 3 des SGB XII kommt neben anderen, vergleichsweise seltenen Fallgestaltungen nur für Personen in Betracht, die zwar, aber nicht dauerhaft, erwerbsgemindert sind und nicht mit einer erwerbsfähigen Person in Bedarfsgemeinschaft leben. Bereits dies macht deutlich, dass die Hilfe zum Lebensunterhalt nach Kapitel 3 des SGB XII ein tendenziell in die Bedeutungslosigkeit absinkender Leistungsbereich ist.

Das SGB II und seine Leistungen zur Sicherung des Lebensunterhalts

Aufgabe des SGB II – Grundsicherung für Arbeitsuchende

Nach § 1 Abs. 1 des SGB II ist es Aufgabe der Grundsicherung für Arbeitsuchende, die Eigenverantwortung von erwerbsfähigen Hilfebedürftigen und Personen, die mit ihnen in einer Bedarfsgemeinschaft leben, zu stärken und dazu beizutragen, dass sie ihren Lebensunterhalt unabhängig von der Grundsicherung aus eigenen Mitteln und Kräften bestreiten können. Dabei gilt der Grundsatz des Forderns – § 2 – und der Grundsatz des Förderns – § 14.

Grundsatz des Forderns

Der Grundsatz des Forderns besagt im Wesentlichen, dass erwerbsfähige Hilfebedürftige und die mit ihnen in Bedarfsgemeinschaft lebenden Personen alle Möglichkeiten zur Beendigung oder Verringerung ihrer Hilfebedürftigkeit ausschöpfen müssen. Es greifen die verschärften Zumutbarkeitsregelungen des § 10 SGB II; Arbeitslose müssen im öffentlichen Interesse liegende Arbeitsgelegenheiten mit Mehraufwandsentschädigung (die sogenannten 1,5 Euro-Jobs) annehmen. Es ist nicht mehr von Hilfe zur Arbeit die Rede, wie es im BSHG in den §§ 18-20 der Fall war, vielmehr beinhaltet der Grundsatz des Forderns ein Sanktionssystem, das bei den in § 31 SGB II näher beschriebenen Pflichtenverstößen zu stufenweisen Absenkungen der Geldleistungen zur Sicherung des Lebensunterhalts führt bis zu deren gänzlichem Wegfall. Nicht nur an dieser Stelle wirft das Gesetz Fragen über seine Vereinbarkeit mit verfassungsrechtlichen Grundsätzen, wie dem Gleichheitssatz oder dem Übermaßverbot auf (dazu Krahmer 2004).

Grundsatz des Förderns

Der Grundsatz des Förderns bedeutet, dass die im Einzelfall für die Eingliederung in Arbeit erforderlichen Leistungen erbracht werden sollen. Dies geschieht mit den Instrumenten der Arbeitsförderung des SGB III, auf die in § 16 Abs. 1 SGB II verwiesen wird. Hier hat auch die Eingliederungsvereinbarung – ein öffentlich-rechtlicher Vertrag zwischen der Bundesagentur für Arbeit und dem erwerbsfähigen Hilfebedürftigen – ihren Platz, in der zu regeln ist, welche

Leistungen der Erwerbsfähige zur Eingliederung in Arbeit erhält. Da andererseits in der Vereinbarung auch zu regeln ist, welche Bemühungen der Erwerbsfähige in welcher Häufigkeit zur Eingliederung in Arbeit mindestens unternehmen muss, kommt jedoch auch hier der Grundsatz des Forderns zur Geltung, denn die Nichterfüllung der insoweit festgelegten Pflichten ist über § 31 SGB II mit einer Absenkung des Alg II um 30% in einer ersten Stufe – bis um 100% in weiteren Stufen – sanktioniert.

Das Wichtigste zu den Leistungsausschlüssen und dem Verhältnis zu anderen Leistungen:

Ausgeschlossener Personenkreis

- Aufgrund des allgemeinen Nachranggrundsatzes sind Leistungen zur Sicherung des Lebensunterhalts ausgeschlossen, wenn und soweit die Hilfebedürftigkeit anders beseitigt werden kann; Leistungen erhält nicht, wer sich selbst helfen kann oder die Hilfe von Angehörigen oder Trägern anderer Sozialleistungen erhält.
- Bestimmte Leistungen anderer, auch Sozialleistungsträger, sind jedoch nicht als Einkommen anzurechnen, z.B. das Elterngeld nach dem BEEG bis zur Höhe von monatlich 300 Euro (§ 10 Abs. 2 BEEG) oder das Pflegegeld nach dem SGB XI (§ 13 Abs. 5 SGB XI); weitere Einzelheiten vgl. Brühl, in: Münder, Hrsg., 2007, dort § 11 Rdn. 50 ff.
- Anspruchsberechtigte nach dem Asylbewerberleistungsgesetz haben keine Ansprüche nach dem SGB II; ebenfalls keine solchen Ansprüche haben bestimmte Gruppen von Nichtdeutschen gemäß § 7 Abs. 1 Sätze 2 und 3 SGB II.
- Leistungen erhält nicht, wer länger als 6 Monate stationär untergebracht ist oder wer eine Rente wegen Alters bezieht.
- Leistungen erhält nicht, wer sich ohne Zustimmung des persönlichen Ansprechpartners außerhalb des in der Erreichbarkeits-Anordnung der Bundesagentur für Arbeit definierten zeit- und ortsnahen Bereichs aufhält.
- Auszubildende, deren Ausbildung im Rahmen des BAföG oder der §§ 60-62 SGB III dem Grunde nach förderungsfähig ist, haben – abgesehen von der Ausnahme gemäß § 7 Abs. 6 SGB II – keinen Anspruch auf Leistungen zur Sicherung des Lebensunterhalts.
- Der Anspruch auf Leistungen zur Sicherung des Lebensunterhalts schließt Leistungen nach dem 3. Kapitel des SGB XII – Hilfe zum Lebensunterhalt aus – das gilt auch für den Fall der Absenkung oder des Wegfalls von Alg II oder Sozialgeld.
- Empfänger von Alg II oder Sozialgeld, bei deren Berechnung Kosten der Unterkunft berücksichtigt worden sind, sind vom Wohngeld ausgeschlossen (das gilt auch für Bezieher von Hilfe zum Lebensunterhalt oder Grundsicherung im Alter und bei verminderter Erwerbsfähigkeit nach dem SGB XII), § 1 Abs. 2 WoGG.
- Neben dem Bezug von Alg II oder Sozialgeld kommen Leistungen der Hilfe in besonderen Lebenslagen nach den Kapiteln 5-9 des SGB XII in Betracht.

Solange und soweit die Eingliederung in Arbeit mit der Folge des Wegfalls der Hilfebedürftigkeit noch nicht erreicht ist und kein Leistungsausschluss vorliegt, sind Leistungen zur Sicherung des Lebensunterhalts vorgesehen. Dabei stellen sich die Anspruchsvoraussetzungen wie folgt dar:

Anspruchsberechtigter Personenkreis

1. Leistungen erhalten erwerbsfähige Hilfsbedürftige, also Personen,
   - die das 15. Lebensjahr vollendet und die Altersgrenze nach § 7a SGB II noch nicht erreicht haben (nach § 7a SGB II wird die Altersgrenze stufenweise vom 65. Lebensjahr auf das 67. Lebensjahr angehoben),
   - die erwerbsfähig sind,
   - die hilfebedürftig sind und
   - die ihren gewöhnlichen Aufenthalt in der Bundesrepublik Deutschland haben.
2. Leistungen erhalten auch Personen, die mit dem erwerbsfähigen Hilfebedürftigen in einer Bedarfsgemeinschaft leben. Zur Bedarfsgemeinschaft gehören nach § 7 Abs. 3 SGB II:

Definition Bedarfsgemeinschaft

   - die erwerbsfähigen Hilfebedürftigen,
   - die im Haushalt lebenden Eltern oder der im Haushalt lebende Elternteil eines unverheirateten, erwerbsfähigen Kindes, welches das 25. Lebensjahr noch nicht vollendet hat, und der im Haushalt lebende Partner dieses Elternteils,
   - als Partner der erwerbsfähigen Hilfebedürftigen gelten:
     – der nicht dauernd getrennt lebende Ehegatte,
     – der nicht dauernd getrennt lebende Lebenspartner,
     – die Person, die mit dem erwerbsfähigen Hilfebedürftigen so zusammen lebt, das nach verständiger Würdigung der wechselseitige Wille anzunehmen ist, Verantwortung füreinander zu tragen und füreinander einzustehen,
     – die dem Haushalt angehörenden unverheirateten Kinder der vorgenannten Personen, wenn sie das 25. Lebensjahr noch nicht vollendet haben, soweit sie nicht aus eigenem Einkommen oder Vermögen die Leistungen zur Sicherung ihres Lebensunterhalts beschaffen können. – Können diese Kinder also den Bedarf zur Sicherung ihres Lebensunterhalts (etwa durch Unterhaltsleistungen anderer, Verdienst oder Kindergeld) selbst bestreiten, gehören sie damit nicht der Bedarfsgemeinschaft an!

Definition der Erwerbsfähigkeit

Erwerbsfähig ist nach § 8 SGB II, wer nicht wegen Krankheit oder Behinderung auf absehbare Zeit außerstande ist, unter den üblichen Bedingungen des allgemeinen Arbeitsmarktes mindestens drei Stunden täglich erwerbstätig zu sein (Umkehrung von § 43 Abs. 2 Satz 2 SGB VI). In diesem Sinne können Ausländer nur erwerbstätig sein, wenn ihnen die Aufnahme einer Beschäftigung erlaubt ist oder erlaubt werden könnte. Auch die Hilfebedürftigkeit – § 9 SGB II – ist deutlich definiert: Hilfebedürftig ist, wer seine Eingliederung in Arbeit und den Lebensunterhalt der mit ihm in einer Bedarfsgemeinschaft lebenden Personen nicht oder nicht ausreichend aus eigenen Mitteln und Kräften, vor allem nicht a) durch Aufnahme einer zumutbaren Arbeit oder b) aus dem zu berück-

Definition der Hilfebedürftigkeit

sichtigenden Einkommen oder Vermögen sichern kann und die erforderliche Hilfe nicht von anderen, insbesondere von Angehörigen oder von Trägern anderer Sozialleistungen erhält.

Verteilung von Einkommen und Vermögen in der Bedarfsgemeinschaft

Bei Personen, die in einer Bedarfsgemeinschaft leben, sind auch Einkommen und Vermögen des Partners zu berücksichtigen. Bei unverheirateten Kindern, die mit ihren Eltern oder einem Elternteil in einer Bedarfsgemeinschaft leben, sind auch das Einkommen und Vermögen der Eltern oder des Elternteils – und (diese Regelung kam erst später hinzu) dessen in Bedarfsgemeinschaft lebenden Partners – zu berücksichtigen; letzteres gilt nicht für ein Kind, das schwanger ist oder sein eigenes Kind bis zur Vollendung des 6. Lebensjahres betreut. Ist in einer Bedarfsgemeinschaft nicht der gesamte Bedarf aus eigenen Kräften und Mitteln gedeckt, gilt jede Person der Bedarfsgemeinschaft im Verhältnis des eigenen Bedarfs zum Gesamtbedarf als hilfebedürftig (§ 9 Abs. 2 Satz 3 SGB II). Hier handelt es sich um die vom Gesetzgeber neu eingeführte sogenannte Bedarfsanteilsmethode, die vom Bundessozialgericht als verfassungsgemäß angesehen wird – was aber nicht unumstritten ist. – Leben Hilfebedürftige nicht in Bedarfsgemeinschaft mit Angehörigen, aber in Haushaltsgemeinschaft mit Verwandten oder Verschwägerten, so wird vermutet, dass sie von ihnen Leistungen erhalten, soweit dies nach deren Einkommen oder Vermögen erwartet werden kann.

Art und Umfang der Leistungen zur Sicherung des Lebensunterhalts stellen sich wie folgt dar:

- Arbeitslosengeld II (Alg II) **–** für erwerbsfähige Hilfebedürftige,
- Sozialgeld **–** für nicht erwerbsfähige Angehörige, die mit erwerbsfähigen Angehörigen in einer Bedarfsgemeinschaft leben.

Existenzminimum

Die Leistungen zur Sicherung des Lebensunterhalts (Alg II oder Sozialgeld) setzen sich zusammen aus:

1. der Regelleistung
2. Leistungen für Mehrbedarfe
3. Leistungen für Unterkunft und Heizung
4. Leistungen für „einmalige“ Bedarfe
5. Leistungen für „unabweisbare“ Bedarfe, Sonderbedarfe

Die Regelleistung zur Sicherung des Lebensunterhalts umfasst insbesondere Ernährung, Kleidung, Körperpflege, Hausrat, Bedarfe des täglichen Lebens sowie in vertretbarem Umfang auch Beziehungen zur Umwelt und eine Teilnahme am kulturellen Leben. Neu im SGB II ist, dass abgesehen von den einmaligen Bedarfen des § 23 Abs. 3 SGB II – siehe weiter unten – aus der Regelleistung sämtliche einmaligen Bedarfe zu finanzieren sind. Ebenfalls aus der Regelleistung sind Zuzahlungen bei Leistungen der Krankenversicherung bis zur jährlichen Belastungsgrenze des § 62 SGB V zu bestreiten (kritisch dazu Wunder 2009). Diese beträgt 86,64 Euro im Zeitraum von Juli 2009 bis Juni 2010.

Umfang der Regelleistung

Immer zum 1. Juli eines Jahres wird die Höhe der Regelleistung allgemein um die Veränderung des aktuellen Rentenwertes in der Gesetzlichen Rentenver-

sicherung angepasst (§ 20 Abs. 4 SGB II). Ab 1. Juli 2009 beträgt demnach die 100%ige Regelleistung 359 Euro.

Tabellarisch stellen sich folglich die Beträge der Regelleistungen bis Juni 2010 zumindest wie folgt dar:

Tabelle 3: Höhe der Regelleistung von Alg II und Sozialgeld

Für Alleinstehende, Alleinerziehende und Personen, deren Partner minderjährig ist	Für Angehörige der Bedarfsgemeinschaft			
	Kinder			Partner
	bis Vollendung des 6. Lebensjahres	ab Beginn des 7. Lebensjahres	ab Beginn des 15. bis Vollendung des 25. Lebensjahres	
100 %	60%	70%	80%	90%
359 Euro	215 Euro	251 Euro	287 Euro	323 Euro

Nachdem das Bundessozialgericht in seiner Rechtssprechung die Höhe der Regelleistungen im allgemeinen nicht beanstandete, allerdings diejenige für Kinder von sieben bis vierzehn Jahren für verfassungswidrig hielt, was den Gesetzgeber zu einer Erhöhung der entsprechenden Regelleistung um 10% auf 70% (251 Euro) veranlasste, ahz sich das Bundesverfassungsgericht mit Urteil vom 09.02.2010 (1 BvL 1/09, 1 BVL 3/09, 1 BvL 4/09) grundsätzlich zu den Regelleistungen, deren Höhe und Zusammensetzung geäußert.

Es hat entschieden, dass die Vorschriften des SGB II, die die Regelleistung für Kinder und Erwachsene betreffen, nicht den verfassungsrechtlichen Anspruch auf Gewährleistung eines menschenwürdigen Existenzminimums aus Art. 1 Abs. 1 GG in Verbindung mit Art. 20 Abs. 1 GG erfüllen. Zwar hat das Gericht nicht die Höhe der Regelleistungen beanstandet, weil diese nicht als evident unzureichend zur Sicherstellung des Existenzminimums angesehen werden könnten, kommt aber aus folgenden Gründen zur Verfassungswidrigkeit:

- Der Regelsatz- und damit auch zugleich der regelleistungsrelevante Verbrauch beruhe nicht auf einer tragfähigen Auswertung der Einkommens- und Verbraucherstichprobe,
- Die Hochrechnung der für 1995 ermittelten Beträge auf das Jahr 2005 anhand der Entwicklung des aktuellen Rentenwertes stelle einen sachwidrigen Maßstabswechsel dar,
- Das Sozialgeld für Kinder bis zur Vollendung des vierzehnten Lebensjahres genüge nicht den verfassungsrechtlichen Vorgaben, weil es einerseits von der beanstandeten Regelleistung von 100% abgeleitet sei und die Berücksichtigung des spezifischen kindgemäßen Bedarfs vermissen lasse.

Dem Gesetzgeber hat das Gericht aufgegeben, bis zum 31.12.2010 eine verfassungskonforme Neuregelung zu schaffen.

Mehrbedarfe

Leistungen für Mehrbedarfe sind nach § 21 für vier verschiedene Fallgestaltungen vorgesehen:

- für werdende Mütter ab der 12. Schwangerschaftswoche in Höhe von 17% der maßgeblichen Regelleistung,

- für Alleinerziehende in unterschiedlicher Höhe in Abhängigkeit von Anzahl und Alter der minderjährigen Kinder, z.B. 36 % der Regelleistung bei einem Kind unter sieben oder zwei Kindern unter sechzehn Jahren,
- für behinderte Hilfebedürftige, die Leistungen zur Teilhabe am Arbeitsleben nach dem SGB IX erhalten, in Höhe von 35% des maßgeblichen Regelsatzes,
- für Hilfebedürftige, die aus medizinischen Gründen einer kostenaufwendigen Ernährung bedürfen in angemessener Höhe.

Kosten der Unterkunft

Mehrere Mehrbedarfe werden nebeneinander gewährt, allerdings darf die Summe der Mehrbedarfe die Höhe der für erwerbsfähige Hilfebedürftige maßgeblichen Regelleistung nicht übersteigen (vgl. § 21 Abs. 6 SGB II).

Leistungen für Unterkunft und Heizung werden in Höhe der tatsächlichen Aufwendungen erbracht, soweit sie angemessen sind (§ 22 Abs. 1 Satz 1 SGB II); unangemessen hohe Kosten sind in der Regel längstens für sechs Monate zu übernehmen. Die Klärung der Angemessenheit bereitet in einer Zeit steigender Wohnkosten in der Praxis Probleme (vgl. Butzer/Keller 2009). Beim Wohnungswechsel soll zuvor die Zusicherung des kommunalen Trägers eingeholt werden, die dieser nur geben muss, wenn der Umzug erforderlich und die neue Miete angemessen ist. Wohnungsbeschaffungs-, Umzugkosten und Mietkautionen können bei vorheriger Zusicherung übernommen werden. Mietschulden sollen (als Darlehen) übernommen werden, wenn sonst Wohnungslosigkeit einzutreten droht, § 22 Abs. 5 SGB II.

„Einmalige" Bedarfe

Leistungen für einmalige Bedarfe nach § 23 Abs. 3 SGB II sind nur für drei Fallgestaltungen vorgesehen:

- Erstausstattungen für Bekleidung einschließlich bei Schwangerschaft und Geburt
- Erstausstattungen für die Wohnung einschließlich Haushaltsgeräten
- mehrtägige Klassenfahrten im Rahmen der schulrechtlichen Bestimmungen

Die Leistungen für Erstausstattungen können als Sachleistung oder Geldleistung, letztere auch in Form von Pauschalbeträgen erbracht werden.

„Unabweisbare" Bedarfe

Kann im Einzelfall ein von den Regelleistungen umfasster und nach den Umständen unabweisbarer Bedarf weder durch Vermögen nach § 12 Abs. 2 Nr. 4 SGB II noch auf andere Weise gedeckt werden, erbringt die Agentur für Arbeit bei entsprechendem Nachweis den Bedarf als Sachleistung oder als Geldleistung und gewährt dafür ein entsprechendes Darlehen. Das Darlehen wird durch monatliche Aufrechnung in Höhe von bis zu 10% der an den erwerbsfähigen Hilfebedürftigen und die mit ihm in Bedarfsgemeinschaft lebenden Angehörigen jeweils zu zahlenden Regelleistung getilgt.

Zuschlag nach Bezug von Alg

Um den Abstieg auf Grundsicherungsniveau nach Auslaufen des am zuvor erzielten Arbeitsentgelt orientierten Alg sanfter zu gestalten, sieht § 24 SGB II unter bestimmten Voraussetzungen einen befristeten Zuschlag zum Alg II vor. Dieser wird nicht Bestandteil des Alg II, sondern zusätzlich zum Alg II gezahlt. Der Zeitraum für den Zuschlag beträgt maximal zwei Jahre nach Ende des Bezuges von Alg und wird in der Höhe nach Ablauf eines Jahres auf die Hälfte reduziert.

Der Ausgangszuschlag beträgt 2/3 der Differenz von zuletzt bezogenem Alg und erhaltenem Wohngeld – sowie des an die Bedarfsgemeinschaft zu zahlenden Alg II und Sozialgeldes, jedoch maximal im ersten Jahr 160 Euro für den erwerbsfähigen Hilfebedürftigen, bei Partnern maximal 320 Euro und maximal 60 Euro pro „in Bedarfsgemeinschaft lebendem" Kind. Anspruchsinhaber ist die Person, die bisher Alg bezogen hatte.

Schülerzuschlag

Für Schüler, die das 25. Lebensjahr noch nicht vollendet haben, ist seit 2009 mit dem § 24a SGB II ein Zuschlag zum Alg II oder Sozialgeld eingeführt worden. Dieser wird immer einmalig zum 1. August eines jeden Jahres in Höhe von 100 Euro zusätzlich zu den Leistungen gezahlt. Sinn dieser Regelung ist eine besondere Förderung der schulischen Bildung von Kindern und Jugendlichen aus Familien, die ihren Lebensunterhalt nicht aus eigenen Mitteln decken können. Die Leistung erhöht den Umfang der Hilfebedürftigkeit nach § 9 SGB II nicht, so dass sich keine Veränderungen bei dem zu verteilenden Einkommen in der Bedarfsgemeinschaft ergeben.

Einstiegsgeld

Schließlich ist in § 16b SGB II noch das sogenannte Einstiegsgeld vorgesehen. Das Einstiegsgeld ist eine im Ermessen der Bundesagentur für Arbeit stehende Geldleistung, die der Gesetzgeber zwar als Leistung zur Sicherung des Lebensunterhalts versteht, aber systematisch im dritten Unterabschnitt „Anreize und Sanktionen" regelt. In der Begründung des Gesetzes wird diese Geldleistung auch als Arbeitnehmerzuschuss bezeichnet. Das Einstiegsgeld als Ermessensleistung soll der Überwindung von Hilfebedürftigkeit bei arbeitslosen Personen dienen, wenn sie eine sozialversicherungspflichtige Erwerbstätigkeit oder eine selbständige Tätigkeit aufnehmen; das Einstiegsgeld wird dabei als Zuschuss zum Alg II gezahlt. Näheres dazu soll durch eine bislang noch nicht erlassene Rechtsverordnung nach § 16b Abs. 3 SGB II geregelt werden.

Kinderzuschlag nach dem BKGG

Letztendlich der Kinderzuschlag: Diese Sozialleistung ist durch Einfügung von § 6a in das BKGG geschaffen worden, um zu helfen die Kinderarmut zu verringern. Sie verdrängt im Anspruchsfall die Leistung von Alg II/Sozialgeld. Inzwischen wurde die genannte Vorschrift des BKGG im Jahre 2008 geändert. Die Zugangsberechtigung wurde erleichtert mit dem Ziel, mehr Familien als bisher in den Genuss dieser neuen Sozialleistung kommen zu lassen.

Anrechnung von Einkommen und Vermögen

Der SGB II-Bedarf setzt sich, wie bereits dargelegt, regelmäßig aus den Positionen: Regelleistung, Kosten der Unterkunft und Heizung sowie ggfs. Mehrbedarf nach § 21 SGB II zusammen. Aufgrund des Nachranggrundsatzes ist auf diesen Bedarf eigenes Einkommen und Vermögen, soweit es nicht „geschont" ist, anzurechnen – sowie überschüssiges Einkommen und nicht geschontes Vermögen von Mitgliedern der Bedarfsgemeinschaft, soweit das nach den Regeln der Einsatzgemeinschaft – § 9 Abs. 2 Sätze 1 und 2 SGB II – zu geschehen hat. Das zu berücksichtigende Einkommen ist in § 11 und das zu berücksichtigende Vermögen in § 12 SGB II geregelt. Auf die Darstellung dieser teilweise komplizierten Vorschriften einschließlich der dazu gehörigen „Arbeitslosengeld II/Sozialgeld-Verordnung" mit weiteren Regelungen zur Anrechnung von Einkommen und Vermögen wird aus Platzgründen verzichtet.

Träger der Leistungen

Träger dieser Leistungen sind die Bundesagentur für Arbeit und die kommunalen Träger (Landkreise und kreisfreie Städte). Und zwar müssen die kommu-

nalen Träger die Leistungen für Unterkunft und Heizung sowie die Leistungen für die einmaligen Bedarfe tragen, während die Bundesagentur für Arbeit Träger der übrigen Leistungen ist – § 6 SGB II. Als einheitliche Anlauf-, Antrags- und Entscheidungsstelle sowie auch Widerspruchsstelle dienen Arbeitsgemeinschaften, zu deren Errichtung die Bundesagentur für Arbeit und die kommunalen Träger gemäß § 44b SGB II gesetzlich verpflichtet sind (häufig firmierend als „Job-Center"). Dies gilt nicht für die 69 kommunalen Träger, die aufgrund der Experimentierklausel des § 6a SGB II als Leistungsträger für alle Leistungen nach dem Gesetz zugelassen sind. Allerdings hat das Bundesverfassungsgericht mit seinem Urteil vom 20.12.2007 die Verfassungswidrigkeit der Arbeitsgemeinschaften nach § 44b SGB II festgestellt, da diese Gemeinschaftseinrichtungen von Bundesagentur für Arbeit auf Bundesebene und kommunalen Trägern auf Landesebene der Kompetenzordnung des Grundgesetzes für die staatliche Verwaltungorganisation widersprechen. Das Bundesverfassungsgericht hat dem Gesetzgeber eine Frist bis Ende 2010 eingeräumt, bis zu deren Ablauf die bisherigen Verwaltungsstrukturen noch fortgeführt werden dürfen (dazu Edtbauer/Kievel 2009, S. 20 ff.). Als Lösung des Problems deutet sich inzwischen eine Änderung des Grundgesetzes an, die die Installation der Arbeitsgemeinschaften verfassungsrechtlich zulässt (kritische Anmerkungen zur Neuregelung Löhner 2009, S. 49 ff.).

Die Leistungen nach dem SGB II sind antragsabhängig – der Antrag kann von erwerbsfähigen Hilfebedürftigen für alle Mitglieder der Bedarfsgemeinschaft gestellt werden (vgl. § 38 SGB II). Widerspruch und Anfechtungsklage gegen einen Verwaltungsakt, der über Leistungen der Grundsicherung für Arbeitsuchende entscheidet, haben keine aufschiebende Wirkung. Zuständig für Streitigkeiten aus dem SGB II sind die Gerichte der Sozialgerichtsbarkeit (§ 51 Abs. 1 Nr. 4a SGG), so dass wegen der fehlenden aufschiebenden Wirkung vorläufiger Rechtsschutz über ein Verfahren nach § 86b Abs. 1 Nr. 1 SGG – Anordnung der aufschiebenden Wirkung – in Betracht kommen kann.

Verfahren

4 Ausblick

Mit dem SGB II und dem SGB XII hat der Gesetzgeber in einer Zeit der Massenarbeitslosigkeit – in dem Zeitraum des Inkrafttretens des Gesetzes gab es mehr als 5 Millionen Arbeitslose – einen kraftvollen Schritt zum viel geforderten Umbau des Sozialstaats gemacht.

Umbau Sozialstaat

Bemerkenswert dabei ist, dass diese Sozialreform offensichtlich schlecht – nämlich unpräzise und bei weitem zu kompliziert für Bürger und Behörden – in Recht umgesetzt wurde. Die offiziellen Statistiken des Sozialgerichts Berlin (verfügbar unter http://www.berlin.de/sen/justiz/gerichte/sg) beispielsweise weisen im Bereich des SGB II einen bemerkenswerten Klageanstieg aus. So betrug in Berlin vor Einführung des SGB II im Jahre 2004 die Anzahl von gerichtlichen Verfahren bei Sozialhilfe und Arbeitslosenhilfe – also den beiden Leistungsgesetzen, die das SGB II ersetzen sollte – 6.500. Ein Jahr später, im Jahr

Klageflut

der Einführung des SGB II, lag die Anzahl der Verfahren bei 6.950, im Jahr 2006 bereits bei 11.892, 2007 bei 18.336 und im Jahre 2008 bei 21.510. In 48 % der Verfahren in Angelegenheiten des SGB II mussten Entscheidungen der Behörden vom Gericht beanstandet werden. In den anderen sozialrechtlichen Bereichen liegt die Erfolgsquote vergleichsweise nur bei rund einem Drittel.

Eine – vermutlich nicht beabsichtigte – Leistung des SGB II ist es ferner, das Bewusstsein von Armut in der Gesellschaft zu befördern. Die Maßgabe des früheren Sozialhilferechts, Hilfebedürftigen zu ermöglichen, in der Umgebung von Nichthilfebedürftigen ähnlich wie diese zu leben, wurde durch die Paradigmenwechsel des SGB II in Frage gestellt. Durch dieses Gesetz ist ein neuer Sozialleistungsbereich eröffnet worden, bei dem man vergeblich nach einer Menschenwürdeorientierung sucht, der das BSHG verpflichtet war und die weit gehend noch im SGB XII fortgeschrieben worden ist. Das SGB II wirft viele verfassungsrechtliche Fragen auf, die einer Entscheidung durch Rechtsprechung harren. Insgesamt zeigt sich durch das SGB II ein Abbau sozialstaatlicher Standards, eine Entwicklung, an die man sich leider gewöhnen muss.

Abbau sozialstaatlicher Standards

Literatur

Bericht des Beirats zur Überprüfung des Pflegebedürftigkeitsbegriffs (2009): Bundesministerium für Gesundheit, Berlin.

Butzer, H./Keller,U (2009): „Grundsicherungsrelevante Mietspiegel“ als Maßstab der Angemessenheitsprüfung nach § 22 SGB II. In: Neue Zeitschrift für Sozialrecht 2009, S. 65 ff.

Edtbauer, R./Kievel, W. (2009): Grundsicherungs- und Sozialhilferecht für soziale Berufe, München.

Eichenhofer, E. (^{6}2007): Sozialrecht. Tübingen.

Gitter, W./Schmitt, J. (2001): Sozialrecht. München.

Griep, H./Renn, H. (2008): Pflegesozialrecht. Baden-Baden.

Haarkotte, L. (1996): Umsetzung des OEG – Anspruch und Wirklichkeit. In: Opferentschädigungsgesetz, Intention und Praxis opfergerecht? Mainzer Schriften zur Situation von Kriminalitätsopfern. Mainz.

Heinz, D. (2007): Opferentschädigungsgesetz, Kommentar. Stuttgart.

Horz, C. (1999): Rechtliche und Praktische Fragen bei der Einstufung der Pflegebedürftigkeit. In: Vierteljahresschrift für Sozialrecht, 1999, S. 275 ff.

Igl, G./Welti, F. (^{8}2007): Sozialrecht. Neuwied.

Kievel, W. (2005). Der Kinderzuschlag nach § 6a BKGG. In: Zeitschrift für das Fürsorgewesen, 2005, S. 97 ff.

Klie, Th. (1996): Opferentschädigungsgesetz und Soziale Arbeit, Einführung, Kommentar, Materialien. Freiburg i. Br.

Krahmer, U. (2004): Verfassungsrechtliche Bedenken gegen die Hartz-IV-Gesetze. Zeitschrift für das Fürsorgewesen, 2004, S. 178 ff.

Kunz, E./Zellner, G. (^{4}1999): Opferentschädigungsgesetz. Kommentar. München.

Löher, M. (2009): „‘rin in die Kartoffeln, raus aus den Kartoffeln“ – Zur Aufgabenwahrnehmung nach dem SGB II. Nachrichtendienst des Deutschen Vereins 2009, S. 49 ff.

Münder, J. (Hrsg) (^{2}2007): Sozialgesetzbuch II, Lehr und Praxiskommentar. Baden-Baden.

Münder, J. u.a. (^{8}2008) Sozialgesetzbuch XII, Lehr- und Praxiskommentar. Baden-Baden.

Oestreicher, M. u. a. (2003): Bundessozialhilfegesetz mit Recht der Kriegsopferfürsorge und Asylbewerberleistungsgesetz, Loseblattkommentar. Stand September/Juni 2003.

Seiler, C. (2007): Das Elterngeld im Lichte des Grundgesetzes. In: NVwZ, 2007, S. 129 ff.

Statistisches Jahrbuch für die Bundesrepublik Deutschland 2000 (2001): Bundesamt für Statistik. Wiesbaden 2001.
Statistisches Jahrbuch für die Bundesrepublik Deutschland 2008 (2008): Bundesamt für Statistik. Wiesbaden 2008.
Tröndle, H./Fischer Th. ([54]2004): Strafgesetzbuch. München.
Wertenbruch (1968): Begriff und Bedeutung des Sozialrechts. In: Zeitschrift für Sozialreform, 1968, S. 385 ff.
Wunder, A. (2009): Die Zuzahlungspflicht nach §§ 61, 62 SGB V für Leistungsempfänger des SGB II. In: SGb, 2009, S. 79 ff.
Zacher, H. F. (1973): Das Vorhaben des Sozialgesetzbuchs. Straubing-Percha.
Zacher, H. F. (1993): Grundtypen des Sozialrechts. In: Maydell, B. v./Eichenhofer, E. (Hrsg.) (1993): Abhandlungen zum Sozialrecht. Heidelberg, S. 257–272.

Abkürzungen

Alg	Arbeitslosengeld
Alg II	Arbeitslosengeld II
BAföG	Bundesausbildungsförderungsgesetz
BEEG	Bundeselterngeld- und Elternzeitgesetz
BGB	Bürgerliches Gesetzbuch
BKGG	Bundeskindergeldgesetz
BSHG	Bundessozialhilfegesetz
BVG	Bundesversorgungsgesetz
DDR	Deutsche Demokratische Republik
EStG	Einkommenssteuergesetz
FEVS	Fürsorgerechtliche Entscheidungen der Verwaltungs- und Sozialgerichte
GdS	Grad der Schädigungsfolge
NJW	Neue Juristische Wochenschrift
NVwZ	Neue Zeitschrift für Verwaltungsrecht
OEG	Opferentschädigungsgesetz
PEA	Personen mit erheblich eingeschränkter Alltagskompetenz
PKH	Prozesskostenhilfe
Rdn.	Randnummer, Randziffer
SGb	Die Sozialgerichtsbarkeit
SGB	Sozialgesetzbuch
SGB I	Allgemeiner Teil
SGB II	Grundsicherung für Arbeitsuchende
SGB III	Arbeitsförderung
SGB V	Gesetzliche Krankenversicherung
SGB VI	Gesetzliche Rentenversicherung
SGB VII	Gesetzliche Unfallversicherung
SGB VIII	Kinder- und Jugendhilferecht
SGB IX	Rehabilitation und Teilhabe behinderter Menschen
SGB XI	Soziale Pflegeversicherung
SGB XII	Sozialhilfe

SGG	Sozialgerichtsgesetz
SVG	Soldatenversorgungsgesetz
UVG	Unterhaltsvorschussgesetz
WoGG	Wohngeldgesetz
ZDG	Zivildienstgesetz
ZPO	Zivilprozessordnung

Serviceteil „Rechtliche Grundlagen und Rahmungen der Sozialen Arbeit“

1 Zum Weiterlesen

Einführungen, Gesetzessammlungen und Kommentare

Fieseler, G./Herborth, R. ([6]2005): Recht der Kinder- und Jugendhilfe. Neuwied u. Kriftel.

Fieseler, G./Schleicher, H. (Hrsg.) (2008): Kinder- und Jugendhilferecht. Gemeinschaftskommentar zum SGB VIII (GK-SGB VIII). Neuwied.

Jordan, E. (Hrsg.) ([3]2008): Kindeswohlgefährdung. Rechtliche Neuregelungen und Konsequenzen für den Schutzauftrag der Kinder- und Jugendhilfe. Weinheim u. München.

Kievel, W./Knösel, P./Marx, A. ([5]2006): Einführung in das Recht für soziale Berufe. Basiswissen kompakt.

Marburger, H. ([9]2009): SGB II. Grundsicherung für Arbeitssuchende. Ausführliche Einführung in das Zweite Sozialgesetzbuch. Regensburg.

Münder, J. ([6]2007): Kinder- und Jugendhilferecht. Eine sozialwissenschaftlich orientierte Darstellung. München.

Münder, J. u.a. ([5]2006): Frankfurter Kommentar zum Kinder- und Jugendhilfegesetz. Münster.

Münder, J./Ernst, R. ([6]2009): Familienrecht. Eine sozialwissenschaftlich orientierte Darstellung. München.

Münder, J./Wiesner, R. (Hrsg.) (2007): Kinder- und Jugendhilferecht. Baden-Baden.

Oberloskamp, H./Borg-Laufs, M./Mutke, B. ([7]2009): Gutachtliche Stellungnahmen in der sozialen Arbeit. München.

Sachße, Ch./Tennstedt, F. (2005): Die Bundesrepublik – Staat und Gesellschaft. Eine Einführung für soziale Berufe. Weinheim u. München.

Schellhorn, W. (Hrsg.) ([3]2007): Sozialgesetzbuch – Achtes Buch: Kinder- und Jugendhilfe. München.

Schellhorn, H. ([4]2005): SGB XI – Pflegeversicherung. München.

Schulin, B./Igl, G. ([6]2002): Sozialrecht. Düsseldorf.

Seipp, P./Schimke, H.-J. ([23]2001): Rechts-ABC für den Jugendgruppenleiter. Neuwied u. Kriftel.

Stascheit, U. (Hrsg.) ([16]2008): Gesetze für Sozialberufe. Baden-Baden.

Tennstedt, F. ([3]2003): Geschichte des Sozialrechts. In: Ruland, F./Maydell, B. v. (Hrsg.): Sozialrechtshandbuch. Baden-Baden.

Trenczek, Th./Tammen, B./Behlert, W. (2007): Grundzüge des Rechts. Studienbuch für soziale Berufe. Stuttgart.

Wabnitz, R. J. ([2]2009): Grundkurs Kinder- und Jugendhilferecht für die Soziale Arbeit. München.

Wagner, H. ([4]2004): Einführung in das Recht für Sozialarbeiter und Sozialpädagogen. München.

Wiesner, R./Schmidler, G./Schmid, H. ([3]2006): SGB VIII. Kinder- und Jugendhilfe. Kommentar. München.

Juristisch orientierte Zeitschriften

Blätter der Wohlfahrtspflege. Nomos Verlagsgesellschaft. Baden-Baden.

Gesundheits- und Sozialpolitik. Nomos Verlagsgesellschaft. Baden-Baden.

Informationen zum Arbeitslosenrecht und Sozialhilferecht. Nomos Verlagsgesellschaft. Baden-Baden.

Jugendhilfe. Luchterhand Verlag. Neuwied u. Kriftel.

Kind – Jugend – Gesellschaft. Zeitschrift für Jugendschutz. Luchterhand Verlag. Neuwied u. Kriftel.

Neue Kriminalpolitik. Nomos Verlagsgesellschaft. Baden-Baden.

Recht der Jugend und des Bildungswesens. Zeitschrift für Schule, Berufsausbildung und Jugenderziehung. Berliner Wissenschafts-Verlag. Berlin.
Sozialrecht aktuell. Nomos Verlagsgesellschaft. Baden-Baden.
Vereinte Nationen. Nomos Verlagsgesellschaft. Baden-Baden.
Zeitschrift für Ausländerrecht und Ausländerpolitik. Nomos Verlagsgesellschaft, Baden-Baden.
Zeitschrift für das gesamte Familienrecht. Verlag Ernst & Werner Gieseking. Bielefeld.
Zeitschrift für Sozialhilfe und Sozialgesetzbuch. Schulz Verlag. Starnberg.
Zentralblatt für Jugendrecht. Heymann Verlag. Köln.

Recht im Netz

Aktuelle Rechtskommentare und Stellungnahmen sind im Netz unter der Adresse „www.jugendhilfe-netz.de“ oder „www.bmas.de“ zu finden.

Die „Profession“ – Soziale Arbeit als „Berufsfeld“

Ivo Züchner | Peter Cloos

Das Personal der Sozialen Arbeit

Größe und Zusammensetzung eines schwer zu vermessenden Feldes

1 Soziale Arbeit als Beruf

Am Ende des 20. Jahrhunderts häuften sich zurück- und vorausblickende Reflexionen zu den gesellschaftlichen Bedingungen und den professionellen Perspektiven der Sozialen Arbeit (vgl. Müller/Sünker/Olk/Böllert 2000). Mitunter wurden die Entwicklungen des letzten Jahrhunderts in der These vom „Sozialpädagogischen Jahrhundert" zusammengefasst (vgl. Thiersch 1992; Rauschenbach 1999). Diese sicherlich auch professionspolitisch nicht unbedeutende Feststellung fußt zu weiten Teilen auf der im Feld der Sozialen Arbeit zu beobachtenden Expansion des beschäftigten Personals.

These vom „sozialpädagogischen" Jahrhundert

Die Expansionsgeschichte des Personals der Sozialen Arbeit, die sich in den unterschiedlichen Arbeitsfeldern durchaus heterogen präsentiert (vgl. Kap. 2), ist qualitativ nicht nur als „Erfolgsgeschichte" zu interpretieren (vgl. Rauschenbach/Züchner 2005). Zum einen kann der personelle Ausbau dieses gesellschaftlichen Handlungsfeldes auch als Antwort auf eine wachsende Notwendigkeit gesellschaftlicher Leistungen an Beratung, Hilfe und Unterstützung gelesen werden, die sich auch in der Entwicklung und Differenzierung unterschiedlicher Arbeitsfelder äußert. Zum anderen sind jedoch im Schatten der Expansion Entwicklungsdynamiken zu beobachten, die darauf hindeuten, dass die Soziale Arbeit im Rahmen ihrer vergleichsweise recht kurzen Geschichte „immer noch nicht so richtig erwachsen geworden" ist (Rauschenbach 1999, S. 33) – mit anderen Worten: Dass die professionellen Perspektiven zumindest personalstatistisch betrachtet auf einem alles in allem noch nicht befriedigendem Fundament beruhen. Zehn Jahre später kommt hinzu, dass die personalstatistisch aufzeigbare Expansion nicht mehr durchgängig in allen Arbeitsfeldern Sozialer Arbeit nachzuweisen und hier durchaus erhebliche Knicke in den Wachstumskurven zu beobachten sind.

Erfolgsgeschichte mit Schatten

Die personalbezogene Expansion der Sozialen Arbeit als Praxisfeld kann weitgehend als arbeitsmarktspezifische Ausweitung von Beschäftigungsverhältnissen für Frauen beschrieben werden. Hierüber wird jedoch auch die Frage virulent, ob hier, ähnlich wie in anderen Arbeitssegmenten, auch beschäftigungsspezifische Benachteiligungen und Ungleichheiten beobachtet werden können (vgl. Kap. 3). Und von der Expansion nicht vollkommen losgelöst ist die Frage nach der Professionalisierung der Sozialen Arbeit zu betrachten. Dabei bleibt

Ausweitung von Beschäftigungsverhältnissen für Frauen

W. Thole (Hrsg.), *Grundriss Soziale Arbeit,* DOI 10.1007/978-3-531-94311-4_58,
© VS Verlag für Sozialwissenschaften | Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH 2012

ungeklärt, ob der bislang erreichte formale Qualifikationsstand insgesamt den Ansprüchen eines Dienstleistungssystems mit zunehmenden professionellen Standards genügen kann (vgl. Kap. 4).

Wer gehört zum Personal Sozialer Arbeit?

Doch bevor Feinheiten und Differenzen der personalen Entwicklung im Feld Sozialer Arbeit aufgezeigt werden können, muss geklärt werden, wer zum Personal der Sozialen Arbeit zuzurechnen ist, oder anders gefragt: Wie kann man dieses Feld erfassen und beschreiben, wenn man dabei nicht auf eine Personalstatistik für das gesamte Segment zurückgreifen kann?

Personal der Sozialen Arbeit

Versucht man die Vielfalt an MitarbeiterInnen zu erfassen, so lässt sich abstrakt zwischen zwei Zugängen unterscheiden: Auf der einen Seite können die Personen zum Personal der Sozialen Arbeit zugerechnet werden, die für die Soziale Arbeit ausgebildet worden sind, also im engeren Sinne SozialarbeiterInnen (Diplom, B.A., M.A.), ErzieherInnen, SozialpädagoInnen, KinderpflegerInnen und Diplom-PädagogInnen mit Schwerpunkt Sozialarbeit/Sozialpädagogik. Vielleicht können hierzu auch noch die AbsolventInnen von Kurzausbildungen wie SozialassistentInnen und Fachkräfte für Soziale Arbeit hinzugezählt werden, worüber sich im Rahmen der Diskussion um „Fachlichkeit“ streiten lässt. Problematisch wird es bei solchen Berufsgruppen, die eine Ausbildung absolviert haben, die an andere Handlungsfelder grenzt, wie z. B. HeilpädagogInnen oder HeilerziehungspflegerInnen. Auf der anderen Seite lassen sich Personalgruppen identifizieren, die aktuell in der Sozialen Arbeit tätig sind, unabhängig davon, welche Ausbildung absolviert wurde. Anhand des Schaubildes werden die Schwierigkeiten bei der Zuordnung des Personals der Sozialen Arbeit deutlich (vgl. Abb.1).

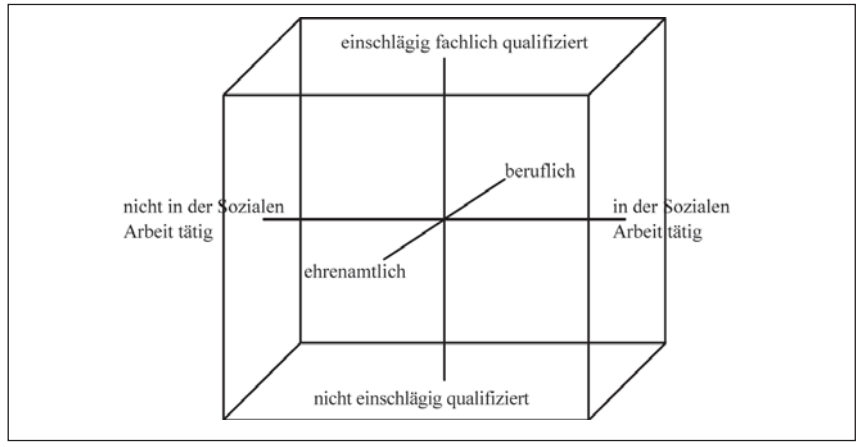


Abb. 1: Personal der Sozialen Arbeit

Fachliche Qualifizierung

(1) Im Feld der Sozialen Arbeit sind unterschiedliche Berufsgruppen mit unterschiedlichsten formalen Qualifikationen anzutreffen. Das über die vertikale Leiste beschriebene Spektrum reicht hier von der einschlägigen fachlichen Qualifikation bis zu Personalgruppen, die über keine einschlägige berufliche Qualifikation verfügen. Neben den einschlägigen „Kernqualifikationen“ der Sozialen

Arbeit, zu denen vor allem ErzieherInnen und SozialpädagogInnen/SozialarbeiterInnen gezählt werden können, ist hier ein weites Spektrum an Personal mit anderen formalen Qualifikationen tätig, von Diplom-PädagogInnen, LehrerInnen, PsychologInnen und HeilpädagogInnen bis hin zu HandwerksmeisterInnen und Ergänzungskräften ohne Berufsausbildung.

Sozialarbeiterisch Tätige

(2) Auf der horizontalen Leiste finden sich Personalgruppen, die den größten Anteil ihrer Arbeitszeit – z. B. mit direktem KlientInnenbezug – sozialarbeiterisch tätig sind, aber auch solche, die in der Organisation und Verwaltung sozialarbeitsbezogene Unterstützung leisten, als auch Personen, in deren Arbeitsalltag Soziale Arbeit nur einen kleineren Teil einnimmt, wie z. B. ein Meister, der in einer überbetrieblichen Ausbildungsstätte im Rahmen der Jugendberufshilfe mit Lehrlingen arbeitet oder eine Köchin in der Kindertagesstätte, die mit den Kindern hauswirtschaftliche Angebote durchführt. Schwierig zu entscheiden ist, ob SozialpädagogInnen und ErzieherInnen, also fachlich einschlägig qualifiziertes Personal, das aktuell in einem völlig anderen Arbeitsfeld arbeitet, noch als Personal Sozialer Arbeit zu identifizieren ist.

Beruf und „ehrenamtlich"

(3) Auf der diagonalen Achse sind Personalgruppen zu finden, die sich zwischen den Polen „bezahlter Tätigkeit im Angestelltenverhältnis" und „freiwilliger, unentgeltlicher Mitarbeit" bewegen. Dies ist Ausdruck eines Feldes, in dem die beruflichen Dienstleistungen vielfältig durch ehrenamtliches bzw. freiwilliges Engagement ergänzt oder die Arbeit bisweilen sogar gänzlich durch Ehrenamtliche getragen wird. Hierbei können die Grenzen zwischen beruflichem und ehrenamtlichem Engagement nicht immer eindeutig gezogen werden, denn ehrenamtliche Tätigkeit hat sich in vielfältiger Form verändert. So haben Formen der Gratifikation vermehrt auch in diesem Bereich Einzug gehalten (vgl. BMFSFJ 2000).

Honorarkräfte

Eine weitere bedeutsame Personengruppe im Spektrum zwischen Vollzeitbeschäftigung und Ehrenamt stellen Honorarkräfte – bzw. neuerdings auch Selbstständige –, die in der Sozialen Arbeit bei geringem Stundenumfang gegen Bezahlung tätig sind. Ehrenamtliches Engagement und Honorartätigkeiten können – mit Blick auf die oben dargestellte Grafik – nicht immer zwangsläufig mit „Laienarbeit" oder unqualifizierter Arbeit gleichgesetzt werden, da viele Ehrenamtliche und die meisten Honorarkräfte über eine Ausbildung verfügen bzw. sich gerade in einer solchen befinden.

Datenbasis

Versucht man das berufliche Personal der Sozialen Arbeit personalstatistisch zu beschreiben, wird zumeist auf amtlich erfasste Daten zurückgegriffen. Hierbei stößt man auf Abgrenzungsschwierigkeiten, denn die Statistiken erfassen z. B. nur jeweils spezifische Personalgruppen innerhalb der Sozialen Arbeit oder auch Personen, die nicht in der Sozialen Arbeit tätig sind (vgl. Abb. 1). In der Regel greift man zur Beobachtung berufsstatistischer Fragestellungen auf die Ergebnisse der Volkszählungen und des Mikrozensus zurück, in denen nach Tätigkeit und Berufsausbildung gefragt wird. Die Zuordnung zu Berufsklassen entscheidet sich dabei im Zweifelsfall letztlich über das Tätigkeitsprofil. Hier werden zu den Berufsgruppen und -ordnungen ErzieherInnen und SozialpädagogInnen zugeordnet, die sich selbst als solche beschreiben und die ihre Tätigkeit diesen Berufen zuordnen, also auch solche, die über keine entsprechende

Ausbildung als ErzieherIn oder SozialpädagogIn verfügen. Bei der Auswertung der Daten des Mikrozensus und der Volkszählungen können zwei Zugänge unterschieden werden.

Wirtschaftsstatistik

- Zum einen kann die Wirtschaftsbereichsstatistik ausgewertet werden, die die erfassten Berufstätigen unterschiedlichen Wirtschaftsbereichen zuordnet, je nachdem in welcher Organisation die Befragten tätig sind. In der Klassifizierung nach Wirtschaftsbereichen können drei Bereiche der Sozialen Arbeit zugerechnet werden, die Öffentliche Verwaltung, das Sozialwesen und die Kindererziehung. Eine Schwäche dieser Klassifikation ist jedoch, dass damit sämtliches beschäftigtes Personal dieser Wirtschaftsbereiche – z. B. neben ErzieherInnen auch Verwaltungsangestellte und technische Berufe erfasst werden, ganz egal ob ihre Tätigkeit als sozialarbeiterisch zu klassifizieren ist.

Berufsstatistik

- Zum anderen kann auf die Berufsstatistik zurückgriffen werden, die Erwerbstätige nach ihrer beruflichen Zuordnung erfasst. Die für die Soziale Arbeit relevanten Berufsgruppen in der amtlichen Berufsstatistik des Mikrozensus finden sich unter den Berufskennziffern der SozialpädagogInnen/SozialarbeiterInnen, ErzieherInnen und KinderpflegerInnen. Das nicht einschlägig qualifizierte Personal fällt hierbei jedoch möglicherweise „durch das Erfassungsraster".

Kinder- und Jugendhilfestatistik

Nur eine Statistik im Bereich Sozialer Arbeit – die Kinder- und Jugendhilfestatistik – bietet die Möglichkeit, die präzise formale Qualifikation des Personals zu ermitteln. Diese Statistik erfasst nur einen Teilbereich der Sozialen Arbeit.

2 Personales Wachstum

Personalexpansion

Betrachtet man die Entwicklung der „sozialen Berufe" von den 1960er Jahren bis zum Jahr 2007 anhand der Daten des Statistischen Bundesamtes[1], dann fällt zunächst eine enorme Expansion des Personals in den sozialen Berufen auf, dessen Anwachsen den Effekt gestiegener Teilzeitquoten bei weiten überwiegt (vgl. Rauschenbach 1999; Rauschenbach/Schilling 2001). So hat sich innerhalb von 50 Jahren die Zahl der dort Tätigen allein im Westen Deutschlands von 60.000 (1950) auf 1.187.000 (2007) mehr als verzwölffacht, mit besonders starken Expansionsraten in den 1990er Jahren. Gerade die letzten Jahrzehnte des letzten Jahrhunderts und die ersten Jahre dieses Jahrhunderts gingen (im Westen) mit einem starken Ausbau des Personals in den sozialen Berufen einher (vgl. Abb. 2).

1 Im Rahmen der Daten des Statistischen Bundesamtes stellt die Kategorie „soziale Berufe" die übersichtlichste statistische Kategorie dar, da sie über die Jahre vergleichbare Zahlen liefert. Neben den Daten des Statistischen Bundesamtes liefert die Statistik der Bundesagentur für Arbeit Daten zu den sozialversicherungspflichtig Beschäftigten und den Arbeitslosen im Segment sozialer Berufe.

Zur Kategorie „Soziale Berufe"

Diese Entwicklungsdynamik kann jedoch nicht allein der Sozialen Arbeit zugerechnet werden, denn die Kategorie „soziale Berufe" (früher: „sozialpflegerische Berufe") umfasst auch Berufsbilder, die nicht unmittelbar mit diesem Arbeitsmarktsegment in Verbindung gebracht werden können, wie z. B. auch AltenpflegerInnen, ArbeitsberaterInnen, oder angrenzende Berufsgruppen wie HeilerziehungspflegerInnen und HeilpädagogInnen. Die neue Klassifikation der Berufe des Statistischen Bundesamtes (vgl. Statistisches Bundesamt 1992) erlaubt jedoch eine nähere Eingrenzung der sozialpädagogischen Berufe. So findet sich seit 1993 innerhalb der sozialen Berufe die Kategorien SozialarbeiterInnnen, SozialpädagogInnen, KinderpflegerInnen und ErzieherInnen. Diese vier Kategorien zusammengefasst werden im Folgenden als „sozialpädagogische Kernberufe" bezeichnet[2] und den „Berufen im Umfeld der Sozialen Arbeit" gegenübergestellt.

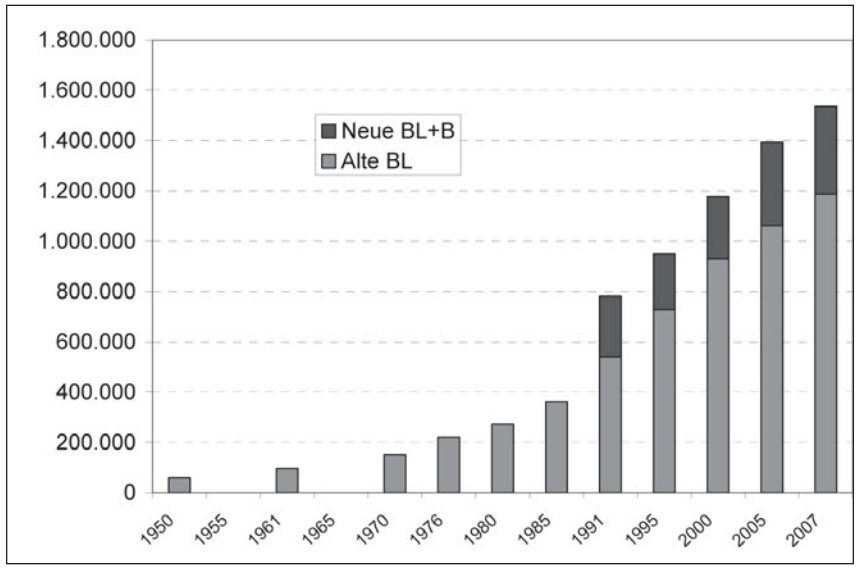


Abb. 2: Erwerbstätige in sozialen Berufen (alte und neue Bundesländer (1950-2007)
Quelle: Statistisches Bundesamt, Fachserie Reihe 4.1.2, 2001

2007 wurden in Deutschland etwas mehr als 830.000 Erwerbstätige in den sozialpädagogischen Kernberufen gezählt (vgl. Tab. 1). Die ErzieherInnen stellen hier mit über 480.000 Erwerbstätigen die größte Gruppe, gefolgt von den SozialarbeiterInnen und SozialpädagogInnen mit 278.000 Erwerbstätigen.[3] Auch

2 Diese Eingrenzung geschieht allerdings mit dem Wissen, dass zugunsten einer leichteren Operationalisierbarkeit eine definitorische Setzung vorgenommen wird und Berufsgruppen, wie z. B. HeilpädagogInnen, HeilerziehungspflegerInnen und SozialassistentInnen, möglicherweise zu Unrecht aus den sozialpädagogischen Kernberufen ausgeschlossen werden.

3 Gewarnt sei noch einmal davor, den angegeben Wert als Maßzahl für tatsächlich erwerbstätige und ausgebildete SozialarbeiterInnen oder SozialpädagogInnen zu verstehen. Nach dem allgemeinen Verständnis sind SozialarbeiterInnen zum überwiegenden Teil an Fachhochschulen ausgebildet worden. Hinzu kommen einige AbsolventInnen von der Universität, den Universi-

hier wird in der Bilanz für die letzten 20 Jahre – trotz des Abbaus in der Tagebetreuung in den neuen Bundesländern in den 1990er Jahren – noch ein deutliches Wachstum sichtbar. Die Berufsgruppen im Umfeld der Sozialen Arbeit umfassen mit mehr als 700.000 Beschäftigten etwas weniger Personen als die „sozialpädagogischen Kernberufe", hier ragen die AltenpflegerInnen mit zuletzt 445.000 Erwerbstätigen deutlich heraus. Und es wird an den absoluten Zuwächsen deutlich, dass in den letzten 10 Jahren die „Berufe im Umfeld der Sozialen Arbeit" mit einer Zunahme von 330.000 Erwerbstätigen noch stärker als die „sozialpädagogischen Kernberufe" (+ 169.000) gewachsen sind.

Tab. 1: Erwerbstätige in den sozialen Berufen 1991-2007

Tätigkeitsbezogene Erfassung im Mikrozensus			
Erhebung April	Soziale Berufe (BKZ 86)	Berufe im Umfeld der Sozialen Arbeit	Sozialpädagogische Kernberufe [1]
alte Bundesländer			
1991	540.000	/	/
1995	727.000	276.000	451.000
1997	816.000	313.000	503.000
2007	1.187.000	543.000	644.000
Deutschland			
1991	785.000	/	/
1995	950.000	330.000	620.000
1997	1.039.000	377.000	662.000
1999	1.133.000	439.000	694.000
2000	1.176.000	478.000	698.000
2002	1.255.000	529.000	726.000
2005	1.393.000	616.000	777.000
2007	1.535.000	707.000	831.000

1 SozialpädagogInnen/SozialarbeiterInnen, ErzieherInnen und KinderpflegerInnen
/ Daten lagen (noch) nicht vor.
Quelle: Statistisches Bundesamt, Fachserie 1, Reihe 4.1.2

tät-Gesamthochschulen und Berufsakademien). Allerdings verteilen sich die 278.000 SozialarbeiterInnen von 2007 nach Angaben des Mikroszensus auf 194.000 FH- und Universitäts-AbsolventInnen, und 20.000 Fachschul-AbsolventInnen. 44.000 haben Lehr-/Anlernausbildungen abgeschlossen und sind damit im günstigen Fall SozialassistentInnen (vgl. Statistisches Bundesamt, Fachserie 1, Reihe 4.1.2, 2008). Als weitere Einschränkung kommt hinzu, dass die jeweilig erfassten Qualifikationsniveaus nicht unbedingt als fachlich einschlägig bezeichnet werden können, weil auch der als Sozialpädagoge tätige Lehrer oder die als Kinderpflegerin tätige Bürokauffrau unter den sozialen Berufen subsumiert wird.

In Zusammenhang mit dem Befund der Expansion des Personals der Sozialen Arbeit muss jedoch auf die unterschiedliche Entwicklung in den alten und neuen Bundesländern seit 1991 hingewiesen werden, die seit 1991 auch statistisch nachverfolgt werden kann. Mit der Vereinigung zweier vormals getrennter und unterschiedlich organisierter Hilfesysteme hatte die Soziale Arbeit der neuen Bundesländer und auch die „Jugendhilfe Ost" (vgl. Galuske/Rauschenbach 1994) einschließlich ihrem Personal weitreichende Anpassungsleistungen zu vollbringen und so hat gerade das Personal der Sozialen Arbeit in den neuen Bundesländern einen Abbau erfahren.

Abbau in den neuen Bundesländern

In den alten Bundesländern konnte für den Zeitraum 1993 bis 2007 ein kontinuierliches Wachstum der Erwerbstätigen der Berufsgruppen „ErzieherInnen" und „SozialarbeiterInnen/SozialpädagogInnen" um 110.000 bzw. 90.000 Personen festgestellt werden. Die Gruppe der KinderpflegerInnen verdreifachte sich in diesem Zeitraum. Dagegen stand in den neuen Bundesländern dem Ausbau der Personalgruppe der SozialpädagogInnen/SozialarbeiterInnen von 25.000 auf 61.000 zunächst ein stärkerer Rückgang vor allem im Bereich des Personals der Kinderbetreuung gegenüber. Die betraf insbesondere die ErzieherInnen, deren Anzahl zwischen 1993 und 2000 von 152.000 auf 107.000 zurückging. Allerdings ist auch hier seit 2000 wieder ein Ansteigen um 14.000 Personen zu verzeichnen. Im Unterschied zu den alten Bundesländern spielen die KinderpflegerInnen im Bundesgebiet Ost statistisch (noch) keine wesentliche Rolle (vgl. Tab. 2).

Entwicklung in den alten Bundesländern

Tab. 2: Entwicklung der verschiedenen sozialpädagogischen Berufe in den alten und neuen Bundesländern (1993-2007)

	neue Bundesländer			alte Bundesländer		
	ErzieherInnen	Sozpäd/ Sozarb	KindpflegerInnen[1]	ErzieherInnen	Sozpäd/ Sozarb	Kinderpflegerinnen
1993	152.000	25.000	<5.000	255.000	128.000	21.000
1995	132.000	35.000	<5.000	278.000	145.000	28.000
2000	107.000	52.000	<5.000	312.000	173.000	50.000
2005	119.000	59.000	/	345.000	197.000	/
2007	121.000	61.000	6.000	366.000	218.000	60.000

1 Im Mikrozensus werden Personalgruppen, bei denen zusammen weniger als 5.000 Personen hochgerechnet werden, nicht ausgewiesen.
/ Zahlen liegen nicht vor
Quelle: Statistisches Bundesamt Fachserie 1, Reihe 4.1.2, verschiedene Jahrgänge

Schaut man nun auf die Verteilung des Personalwachstums auf unterschiedliche Arbeitsmarktbereiche, so sind statistisch das Gesundheitswesen und im Besonderen die Kinder- und Jugendhilfe erfasst.

Die Statistik des Gesundheitswesens ist neben der Kinder- und Jugendhilfestatistik die einzige amtliche Statistik, die in der Personalstatistik

Trennschärfe der Erfassung

trennscharf SozialarbeiterInnen erfasst. Heranziehen lässt sich dabei die Statistik der Krankenhausstatistik und sonstiger Vorsorge- und Rehabilitiationseinrichtungen. Auch wenn wiederum die Einordnung der Personen eher nach fachlicher Tätigkeit denn nach Berufsqualifikation als SozialarbeiterIn erfolgt, kann so doch wiederum eine Personengruppe beschrieben werden, die im Gesundheitswesen Soziale Arbeit leistet (vgl. Tab. 3).[4]

Tab. 3: SozialarbeiterInnen in Einrichtungen des Gesundheitswesens 1960-2007 (bis 1989 alte Bundesländer, ab 1995 Deutschland gesamt, Daten jeweils zum 31.12.)

	SozialarbeiterInnen in Krankenhäusern und Vorsorge- und Rehabilitationseinrichtungen	davon in Teilzeit (in %)
1960	274	/
1970	555	/
1975	1.121	/
1980	2.106	/
1985	2.955	/
1989	3.818	/
1995	5.121	32,1
2000	7.313	42,5
2005	9.354	49,3
2007	9.090	54,0

/ Daten lagen nicht vor
Quelle: Statistisches Bundesamt, Fachserie 11, Reihe 6.1., verschiedene Jahrgänge

Soziale Arbeit in Krankenhäusern

Als zentrale Tendenz kann für dieses Arbeitsfeld beschrieben werden, dass seit den 1960er Jahren und vor allem seit Anfang der 1980er Jahre ein Ausbau der Sozialen Arbeit an Krankenhäusern und anderen Kliniken festgestellt werden kann. Waren 1960 erst knapp 300 SozialarbeiterInnen an Kliniken beschäftigt, so sind es – inklusive den SozialarbeiterInnen in den neuen Bundesländern – heute über 9.000, von denen fast 4.000 alleine zwischen 1995 und 2005 eingestellt wurden. Betreuung und Beratung gerade auch in Hinblick von Wiedereingliederung und Rehabilitation haben für Soziale Arbeit an Krankenhäusern spürbar an Bedeutung gewonnen, auch wenn in den letzten Jahren allerdings ein leichter Rückgang (in den Krankenhäusern) zu verzeichnen war und auch das Wachstum der Teilzeitarbeit in den letzten Jahren in den Daten sehr deutlich wird.

4 Im Erhebungsbogen wird unter den Angaben zur Aufteilung des Personals der Begriff Sozialarbeiter aufgeführt, allerdings nicht nach der formalen Qualifikation gefragt. So erklärt sich auch der große Anteil SozialarbeiterInnen in den Gesundheitsämtern der ehemaligen DDR (die keine SozialarbeiterInnen im westdeutschen Sinne kannten).

2.1 Personal in der Kinder- und Jugendhilfe

Verdoppelung des Personals

Die Expansionsgeschichte der sozialen Berufe fußt in nicht unerheblichem Maße auf den personellen Entwicklungen der Kinder- und Jugendhilfe. Die Kinder- und Jugendhilfe stellt quantitativ das größte Arbeitsfeld für MitarbeiterInnen in der Sozialen Arbeit bzw. für soziale Berufe dar. Von 1974 bis 1998, also in weniger als 25 Jahren, hat sich die Anzahl der hier beschäftigten MitarbeiterInnen verdoppelt. In den 1990er Jahre war sogar eine vorher nicht erreichte Steigerungsrate (von 33%) zu verzeichnen. Dieser Entwicklungstrend wurde lange Zeit auch nicht gebrochen, wenn man der Berechnung nur „Vollzeitfälle" zugrunde legt, auch wenn hier die Steigerungsrate etwas geringer ausfiel.[5] Damit stand die Feststellung der personalstatistischen Expansion der Kinder- und Jugendhilfe auch weiterhin im Kontrast zu der gängigen Rede über Mittelkürzungen, Personalabbau und Arbeitslosigkeit. Auch zwischen 1998 und 2006/2007 ist noch einmal ein Wachstum, wenn auch mit geringeren Steigerungsraten von 7% zu beobachten. Damit waren in der Kinder- und Jugendhilfe 2006/07 knapp 619.000 MitarbeiterInnen beschäftigt, davon alleine im Feld der Kindertageseinrichtungen mehr als 425.500. Angesichts der anhaltenden Sozialstaatsdebatten kann auch aus personalstatistischer Perspektive nicht von einer „Privatisierung" – also der (Rück)verlagerung in die Privatsphäre – der öffentlichen Aufgaben der Kinder- und Jugendhilfe gesprochen werden.

2.1.1 Ausbau und Abbau des Personals

Eine genauere Analyse der statistischen Daten offenbart aber, dass sich hinter dem gemäßigten Stellenzuwachs zwischen 1998 und 2006/2007 tatsächlich jedoch ein Rückgang der Stellen um 2,4% verbirgt, wenn man Vollzeitäquivalente zugrunde legt und das Personal nicht einrechnet, das im hauswirtschaftlichen Bereich tätig ist. Außerdem lässt sich feststellen, dass sich zwischen 1998 und 2006/07 faktisch nur ein Personalanstieg im Feld der Kindertageseinrichtungen – auf Grundlage der Vollzeitäquivalente – von fast 4% zu verzeichnen ist. In den anderen Arbeitsfeldern der Kinder- und Jugendhilfe lässt sich jedoch ein Rückgang des Personals um fast 18% im gleichen Zeitraum beobachten. Der stärkste Rückgang lässt sich zwischen 2002 und 2006/07 (-11,3%) im Feld der Kinder- und Jugendarbeit feststellen (-28%).

5 Für die Unterstützung bei der Datenbearbeitung möchten wir uns bei der Dortmunder Arbeitsstelle Kinder- und Jugendhilfestatistik (AKJSTAT) bedanken.

Tab. 5: Entwicklung der Vollzeitäquivalente in der Kinder- und Jugendhilfe (ohne Kindertageseinrichtungen) nach Arbeitsfeldern (Deutschland 2002 und 2006; Angaben absolut und in %)

Arbeitsfelder	31.12.2002	31.12.2006	Veränderung 2002-2006	
	Anzahl	Anzahl	Anzahl	In %
Insgesamt (ohne Kita/Hauswirt.)	135.976	120.643	-15.334	-11,3
Jugendarbeit	27.541	19.814	-7.727	-28,1
Jugendsozialarbeit	4.739	4.448	-292	-6,2
HzE-ambulant-teilstat.	17.435	15.261	-2.174	-12,5
HzE-stationär	33.604	31.687	-1.917	-5,7
Behindertenhilfe	10.953	9.013	-1.940	-17,7
Sonstige	26.453	25.520	-933	-3,5
Verwaltung	15.251	14.900	-351	-2,3

Quelle: Rauschenbach/Schilling (2008, S. 3)

Kindertages-einrichtungen

- Der überwiegende Personalanteil der Kinder- und Jugendhilfe findet sich im Arbeitsfeld Kindertageseinrichtungen. Es stellt einen Anteil von ca. 70% des Gesamtpersonals der Kinder- und Jugendhilfe. Dies ist den enormen Wachstumsraten in diesem Arbeitssegment seit 1974 geschuldet. Aktuell erfreut sich dieses Arbeitfeld einer noch nie da gewesenen medialen und politischen Aufmerksamkeit (vgl. Cloos 2009). Trotz weiterhin sinkender Kinderzahlen kann somit dieses Feld – unterstützt durch den politisch forcierten Ausbau an Plätzen für die unter dreijährigen Kinder personalstatistisch weiterhin wachsen. Die Expansion geht hier jedoch einher mit einem stetigen hohen Anteil von Frauen, die in Kindergärten, Horten, Krippen, Tagesstätten etc. beschäftigt sind. Im Arbeitsfeld Kindertageseinrichtungen stellt das sozialpädagogische Fachpersonal mit einem Prozentwert von in den letzten Jahren unveränderten 73% bzw. 87% (KinderpflegerInnen und AssistentInnen im Sozialwesen eingerechnet) einen im Vergleich zu anderen Arbeitsfeldern hohen Anteil am dort beschäftigten Gesamtpersonal. Dies hängt jedoch ursächlich damit zusammen, dass hier 2007 über 257.000 ErzieherInnen beschäftigt waren und diese in den 2000er Jahren einen konstanten Anteil von ca. 70% am pädagogischen Personal in Kindertageseinrichtungen stellten. Gleichzeitig kann aber auch festgestellt werden, dass dieser Arbeitsbereich fast „akademikerfrei“ ist, denn nur 3,5% (1998) und 4,1% (2007) des Personals können einen akademischen und 3,4,% (2007) einen einschlägigen akademischen Abschluss aufweisen. Zumindest deutet sich damit in den letzten zehn Jahren ein leichter Anstieg des AkademikerInnenanteils an, der besonders deutlich bei den Leitungskräften zu beobachten ist. Hier können 2007

in Deutschland immerhin 21,4 % der LeiterInnen einen Hochschulabschluss nachweisen (vgl. Fuchs-Rechlin 2009).

- Das Personal der Kinder- und Jugendarbeit hat sich im Zeitraum von 1974 bis 1998 verdoppelt. Für die 2000er Jahre lässt sich jedoch ein gegenläufiger Trend beobachten: Mehr als eine Viertel der Stellen (Vollzeitäquivalente) wurden hier zwischen 2002 und 2006 abgebaut. 2006 sind hier noch 41.257 Personen beschäftigt, davon sind rund 78% dem pädagogischen Personal zuzurechnen. Beobachtet werden kann jedoch, dass 2006 weniger als 42% der Beschäftigten hauptamtlich in der Jugendarbeit tätig waren. Zusätzlich sind in der Jugendarbeit wenig Beschäftigte vorzufinden, die dem sozialpädagogischen Fachpersonal zugerechnet werden können, denn ihr Anteil am Personal der Kinder- und Jugendarbeit beträgt nur knapp 52%. Festgestellt werden kann auch, dass in diesem Arbeitsfeld prozentual deutlich mehr Männer beschäftigt sind als in der Heimerziehung, in den Kindertageseinrichtungen und in den kommunalen Jugendämtern.

Jugendarbeit

- Das Personal der Heimerziehung konnte nicht so stark wie in anderen Arbeitsfeldern der Kinder- und Jugendhilfe wachsen. 1998 waren hier jedoch immerhin knapp 46% mehr Personen als 1974 tätig. Aber auch in diesem Arbeitsfeld lässt sich ein Rückgang der Stellen (Vollzeitäquvalente) zwischen 2002 und 2006 feststellen, insbesondere bei den ambulanten und teilstätionären Hilfen zur Erziehung (12,5%). 2006 arbeiten hier in der Heimerziehung nach §34 SGB VII 60.350 Personen, davon sind 84,5% dem pädagogischen Personal zuzurechnen. Auffallend häufig ist das Personal der Heimerziehung bei freien Trägern beschäftigt, denn über 90% des Heimerziehungspersonals ist bei einem freien Träger angestellt.

Heimerziehung

- Im Arbeitsfeld Jugendamt ist ein erheblicher Anstieg des Personals seit 1974 zu verzeichnen, auch wenn dies nicht so deutlich ausfällt wie in den Kindertageseinrichtungen. Der überwiegende Anteil der Personen in den kommunalen Jugendämtern ist vollzeitbeschäftigt (83,9%) und kann einen Hochschulabschluss vorweisen. Damit liegt die Akademisierungsquote in diesem Arbeitsfeld weitaus höher als in den anderen drei hier beobachteten Feldern. Immerhin mehr als 53% der Beschäftigten verfügen über einen Hochschulabschluss bzw. können dem sozialpädagogischen Fachpersonal zugerechnet werden. Beschäftigte ohne Berufschulabschluss sind hier kaum zu finden.

Kommunale Jugendämter

Insgesamt kann ein erhebliches Wachstum aller Arbeitsfelder seit den 1970er Jahren, ein Abbau in den neuen Bundesländern insbesondere in den 1990er Jahren[6] und ein Abbau in einigen Arbeitsfeldern nach 1998 festgestellt werden. Die Durchsetzung des Rechtsanspruchs auf einen Kindergartenplatz ist als der bestimmende Motor für die oben festgestellte Entwicklung der 1990er Jahre in den alten Bundesländern anzusehen. Der weitergehende Ausbau der Betreuungsplätze im Bereich Kindertageseinrichtungen, insbesondere für die unter dreijährigen

KiTas als „Motor" der Entwicklung

6 Aufgrund der unterschiedlichen Entwicklungen in den alten und neuen Bundesländern und der hier gebotenen Kürze wurde Daten zur Entwicklung in den neuen Bundesländern nicht dargestellt. Ausführlichere Darstellungen der Entwicklung in den neuen Bundesländern finden sich bei Th. Rauschenbach und M. Schilling (2001).

Kinder, verdeckt dabei den erheblichen Abbau an Personalstellen in anderen Segmenten.

Tab. 6: Ausgewählte Daten zu Personal in Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe (Deutschland; 2006/2007)

	Kindertages-einrichtungen		Jugendarbeit		Heimerziehung		Kommunale Jugendämter	
	Abs.	%	Abs.	%			Abs.	%
Personal	**425 547**	**/**	**41.257**	**/**	**60.350**	**/**	**33.552**	**/**
Pädagogisches- und Verwaltungspersonal	366.172	86,0	32.142	77,9	51.021	84,5	33.443	99,7
Frauen[1]	369.590	96,6	18.729	58,3	35.022	68,6	24.671	73,8
Männer[1]	12.827	3,4	13.413	41,7	15.999	31,4	8.772	26,2
Vollzeit	148.128	34,8	19.451	47,1	41.888	69,4	28.158	83,9
Öffentliche Träger	149.623	35,2	13.696	33,2	2.129	3,5	33.552	100,0
Freie Träger	272.546	64,0	27.561	66,6	54.579	90,4	/	/
Wirtschafts-unternehmen	3.378	0,8	84	0,2	3.642	6,0	/	/
Verberuflichung[1]	343.554	93,8	36.523	88,5	47.767	93,6	32.801	98,1
Sozialpädagogisches Fachpersonal [1, 2]	268.645	73,4	16.629	51,7	35.722	70,0	17.880	53,5
Akademisierung[1]	14.891	4,1	14.461	45,0	18.253	35,8	17.775	53,2

1 Nur Pädagogisches Personal und Verwaltungspersonal
2 Dipl.-SozialpädagogInnen/SozialarbeiterInnen (FH); Dipl.-(Soz.)PädagogInnen (Uni); ErzieherInnen (FS)
Quelle: Statistisches Bundesamt Fachserie 13, Reihe 6.1 (2006/7); eigene Berechnungen

Flexibilisierung

Wirft man abschließend noch einen Blick auf den zeitlichen Umfang der Beschäftigung in der Kinder- und Jugendhilfe, fällt auf, dass das Wachstum des Personals in Deutschland insgesamt mit einer zunehmenden Flexibilisierung von Beschäftigungsverhältnissen einherging. Die Anzahl der MitarbeiterInnen, die in Vollzeit in den alten Bundesländern in der Kinder- und Jugendhilfe beschäftigt waren, hat in der Zeit von 1974 bis 1998 kontinuierlich von fast 76% bis auf knapp 54% abgenommen. In gleichem Maße hat sich der Anteil der Teilzeitbeschäftigung von mehr als 18% auf knapp über 40% erhöht. Nur der Anteil der nebenberuflich beschäftigten MitarbeiterInnen hat sich – wenn man von einem geringen Rückgang zwischen 1990 und 1994 absieht – konstant bei unter 6% gehalten (vgl. Abb. 3). 2002 hat sich in der Kinder- und Jugendhilfe (Deutschland) der Anteil an Vollzeit- (47,6%) und Teilzeitbeschäftigten (47,5%) fast angeglichen. Der Anteil der nebenberuflich Tätigen ist jedoch leicht auf 4,9% gesunken. Die aktuellen Zahlen zu den Beschäftigungsverhältnisse im Feld der Kindertageseinrichtungen (2007) zeigen ein Arbeitsfeld mit nur noch einem Drittel Vollzeitbeschäftigten auf: 34,8% der Beschäftigten waren hier Vollzeitkräfte, 62,4% Teilzeitkräfte, jedoch nur 2,8% nebenberuflich Tätige.

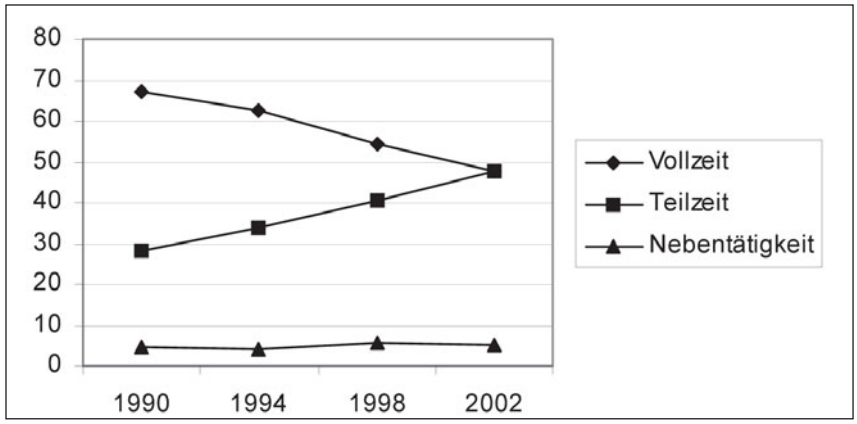


Abb. 3: Entwicklung der Beschäftigungsverhältnisse 1990-2002 in % (1990–1998: alte Bundesländer, 2002: Deutschland)
Quelle: Statistisches Bundesamt, Fachserie 13, Reihe 6.1; verschiedene Jahrgänge

3 Soziale Arbeit – ein Feld der Frauenberufe?

Tradition

Soziale Arbeit ist traditionsgemäß – von den ehrenamtlichen Anfängen über die Gründung der ersten sozialen Frauenschulen und der Einrichtung der ErzieherInnenausbildung bis heute – ein Feld, in dem sich überwiegend Frauen beruflich engagieren. Die Verberuflichung der Sozialen Arbeit jedoch kann als ein nicht-intendiertes Projekt der bürgerlichen Frauenbewegung bezeichnet werden, die vor allem höhere Töchter zu ehrenamtlicher sozialer Tätigkeit anregen und qualifizieren wollten. Mit Bezug auf vermeintlich besondere Dispositionen von Frauen – verwiesen sei hier auf das Stichwort „geistige Mütterlichkeit" – sollte Fachlichkeit in der Fürsorge sichergestellt werden (vgl. Olk 1986; Sachße 1986). Im Rückgriff auf das Frauenideal dieser Zeit betonte die Frauenbewegung um die Jahrhundertwende so genannte spezifisch weibliche Kompetenzen gerade für die Soziale Arbeit (vgl. Olk 1986, S. 44).

Soziale Arbeit und Frauenbewegung

Die Expansion des Personals der Sozialen Arbeit und der Schub an Verberuflichung in diesem Arbeitsmarktbereich wurzelt in drei Phasen, erstens in der Gründungszeit – mit Förderung und Verstärkung ehrenamtlicher Tätigkeiten von Frauen im sozialen Bereich bis Kriegsbeginn 1914 –, zweitens in der verstärkten, weiblichen Mitarbeit während des ersten Weltkrieges und drittens in der Überführung der bis dahin ausgebauten Strukturen in die Nachkriegszeit und die Etablierung von Ausbildung in der Sozialen Arbeit insbesondere für Frauen in der Zeit der Weimarer Republik (vgl. Maurer 2001, S. 1599).

Transformation „weiblicher" Hausarbeit

Soziale Arbeit kann in weiten Teilen als Transformation und Vergesellschaftung privater „weiblicher" Hausarbeit angesehen werden (vgl. Willms-Herget 1985). Dazu sind neue Aufgaben zu den früher (von Frauen) erbrachten Dienstleistungen und ausgeübten Berufen hinzugetreten, die wegen ihren Paralleli-

täten zur privaten Reproduktionsarbeit und aufgrund ihrer Passung mit gesellschaftlich festgelegten geschlechtsspezifischen Sozialisationsfiguren besonders attraktiv oder besonders geeignet für Frauen erschienen (vgl. Meyer 1997). In Bereichen wie der Kindererziehung und der Altenpflege wurde durch eine Verlagerung dieser Aufgaben aus dem privaten Bereich in öffentliche Aufgaben ein zusätzlicher Bedarf geschaffen. Dieser Bedarf wird aktuell teilweise mit neu geschaffenen bzw. neubewerteten Kurzausbildungen abzudecken versucht. Der Rückgriff auf so genannte private Hausarbeitskompetenzen geht am Beispiel der KinderpflegerInnen und SozialassistentInnen und zum Teil bei den Kindertagespflegepersonen oder der vermehrten Umschulungen und der Einbeziehung Ungelernter in die Altenpflege mit einer Dequalifizierung des Personalbestandes einher.[7]

Gegenwart

Die traditionell verankerte „Weiblichkeit" des Personals der Sozialen Arbeit lässt sich auch anhand der vorliegenden empirischen Befunde eindrucksvoll untermauern. So finden sich in der Volkszählung von 1925 unter den ca. 31.300 „Sozialbeamten/Kindergärtnerinnen" über 30.000 Frauen, was einem Prozentsatz von über 97% entspricht (vgl. Statistisches Reichsamt 1927). Dieser Prozentsatz hat sich nach dem Zweiten Weltkrieg in Westdeutschland auf etwa 83% eingependelt. Nach leichtem Ab- und erneutem Anstieg lag dieser Wert in den letzten Jahren bundesweit wieder auf diesem Niveau. Die in sozialen Berufen erwerbstätigen Frauen stellten in Deutschland im Jahr 2007 83% des Personals. Dieser Wert war damit nicht ganz doppelt so hoch wie der Anteil der Frauen an den Erwerbstätigen insgesamt, der 2007 bei 45,2% lag. Für die Kinder- und Jugendhilfe kann im Vergleich zu den sozialen Berufen ein leicht höherer Wert festgestellt werden. Der Frauenanteil lag hier Ende 2006/Anfang 2007 bei 88,1% (vgl. Abb. 4). Dieser Wert hatte sich seit 1974 kaum verändert und lag zwischen 1974 und 2002 konstant zwischen etwa 83% und 85%, durch den Bereich der Kindertageseinrichtungen ist der zuletzt leichte Anstieg erklärlich. Denn die statistische Verteilung in der Kinder- und Jugendhilfe ist weitgehend dem quantitativ hohen beruflichen Engagement der Frauen im Arbeitsfeld Kindertageseinrichtungen geschuldet: Während Ende 2006/Anfang 2007 fast 97% der Beschäftigten in den Kindertageseinrichtungen weiblich waren, waren dies 69 % in den anderen Arbeitsfeldern der Kinder- und Jugendhilfe.

7 Anzumerken ist hier, dass dies erstens Frauen in den erwähnten Bereichen eine Beschäftigungsmöglichkeit verschafft und zweitens gleichzeitig Frauen für berufliche Arbeit freisetzt.

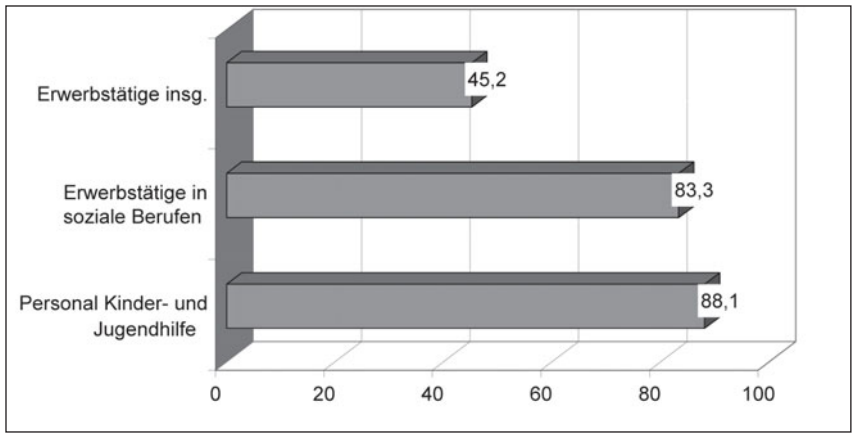


Abb. 4: Anteil der Frauen an den Erwerbstätigen, bei den sozialen Berufen und in der Kinder- und Jugendhilfe[8] (2007)
Quelle: Statistisches Bundesamt: Fachserie 1, R. 4.1.2 (2008); Fachserie 13, Reihe 6.1 (2008)

Teilzeitarbeitsmarkt

Bei diesem gewaltigen personellen Zuwachs in den letzten 20 Jahren spielt Teilzeitarbeit eine wichtige Rolle: So zeigt sich für die sozialen Berufe, dass in diesem von Frauen dominierten Berufsbereich der Anteil der Teilzeitarbeitenden deutlich höher liegt als auf dem Gesamtarbeitsmarkt. Die Statistik des Bundesamtes weist diesbezüglich einen Anteil von zuletzt über 33% Teilzeitbeschäftigten aus, wobei der Frauenanteil in den letzten 30 Jahren konstant über 90% betrug (vgl. Statistisches Bundesamt, Fachserie 1, Reihe 4.1.2, verschiedenen Jahrgänge). Diese strukturell ungleiche Verteilung bei der Teilzeitarbeit kann anders herum auch als Möglichkeit für Frauen gelesen werden, jenseits von der Familie einer Beschäftigung nachzugehen.

Beratungs- statt Leitungsaufgaben

Ebenso kann eine strukturell ungleiche geschlechtsspezifische Verteilung bei den beruflichen Positionen und den Aufgaben, die Frauen und Männer übernehmen, festgestellt und am Beispiel der Kinder- und Jugendhilfe empirisch belegt werden. Die These vom „Frauenberuf in Männerregie“ wird anhand der vorliegenden Daten bestätigt. Im Arbeitsfeld Kindertageseinrichtungen stellt sich dieses jedoch anders dar. Im Unterschied zu den anderen Arbeitsfeldern sind in den Kindertageseinrichtungen fast ausschließlich Frauen beschäftigt (97%). Der Frauenanteil bei den LeiterInnen ist hier fast identisch und liegt bei 94%. In der Kinder- und Jugendhilfe ohne das Feld der Kindertageseinrichtungen findet sich hingegen ein Frauenanteil am pädagogischen Personal von 69%. Dieser Anteil ist vergleichbar hoch bei den Beschäftigten, die überwiegend in der Interaktionsarbeit mit den AdressatInnen beschäftigt sind (68%). Bei den Tätigkeiten Fachberatung von Kindertageseinrichtungen, Verwaltung und Referententätigkeiten liegt dieser Anteil im Vergleich hierzu höher, und zwar zwischen 94% und 73 %. Gegenüber dem Bereich der direkten Interaktionsarbeit finden sich – in absteigender Rangfolge – in den Tätigkeitsfeldern Fort- und Weiterbildung,

8 Kinder- und Jugendhilfe: Pädagogisches Personal und Verwaltungspersonal

Einrichtungsberatung, Supervision, Jugendhilfeplanung und Leitung/Geschäftsführung geringere Frauenanteile. Im letztgenannten Tätigkeitsbereich sind die Frauen sogar leicht in der Unterzahl (49%). Vergleicht man den Frauenanteil bei den jeweiligen Qualifikationsgruppen, dann kann hier beobachtet werden, dass dieser sich sehr ungleich verteilt. Während KinderpflegerInnen fast ausschließlich Frauen sind (94,5%), liegt der Frauenanteil der ErzieherInnen noch bei knapp 75%, der SozialpädagogInnen und SozialarbeiterInnen bei 64,5% und der Diplom-PädagogInnen bei 64,2%. In Rangfolge sinkt der Frauenanteil bei den anderen akademischen Berufen – den LehrerInnen, PsychologInnen und sonstigen akademischen Berufen mit Ausnahme der ÄrztInnen – von 63% auf 51%. Mit anderen Worten: Je niedriger die formale Qualifikation, je eher der Ausbildungsabschluss einem sozialpädagogischen Kernberuf entspricht und je geringer die Entscheidungsbefugnisse und Verantwortungsbereiche sind, desto mehr Frauen finden sich in diesen Positionen in der Kinder- und Jugendhilfe außerhalb der Kindertageseinrichtungen.

Tab. 7: Entwicklung des Anteils von Frauen am Pädagogischen Personal in der Kinder- und Jugendhilfe in ausgewählten Arbeitsfeldern (2006/07)

	Insg.	Weiblich	In %
Kinder- und Jugendhilfe insgesamt	535.350	471.381	88,1
Kinder- und Jugendhilfe (ohne Kindertageseinr.)	169.178	116.846	69,1
Kindertageseinrichtungen	366.172	354.535	96,8
Leitung Kindertageseinrichtungen	13.536	12.733	94,1
Fachberatung von Kindertageseinrichtungen	544	486	89,3
Verwaltung (einschließlich wirtschaftliche Jugendhilfe)	21.136	17.185	81,3
Referententätigkeit in Behörden,Vereinen, Verbänden	753	552	73,3
Überwiegend direkte Interaktionsarbeit	136.517	93.341	68,4
Fort- und Weiterbildung	727	488	67,1
Beratung von Einrichtungen	386	253	65,5
Supervision	456	278	61,0
Jugendhilfeplanung	561	318	56,7
Leitung, Geschäftsführung	8.044	3.945	49,0

Quelle: Statistisches Bundesamt, Fachserie 13, Reihe 6.1 (2006/07); eigene Berechnungen

Soziale Arbeit als „Emanzipationsfalle"

Umstritten ist, wie diese Befunde zu bewerten sind. Einerseits hat die Expansion und der Ausbau des Personal vor allem Frauen einen Berufseinstieg bzw. Berufstätigkeit und – bei aller Einschränkung – Frauen auch wirtschaftliche Unabhängigkeit ermöglicht (vgl. Meyer 1997), andererseits stellt die anhaltenden Verknüpfung der Sozialen Arbeit mit „Weiblichkeit als Mütterlichkeit" Professionalisierungsbestrebungen vor weitere Hindernisse und kann sich für die betroffenen Frauen als „Emanzipationsfalle" erweisen (vgl. Maurer 1997, Rabe-Kleberg 2006).

3.1 Das Qualifikationsprofil Sozialer Arbeit

Quantität versus Qualität

Das beschriebene quantitative Wachstum des Personals der Sozialen Arbeit konnte bislang nicht gleichzeitig auch eine vergleichbare qualitative, d. h. professionelle Entfaltung garantieren. Die qualitative professionsbezogene Entwicklung konnte möglicherweise mit dem quantitativen Wachstum nicht Schritt halten, denn Soziale Arbeit unterliegt gegenüber anderen Arbeitsbereichen einer besonderen Problemstellung. Soziale Arbeit ist z. T. Ausdruck einer „Spezialisierung für das Nicht-Spezialisierte", einer Spezialisierung für den Lebenszusammenhang. Unterstützung, Beratung und Hilfe für das alltägliche Leben werden in sozialen Berufen von erwerbstätigen Personen häufig auch in Zusammenarbeit und Kooperation mit Ehrenamtlichen, Zivildienstleistenden und jungen Menschen in sozialen Freiwilligendiensten sowie in Form von Selbsthilfetätigkeiten und Nachbarschaftshilfe erbracht. Soziale Arbeit galt lange als relativ voraussetzungsarme „Jedermannstätigkeit", für die eine berufliche Qualifikation oder gar ein Studium nicht sonderlich notwendig erschien (vgl. zur Ausbildungsgeschichte Amthor 2003).

„Jedermannstätigkeit"

Neben der Frage einer formalen Verberuflichung und Akademisierung der „sozialen Berufe" steht die „Fachlichkeit" und die Möglichkeiten der „Professionalisierung" – gerade auch in Abgrenzung zur „Jedermannstätigkeit" – seit einigen Jahren im Mittelpunkt der aktuellen Fachdiskussion – und dies quer über alle Ausbildungsformen hinweg (vgl. für die ErzieherInnen Beher/Hoffmann/Rauschenbach 1999; Cloos 2001, 2007; für die Altenpflege Arnold/Hoppe 1994; für die Fachhochschulen die Beiträge in Engelke 1996; für die Universitäten Lüders 1994). Dabei wird die derzeitige Leistungsfähigkeit der Ausbildungen durchaus kritisch beurteilt (vgl. etwa Thole/Küster-Schapfl 1997; Ackermann/Seeck 1999).

Fachlichkeit

Trotz anhaltender Professionalisierungsbestrebungen steht bis heute in der Diskussion, dass Soziale Arbeit in ihrer Wirksamkeit und Funktion weniger von erlerntem Wissen oder Kompetenzen als von der erzieherischen Persönlichkeit abhängig sei (vgl. B. Müller in diesem Band). Dies hat die Diskussion um eine qualifizierte Ausbildung als Voraussetzung für diese Berufe stets erschwert und Deprofessionalisierungstendenzen Vorschub geleistet. Lange Zeit galt die Soziale Arbeit – ganz in der Tradition des Ehrenamtes – als ein Arbeitsmarktsegment mit einem geringen Verberuflichungsgrad, als eine Branche mit einem hohen Anteil Erwerbstätiger ohne berufliche Ausbildung. Deren Anteil liegt nach Daten des Mikrozensus in Deutschland bei zuletzt 12% (2008); eine zunehmende fachliche, zumindest aber berufliche Konturierung dieses Segments ist somit unübersehbar (vgl. auch Züchner 2007). Dennoch ist der Teilarbeitsmarkt der Sozialen Arbeit zu großen Teilen ein Arbeitsmarkt jenseits und unterhalb der AkademikerInnenqualifikation. Erwerbstätige mit Abschluss an einer Berufsfachschule oder Fachschule stellen etwa zwei Drittel des Personals, der Anteil der AkademikerInnen hat sich mit leicht steigender Tendenz zuletzt auf rund 19% eingependelt (vgl. Abb. 5).

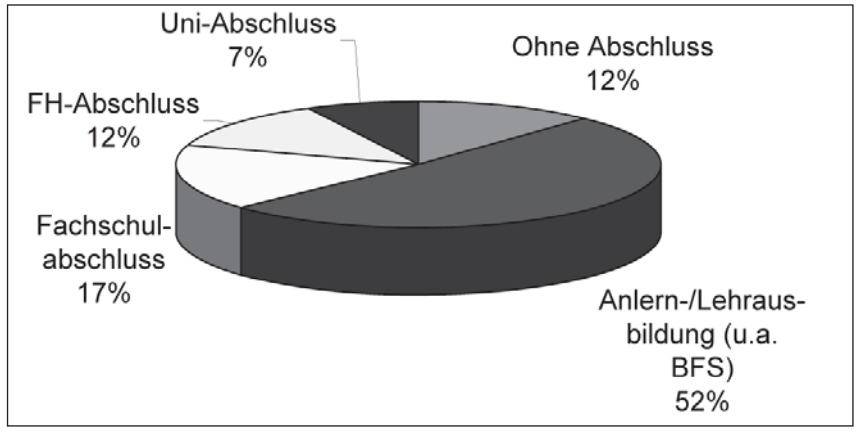


Abb. 5: Erwerbstätige in den sozialen Berufen nach Ausbildung (2008)
Quelle: Statistisches Bundesamt 2009, eigene Berechnungen

Akademisierung

Die fachliche und berufliche Kontur differiert jedoch erheblich zwischen den unterschiedlichen Arbeitsfeldern der Sozialen Arbeit: Während in Bereichen wie dem Jugendamt, den Erziehungshilfen, der Beratung, aber auch der Jugendarbeit ein für die Soziale Arbeit vergleichsweise hoher Akademisierungsgrad anzutreffen ist, sind Bereiche wie die Altenhilfe, die Behindertenhilfe oder der Bereich der Kindertageseinrichtungen nahezu „akademikerfrei".

Qualifikationsprofil Jugendhilfe

Auch für die Kinder- und Jugendhilfe, deren Statistik die Beschäftigten nach Qualifikation ausweist, lässt sich insgesamt sowohl die Zunahme akademisch ausgebildeter, als auch einschlägig akademisch ausgebildeter Beschäftigter nachweisen (vgl. Rauschenbach/Schilling 2000; vgl. auch Küster in diesem Band). Dies bestätigen die Daten der Kinder- und Jugendhilfestatistik zumindest bezogen auf die dort erfassten formalen Ausbildungsabschlüsse der Beschäftigten.[9] Fast 93% des pädagogischen und Verwaltungspersonals verfügten 2006/07 über eine berufliche Ausbildung, fast 77,3% über eine fachliche Ausbildung in einem sozialpädagogischen Beruf – KinderpflegerInnen mit eingeschlossen. Werden die KinderpflegerInnen aufgrund ihres im Vergleich geringeren Ausbildungsniveaus rechnerisch nicht berücksichtigt, dann ergibt sich immerhin noch ein Anteil von 68,5%. Im Vergleich hierzu hatte das akademisch gebildete Personal 2006 einen Anteil von 17% (vgl. auch Rauschenbach 1999).

9 Die Betrachtung des Gesamtpersonals der Kinder- und Jugendhilfe, unterschieden nach Berufsgruppen, hat jedoch zur Konsequenz, dass hier nicht nur Personen erfasst werden, die überwiegend in helfenden, unterstützenden und beratenden Funktionen mit Kindern und Jugendlichen tätig sind. Erfasst wird somit auch das in der Verwaltung, im wirtschaftlichen und technischen Bereich beschäftigte Personal, mit anderen Worten: Auch die im Kindergarten tätige Köchin und der im Jugendzentrum beschäftigte Hausmeister.

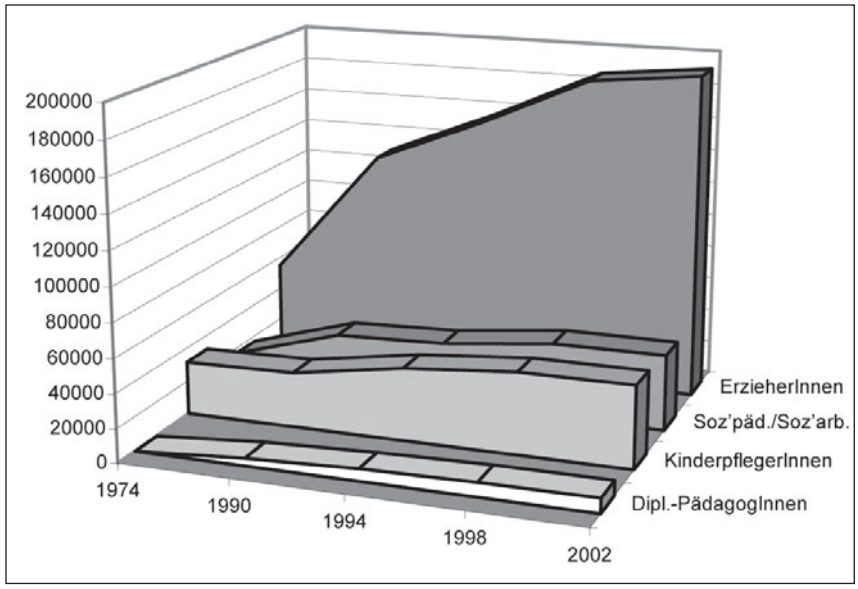


Abb. 6: Entwicklung sozialpädagogischer Kernberufe in der Kinder- und Jugendhilfe zwischen 1974 und 2002 (Alte Bundesländer)
Quelle: Statistisches Bundesamt, Fachserie 13, Reihe 6.1 (verschiedene Jahrgänge); eigene Berechnungen

Der massive quantitative Personalanstieg in der Kinder- und Jugendhilfe bis Ende der 1990er Jahre war zu weiten Teilen Ergebnis eines wachsenden Anteils der drei Berufsgruppen ErzieherIn, SozialpädagogIn/SozialarbeiterIn (FH) und Diplom-PädagogIn. Im Vergleich zum 200prozentigen Wachstum des gesamten Personals in der Kinder- und Jugendhilfe im Zeitraum 1974 bis 1998, betrug der Anstieg bei den ErzieherInnen etwa 340%, bei den SozialpädagogInnen und SozialabeiterInnen 265% und bei den Dipl.-PädagogInnen sogar fast 400%. Im Vergleich hierzu ist das Wachstum bei den KinderpflegerInnen weitaus geringer ausgefallen. Diese Berufsgruppe wuchs zwischen 1974 und 1998 nur um etwa 150% (vgl. Abb. 6).

Allerdings haben sich in den letzten Jahren – mit ausgelöst durch den Bologna-Prozess – Verschiebungen im etablierten Ausbildungssystem ergeben, die langfristig auch Wirkungen auf den Arbeitsmarkt und seine etablierten Berufsprofile haben werden. So wurden die klassischen Diplomabschlüsse an Fachhochschulen und Universitäten abgelöst durch ein zweigestuftes Studiensystem mit Bachelor- und Masterabschlüssen, die zur Etablierung des Bachelor in Sozialer Arbeit an den Hochschulen führte. Gleichzeitig entstanden an den Hochschulen Bachelorstudiengänge für Bildung und Erziehung in der Kindheit, die teils als Studiengänge für ausgebildete ErzieherInnen, teils als grundständige Studiengänge die Forderung nach Anhebung der ErzieherInnenausbildung umsetzen. Ebenso entstehen vermehrt B.A.-Studiengänge in der Pflege, die auch die Altenpflege berücksichtigen. Auch wenn die Etablierung der Studiengänge noch nicht

bewertet werden kann, zeichnet sich hier eine gewisse Neuausrichtung der Qualifikationsprofile ab.

3.2 Sozialpädagogisches Wachstum ohne Profil?

Versucht man abschließend eine Bilanz zu der Entwicklung des Personals der Sozialen Arbeit zu ziehen, dann kann neben dem Befund eines zumindest in Teilarbeitsfeldern gestoppten Personalwachstums festgestellt werden,

„Frauenberuf"
- dass die personalbezogene Expansion der Sozialen Arbeit als Praxisfeld weitgehend als arbeitsmarktspezifische Ausweitung von Beschäftigungsverhältnissen für Frauen beschrieben werden kann, dass hierüber möglicherweise beschäftigungsspezifische Benachteiligungen fest geschrieben wurden, sich aber auch Beschäftigungschancen für Frauen ergeben haben;

Qualifikationsdifferenzen
- dass die formalen Qualifikationen der MitarbeiterInnen der Sozialen Arbeit sehr heterogen sind, dass das sozialpädagogische Fachpersonal mitunter einen Anteil von weniger als 50% stellt und die Akademisierung dieses Arbeitsfeldes nur partiell erreicht worden ist – bislang konnte kein durchgängig genuin sozialpädagogisch qualifiziertes Berufssystem im Feld der Sozialen Arbeit etabliert werden;

Verfachlichung
- dass sich mit der Vereinigung zweier vormals getrennter und unterschiedlich organisierter Staaten und Hilfesysteme aus der Perspektive der Personalentwicklung sowohl Tendenzen der Angleichung als auch der Abweichung dieser beiden Systeme beobachten lassen: Im Gegensatz zum personalstatistischen Wachstum im Westen war in den neuen Bundesländern lange ein Abbau des Personals zu konstatieren, während gleichzeitig ein zunehmender Trend der Verberuflichung und Akademisierung in Ost und West festzustellen ist;

Unterschiedliche Trends
- dass in den einzelnen Arbeitsfeldern sehr unterschiedliche Trends bezüglich der dort beschäftigten Personalgruppen zu beobachten sind, da z. B. in den Kindertageseinrichtungen fast ausschließlich Frauen, in der Jugendarbeit im Vergleich mehr Honorarkräfte, in den kommunalen Jugendämtern mehr MitarbeiterInnen mit Hochschulabschluss und in der Heimerziehung mehr Personen bei freien Trägern beschäftigt sind.

Soziale Arbeit – ein modernes Arbeitsfeld?

Angesichts dieser Befunde bleibt jedoch die Frage offen, ob die Heterogenität des Personals der Sozialen Arbeit als Ausdruck eines modernen Arbeitsfeldes gelesen werden kann, in der die multiprofessionelle Zusammenarbeit zu einem „gelingenderen" Berufsalltag beitragen kann, oder ob die personalbezogene Vielfalt nicht eher als Ausdruck eines im Vergleich zu anderen Arbeitsfeldern – wie z. B. Schule und Gesundheitswesen – fehlenden, über Qualifikationen abgesicherten Profils zu bewerten ist.

Literatur

Ackermann, F./Seek, D. (1999): Der steinige Weg zur Fachlichkeit. Handlungskompetenz in der Sozialen Arbeit. Hildesheim.

Amthor, R. C. (2003): Die Geschichte der Berufsausbildung in der Sozialen Arbeit. Auf der Suche nach Professionalisierung und Identität. Weinheim.

Arnold, A./Hoppe, B. (Konzept und Bearbeitung) (1994): Curriculumentwicklung und Professionalisierung: Altenpflege, Altenhilfe, Altenarbeit, hrsg. vom Deutschen Verein für öffentliche und private Fürsorge. Frankfurt a.M.

Bauer, R. (2001): Personenbezogene soziale Dienstleistungen. Opladen.

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (2000): Freiwilliges Engagement in Deutschland. Ergebnisse der Repräsentativerhebung zu Ehrenamt, Freiwilligenarbeit und bürgerschaftliches Engagement, Schriftenreihe Band 194.1. Stuttgart, Berlin u. Köln.

Cloos, P. (2001): Ausbildung und beruflicher Habitus von ErzieherInnen. In: Hoffmann, H. (Hrsg.) (2001): Studien zur Qualitätsentwicklung in Kindertagesstätten. Neuwied, Kriftel u. Berlin, S. 97-130.

Cloos, P. (2007): Die Inszenierung von Gemeinsamkeit. Eine vergleichende Studie zu Biografie, Organisationskultur und beruflichem Habitus von Teams in der Kinder- und Jugendhilfe. Weinheim.

Cloos, P. (2009): Kindheiten und frühe Bildung in der Gesellschaft. In: dan Droste, G. (Hrsg.) (2009): Theater von Anfang an! Bildung, Kunst und frühe Kindheit. Bielefeld, S. 21-33.

Engelke, E. (Hrsg.) (1996): Soziale Arbeit als Ausbildung. Freiburg i. Br.

Fuchs-Rechlin, K. (2009): Akademisierung in Kindertageseinrichtungen – Schein oder Sein? In: Komdat, Heft 1, 12. Jg. (2009), S. 18-19.

Galuske, M./Rauschenbach, Th. (1994): Jugendhilfe Ost. Weinheim u. München.

Lüders, Ch. (1994): Erziehungswissenschaftliches Studium und pädagogische Berufe. In: Lenzen, D. (Hrsg.) (1994): Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs. Reinbek, S. 568-591.

Maurer, S. (1997): Die historische Rekonstruktion der Sozialen Arbeit als „Frauenarbeit". In: Friebertshäuser, B./Jakob, G./Klees-Möller, R. (Hrsg.) (1997): Sozialpädagogik im Blick der Frauenforschung. Weinheim, S. 44-56.

Maurer, S. (2001): Soziale Arbeit als Frauenberuf. In: Otto, H.-U./Thiersch, H. (Hrsg.) (^{2}2001): Handbuch Sozialarbeit/Sozialpädagogik. Neuwied, Kriftel u. Berlin, S. 1598-1604.

Meyer, T. (1997): Ungleich Besser? Die ökonomische Unabhängigkeit von Frauen im Zeichen der Expansion sozialer Dienstleistungen. Berlin.

Olk, Th. (1986): Abschied vom Experten. Weinheim u. München.

Rabe-Kleberg, U. (1997): Professionalität und Geschlechterverhältnis. Oder: Was ist „semi" an traditionellen Frauenberufen? In: Combe, A./Helsper, W. (Hrsg.) (21997): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt a.M., S. 276-302.

Rabe-Kleberg, U. (2006): Mütterlichkeit und Profession – oder: Mütterlichkeit, eine Achillesferse der Fachlichkeit. In: Diller, A./Rauschenbach, Th. (Hrsg.) (2006): Reform oder Ende der Erzieherinnenausbildung. Beiträge zu einer kontroversen Debatte. München, S. 95-109.

Rauschenbach, Th. (1999): Das sozialpädagogische Jahrhundert. Analysen zur Entwicklung Sozialer Arbeit in der Moderne. Weinheim u. München.

Rauschenbach, Th./Schilling, M. (1997): Die Kinder- und Jugendhilfe und ihre Statistik. Neuwied, Kriftel u. Berlin.

Rauschenbach, Th./Schilling, M. (2001): Soziale Dienste. In: Böttcher, W./Klemm, K./Rauschenbach, Th. (Hrsg.) (2001): Bildung und Soziales in Zahlen. Weinheim u. München, S. 207-270.

Rauschenbach, Th./Schilling, M. (2008): Spaltet sich die Kinder- und Jugendhilfe? Analysen zu Gewinnen und Verlusten in der Personalstruktur. In: Komdat, Heft 1-2, 11. Jg. (2008), S. 2-4.

Rauschenbach, Th./Züchner, I. (2005): Soziale Berufe. In: Otto, H.-U./Thiersch, H. (Hrsg.) (^{2}2005): Handbuch Sozialarbeit/Sozialpädagogik. München, S. 1649-1667.

Sachße, Ch. (1986): Mütterlichkeit als Beruf, Sozialarbeit, Sozialreform und Frauenbewegung 1871-1929. Frankfurt a.M.

Thiersch, H. (1992): Lebensweltorientierte Soziale Arbeit. Aufgaben der Praxis im sozialen Wandel. Weinheim u. München.

Thole, W./Küster-Schapfel, E.-U. (1997): Sozialpädagogische Profis. Beruflicher Habitus, Wissen und Können von PädagogInnen in der außerschulischen Kinder- und Jugendarbeit. Opladen.

Statistisches Bundesamt (1992): Personensystematik, systematisches und alphabetisches Verzeichnis der Berufsbenennungen. Wiesbaden.
Statistisches Bundesamt: Fachserie 1, Reihe 4.1.1, verschiedene Jahrgänge.
Statistisches Bundesamt: Fachserie 1, Reihe 4.1.2, verschiedene Jahrgänge.
Statistisches Bundesamt: Fachserie 12, Reihen 1, 5, 6, verschiedene Jahrgänge.
Statistisches Bundesamt: Fachserie 13, Reihe 6.1, verschiedene Jahrgänge.
Willms-Herget, A. (1985): Frauenarbeit. Zur Integration der Frauen in den Arbeitsmarkt. Frankfurt a.M.
Züchner, I. (2007): Zur Zukunft der Professionalität in der Sozialen Arbeit. In: Chassé, K. A./Bütow, B./Hirt, R. (Hrsg.) (2007): Soziale Arbeit nach dem sozialpädagogischen Jahrhundert. Opladen u. Farmington Hill, S. 209-221.

Burkhard Müller

Professionalität

Soziale Arbeit hat sich zweifelsohne in den letzten einhundert Jahren als Beruf oder vielmehr als ein ganzes Berufsspektrum etabliert (vgl. u. a. Rauschenbach 1999). Ob sie aber dabei auch zur Profession geworden ist, ist umstrittenen. Der Anspruch muss einerseits sachlich begründet und andererseits empirisch verifiziert werden. Dieser Beitrag beschränkt sich auf das Erstgenannte. „Professionalisierung" meint gewöhnlich Verberuflichung, „Profession" verweist auf bestimmte erreichte Standards in diesem Prozess; „Professionalität" zu beschreiben verlangt, Entwicklungskriterien zu formulieren, die sowohl als selbstkritische Maßstäbe wie auch als Legitimation fachlicher Ansprüche nutzbar sind (zur Unterscheidung dieser Begriffe vgl. Nittel 2002; Meuser 2005).

Ziel des Beitrages

Ziel dieses Beitrags ist es, Argumente zu liefern, anhand derer die Art der Professionalisierungsbedürftigkeit Sozialer Arbeit begründet, entsprechende Ansprüche gerechtfertigt und mangelnde Professionalität selbstkritisch überprüft werden können. Er handelt weder von der historischen Entwicklung noch von dem heutigen Stand der Qualität und Vielfalt sozialpädagogischer Ausbildungen und Berufe. Im ersten Teil wird allgemein nach Bedingungen von Professionalisierung und der Rechtfertigung von professionellen Privilegien gefragt, wobei die Ansprüche Sozialer Arbeit mit denen der „klassischen Professionen" sowie anderer, oft als Profession bezeichneter Berufe verglichen werden (1). In einem zweiten Schritt wird anhand einzelner Positionen aus der Fachgeschichte skizziert, wie Soziale Arbeit ihren Anspruch als Profession herkömmlich begründete und welche Einwände gegen diesen Anspruch erhoben wurden (2). Im dritten Teil werden Kriterien eines für Soziale Arbeit angemessenen Modells von Professionalität diskutiert und Bedingungen erörtert unter denen es realisierbar ist (3). Schließlich wird im vierten Teil nach dem Stellenwert gefragt, den Methoden und Techniken für die Professionalisierung Sozialer Arbeit haben (4).

Soziale Arbeit – Sozialpädagogik

Unter „Profession" wird in diesem Beitrag – wie in der Berufssoziologie üblich – eine besondere Klasse von Berufen verstanden. Was angemessene Kriterien für Professionen allgemein oder auch für Soziale Arbeit im Besonderen sind, ist allerdings umstritten und eine der zu diskutierenden Fragen. Der Begriff „Soziale Arbeit" wird im Weiteren als Sammelbegriff für berufliche Tätigkeiten im sozialen Feld gebraucht, ohne zu unterscheiden, ob diese eher auf pädagogische oder auf sozialarbeiterische Aufgaben zentrieren. Sozialpädagogik bzw. sozialpädagogisch wird gebraucht, wenn das fachliche Wissen oder die wissenschaftliche Disziplin gemeint ist, welche Soziale Arbeit zur Begründung ihres Anspruchs, Profession zu sein, benötigt. Im Folgenden ist zunächst der Professionsbegriff zu klären.

W. Thole (Hrsg.), *Grundriss Soziale Arbeit,* DOI 10.1007/978-3-531-94311-4_59,
© VS Verlag für Sozialwissenschaften | Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH 2012

1 Bedingungen der Professionalisierung

1.1 Beruf, Expertentum, Profession

Berufsmandat und Berufslizenz

Professionen sind, wie gesagt, eine besondere Art von Berufen. Unter Beruf wird gewöhnlich eine bezahlte Tätigkeit verstanden, für die man spezifisch qualifiziert sein muss – nicht jeder Job, der bezahlt wird, ist schon ein Beruf, genauso wenig wie ein Hobby, das hohe Qualifikationen verlangt. Berufliche Fähigkeiten werden erworben im Unterschied zu ihren Vorläufern vor der Neuzeit, den Ständen, in die man hinein geboren wurde (vgl. Stichweh 1996). Daraus leiten sich zwei allgemeine Merkmale ab, die zumindest für alle Ausbildungsberufe bis heute gelten. Jeder Beruf braucht, wissenssoziologisch gesehen, zum einen ein Mandat, zum andern eine Lizenz (vgl. u. a. Schütze 1992). Mandat bedeutet, dass jeweils ein gesellschaftlich anerkanntes Wissen darüber vorausgesetzt wird, wozu und in welchem Bereich ein Beruf gut und nützlich ist. In Deutschland wird dies z. B. offiziell in den „Blättern für Berufskunde" der Bundesanstalt für Arbeit beschrieben. Lizenz dagegen bedeutet ein gesellschaftliches Wissen darüber, was die Angehörigen eines Berufes tun dürfen und tun sollen, sowie über die Voraussetzungen, unter denen sie dies dürfen. Alle Berufsordnungen, Ausbildungsgesetze, staatliche Anerkennungsverfahren etc. sind Beispiele dafür.

ExpertInnen und Laien

Der Begriff des Expertentums, der alltagssprachlich oft mit „professionell", „Profi" etc. gleichgesetzt wird, ist demgegenüber berufssoziologisch unbestimmt. Expertentum ist vielmehr eine bestimmte Qualität des Wissens; gemeint ist ein klares, fundiertes Wissen, das sich aber auf ein „beschränktes Gebiet", ein einzelnes „System von auferlegten Relevanzen" (Schütz 1972, S. 87 u. S. 96) beschränkt. A. Schütz unterscheidet Expertenwissen vom Alltagswissen einerseits, vom Wissen des „gut informierten Bürgers" andererseits, geht aber davon aus, dass alle drei Wissenstypen grundsätzlich allen verfügbar sind, also auch jeder und jede auf irgend einem Gebiet „Experte/in"[1] ist. Einerseits kann demnach jemand Experte/in für Computer oder für Briefmarken oder Gartenbau sein, ohne sein Wissen beruflich anzuwenden. Auf der anderen Seite gibt es anspruchvolle Berufe – insbesondere auch die Sozialen Berufe – die zumindest dem Anspruch nach professionell sind, für die sich aber das Expertenmodell, als Zentrum ihres Selbstverständnisses kaum eignet, weshalb sich die Diskussion zu sozialberuflicher oder pädagogischer Professionalität auch nicht mehr daran orientiert (vgl. u. a. Olk 1986; Oevermann 1996). Für den Alltagsverstand legt sich dagegen die Gleichsetzung von Professionalität mit Expertentum nahe. Denn das „Verweisungswissen" von „Laien" (vgl. Sprondel 1979) kann gar nicht anders, als die eigene Angewiesenheit auf professionelle Dienstleister als Angewiesenheit auf ein spezielles Wissen zu beschreiben, das Laien selbst nicht zur Verfügung steht. Wissenssoziologisch betrachtet definieren also die Laien das, was nach allgemeiner Überzeugung als Expertenschaft zu gelten hat, nicht umgekehrt. Ob

1 Die männliche und weibliche Form wird im Folgenden abwechselnd gebraucht. In der Regel sind beide Geschlechter gemeint.

die darin implizierte Gleichsetzung von Professionalität und Expertenschaft gerechtfertigt ist, bleibt allerdings offen.

1.2 Das klassische Professionalitätsideal

Zuständigkeit klassischer Professionen

Klassische Professionen sind zunächst insofern besondere Arten von Berufen, als die Anforderungen an Mandat und Lizenz hier besonders hoch sind. Solche hohen Anforderungen werden insbesondere dann gestellt, wenn die Berufstätigkeit

- besondere zentrale Bereiche menschlichen Lebens betrifft,
- den persönlichen Privat- oder gar Intimbereich von anderen Menschen berührt und deshalb
- für diejenigen Personen, denen diese Berufe nützen sollen, besondere Risiken und Verletzungsgefahren einschließen.

Vor allem für drei Lebensbereiche trifft dies zu und in ihnen haben sich die drei klassischen Professionen seit der frühen Neuzeit ausgebildet:

- Für alles, was mit dem menschlichen Körper, seiner Gesundheit und ihrer Gefährdung zusammenhängt, haben Ärzte Mandat und Lizenz;
- alles, was mit den Rechten von Menschen und ihrer Verletzbarkeit zusammenhängt, liegt im Zuständigkeitsbereich von Richtern, allgemein Juristen und Rechtsanwältinnen;
- alles, was mit der menschlichen Seele und ihren Gefährdungen zusammenhängt, ist oder war Angelegenheit der geistlichen Profession.

Merkmale klassischer Professionen

Aus solchen exklusiven Mandats- und Lizenzzuweisungen kann man die zwei wichtigsten Merkmalsarten der klassischen Professionen ableiten: Ihre Angehörigen müssen in ganz besonderer Weise kompetent sein, um die Gefahr, dass sie in dem jeweiligen sensiblen Lebensbereich Schaden anrichten, möglichst gering zu halten. Und sie müssen, zweitens, in besonderer Weise unabhängig sein, sowohl von staatlichen oder anderen Instanzen, die andere Interessen verfolgen als die Klienten, als auch von diesen selbst. Beide sollen sich nicht professioneller Kompetenzen zu Lasten anderer – oder zum eigenen Schaden – bedienen können. Gleichzeitig muss das Eigeninteresse der Professionellen so kontrolliert sein, dass es ebenfalls als Grund des Missbrauchs unwahrscheinlich wird.

Daraus lassen sich die besonderen Merkmale von Professionen ableiten. Die besondere Ausgestaltung ihrer gesellschaftlichen Lizenzen, nämlich professionelle Standards, die zugleich mit professionellen Privilegien verbunden sind, kann man als Mittel zur Sicherung jener Ziele verstehen. Solche Mittel sind

- lange und anspruchsvolle Ausbildungen (vgl. hierzu Küster in diesem Band), besondere Prüfungs- und Zulassungsverfahren (Approbation) und ein besonderes, systematisiertes, wissenschaftlich fundiertes Wissen,[2]

2 Insofern gehört zur Professionalität notwendig auch Expertenschaft; obwohl die Zuständigkeiten für die Gesundheit, die Rechte und die Seele je für sich so komplex und mit vielfältigen

- eine spezielle „staatlich anerkannte“ Kontrolle über den Berufszugang und, insbesondere bei Ärzten und Juristinnen, auch ein staatlich gesichertes Monopol der Zuständigkeit auf ihren Bereich, in dem andere Berufe nicht in gleicher Weise tätig sein dürfen,
- die inhaltlichen Standards der Profession werden nicht durch den Staat oder andere Instanzen, sondern durch eine institutionalisierte wissenschaftliche Fachkultur und berufsständische Normen und Organisationsformen kontrolliert, was durch professionelle Privilegien einerseits und Formen der professionellen Selbstkontrolle andererseits gestützt wird, woraus sich ableiten
- einerseits die Unabhängigkeit von Weisungen in fachlichen Dingen, das Zeugnisverweigerungsrecht, sowie die materielle Privilegierung, die finanzielle Unabhängigkeit sicherstellen soll, und
- andererseits professionelle ethische Codes wie beispielsweise der hippokratische Eid der Ärztinnen, Standesorganisationen, die Selbstkontrolle üben, sowie die gesetzliche Beschränkung der Möglichkeit geschäftliche Eigeninteressen zu verfolgen (z. B. das Werbeverbot für Juristen und Ärzte).

1.3 Die Professionalisierungsanwärter

Sozial-, Bildungs- und Pflegeberufe

Die genannten Merkmale sind für viele andere Berufe zur angestrebten Messlatte geworden, und zwar sowohl für solche, die sich selbst primär über eine bestimmte Art von Spezialkompetenz – Expertenschaft – für das Herstellen spezifischer Güter und Dienstleistungen definieren, als auch solche, für die das Expertenmodell nicht so recht passen will. Soziale Arbeit, die zu den Letzteren gehört, hat darin Ähnlichkeiten mit den Bildungsberufen, den Pflegeberufen, aber auch den Managementberufen. Auf der anderen Seite sind als Vergleichsgröße auch andere Experten – Ingenieure, Informatikerinnen und Architekten – interessant.

Sozialarbeiter haben, ebenso wie die Bildungs- und Pflegeberufe, damit zu kämpfen, als eher semi-professionelle Berufe behandelt zu werden (vgl. u. a. Rabe-Kleberg 1996, vgl. hierzu auch Dewe und Otto in diesem Band), obwohl die aufgezählten Gründe, die bei den klassischen Professionen Privilegien legitimieren, auch für sie zutreffen. Sie erfüllen gemeinnützige Funktionen in Bereichen, in denen mangelhafte Qualität ihrer Arbeit gravierende Folgen für die von ihnen abhängigen Klienten haben. Zukunftschancen, Gesundheit, soziale Rechte und zentrale Lebensressourcen können davon betroffen sein – anders als z. B. bei den Dienstleistungen von Friseuren oder Verkäuferinnen. Zweifelsohne haben sie mit sensiblen und verletzbaren Lebensbereichen von Menschen zu tun. Weshalb dies zwar zu hohen Professionalisierungsansprüchen, keineswegs aber zu entsprechenden, gesicherten Standards und Privilegien wie bei den klassischen Professionen geführt hat, ist erklärungsbedürftig.

„auferlegten Relevanzen“ befasst sind, dass Expertenschaft schon für das klassische Professionalitätsmodell immer nur ein Merkmal unter anderen sein konnte.

Komplementär dazu stehen die technischen Experten. Ihnen fehlt das zentrale Merkmal, personenbezogene Dienstleistungen unter Berührung verletzlicher Lebensinteressen von Menschen zu erbringen. Gleichwohl haben diese Berufe im Allgemeinen weniger Schwierigkeiten als Lehrerinnen, Sozialarbeiter und Krankenschwestern, wenn es um die Anerkennung ihrer Professionalitätsansprüche geht; und im Übrigen auch meist weniger Belastung durch selbstkritische Zweifel. Es gibt mehrere Gründe dafür. Zum einen stützen sich ihre professionelle Unabhängigkeit, ihr Ansehen und ihre gute Bezahlung nicht so sehr auf eine offizielle Lizenz oder ein Behandlungsmonopol, sondern einfach darauf, dass ihr Expertenwissen ein „knappes Gut" ist. Wenn zu viele von ihnen auf dem Markt sind, ist es mit den Privilegien meist schnell wieder vorbei (z. B. zurzeit für die Mehrheit der Architekten oder selbst der Banker). Zweitens fällt es ihnen meist viel leichter als Pädagogen oder Angehörigen von Sozialen Berufen, zu benennen, worin genau ihr Expertentum besteht. Es handelt sich um ein klar abgegrenztes und objektiviertes Spezialistentum. Soziale und pädagogische Berufen haben demgegenüber ein „Technologiedefizit" (Luhmann/Schorr 1982), das immer dort zu Legitimationsschwierigkeiten führt, wo Professionalität und technisches Spezialistentum explizit oder implizit gleichgesetzt wird. Die neuere Diskussion über die Professionalisierung Sozialer Arbeit hat sich deshalb vor allem darum bemüht, zu zeigen, wie sich ein Professionalitätsanspruch jenseits der klassischen Professionsmerkmale, aber auch des Expertenmodells, begründen lässt. Ehe dies im dritten Abschnitt näher diskutiert wird, soll in einem Exkurs zur historischen Fachdiskussion gezeigt werden, wie Sozialpädagogik herkömmlich ihren Anspruch Profession zu sein begründet hat und in welche Schwierigkeiten sie dabei geraten ist.

Technische Expertenberufe

2 Sozialpädagogische Professionalitätsansprüche und ihre Kritik

2.1 Argumente von zwei Gründerinnen

Für die Generation der Gründerinnen beruflicher Sozialarbeit zu Beginn des 20. Jahrhunderts gab es noch keinen Zweifel daran, dass diese sich auf dem Weg zur Professionalisierung befinde. Dabei kann man zwei Linien der Begründung dieses Anspruchs unterscheiden, deren eine sich auf die Methodisierung, die andere auf die Institutionalisierung Sozialer Arbeit bezieht. Sie werden im Folgenden anhand von Positionen A. Salomons und G. Bäumers skizziert.

Ganzheitlichkeit

A. Salomon (1925) stellt den neuen Beruf neben den des Arztes, Richters oder Pfarrers und begründet diesen Anspruch – wie M. Richmond (1917) vor ihr und viele nach ihr – mit der Entwicklung einer eigenen Methodik der Diagnose und Intervention. Diese habe nur die Besonderheit, dass sie auf den „ganzen Menschen" (Salomon 1925, S. 6) eingestellt sei und nicht nur auf Teilaspekte seines Lebens. Sie habe dabei einerseits Aufgaben des „Ausführens" (von Hilfe-

leistungen) und des „Führens“ (von Menschen) andererseits zu erfüllen, wobei als Ziel und Qualitätskriterium aller Methodik nicht technische Standardisierung und Routinisierung, sondern ihr genaues Gegenteil, die Befähigung „Verschiedenes für verschiedenartige Menschen zu tun“ (Salomon 1925, S. 60) genannt wird.

Einzelfallorientierung

In diesem Prinzip der „Orientierung am Einzelfall“ (KJHG § 27, Abs. 2) ist ihr die sozialpädagogische Methodenentwicklung bis heute gefolgt; mit dem Unterschied, dass heute weniger von „Führen und Ausführen“ und stattdessen von „Lebensweltorientierung“ (vgl. u. a. BMJFFG 1990), „Empowerment“ (vgl. Herriger 1997), „Ressourcenarbeit“ etc. die Rede ist. Darin kommt zum Ausdruck, dass es ein wesentliches Qualitätskriterium Sozialer Arbeit ist, Menschen zu ihrem Recht zu verhelfen, verschiedenartig zu leben, ohne mit Kränkung, sozialem Ausschluss oder Elend dafür bezahlen zu müssen.

Etappen der Institutionalisierung

Mit anderer Begründung leitet G. Bäumer, Vorsitzende des Verbandes der Deutschen Frauenvereine in den 10-er Jahren des letzten Jahrhunderts und federführende Mitautorin des Reichsjugendwohlfahrtsgesetzes von 1922, den Professionalitätsanspruch Sozialer Arbeit aus der Entwicklung ihrer Institutionen ab. Drei große Etappen unterscheidet sie, deren letzte, die mit Gesetzgebungen wie dem Reichsjugendwohlfahrtsgesetz (RJWG) eben erst begonnen habe (vgl. Bäumer 1962), professionelle Strukturen erfordert. Die erste Phase nennt sie die „caritative“: „Ausübung freiwilliger Liebenstätigkeit von Einzelnen oder mehr noch im Rahmen solcher Gemeinschaften, deren Zusammenhang in der Nachfolge bestimmter Lebensideale bestand“ (z. B. Mönche und Diakonissen). Für die Zweite ist nach G. Bäumer Voraussetzung, dass die Notlagen Einzelner „als soziales Problem erkannt wurde, das aus der Struktur der Gesellschaft heraus wuchs und daher nicht am Einzelnen, sondern an Massen und auch nicht durch Hilfe am einzelnen Fall, sondern durch „Einrichtungen“ gelöst werden musste, die den Wirkungen dieser Struktur selbst Gegengewichte schufen“ (Bäumer 1962, S. 130). Diese Einrichtungen brauchten berufliches Personal und schafften es sich, meist in eigenen Ausbildungsgängen, selbst. Bäumer verweist damit einerseits auf die gesellschaftlichen (statt nur individuellen) Ursachen von Hilfebedürftigkeit und betrachtet die seit dem 19. Jahrhundert entstandenen Einrichtungen – für Waisenkinder, schwer erziehbare Jugendliche, Armutsfamilien, Obdachlose, Behinderte und Pflegefälle – als Formen einer gesellschaftlichen Reaktion darauf. Diese sei freilich unzureichend, weil sie ihrerseits nur auf Mängelzustände hin orientiert sei – also nur Symptome kuriere, statt deren Ursachen. Die dritte Etappe dagegen habe, so Bäumer, nichts mehr mit Notlagen spezieller Gruppen von Hilfsbedürftigen zu tun, „weil es sich nun gar nicht mehr um eine auch nur vorbeugende Fürsorge gegen irgendwelche Gefährdungen handelt, sondern um die normale Verteilung von Kulturfunktionen an Individuum und Familie einerseits, Staat und sonstige öffentliche Körperschaften andererseits“ (vgl. Bäumer 1962, S. 131). Bäumer nennt dies an gleicher Stelle auch „Übergang der Sozialreform in eine staatssozialistische Wohlfahrts- und Kulturpolitik“. Dieser Übergang zu einer Vergesellschaftung bzw. Verstaatlichung sozialer Aufgaben schafft nach Bäumer erst die Voraussetzungen eines eigenen Professionalitätstyps, wie sie ihn am Beispiel des Personals für das neue Jugendamt vorstellt, das sie freilich nur als Idee und

Jenseits der Nothilfe

noch nicht als empirische Wirklichkeit diskutieren kann. Das hier erforderliche Kompetenzprofil müsse „auf alle Fälle die drei Faktoren der verwaltungstechnisch-juristischen, der sozialwissenschaftlichen und der pädagogischen Bildung umfassen“ (Bäumer 1929 S. 213). Bäumer denkt sich dieses Kompetenzprofil allerdings nicht primär als individuelles, sondern als institutionelles. D. h. es genügt ihr nicht, wenn die einzelnen mit Klienten befassten Sozialarbeiterinnen über solche „Bildung“ verfügen. Jene dritte „Etappe“ ist erst dann wirklich geschafft, wenn aus Verwaltungsbeamten „Sozialbeamte“ geworden sind (Bäumer 1929, S. 215), wenn also jene „Bildung“ die Organisations- und Leitungsstrukturen prägt. Denn „die Begriffe von Leitung und Ausführung, wie sie in der Verwaltung üblich sind, lassen sich auf das sozialpädagogische Gebiet gar nicht übertragen. Erziehungsfürsorge lässt sich nicht in diesem Sinn in Entscheidungsbefugnisse und Ausführung zerlegen“ (Bäumer 1929, S. 219). Erst die neuere Diskussion über Qualitätsentwicklung Sozialer Arbeit hat diesen Gedanken wieder aufgegriffen (vgl. u. a. Merchel 1998; Heiner 1998; Müller 2000), oft allerdings – wie auch Bäumer selbst – ohne das schwierige Spannungsverhältnis von Qualität der „Leitung“ und Qualität der professionellen Autonomie in der „Ausführung“ zu klären (vgl. Cleppien 2008).

Institutionelles Kompetenzprofil

2.2 Kritik sozialpädagogischer Professionalitätsansprüche

Beide Begründungsarten sind für das sozialpädagogische Professionalitäts-Verständnis konstitutiv. Soziale Arbeit muss, erstens, individualisieren und zugleich auf den ganzen Lebenszusammenhang ihrer Adressaten blicken, sonst verliert sie ihr besonderes Profil. Dies gilt auch dort, wo Soziale Arbeit nicht den individuellen Klienten, sondern die einzelne Gruppe oder den einzelnen sozialen Raum als ihr Adressatensystem betrachtet. Zweitens aber ist das Kompetenzprofil ihrer beruflichen Akteurinnen immer nur in dem Maße als professionell vorstellbar, wie es von einem „organisationskulturellen System“ (vgl. Klatetzki 1993) mit professionellem Charakter getragen wird bzw. in ein organisiertes Setting (vgl. Müller/Schwabe 2009) eingebettet ist. Beides hängt im Fall Sozialer Arbeit zugleich von den sozialstaatlichen Rahmenbedingungen ab. Sie kann sich davon nicht unabhängig erklären, ohne sich selbst den Boden zu entziehen.

Professionelle Akteure – professionelle Organisation

Aus beiden Begründungsarten ist aber auch die Konsequenz gezogen worden, dass sich die Akteurinnen Sozialer Arbeit unvermeidlich mit einer halb-professionellen Rolle zu bescheiden hätten, die Leistungen zu erbringen hat, über deren Reichweite und Wirkung andere entscheiden. Bezüglich der Professionalisierung durch individualisierende und lebensweltorientierte Methodenentwicklung hat diese Konsequenz die klassische, „strukturfunktionalistisch“ orientierte Berufssoziologie gezogen (vgl. Blau/Scott 1971; Hartmann 1972). Weil sie ein unspezifisches, pragmatisches Alltagshandeln oder der Tätigkeit von Hausfrauen ähnliches und zugleich von Organisationshierarchien abhängiges Berufsprofil habe, könne sie es, ähnlich wie die Pflegeberufe, nur zur „Semiprofession“ bringen (kritisch dazu Gildemeister/Robert 2000). In die selbe Richtung, aber systemtheoretisch argumentierend, unterstellt R. Stichweh (1996) eine prinzipielle Abhängigkeit Sozialer Arbeit von den jeweiligen Leitprofes-

Gründe für Semi-Professionalität

sionen gesellschaftlicher Funktionssysteme (z. B. Gesundheitssystem, Rechtsystem, Erziehungssystem) (vgl. Stichweh 1996, S. 63). Gerade weil sie in allen diesen Bereichen operiere, könne sie darin nur in nachgeordneter Funktion tätig sein. „Die Sozialarbeit ist also der klassische Fall einer Institution, die Probleme verwaltet, die ungelöste Folgeprobleme des Prinzips ‚funktionale Differenzierung' als der Differenzierungsform der modernen Gesellschaft sind" (Stichweh 1996, S. 64). H. Peters (1971) hat dies schon früh auf den Punkt gebracht – Soziale Arbeit komme an die Ursachen der von ihr bearbeiteten Probleme letztlich nie heran – und daraus die These einer prinzipiell „misslungenen Professionalisierung" abgeleitet. R. Münchmeier (1981) ergänzte diese Linie indem er argumentierte, gerade das unzulängliche, individualisierende und „pädagogisierende" Selbstverständnis Sozialer Arbeit sei der Preis für ihre Etablierung als Beruf gewesen. Blickt man auf den heutigen empirischen Entwicklungstand Sozialer Arbeit, so kann man solche Thesen darin bestätigt finden, dass einerseits jene Etablierung als Beruf im Lauf des 20. Jahrhunderts unbestreitbar gelungen ist, andererseits das Niveau der Professionalisierung sehr unterschiedlich und unsicher geblieben ist (vgl. Thole/Küster-Schapfl 1997; Rauschenbach 1999).

Programm und Durchführung

Die andere Art von Zweifeln am sozialpädagogischen Professionalitätsanspruch geht dagegen gerade von der sozialstaatlichen Etablierung und Vergesellschaftung sozialer Aufgaben aus. N. Luhmann (1973) argumentierte schon früh ähnlich wie R. Stichweh (1996): Gerade weil Soziale Arbeit zum Normalfall der sozialstaatlich erwartbaren Leistungen geworden sei, müsse über sie auf zwei grundsätzlich verschiedenen Ebenen entschieden werden; zum einen auf der Ebene der Entscheidung über sozialstaatliche Programme, die Ansprüche auf Leistungen begründen, und zum anderen auf der Ebene der Anwendung dieser Programme in der Praxis der Sozialen Arbeit (vgl. Luhmann 1973, S. 33). „Die helfende Aktivität wird nicht mehr durch den Anblick der Not, sondern durch einen Vergleich von Tatbestand und Programm ausgelöst und kann in dieser Form generell und zuverlässig stabilisiert werden" (Luhmann 1973, S. 34). Nach dieser Argumentation ist die Trennung von „Leitung" und „Ausführung" nicht nur möglich, sondern sachlogisch geboten. Anders könne der verlässliche und überprüfbare Anspruch auf die von Sozialer Arbeit zu erfüllenden Leistungen nicht erfüllt werden, sondern bleibe der Willkür einzelner Sozialarbeiter überlassen. Zum einen wird damit deren Selbstverständnis als individualisierende Helfer damit auch ethisch problematisch, weil und wenn Hilfe immer auch Bevormundung und Einschränkung autonomer Lebenspraxis als Kehrseite hat. Da zum anderen aber – im Zug jener Verrechtlichung und jener Verwandlungen von Entscheidungen über Hilfe in Entscheidungen über Hilfeansprüche – die eigentlichen maßgebenden Entscheidungen auf der oberen, der sozialpolitischen Ebene fallen, hat dies wieder zur Konsequenz, dass es auf der unteren Ebene der eigentlichen Sozialen Arbeit letztlich nur noch über Ausführungsarten zu entscheiden gilt. Wirklich professionell muss deshalb eher die obere – im Wesentlichen von Juristen vertretene – und nicht die untere Ebene sein. N. Luhmann meinte im Übrigen, dies sei auch unproblematisch, da sich die schwierigen Einzelfälle in Zukunft eher auf eine Restkategorie von Fällen reduzieren würde, die aufgrund von „Planungsfehlern" (Luhmann 1973, S. 31) oder

Große und kleine Entscheidungen

aus eher zufälligem Grund durch die Maschen des sozialen Netzes fallen. Er hat sich hierin getäuscht. Dropout aus der Normalität der sozialstaatlichen Daseinsvorsorge ist nicht nur Massenphänomen, sondern der eigentliche Kern der Aufgabe Sozialer Arbeit geblieben (vgl. Müller 1992, Lindner 2008). Ob aber aus der Tatsache, dass sich Sozialpädagoginnen und Sozialarbeiterinnen als Berufsgruppe spätestens im letzten Viertel des 20. Jahrhunderts endgültig als unstrittiges Element des Sozialstaats etabliert haben (vgl. Rauschenbach 1999), auch ein Anspruch auf Anerkennung als volle Profession abzuleiten ist, bleibt immer noch offen.

2.3 Konsequenzen der Kritik

Akademisierung gleich Professionalisierung?

Mit beiden Arten von grundsätzlichen Einwänden gegen ihre Professionalitätsansprüche setzt sich Soziale Arbeit in Theorie und Praxis seit cirka 30 Jahren mit widersprüchlichen Folgen auseinander. Auf der einen Seite stehen die Akademisierung vieler Ausbildungsgänge und die Expansion der fachlichen Wissensproduktion und Forschung; auch die Stärkung sozial-fachlicher Aspekte im Jugend- oder im Betreuungsrecht oder neue Tendenzen zur Professionalisierung der Frühpädagogik sind Indikatoren dafür, dass die Professionalisierung Sozialer Arbeit unbeschadet aller Kritik Fortschritte gemacht hat. Gerade auch die Aufnahme jener Kritik in den sozialpädagogischen Fachdiskurs selbst trug dazu bei, dass sich eine (selbst)kritische statt nur affirmative Fachlichkeit entwickeln konnte. Auf der anderen Seite gerät man in eine höchst unübersichtliche bis nebelhafte Debatte, wenn man nach verbindlichen Kriterien und Standards sozialpädagogischer Professionalität fragt (vgl. Thole/Cloos 2000; vgl. auch Dewe und Otto in diesem Band); vom ungeklärten Professionalitätsverständnis sozialpädagogischer Praktiker (vgl. z. B. Thole/Küster-Schapfl 1997) ganz zu schweigen. Ich beschränke mich im Folgenden darauf, zu skizzieren, wie die oben dargestellten Traditionslinien fortgeführt wurden und fortgeführt werden können.

3 Notwendigkeit eines eigenen Professionalitätsmodells Sozialer Arbeit

Gefahr halbierter Professionalität

Weitgehend konsensfähig ist heute die schon erwähnte, zuerst von R. Gildemeister (1983), B. Müller (1985/1991) und Th. Olk (1986) ausgearbeitete Position, dass sich Soziale Arbeit nur begrenzt am Modell der klassischen Professionen orientieren könne, aber auch das Expertenmodell nicht passe. Das Erste gilt, weil sie ihre gesellschaftliche Anerkennung und Entwicklung – wie gezeigt – dem Ausbau der sozialstaatlichen Institutionen verdankt – und nicht umgekehrt die Institutionen Produkt der professionellen Ausdifferenzierung unter einer Leitdisziplin sind. Deswegen muss man – sinngemäß mit G. Bäumer – sagen: Soziale Arbeit kann sich immer nur im Kontext und mit ihrer organisatorischen Struktur professionalisieren. Versucht sie es gegen sie, so läuft sie auf, wird zur

„halbierten Professionalität“ (vgl. Olk 1986, S. 218 ff.). Dies gilt aber auch umgekehrt: Eine Qualitätspolitik „von oben“, wie sie G. Bäumer vorschwebte, oder wie sie heute wieder propagiert wird, kann nur Erfolg haben, wenn ihr eine entsprechende Qualitätspolitik „von unten“ entgegenkommt. Th. Olk (vgl. 1986, S. 221) hat dies Problem in einem Schema mit vier Feldern skizziert das hier modifiziert übernommen wird (vgl. Tab. 1).

Tab. 1: Professionalisierung zwischen „Bürokratie“ und „Problemorientierung“

Organisation / Personal	Bürokratisch	Problemlösungsorientiert/professionell
Schematisches, wenig reflektiertes Berufhandeln: „Dienst nach Vorschrift“	Hierarchisierung und Sanktionsorientierung zwischen Mitarbeitern und Bürokratie wie im Verhältnis zu Klienten	Reformismus, Professionalität als Legitimationsstrategie, die „halbierte Professionalität“ bleibt
Problemorientiert/ professionell	Professionalität ohne organisatorischen Rückhalt, die sich nur in Nischen und quasi subversiv entfalten kann	Chancen für professionelle Entwicklung und für „lernende Organisation“

Wichtig ist nun allerdings die Frage, ob das Postulat einer nicht mehr halbierten Professionalität nur Wunschtraum einer Möchte-Gern-Profession ist, die, wenn die genannten Kritiker Recht haben, über ihre Rahmenbedingungen, d. h. über die rahmensetzenden Bürokratien und/oder andere je ihren Bereich dominierende Professionen, keine wirkliche Kontrolle hat. Oder aber ob es auch gesellschaftlich-strukturelle Gründe gibt, die den Professionalisierungsanspruch Sozialer Arbeit zunehmend realisierbar erscheinen lassen.

Die „Dropout-Profession“

Auch für letzteres gibt es gute Gründe (vgl. Müller 1992; Merten 1997). Die „normalen“ gesellschaftlichen Funktionssysteme (vgl. z. B. Schule, Arbeitsmarkt, Gesundheitswesen und Freizeitmarkt) erzeugen systematisch als „nicht intendierte Nebenfolgen“ „herausfallende“ Personen und Probleme, mit denen sie nichts anzufangen wissen. Daraus ist längst ein eigenständiges gesellschaftliches Funktionsfeld geworden, das zur Bearbeitung nicht nur ein ausdifferenziertes Berufsspektrum mit spezifischem Wissen und Können erfordert (vgl. Scherr 2001), sondern auch eine besondere, „reflexiven“ Art von Professionalität (vgl. Dewe/Otto 2001, S.1416 ff.).

3.1 Gründe für ein sozialpädagogisches Modell von Professionalität

Rechtsanwendung und Rechtsgestaltung

Gegen N. Luhmanns Argumentation spricht insbesondere, dass es immer mehr Bereiche gibt, in denen die von G. Bäumer ins Auge gefasste Entwicklung der Bearbeitung sozialer Probleme – von der öffentlichen Aufmerksamkeit über die gesetzliche Regelung bis zur anerkannten Zuständigkeit eines differenzierten Bearbeitungssystems – keineswegs nur zur Aufspaltung zwischen rechtlicher Regelungsebene und sozialpädagogischer Ausführungsebene geführt hat. Viel-

mehr wird Soziale Arbeit selbst zur Aufgabe schöpferischer Rechtsauslegung. Beispiele sind etwa die Entwicklungen im Familienrecht, die der Kinder- und Jugendhilfe Balancen zwischen Kindeswohl und Elternrecht abverlangen – die damit verknüpften professionellen Herausforderungen beschreiben J. Goldstein u. a. (1974, 1988) –, wie überhaupt die rechtlich aufgewertete Fachlichkeit der Jugendhilfe im KJHG. Beispiele liefern auch Bereiche wie das Betreuungsrecht oder die Schuldnerberatung (vgl. Müller 1998). Erforderlich ist hier, wie J. Habermas (1997, S. 239) formuliert, ein „prozeduralistisches Rechtsverständnis", das über das bürgerliche Formalrecht und das Recht der Gewährleistung sozialstaatlicher Daseinsvorsorge hinausführt (vgl. ausführlich dazu Burghardt 2001). Soziale Arbeit ist demnach nicht nur für die (etwas gerechtere) Verteilung von sozialen Gütern und Dienstleistungen zuständig. Sie muss ihren Adressatinnen auch Rechte auf aktive Teilhabe sichern, und zwar zu aller erst innerhalb ihres eigenen Umgangs mit ihren Klienten. Diese Sicherung der „Sozialautonomie von Verfahrensteilnehmern" (Habermas 1997, S. 496) ist in den genannten Bereichen keine bloße unverbindliche moralische Verpflichtung, sondern selbst ein Rechtsanspruch (vgl. Münder 1995). Er kann nicht in bloß positivistischer Rechtsanwendung, d. h. nicht durch bloße Ausführungsorgane rechtlicher Weisungen eingelöst werden. Vielmehr muss im Akt der Gewährung gesetzlich zustehender Leistungen gleichzeitig gesichert werden, dass sich nicht „die beabsichtigte Autorisierung zum Gebrauch der Freiheit in Betreuung verkehrt" (Habermas 1997, S. 502). Dies ist eine schwierige, professionelle Herausforderung. Es ist aber, wie J. Habermas (1997, S. 502) betont, kein strukturelles Dilemma. Damit nimmt er ausdrücklich seine – in der Sozialpädagogik fast als Dogma übernommene – These zurück, dass die Verrechtlichung der Leistungen die unvermeidliche „Kolonialisierung" lebensweltlicher Bezüge als Kehrseite habe. J. Habermas redet zwar in diesem Zusammenhang selbst nicht speziell von professioneller Arbeit, sondern allgemein von einer Herausforderung an das Rechtssystem einer demokratischen Gesellschaft. Sie wird aber nirgends so konkret, wie in den Handlungsfeldern Sozialer Arbeit.

Bewältigung von Ungewissheit

Daraus ergibt sich die andere Notwendigkeit, den eigenen Typus von offener Formen der Professionalität zu entwickeln. Denn sowohl die klassischen Professionen als auch die neuen Expertenkulturen gehen mit den Fragen nach Gerechtigkeit und Herrschaft, nach Arten der Lebensführung und sozialen Teilhabemöglichkeiten in der Regel so um, dass diese Fragen nicht zu professionellen Fachfragen werden (vgl. Müller 1991, S. 29 ff.). Sie werden als ethische Fragen behandelt und der individuellen Moral der einzelnen Akteure zugerechnet. Diese Lösung ist Sozialer Arbeit verwehrt, will sie nicht ihr ureigenstes Feld preisgeben. Sie kann und darf sich aber in solchen Fragen auch auf keine verlässlichen Sozialtechniken der „Menschenbehandlung" stützen, sondern muss sich darauf einlassen, dass sie ihre Kompetenz in der „Bewältigung von Ungewissheit" (vgl. Olk 1986), in der Verarbeitung von „paradoxen Handlungsanforderungen" (vgl. Gildemeister 1983; Schütze 1992) und in der koproduktiven Erschließung von zunächst blockierten Handlungschancen (vgl. Hörster/Müller 1996; Müller 2008a) zu bewähren hat.

Drei Bedingungen

Will sie auf ihre spezifischen Möglichkeiten und auf die Grundlagen ihrer eigenen professionellen Ethik nicht verzichten – dazu gehören Grundsätze wie Lebensweltorientierung, Bemündigung statt Entmündigung von Klienten, Partizipation und Empowerment –, so muss sie drei Bedingungen erfüllen, die mit einer Expertenrolle nicht leicht zu vereinbaren sind. Sie muss

- sich auf die Alltagsprobleme von Klienten einlassen und kann diese aus der eigenen Arbeit nicht einfach ausklammern,
- sich dazu bekennen, dass sie vom Wollen der Klientinnen und Klienten abhängig ist, sie nicht einfach behandeln kann, sondern mit ihnen verhandeln muss und
- sie muss akzeptieren, dass sie in ihrem Erfolg von anderen Instanzen (z. B. Schule, Arbeitsmarkt, ökonomische Lage, etc.) abhängig ist, die für die Lebenschancen von Klienten größere Bedeutung haben als soziale Arbeit selbst.

Drei Aufgaben für sozialpädagogisches Können

Die Fähigkeit, diese drei Bedingungen zu erfüllen, ist an anderer Stelle als „Sozialpädagogisches Können“ (vgl. Müller 2008) beschrieben worden, das sich immer in drei ineinander verschränkten Dimensionen bewähren muss: Als Arbeit am „Fall von“, „Fall mit“ und „Fall für“. Damit ist gemeint:

- Sozialpädagogische Professionalität muss die Ungewissheit bewältigen, dass sie die Sache, um die es geht (Fall von was ist eigentlich Gegenstand der Arbeit?), nicht einfach voraussetzen kann, sondern als etwas Offenes, Klärungsbedürftiges zu verstehen hat. Sie braucht dafür vielseitigen Sachverstand, wie auch die Fähigkeit, sich des Sachverstandes anderer zu bedienen.
- Sie kann sich bei dieser Klärung nicht allein an professionellem Wissen orientieren, sondern muss darüber mit oft in sich widersprüchlichen Klientensystemen verhandeln. Sie braucht dafür Kompetenzen für „Beziehungsarbeit“, die widerstreitende Interessen und Bedürfnisse zu guten Kompromissen zu führen vermag.
- Sie muss schließlich an Zielen arbeiten, die sie selbst nicht in der Hand hat, sofern ihre Klienten zugleich Fall für andere Instanzen sind (wie auch für die bürokratische Trägerstruktur Sozialer Arbeit selbst), die meist mehr Einfluss auf das Klienten-Schicksal haben, als die sozialpädagogischen Helfer. Diese brauchen dafür Kompetenzen der Netzwerkarbeit, wozu auch die Fähigkeit eines nicht unterwürfigen aber realistischen Umgangs mit Macht- und Abhängigkeitsverhältnissen gehört.

Leistungen einer „bescheidenen“ Profession

Wer dies als professionelle Herausforderungen ernst nimmt, muss sich daran gewöhnen, dass er oder sie etwas zu tun hat, was logisch eigentlich nicht geht, wohl aber praktisch bewältigt werden kann und muss. F. Schütze (1992) redet hier vom Modell einer „bescheidenen Profession“, ohne monopolisierbares Wissen aber mit der Aufgabe schwieriger Balancen, die hohes Können erfordern, beispielsweise

- Problemanalysen, Deutungen und Konzepte zu entwickeln, ohne sich durch diese hindern zu lassen, von den jeweiligen Menschen selbst und ihrer Einmaligkeit auszugehen,

- den ganzen Lebenszusammenhang von Menschen im Blick zu haben und doch begrenzte kleine Schritte, funktionierende Arrangements über scheinbar Nebensächliches für wichtiger zu nehmen, als die großen Hoffungen,
- Klienten und ihre Probleme zu verstehen – und doch akzeptieren zu können, dass alles, was ich über mein Gegenüber weiß, von diesem auch als bedrohlich empfunden werden kann – und
- Verantwortung zu übernehmen und Entscheidungen zu wagen, die eine Gelegenheit nicht zu verpassen, die plötzliche Krise zu meistern – aber so, dass dies die Entscheidungsfreiheit des Gegenübers respektiert und erweitert, nicht wegnimmt.

Loyalitätsbalancen

Auch das Eingelassensein in institutionelle Strukturen und auferlegte Relevanzen („Fall für") verlangt die Bewältigung spannungsvoller Balanceakte, z. B. Antworten auf Fragen des Typs, wie es möglich ist, als loyale Mitarbeiterin einer Verwaltung glaubwürdig zu sein und zugleich als engagierte und kompetente Partnerin von Klienten ernst genommen zu werden? Das ist sicher schwierig, aber offenkundig hängt die eine Glaubwürdigkeit von der andern ab. Oder wie können Jugendgerichtshelfer fachlichen Kredit bei Jugendstaatsanwälten und – Richterinnen bekommen, ohne den sie ihren Klienten letztlich nichts bieten können? Nicht dadurch, dass sie einseitig und blauäugig Partei für jugendliche Straftäter ergreifen und sich von ihrer Funktion bei allen Gelegenheiten verbalradikal distanzieren; aber auch nicht dadurch, dass sie den Erfüllungsgehilfen und Gerichtsbüttel spielen; sondern nur dadurch, dass sie loyal aber mit kritischer Distanz und Augenmaß ihre Spielräume nutzen.

3.2 Professionalität und organisatorische Struktur

Ungeschützte Professionalität

Die autonomen Handlungsspielräume, wie sie für die professionelle Qualität Sozialer Arbeit unerlässlich sind, erweisen sich dabei oft als wenig gesichert. Es kostet Kraft und erfordert besonderes Können, sich weder den Handlungsimperativen jener anderen, gesellschaftlichen Instanzen blind zu unterwerfen, noch sich in Aktionismus zu erschöpfen. Und genau dies, dass der Handlungsrahmen ungesichert bleibt, trägt mit dazu bei, eine von außen kommende Anerkennung Sozialer Arbeit zu erschweren. Ihr fehlt der schützende Apparat, wie ihn die Ärzte mit ihren Kliniken und Praxen, die Juristen mit ihren Verfahrensregeln, selbst die Lehrerinnen mit ihrem Pflichtschulsystem haben. Soziale Arbeit bildet dazu einen Gegentypus. Mit ihren Konzepten der Alltags- oder Lebensweltorientierung, des Empowerment, der Gemeinwesenorientierung etc. hat sie sogar den Verzicht auf solche geschützte Autonomie mit einigem Recht zum Programm erhoben.

Sich Einlassen

Der Kern dieses Programms heißt auf praktischer Ebene „Sich Einlassen". Sich Einlassen auf schwierige Lebensverhältnisse und missglückte Lebensentwürfe, die doch ihre eigene Logik haben, auf verständliche aber unrealistische Wünsche von Klienten und darauf, auch die Zumutungen menschlicher Destruktivität in Nahdistanz auszuhalten; Sich Einlassen auf Schuldenfallen oder Suchtfallen mit der Aufgabe, Klienten zu vermitteln, dass sie auf sich gestellt

objektiv keine Chance des Entkommens aus der Falle haben, aber genau dies als Chance nutzen müssen – „Hilfe zur Selbsthilfe" aus eigenem Antrieb zu wollen. Sich Einlassen oder „anfangen, wo der Klient steht" – wie man früher die zentrale Maxime Sozialer Arbeit nannte –, kann nur, wer das Risiko eingeht, sich in solche Probleme verstricken zu lassen. Professionell handeln kann andererseits nur, wer diese Gefahr erkennt und mit ihr umzugehen lernt. Die Notwendigkeit sich einzulassen besteht zugleich auch nach der andere Seite, hin zur institutionellen, organisatorischen und sozialstaatlichen Seite.

In Sozialer Arbeit Tätige müssen sich auch darauf einlassen, Verwalterinnen und Verteiler „knapper Mittel" zu sein. Sie müssen dazu stehen, dass das, was sie zu geben haben, sehr begrenzt ist und im Zweifelsfall sich dafür beschimpfen lassen. Sie dürfen ihren Klienten nicht mit der Haltung entgegentreten: „Wir würden euch ja so gerne sehr viel mehr geben, aber ‚Die da oben' – Sie wissen schon …". Sozialarbeiter, die so auftreten müssen sich nicht wundern, wenn ihre Klienten und alle Welt sie für „lieb" aber kindisch halten. Gleichzeitig können sie sich nicht damit bescheiden, brave Verteilerinnen des Mangels zu sein, müssen um ihre Mittel und Ressourcen – um ihrer selbst wie um ihrer Klientinnen willen – kämpfen; sie müssen Wunden, die sie nicht schließen können beim Namen nennen, statt sie zuzukleistern.

Organisationskultur

Solche Beschreibungen einer offenen Professionalität, die ohne monopolisierbare Expertendomäne auskommt und doch zu selbstreflexiver und selbstkritischer „Bewältigung von Ungewissheit" fähig ist, müssen damit zur Problematik der „halbierten Professionalität" zurückführen. Der Mut zu professioneller Autonomie ist die eine Seite der Sache. Die andere Seite aber ist, dass die Professionalität Sozialer Arbeit, wie schon erwähnt, in konsequenter Weise nur als Qualität eines „organisationskulturellen Systems" (vgl. Klatetzki 1993) gedacht werden kann. Diese Formulierung ist missverständlich, da sie so klingt, als könne organisatorisches Qualitätsmanagement Professionalität herstellen. Sie weist aber zu Recht darauf hin, dass insbesondere die beschriebene, offene, „sozialpädagogische" Art der Professionalität für isolierte Einzelkämpfer kaum durchhaltbar ist, sondern nur dann, wenn sie von angemessenen Settings gestützt ist (vgl. Müller/Schwabe 2009). Settings sind nicht einfach nur organisatorisch-praktische Bedingungen, sondern zugleich Handlungsformen, welche die erwünschte professionelle Haltung stabilisieren und im Normalfall (nicht nur bei heroischer Anstrengung oder ausgewählten Klienten und günstigen Konstellationen) erwartbar machen.

Professionalität als „praktische Ideologie" besonderer Art

Man kann hier sicher auch von professioneller Organisationskultur reden, wenn dabei mitgedacht ist, dass diese nur begrenzt technisch herstellbar ist, weil sie eine Wechselwirkung zwischen einer organisatorischen Struktur und den diese im Handeln reproduzierenden Akteurinnen ist. Soll eine Organisation Sozialer Arbeit im skizzierten Sinne „professionell" sein, so sind z. B. Supervision und andere Formen der kollektiven Stützung einer selbstkritischen, partizipativen, lebensweltorientierten Praxis wichtige Merkmale (vgl. Iser 2008). Noch wichtiger ist allerdings eine entsprechende „praktische Ideologie" der Organisation (vgl. Klatetzki 1998). Th. Klatetzki versteht unter diesem Begriff „emotionalisierte Vorstellungen" oder „gemeinsame Weltsicht" der Angehörigen einer

Organisation. Gemeint sind normative Vorstellungen, welche das Handeln der Angehörigen, z. B. von Jugendhilfeeinrichtungen, faktisch leiten; diese „Ideologie" liefert jeweilige moralische Rechtfertigungen für beabsichtigtes und vergangenes Verhalten und bestimmt dadurch die „Struktur" und den jeweils zugeschriebenen „Sinn" des Handelns in der Einrichtung (vgl. Klatezki 1998, S. 63 f.). Eine solche gleichsam in eine Organisationsform selbst eingeschriebene „praktische Ideologie" kann „professionelle" Handlungsweisen begünstigen und so entsprechende Haltungen der Einzelnen tragen, oder auch das Gegenteil bewirken, einzelne entmutigen, und semiprofessionellen Schlendrian oder gar burn out begünstigen. Nur im ersten Fall kann gelingen, wie Ch. Schrapper (1998) formuliert, nicht nur „gute Arbeit zu machen", sondern auch „die Arbeit gut zu machen", d. h. äußere Rahmenbedingungen durchzusetzen, welche professionelle Bewältigungsformen zum erwartbaren Normalfall machen. „Handeln und Struktur sind also nicht, wie in der Jugendhilfe oft angenommen wird, Gegensätze, sondern zwei Seiten derselben Medaille" (Klatetzki 1998, S. 65).

Wechselwirkung von Struktur und Handeln

Diese These kritisiert die verbreitete Vorstellung, wonach mangelnde Professionalität Sozialer Arbeit primär auf Mangel an Ausstattung zurückzuführen ist. Stattdessen ist davon auszugehen, dass Ausstattungsmängel zwar professionelle Qualität beeinträchtigen und im Grenzfall verunmöglichen können, dass aber auch dann die jeweilige (davon mitgeprägte) „praktische Ideologie" zugleich „das Medium und das Resultat des Handelns" sind. Die Qualität der Arbeitsbedingungen kann demnach zwar kein absoluter Maßstab für die Möglichkeit oder Unmöglichkeit der Erfüllung professioneller Qualitätsansprüche sein – „a bissel was geht immer" sagt Franz Beckenbauer –, wohl aber kann die Aufgabe, akzeptable Arbeitsbedingungen immer erst erkämpfen zu müssen, an Grenzen des Zumutbaren stoßen.

3.3 Zwischenfazit: Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalität

Als Ergebnis der bisherigen Überlegungen ist erstens festzuhalten, dass die beschriebenen prekären Balancen, die den in Sozialer Arbeit Tätigen abverlangt werden, zweifelsohne ein hohes Maß an fachlichem Wissen, Verhandlungs- und Handlungsgeschick und Selbstreflexionsfähigkeit bei der Verarbeitung hochkomplexer Handlungsanforderungen stellen. Formeln wie „Bewältigung von Ungewissheit" oder „Bescheidene Profession" rechtfertigen deshalb keineswegs, dass Soziale Arbeit sich mit einem semiprofessionellen Status und entsprechenden Handlungsbedingungen abfindet. Vielmehr sollte die Erläuterung solcher Formeln eine Professionalisierungsbedürftigkeit zeigen, die vom faktisch erreichten Stand der Professionalität in einem jeweils gegebenen Feld Sozialer Arbeit unabhängig ist[3].

3 Ähnliche Argumente für eine solche Unterscheidung zwischen Professionalisierungsbedürftigkeit und faktischer Professionalität hat U. Oevermann (1996) mit einer strukturtheoretischen und M. Wimmer (1996) mit einer bildungstheoretischen Begründung für das pädagogische Handlungsfeld entwickelt. Sie lassen sich, wie an anderer Stelle gezeigt wurde (Müller 1998; Cloos u. a. 2009), modifiziert auf die Felder Sozialer Arbeit übertragen.

Bedingungen legitimierbarer Professionalitätsansprüche

Zweitens ist festzuhalten, dass sich das Problem der „halbierten Professionalität“, nämlich der Diskrepanz zwischen Professionalisierungsbedürftigkeit und faktischer Professionalität, als Frage nach der Qualität des „organisationskulturellen Systems“, des „Settings“ oder der „praktischen Ideologie“ jeweiliger Sozialer Arbeit, formulieren lässt. Jeweils geht es um eine doppelte Frontstellung: Es gilt nicht nur zu verhindern, dass die geforderte Offenheit, Lebensweltorientierung und Partnerschaftlichkeit in einem gegebenen Feld Sozialer Arbeit durch bürokratische Organisationsstrukturen blockiert wird. Es gilt auch zu verhindern, dass aus Offenheit Willkür und Unverbindlichkeit, aus Lebensweltorientierung unüberprüfbare Zufälligkeit der Interventionsbereiche und aus Partnerschaftlichkeit eine Privatisierung der Interventionskriterien wird. Wenn beides nur in einer Wechselwirkung von klientenbezogenem organisatorischem Handeln gesichert werden kann, stellt sich die Frage: Was sichert eine für die Erfüllbarkeit der beschriebenen Standards günstige „praktische Ideologie“ auf der Seite der Akteurinnen? Die Antwort, dass dies durch die fachliche Ausbildung, die praktische Erfahrung und die damit habituell erworbene professionelle „Urteilskraft“ zu gewährleisten sei (vgl. Merten 1997, S. 137 ff.) ist wiederum richtig. Was aber stärkt und stabilisiert die Urteilskraft? Diese Frage führt zum Thema der Methoden und ihrer Bedeutung für Professionalität zurück. Ein paar Anmerkungen hierzu sollen den Beitrag beschließen.

4 Zum Stellenwert von Methoden für Professionalisierung

Theorie und Methoden

Am Anfang des sozialpädagogischen Professionalisierungsprozesses stand, wie anhand von A. Salomon dargestellt, ein am Expertenmodell orientiertes Konzept, in welchem die Methoden des „Ausführens“ und des „Führens“, verstanden als Sozialtechnologien, den Angelpunkt der Professionalisierungschancen bildeten. Weder dies „Casework“-Konzept, noch seine spätere Ausdifferenzierung in Einzelhilfe, Gruppen- und Gemeinwesenarbeit, noch seine Ergänzung durch eine zuerst klientenzentrierte, dann auch politisch-systemkritische Ethik konnten den Verdacht entkräften, es handle sich bestenfalls um eine halb gelungene Professionalisierung. Das selbstkritische und selbstreflexive Wissen zu Bedingungen und Grenzen sozialpädagogischen Handelns, das sich dann im Zuge der Akademisierung der Ausbildungen – und damit der Anlehnung an das Profil der klassischen Professionen – als disziplinäres, selbstreflexives Wissen entfaltete, kann aber auch nicht genügen (vgl. Müller 1999), um die Lücke zwischen Professionalisierungsbedürftigkeit und faktischer Professionalität zu schließen. Der disziplinäre Diskurs der Sozialpädagogik vermag heute zwar das Handlungsfeld und die Grenzen seiner Möglichkeiten auf allgemeiner Ebene angemessen zu beschreiben, bietet aber zu wenig praktische Anleitung, um den skizzierten Typus „offener“ oder „lebensweltorientierter“ Professionalität als Habitus zu sichern oder wenigstens praktisch wirksam zu unterstützen.

Als Folge dieses Mangels hatten in den letzten Jahrzehnten Methoden, die unterschiedlichen therapeutischen Praxen entlehnt waren (z. B. der systemischen Therapie, der „klientenzentrierten" Therapie nach C. Rogers, dem Psychodrama, etc.) eine hohe Attraktivität in der Aus- und vor allem der Fortbildung für Soziale Arbeit. Und dies obwohl die Theorie des Sozialpädagogik sich fast einmütig gegen alle Tendenzen der „Therapeutisierung" Sozialer Arbeit verwahrte. Der Grund für solche, ihrem eigenen Selbstverständnis eher peinliche Attraktivität lag auch darin, dass jener offene Typus von Professionalität zu seiner Stabilisierung nicht nur entgegenkommender Strukturen einer lernbereiten Organisation bedarf, sondern zugleich einer besonderen Art von „Didaktik"; freilich nicht im Sinne eines Curriculums (beispielsweise Gorges 1996), vielmehr als methodische Anleitung zu einer selbstreflexiven Fallbearbeitung. Diese war bis vor wenigen Jahren weitgehend auf jene, therapeutischer Praxis entlehnten Arbeitsweisen – oder auf die „klassischen" Methoden Sozialer Arbeit (Einzelhilfe, Gruppenarbeit, Gemeinwesenarbeit) – beschränkt; in beiden Fällen Methoden, die trotz ihrer kasuistischen Brauchbarkeit keine angemessene Theorie sozialpädagogischen Handelns und sozialpädagogischer Professionalität begründen konnten und ohne eine solche immer auch irreführend und illusionsfördernd sein konnten.

Therapeutische Methoden

Inzwischen scheint sich die Situation aus drei Gründen verbessert zu haben. Zum einen hat die Kasuistik in der sozialpädagogischen Fachliteratur selbst an Gewicht gewonnen (vgl. dazu Hörster/Jakob in diesem Band; Mollenhauer/Uhlendorff 1992, 1995; Uhlendorff 1997; Körner/Ludwig-Körner 1997; Peters 1999; Heiner 2004, 2007; Müller 2008). Zum Zweiten ist diese Literatur, anders als jene klassischen Methodenlehren, weniger darauf aus, normative Handlungsmodelle anzubieten, sondern ist eher „interpretativ" oder „hermeneutisch" orientiert. Sie hilft „Lesarten" jeweiliger Fallkonstellationen zu entwickeln, sie betont deren Singularität, Mehrdimensionalität und die Vielfalt der Perspektiven, aus denen „Fälle" als soziale Realität konstruiert werden. Sie ist insofern eher an den beschriebenen „offenen" Professionalitätstyp angelehnt. Methoden haben hier weniger den Charakter von Handlungsanweisungen und mehr von Suchstrategien für jeweils zu erfindende Lösungen. Dies gilt zumindest teilweise auch für die Literatur, die also Methoden der Organisationsentwicklung im oben beschriebenen professionalitätsfördernden Sinn zu erfinden sucht (vgl. Meinhold 1996; Heiner 1998; Merchel 1998; Böwer 2008). Drittens gibt es inzwischen eine wachsende Forschungsliteratur, die Formen jener offenen Professionalität empirisch rekonstruiert, z. B. zur Beratung (vgl. Schneider 2007), zu Erziehungshilfen (vgl. Müller/Schwabe 2009) oder zur offenen Jugendarbeit (vgl. Cloos u. a. 2009). In Anlehnung an M. Galuske (1998, S 57) kann man die Diskussion zum Stellenwert von Methoden für die Einlösbarkeit sozialpädagogischer Professionalisierungsansprüche in drei „Konsequenzen" zusammenfassen:

Kriterien für adäquaten Methoden-Gebrauch

- Methoden sollten als Schulungen der professionellen Selbstreflexion genutzt werden. Sie beziehen sich „vorrangig auf die Soziale Arbeit und die professionellen Akteure selbst. Sie dienen der Kontrolle ihrer (unbeabsichtigten Neben-)Wirkungen, ihrer organisatorischen und institutionellen Settings, der

Angstreduktion angesichts komplexer Anforderungen sind aber keine „Instrumente gezielter Persönlichkeits- und Verhaltensänderung“[4].

- Methoden sollten als Schulungen geschärfter Beobachtungsfähigkeiten dienen. Sie erleichtern die „Konstruktion von Lebensräumen und Situationen, die Beziehungen, gemeinsames Erleben usw. ermöglichen“ – und damit auch die Kritik von Räumen und Situationen, die dies erschweren –; sie fördern „ein hohes Maß an biografischer Sensibilität und situativer Intelligenz“.
- Methoden sollten Schulungen prozessorientierten Handelns mit offenen Zielen sein. Sie helfen dabei, Intervention als „Aushandlung“ zu verstehen und zu praktizieren.

Methoden als „Such-Strategien“

Hier kann nicht diskutiert werden, welche „Methoden“ sich in welcher Hinsicht und für wen besonders eignen, solche Schulungen für jenen offenen, erfindungsfähigen Typus von Professionalität zu stärken. Mir kam es nur darauf an, die Art ihres Gebrauchswertes für die Stabilisierung jenes Typus zu verdeutlichen. Versteht man Methoden in diesem Sinn als Suchstrategien, so grenzt man sie einerseits gegen den Anspruch ab, Formeln für die professionelle Identität (vgl. Müller 1981) liefern zu müssen, andererseits gegen ein technologisches Verständnis. Letzteres bedeutet nicht, dass Handlungstechniken in der Sozialen Arbeit überflüssig wären (z. B. einen Sozialhilfeanspruch errechnen, einen Haushaltsplan entwerfen, Gesprächsführungs- und Moderationstechniken beherrschen zu können). Aber solche Techniken sind feldspezifisch und sie rechtfertigen keine Professionalitätsansprüche, so sehr ihre Beherrschung die Anerkennung von außen zu stützen vermag.

Abschließend ist daran zu erinnern, dass Professionalität Sozialer Arbeit nicht nur aus disziplinärem Wissen und professionellem Können besteht, sondern auch und vor allem aus lebendigen Personen. Professionelle Kompetenz dieses Typs ist von der Biografie ihrer Akteure (vgl. Nagel 1997; Kraul u. a. 2002) nicht ablösbar. Dies hat einerseits eine alltagspraktische, andererseits eine ethische Dimension. Die alltagspraktische Dimension besteht schlicht darin, dass professionelles Können nie nur das umfasst, was durch Ausbildung, Training, kasuistische und theoretische Reflexion erworben werden kann, sondern immer auch aus lebensgeschichtlich erworbenen Fähigkeiten, „gesundem Menschenverstand“, Erfahrungen, persönlichen Stärken und Schwächen. Die ethische Dimension aber meint mehr als die triviale Feststellung, dass zum professionellen Handeln immer auch moralische Prinzipien gehören. Vielmehr ist die beschriebene Offenheit, selbstkritische Reflexion, Beobachtungsfähigkeit und Verhandlungsbereitschaft immer auch eine persönliche ethische Haltung. Eine Haltung allerdings, bei der unterm Strich weniger die gute Absicht zählt und mehr das faktische, oft mühsam erworbene Können.

4 M. Galuske (1998) pointiert das, indem er sagt, ein solches Methodenverständnis mache die Sozialarbeiter für den Klienten kalkulierbar und rational, nicht aber umgekehrt die Klienten für die Sozialarbeiter, wie das ein technologisches Methodenverständnis unterstellt.

Literatur

Bäumer, G. (1929): Die sozialpädagogische Erzieherschaft und ihre Ausbildung. In: Nohl, H./Pallat, L. (Hrsg.) (1929): Handbuch der Pädagogik, Bd. V. Langensalza, S. 209-226.

Bäumer, G. (1962): Das Reichsgesetz für Jugendwohlfahrt und der Entwicklungsstand der Jugendhilfe. In: Flitner, W./Kudritzki, G. (Hrsg.) (1962): Die deutsche Reformpädagogik, Bd. 2. Düsseldorf u. München, S. 130-134.

Blau, P. M./Scott, W. R. (1971): Professionelle und bürokratische Orientierung in formalen Organisationen. In: Otto, H. U./Utermann, K. (Hrsg.) (1971): Sozialarbeit als Beruf. München, S. 125-139.

BMJFFG (Bundesministerium für Jugend Familie, Frauen und Gesundheit) (Hrsg.) (1990): Achter Jugendbericht. Bonn.

Böwer, M. (2008): Das achtsame Jugendamt. Ansatzpunkte und Rezeption des Achtsamkeitskonzepts im Kindeswohlschutzdiskurs. In: neue praxis, Heft 4, 38. Jg. (2008), S. 349-370.

Burghardt, H. (2001): Recht und Soziale Arbeit. Weinheim u. München.

Cleppien, G. (2008): Freiheit statt Kontrolle. Zur Aneignung managementtheoretischer Legitimationsstrategien in der Sozialen Arbeit. In: neue praxis, Heft 5, 38. Jg. (2008), S. 521-539.

Cloos, P./Köngeter, S./Müller, B./Thole,W. (^{2}2009): Die Pädagogik der Kinder- und Jugendarbeit. Wiesbaden.

Dewe, B./Otto, H. U. (^{2}2001): Profession. In: Otto, H. U./Thiersch, H. (Hrsg.) (2001): Handbuch Sozialarbeit Sozialpädagogik. Neuwied, S. 1399-1423.

Galuske, M.(1998): Methoden der Sozialen Arbeit. Eine Einführung. Weinheim u. München.

Gildemeister, R. (1983): Als Helfer überleben. Neuwied.

Gildemeister, R./Robert, G. (2000): Teilung der Arbeit und Teilung der Geschlechter. In: Müller, S. u. a. (Hrsg.) (2000): Soziale Arbeit. Neuwied u. Kriftel, S. 315-336.

Goldstein, J./Freud, A./Solnit, A. J. (1974): Jenseits des Kindeswohls. Frankfurt a.M.

Goldstein, J./Freud, A./Solnit, A. J./Goldstein, S. (1988): Das Wohl des Kindes. Frankfurt a.M.

Gorges, R. (1996): Didaktik. Eine Einführung für soziale Berufe. Freiburg i. Br.

Habermas, J. (^{5}1997): Faktizität und Geltung. Frankfurt a.M.

Hartmann, H. (1972): Arbeit, Beruf, Profession. In: Luckmann, Th./Sprondel, W. (Hrsg.) (1972): Berufssoziologie. Köln, S. 36-52.

Heiner, M. (Hrsg.) (1998): Experimentierende Evaluation. Ansätze zur Entwicklung lernender Organisationen. Weinheim u. München.

Heiner, M. (Hrsg.) (2004): Diagnostik und Diagnose in der Sozialer Arbeit. Frankfurt a.M.

Heiner, M. (2007): Soziale Arbeit als Beruf. Felder, Fälle, Fähigkeiten. München.

Herriger, N. (1997): Empowerment. Neuwied.

Hörster, R./Müller, B. (1996): Zur Struktur sozialpädagogischer Kompetenz. In: Combe, A./Helsper, W. (Hrsg.) (1996): Pädagogische Professionalität. Frankfurt a.M., S. 614-648.

Iser, A. (2008): Supervision und Mediation in der Sozialen Arbeit. Tübingen.

Klatetzki, Th. (1993): „Wissen was man tut". Professionalität als organisationskulturelles System. Bielefeld.

Klatetzki, Th. (1998): Qualität der Organisation. In: Merchel, J. (Hrsg.) (1998): Qualität in der Jugendhilfe. Münster, S. 61-75.

Körner, J./Ludwig-Körner, Ch. (1997): Psychoanalytische Sozialpädagogik. Freiburg i. Br.

Kraul, M./Marotzki, W./Schweppe, C. (Hrsg.) (2002): Biographie und Profession. Bad Heilbrunn.

Lindner, R. (2008): Hauptsache Kopplung – Eine Definition Niederschwelliger Sozialarbeit. In: neue praxis, Heft 6, 38. Jg. (2008), S. 578-588.

Luhmann, N. (1973): Formen des Helfens im Wandel gesellschaftlicher Bedingungen. In: Otto, H. U./Schneider, S. (Hrsg.) (1973): Gesellschaftliche Perspektiven der Sozialarbeit 1. Neuwied, S. 21-44.

Luhmann, N./Schorr, K. E. (1982): Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik. In: Luhmann, N./Schorr, K. E. (Hrsg.) (1982): Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Frankfurt a.M., S. 11-40.

Meinhold, M. (1996): Qualitätssicherung und Qualitätsmanagement in der Sozialen Arbeit. Freiburg i. Br.

Merchel, J. (Hrsg.) (1998): Qualität in der Jugendhilfe. Münster.

Merten, R. (1997): Autonomie der Sozialen Arbeit. Weinheim u. München.

Meuser, M. (2005): Profesionell handeln ohne Profession? In: Pfadenhauer, M. (Hrsg.) (2005): Professionelles Handeln. Wiesbaden, S. 253-264.
Mollenhauer, K./Uhlendorff, U. (1992, 1995): Sozialpädagogische Diagnosen I und II. Weinheim u. München.
Müller, B. (1981): Methoden und berufliche Identität. In: Projektgruppe Soziale Berufe (Hrsg.) (1981): Sozialarbeit. Ausbildung und Qualifikation. Expertisen I. München, S. 162-187.
Müller, B. ([1985] Neuausgabe 1991): Die Last der großen Hoffnungen. Weinheim u. München.
Müller, B. (1992): Soziale Arbeit und die sieben Schwestern. In: Otto, H. U./Hirschauer, P./Thiersch, H. (Hrsg.) (1992): Zeit-Zeichen Sozialer Arbeit. Neuwied, S. 101-110.
Müller, B. (1998): Authentizität als sozialpädagogische Aufgabe. In: Datler, W. u. a. (Hrsg.) (1998): Jahrbuch Psychoanalytische Pädagogik 9. Gießen, S. 101-120.
Müller, B. (1999): Lebendiges und totes Wissen. In: neue praxis, Heft 4, 29. Jg. (1999), S. 83-393.
Müller, B. (2000): Qualitätsmanagement und professionelle Autonomie. In: ISA Münster (Hrsg.) (2000): Prädikat wertvoll – Qualität Sozialer Arbeit. Münster, S. 26-40.
Müller, B. (^{5}2008): Sozialpädagogisches Können. Freiburg i. Br.
Müller, B. (2008a): Was ist der Fall? Kasuistik und „Konstruktion des Adressaten“. In: Zeitschrift für Sozialpädagogik (ZfSp), Heft 3, 6. Jg. (2008a), S. 391-406.
Müller, B./Schwabe, M. (2009): Pädagogik mit schwierigen Jugendlichen. Weinheim u. München.
Münchmeier, R. (1981): Zugänge zur Geschichte der Sozialarbeit. München.
Münder, J. (1995): Erziehungsberatung im Spannungsfeld. Das KJHG und die Aufgaben der freien Träger. In: neue praxis, Heft 4, 25. Jg. (1995), S. 359-371.
Nagel, U. (1997): Engagierte Rollendistanz. Opladen.
Nittel, D. (2002): Professionalität ohne Profession? In: Kraul, M./Marotzki, W./Schweppe, C. (Hrsg.) (2002):Biographie und Profession. Bad Heilbrunn, S. 253-286.
Oevermann, U. (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: Combe, A./Helsper, W. (Hrsg.) (1996): Pädagogische Professionalität. Frankfurt a.M., S. 70-182.
Olk, Th. (1986): Abschied vom Experten. Weinheim u. München.
Peters, F. (Hrsg.) (1999): Diagnosen – Gutachten – hermeneutisches Fallverstehen. Frankfurt a.M.
Peters, H. (1971): Die misslungene Professionalisierung der Sozialarbeit. In: Otto, H. U./Utermann, K. (Hrsg.) (1971): Sozialarbeit als Beruf. München, S. 99-123.
Rabe-Kleberg, U. (1996): Professionalität und Geschlechterverhältnis. Oder: Was ist „semi“ an traditionellen Frauenberufen. In: Combe, A./Helsper, W. (Hrsg.) (1996): Pädagogische Professionalität. Frankfurt a.M., S. 276-302.
Rauschenbach, Th. (1999): Das sozialpädagogische Jahrhundert. Weinheim u. München.
Richmond, M. (1917): Social Diagnosis. New York.
Salomon, A. (1925): Soziale Diagnose. Berlin.
Scherr, A. (2001): Soziale Arbeit – Profession oder ganz normaler Beruf. In: sozial extra, Heft 4, 25. Jg. (2001), S. 24-31.
Schneider, S. (2007): Sozialpädagogische Beratung. Tübingen.
Schrapper, Ch. (1998): „Gute Arbeit machen“ oder „die Arbeit gut machen“? In: Merchel, J. (Hrsg.) (1998): Qualität in der Jugendhilfe. Münster, S. 286-310.
Schütz, A. (1972): Der gut informierte Bürger. In: Schütz, A. (1972): Gesammelte Aufsätze, Bd. 2. Studien zur soziologischen Theorie. Den Haag, S. 85-101.
Schütze, F. (1992): Sozialarbeit als „bescheidene“ Profession. In: Dewe, B./Ferchhoff, W./Radtke, F. O. u. a.(Hrsg.) (1992): Erziehen als Profession. Opladen, S. 131-171.
Sprondel, W. (1979): „Experte“ und „Laie“: Zur Entwicklung von Typenbegriffen in der Wissenssoziologie. In: Sprondel, W./Grathoff, R. (Hrsg.) (1979): Alfred Schütz und die Idee des Alltags in den Sozialwissenschaften. Stuttgart, S. 140-154.
Stichweh, R. (1996): Professionen in einer funktional differenzierten Gesellschaft. In: Combe, A./Helsper, W. (Hrsg.) (1996): Pädagogische Professionalität. Frankfurt a.M., S. 49-69.
Thole, W./Cloos, P. (2000): Soziale Arbeit als professionelle Dienstleistung. In: Müller, S. u. a. (Hrsg.) (2000): Soziale Arbeit. Neuwied, S. 547-567.
Thole, W./Küster-Schapfl, E.-U. (1997): Sozialpädagogische Profis. Opladen.
Uhlendorff, U. (1997): Sozialpädagogische Diagnosen III. Weinheim u. München.
Wimmer, M. (1996): Zerfall des Allgemeinen – Wiederkehr des Singulären. Pädagogische Professionalität und der Wert des Wissens. In: Combe, A./Helsper, W. (Hrsg.) (1996): Pädagogische Professionalität. Frankfurt a.M., S. 404-447.

Karin Beher | Reinhard Liebig

Soziale Arbeit als Ehrenamt

1 Einleitung

Ehrenamt in der Diskussion

Kaum ein Thema ist in den letzten Jahren innerhalb der Öffentlichkeit, sei es in der Bundes-, Landes- und Kommunalpolitik, in den Verbänden, Vereinen, Initiativen und Gruppen, in Diensten und Einrichtungen, derartig auf Resonanz gestoßen wie das ehrenamtliche, freiwillige oder auch bürgerschaftliche Engagement in der bundesrepublikanischen Gesellschaft. Es findet sich gleichermaßen in Zukunftsvisionen über die Gestaltung des modernen Wohlfahrtsstaates und in Vorstellungen über die zukünftige Entwicklung des Sozial- und Gesundheitswesens als auch in Praxis- und Alltagskonzepten zur Rekrutierung engagierter MitarbeiterInnen regionaler sowie überregionaler Organisationen und Institutionen (vgl. u. a. Meyer/Weil 2002)[1]. Hierbei geht die Diskussion einher mit einer wachsenden, auch begrifflichen Verunsicherung über den substanziellen Kern, die Reichweite und die Grenzen eines Phänomens, das in seiner Gesamtheit auch über den Begriff des gemeinwohlorientierten Engagements beschrieben werden kann und in seinen Übergängen zu anderen Formen gesellschaftlicher Arbeit – wie etwa der beruflichen Sozialen Arbeit – nur schwer zu bestimmen ist. Die hiermit verbundenen Abgrenzungsschwierigkeiten und Verunsicherungssymptome machen sich auch und gerade auf empirischer Ebene bemerkbar.

2 Zur Empirie des Ehrenamts

Vom „Entweder-Oder" zum „Und"

In der Einleitung zu seinem Buch „Die Erfindung des Politischen" nimmt Ulrich Beck einen Gedanken von Wassily Kandinsky auf, der die Unterschiede des 20. im Vergleich zum 19. Jahrhundert mit dem Wort „und" symbolhaft gekennzeichnet hat – dabei deutet dieses Wort auf eine Tendenz: Weg von dem „Entweder-Oder", also von der Trennung, der Spezialisierung, der Eindeutigkeit und hin zu einem Nebeneinander, einer Vielheit und Ambivalenz. Was bei Kandins-

1 „Dabei geht es im Kern darum, in den sozialen Organisationen und Einrichtungen – vom Kindergarten bis hin zu Pflegeeinrichtungen – zivilgesellschaftliche Leitbilder und Organisationskulturen zu entwickeln und sie für das Engagement und die Mitgestaltung der BürgerInnen zu öffnen. Dabei ist es von besonderer Bedeutung, dass eine Öffnung für Beteiligung und Engagement nicht Ausdruck von Sparstrategien ist oder zu Qualitätseinbußen führt, sondern dass im Gegenteil eine Stärkung von Mitbestimmung der BürgerInnen die Qualität der Leistung steigert und die Einrichtungen und Dienste sowohl humaner als auch effektiver macht" (Enquete-Kommission 2002, S. 169).

W. Thole (Hrsg.), *Grundriss Soziale Arbeit,* DOI 10.1007/978-3-531-94311-4_60,
© VS Verlag für Sozialwissenschaften | Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH 2012

ky als ein Hinweis auf die innere Logik von Veränderungen gedacht war, nutzt Beck zur Plausibilisierung dessen, was er als den epochalen Übergang von der Industriemoderne zur „reflexiven Moderne" bezeichnet.[2]

Diese Betonung des Wortes „und" eignet sich auch in hervorragender Weise, um auf die Schwierigkeiten und Fallen bei der Frage nach den Funktionen der Diskurse und Programme zum „Ehrenamt" hinzuweisen. Auch an dieser Stelle lassen sich keine eindeutigen Antworten liefern, es sei denn, Widersprüche, Ambivalenzen und Doppeldeutigkeiten werden zugelassen. Welche gesellschaftspolitischen Grundüberzeugungen, welche strategischen sozialstaatlichen Optionen und welche praktischen Problemlagen mit politischen und verbandlichen Programmen zum Ehrenamt verbunden sind, welche Wirkungen und unerwarteten Effekte für die berufliche Arbeit mit einer Förderung oder Würdigung des Ehrenamts hervorgerufen werden, lassen sich aus einer beobachtenden Perspektive nicht in eindeutiger Weise bestimmen. Einerseits ist – selbst bei einer Beschränkung auf den Bereich der Sozialen Arbeit – die Wirklichkeit hinter dem Phänomen Ehrenamt viel zu komplex und andererseits sind die Beobachtungen zu sehr abhängig von der eingenommenen Perspektive. Dies zeigt sich auch bei den Versuchen, das Phänomen Ehrenamt empirisch zu erfassen (vgl. u.a. Beher/Liebig/Rauschenbach 2000, S. 17 ff.; Rauschenbach 2001).

Komplexe Wirklichkeit hinter dem Ehrenamt

Obgleich die Anzahl der Studien zum ehrenamtlichen und freiwilligen Engagement immer schon recht groß war, lagen lange Zeit nur wenige empirische Untersuchungen vor, die in repräsentativer Form Auskunft über den Umfang und die Entwicklung des ehrenamtlichen Engagements in den verschiedenen gesellschaftlichen Bereichen der Bundesrepublik geben konnten (vgl. u.a. Blanke/Ehling/Schwarz 1996; BMFSFJ/Statistisches Bundesamt 2003; Gensicke/Picot/Geiss 2006; Rosenbladt 2000). Die zu verzeichnenden Erfassungsdefizite sind hierbei nicht auf ein mangelndes Forschungsinteresse zurückzuführen. Sie sind vor allem durch die unterschiedlichen definitorischen, konzeptionellen und methodischen Prämissen der vorliegenden Untersuchungen bedingt, welche die Vergleichbarkeit der Befunde erschweren und entwicklungsorientierte Aussagen zum ehrenamtlichen Engagement fast unmöglich machen. Diese Quantifizierungsprobleme sind letztlich aber auch Ausdruck der bereits angesprochenen Komplexität des Phänomens „gemeinwohlorientiertes Engagement" selbst, das sich auf Grund seiner Mehrdimensionalität – bei fehlenden, allgemein akzeptierten definitorischen Grundlagen – einer einfachen empirischen Erfassung zu entziehen droht (vgl. Beher/Liebig/Rauschenbach 1999).

Forschungslandschaft zum Ehrenamt

Die allgemeinen Erfassungsprobleme des ehrenamtlichen Engagements zeigen sich auch für den Sozial- und Gesundheitsbereich, in dem das ehrenamtliche

2 Dieser Übergang schafft einen Zustand, in dem Gegensätze nicht aufgehoben werden, in dem die Anhaltspunkte für eine Entscheidung zwischen den Gegensatzpaaren „sicher – unsicher", „politisch – unpolitisch" oder „Fremd- und Eigenartigem" unsichtbar werden, in dem Problemlösungen und Gefahren einen gemeinsamen Ursprung haben und Hand in Hand gehen (vgl. Beck 1993). Eingebettet in diesen allgemeinen Prozess der Individualisierung und Modernisierung verliert auch das Phänomen Ehrenamt in der Sozialen Arbeit seine historisch gewachsene Funktion und gewinnt neue, an den Rändern ausfransende und verwischende Konturen im Raum zwischen Erosion und neuen Potentialen (vgl. u. a. Heinze/Bucksteeg 1996, S. 34 ff.; Liebig 2000).

Engagement traditionell als Wegbereiter verberuflichter Arbeit und innovationsstiftendes Element eine große Rolle spielt. Auch mit Blick auf die Zukunft der Arbeit fungieren Formen gemeinwohlorientierten Engagements im sozialen bzw. personenbezogenen Dienstleistungssektor als Instrument eines flexibilisierten Erwerbsverhaltens und des Wechsels zwischen formeller und informeller Arbeitssphäre. Insofern ist es nicht nur von grundlegender Bedeutung, das bisherige Datenfundament zu erweitern, sondern zugleich grundsätzlich die wechselseitigen Beziehungen und Verknüpfungen zwischen den vielfältigen Tätigkeitsformen jenseits der Hausarbeit und diesseits der Erwerbsarbeit, unter denen das ehrenamtliche Engagement nur eine Spielart bildet, empirisch zu erfassen und theoretisch zu verorten (vgl. Beher/Liebig 2001; Heinze/Olk 2001).

Werden nunmehr trotz der formulierten Vorbehalte und abgesteckten zukünftigen Aufgaben allein mit Blick auf das ehrenamtliche Engagement und dessen quantitative Dimensionen einige ausgewählte Befunde zusammengestellt, dann erscheint das Gesamtvolumen ehrenamtlicher und freiwilliger Betätigung in der Bundesrepublik zusammengenommen nicht unbeträchtlich. So ist nach der im Auftrag des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend im Jahr 2004 von Infratest durchgeführten repräsentativen Bevölkerungsumfrage mehr als jeder dritte Bundesbürger (rund 36%) in irgendeiner Form freiwillig engagiert – sei es in Vereinen und Verbänden, Initiativen und Projekten, Parteien und Gewerkschaften, Kirchen und Selbsthilfegruppen, Einrichtungen oder anderen Organisationen (vgl. Gensicke/Picot/Geiss 2006). Hochgerechnet auf die Gesamtheit der Bundesbürger ab 14 Jahren sind dies immerhin mehr als 23,4 Mio. freiwillig engagierter Menschen.[3] Hierbei gestaltet sich das ehrenamtliche oder freiwillige Engagement in den einzelnen gesellschaftlichen Bereichen und Feldern quantitativ höchst unterschiedlich: So schwankt die Engagementquote in den elf ausgewiesenen Bereichen des Freiwilligensurveys zwischen 11% im Feld „Sport und Bewegung“ und 0,5% im Bereich „Justiz und Kriminalitätsprobleme. Der soziale Bereich zählt dabei nach „Schule und Kindergarten“ (mit einem Anteil von 7%) und „Kirche und Religion“ (mit 6%) zum viertgrößten Engagementbereich, in dem sich – ebenso wie im Feld „Kultur und Musik“ – rund 5,5% der Bevölkerung freiwillig engagieren.[4] Wird das Engagement-Profil des sozialen Bereichs im Vergleich zu anderen gesellschaftlichen Feldern fokussiert, dann werden folgende Unterschiede deutlich (vgl. Gensicke/Picot/Geiss 2006):

Empirische Befunde

- Mit Blick auf das Verständnis ihres Engagements bevorzugen die meisten Freiwilligen zur Beschreibung ihrer Aktivitäten den Begriff der „Freiwilli-

Sozialsektor im Vergleich

3 Im Horizont der Zeitbudgetstudie des Statistischen Bundesamtes waren es Anfang der 90er Jahre noch ca. 12 Millionen Menschen, die sich ehrenamtlich engagierten, einem Anteil von 17% an der Gesamtbevölkerung ab 12 Jahren entsprechend (vgl. Blanke/Ehling/Schwarz 1996). Hieraus auf eine enorme Steigerung ehrenamtlichen Engagements zu schließen, wäre aufgrund der unterschiedlichen begrifflichen und methodischen Voraussetzungen beider Untersuchungen allerdings fehlerhaft.

4 Allerdings würde bei einer alternativen Bereichsschneidung – etwa mit Blick auf Überschneidungen zwischen den Feldern „Schule und Kindergarten“ – das Engagement im sozialen Sektor weitaus größer ausfallen.

genarbeit“, gefolgt von dem Terminus „Ehrenamt“ sowie – mit deutlichem Abstand – dem Ausdruck „Bürgerengagement“. Demgegenüber beschreiben die Befragten aus dem sozialen Bereich ihr Engagement an erster Stelle als „Ehrenamt“ und favorisieren damit primär ein eher traditionelles Begriffs- und Selbstverständnis.

- Werden einzelne Bevölkerungsgruppen in den Vordergrund gestellt, dann engagieren sich Männer generell stärker freiwillig als Frauen. Auf den sozialen Bereich bezogen zeigt sich jedoch ein anderes Bild: Dort haben rund 6% der Frauen und 4,5% der Männer freiwillige Tätigkeiten übernommen. Charakteristisch für den sozialen Bereich ist damit eine Ehrenamtsstruktur, die mit der Verteilung der Geschlechtermuster in der Erwerbssphäre korrespondiert.
- Freiwilliges Engagement manifestiert sich mit Blick auf das organisationale Umfeld vor allem in Vereinen, Kirchen und öffentlichen Einrichtungen. Im sozialen Sektor zeigen sich im Vergleich zu den übrigen Engagementbereichen jedoch deutliche Unterschiede in der Infrastruktur. So ist dort das Engagement in Vereinen (mit einem Anteil von 26% zu 43%) und in öffentlichen Einrichtungen (mit 5% zu 12%) niedriger und in Kirchen (mit 21% zu 15%) sowie in Verbänden (15% zu 7%) höher.
- Und schließlich ist im sozialen Bereich der Anteil formaler Funktionen, d. h. von Tätigkeiten, die entweder durch Wahl zustande kommen oder Leitungsfunktionen sind, in Relation zu den anderen Engagementbereichen geringer – und zwar mit 28% zu 40% bei den Wahlämtern und 28% zu 35% bei den Leitungsfunktionen.

Entwicklung des Engagements

Empirisch fundierte Erkenntnisse und Informationen darüber, ob das Engagement im sozialen Bereich langfristig steigt, abnimmt oder stagniert, sind den bisher vorliegenden Studien in der Regel nicht zu entnehmen, da die Mehrzahl der Untersuchungen auf einmaligen, singulären Erhebungen beruht. Eine der wenigen Ausnahmen bildet wiederum der Freiwilligensurvey, der erstmalig im Jahr 1999 durchgeführt und 2004 repliziert wurde. Im Spiegel dieser Studie wird ersichtlich, dass sich das freiwillige Engagement im Aufwärtstrend befindet. So ist die Zahl der freiwillig Engagierten von 34% aller BürgerInnen im Jahr 1999 um zwei Prozentpunkte auf 36% des Jahres 2004 angestiegen. Von diesen Expansionsprozessen konnten vor allem drei Bereiche besonders stark profitieren: (1) Das Feld „Kindergarten und Schule“ (2) die „Außerschulische Jugendarbeit und Erwachsenenbildung“ und (3) der „Soziale Bereich“. Während der Anstieg in den ersten beiden Bereichen vor allem auf das Engagement jüngerer Personen im Alter von 14 bis 30 Jahren zurückzuführen ist, haben sich im sozialen Bereich vor allem BürgerInnen ab 45 Jahren verstärkt für soziale Belange engagiert (vgl. Gensicke/Picot/Geiss 2006).

3 Ehrenamtliche und berufliche Arbeit

Im Horizont der Sozialen Arbeit ist insbesondere das heterogene Beziehungsgeflecht zwischen ehrenamtlicher und beruflicher Arbeit von Interesse. In diesem Kontext gilt die oben erläuterte Charakterisierung der Diskurse zum Ehrenamt durch das Wort „und" in besonderem Maße. Gerade dieses Geflecht von vielfältigen Wechselbeziehungen scheint sich einer eindeutigen und allgemein gültigen Charakterisierung und Bewertung zu entziehen.[5]

Vielfach operieren die Aussagen zu der Verhältnisbestimmung von Ehrenamt und beruflicher Arbeit mit der Gegenüberstellung von Ehren- und Hauptamt (vgl. u.a. Kramer/Wagner/Billeb 1998). Der Gebrauch dieser gängigen Begriffe als Gegensatzpaar ist nicht unproblematisch, wäre doch das adäquate sprachliche Gegenüber von „Ehren"Amt ein „ehrloses" oder „unehrenhaftes" Amt, während das „Hauptamt" sich vor allem vom „Nebenamt" abzusetzen hätte (vgl. Witt/Sturm 1998, S. 300).[6] Außerdem reicht dieses Gegensatzpaar bei weitem nicht aus, um die heterogenen Arbeitsformen und Mitarbeiterstrukturen in den Organisationen des Gesundheits- und Sozialwesens abzubilden. Daher wird hier von den ehrenamtlichen und (haupt)beruflichen MitarbeiterInnen als zwei Idealtypen die Rede sein, die gewissermaßen die zwei Enden eines breiten Spektrums darstellen und bei denen in der Regel von unterscheidbaren Motivlagen, Interessen, Status- und Arbeitsverhältnissen ausgegangen wird (vgl. u.a. Beher/Liebig 2001). Während die beruflich arbeitenden Kräfte ihre Fähigkeiten bzw. ihre Arbeitskraft auf einem Arbeitsmarkt verkaufen und ihr eigenes Tun in Vertragsbeziehungen einbinden lassen, widersteht ehrenamtliche Arbeit weitgehend den marktlichen Prinzipien – mit einer spezifischen Orientierung, die sich im Bereich der zwischenmenschlichen Beziehungen scheinbar gegen die Dominanz des Monetären, gegen die Tendenz, Leistungen durch Geld auszugleichen, wendet (vgl. u.a. Bock 1998). Während für Angestellte und Arbeiter Tarifverträge oder sonstiges kollektives Arbeitsrecht auf über-individueller Ebene verhandelt und damit die Arbeitsbedingungen weitgehend vereinheitlicht wurden, sind die Bedingungen für ehrenamtliche Arbeit höchst unterschiedlich und ohne gemeinsamen Maßstab geregelt.

Idealtypen von Mitarbeitergruppen

Aus dieser strukturellen Differenz erwachsen für die Einrichtungen, Dienste, Akteure und Arbeitenden im System der Sozialen Arbeit sowohl Chancen als auch Herausforderungen, die hier anhand von zwei Beobachtungsdimensionen beleuchtet werden: Einerseits ermöglicht – aus der Organisationsperspektive – die Zusammenarbeit von beruflich und ehrenamtlich arbeitenden MitarbeiterInnen ein spezifisches Setting von Hilfsangeboten (1) und andererseits sind

5 Dabei wäre es gerade für den Bereich der Sozialen Arbeit hilfreich, dieses Geflecht zu entwirren, da hier – so selbstverständlich wie in keinem anderen gesellschaftlichen Bereich – in weiten Teilen immer noch der Verdacht besteht, dass die durch ausgebildete Kräfte geleistete Arbeit auch durch Laien erbracht werden könnte.

6 Auch die laut Freiwilligensurvey präferierte Bezeichnung für die „ehrenamtlich" ausgeübten Tätigkeiten – nämlich „Freiwilligenarbeit" – erscheint in dieser Hinsicht nicht unproblematisch. Um diesen Begriff differenzbildend einsetzen zu können, müssten alle anderen Arbeitsformen – insbesondere die entlohnten Tätigkeiten – als „Zwangsarbeit" gelten.

– aus der Mitarbeiterperspektive – gegenseitige Substitutionsprozesse zu beobachten, die Konkurrenzsituationen entstehen lassen können (2).

Kombinierter Einsatz von beruflichen und ehrenamtlichen Kräften

1. Für die Arbeit der Vereine, Verbände und Kirchen im Sozialsektor bedeuteten bzw. bedeuten die prinzipiellen Differenzen zwischen Ehrenamt und Beruflichkeit einen großen Vorteil, da durch den kombinierten bzw. partnerschaftlichen Einsatz mehrere Funktionen gleichzeitig erfüllt werden können: Durch die Rekrutierung und den Einsatz von beiden Mitarbeitergruppen kann zur gleichen Zeit eine qualitativ anspruchsvolle Arbeit und eine alltags-, klienten- und milieunahe Hilfe verwirklicht werden. Auf diese Weise gelingt es, sowohl Kontinuität in der Leistungserbringung als auch innovative Zusatzangebote zu realisieren. Für die etablierten Verbände der Sozialen Arbeit stellte gerade die Verbindung von Ehrenamt und Beruflichkeit das Begründungsfundament für die systematische Bevorzugung vor potenziellen staatlichen oder privat-gewerblichen Konkurrenzunternehmen dar (Subsidiaritätsprinzip). Inwieweit diese grundsätzliche Rolle des Ehrenamts tatsächlich erfüllt werden kann, ist u.a. von den Rahmenbedingungen des Einsatzes Ehrenamtlicher abhängig. So wandelte sich die Rolle und Bedeutung der Ehrenamtlichkeit innerhalb der Einrichtungen parallel zu der Vermarktlichung des Sozialsektors (vgl. Dahme/Wohlfahrt 2000; Münder 1998) und dem Größenwachstum des beruflich arbeitenden Personals bzw. dem vergrößerten relativen Anteil der beruflichen Arbeit. In den großen Organisationen wird das Ehrenamt heute vielfach als Garant für verbandliche Handlungsfreiräume und für die Erfüllung zivilgesellschaftlicher Funktionen gesehen, die allerdings aufgrund der veränderten rechtlichen und finanziellen Rahmenbedingungen besonders gefährdet erscheinen (vgl. u.a. Meyer 2009). In der Folge verlagern sich die Zuständigkeiten des Ehrenamts zunehmend auf die Aufgabenbereiche, denen keine oder nur wenig wirtschaftliche Bedeutung zukommt und die von Kostenträgern (re) finanziert werden. Damit wird die Entscheidung, welche Mitarbeitergruppe mit ihren spezifischen Qualifikationen und monetären Erfordernissen für welche Aufgaben zuständig sein soll, weitgehend außerhalb der Vereine und Verbände getroffen. Diese Konfliktlinie kann als Ausdruck eines strukturellen Problemkomplexes der Organisation gedeutet werden, der etwa mit der Rede von dem grundsätzlichen Konflikt zwischen Mandat und Mission (vgl. Pankoke 1998), von der Notwendigkeit, sich gleichzeitig mit verschiedenen Medien und Bezugswerten auseinander zu setzen (vgl. Effinger 1993; Evers 1990) oder von dem unvermeidlichen Widerstreit von Sozial- und Systemintegration (vgl. Streeck 1987) analytisch eingefangen wird. Die mit dieser besonderen Struktur angelegten Konfliktlinien manifestieren sich heute insbesondere in den Führungsorganen der großen Einrichtungen der Freien Wohlfahrtspflege. Dort werden neue – vorzugsweise an der Privatwirtschaft orientierte – Strukturen etabliert, mit denen die Verantwortungsbereiche der ehrenamtlichen Führungskräfte neu definiert und faktisch beschnitten werden. Andererseits wird immer deutlicher, dass die Gewährleistung der spezifischen Kombination von ehrenamtlich und beruflich erbrachter Arbeit einer rationalen Steuerung auf der Führungsebene bedarf (vgl. Liebig/Rauschenbach 2010). Ein sol-

ches Freiwilligenmanagement wird auch deshalb wichtig, weil sich zeigt, dass heute – neben dem klassischen milieu-orientierten Ehrenamt – eine breite Palette von Formen freiwilligen Engagements anzutreffen ist, die besondere Motivlagen, Orientierungen und Erwartungen an die Organisationen herantragen (vgl. u. a. Gleich 2008).

2. Die Entwicklung des Systems der Sozialen Arbeit und die Etablierung von sozialen Berufen ist ohne Bezüge zur ehrenamtlich geleisteten Arbeit nicht nachzuzeichnen (vgl. Müller/Rauschenbach 1988; Rauschenbach 1991). Auch heute gilt noch: „Empirisch lässt sich bei den personenbezogenen Dienstleistungen ... eher ein Miteinander oder ein Nacheinander und weniger ein Sichausschließen von professionellem und ehrenamtlichem Engagement feststellen. Unentgeltliches freiwilliges Engagement ist oft Voraussetzung für die Gründung einer sozialen Initiative, aus der gegebenenfalls auch ein soziales Unternehmen entstehen kann“ (Effinger/Pfau-Effinger 1999, S. 309). Trotz dieser gemeinsamen Entwicklungslinien ist das Verhältnis zwischen beruflichen und ehrenamtlichen Kräften nicht frei von Spannungen. Entsprechend ziehen sich etwa die Bestimmung von Konkurrenzsituationen zwischen beruflich arbeitenden Kräften und Ehrenamtlichen sowie die Frage, welche Tätigkeitsform welcher vorzuziehen sei, wie ein roter Faden durch die wissenschaftliche Reflektion der Sozialen Arbeit (vgl. u. a. BBE o.J.; Enquete-Kommission 2002; Hegner 1986; Kistler/Rauschenbach 2001; Müller-Kohlenberg 1996). Es ist auch oder gerade im Bereich der Sozialen Arbeit ein Tätigkeitsfeld zu konstatieren, in dem – in einer entwicklungsorientierten Perspektive – unterschiedliche Substitutionsprozesse nachzuzeichnen sind und in dem grundsätzlich von einer mehr oder weniger manifesten Konkurrenzsituation ausgegangen werden muss (vgl. Beher/Liebig/Rauschenbach 2000, S. 61 ff.). In diesem Feld – das aus der Sicht einzelner Einrichtungen und Verbände schwerlich zu identifizieren ist – vermischen sich einerseits der Trend einer fortschreitenden Professionalisierung bzw. Verberuflichung und andererseits die Gefahr einer Billigkonkurrenz durch das Ehrenamt bzw. durch dem Ehrenamt verwandte Arbeitsformen, etwa staatlich subventionierte Freiwilligendienste. So weist etwa Rudolf Bauer darauf hin, dass auch unter Berücksichtigung der notwendigen und eingeforderten Kompetenzen und Qualifikationen die Stellung vieler beruflich Arbeitenden nur auf den ersten Blick gesichert erscheint. Ein detailliertes Hinsehen legt nahe, „dass der Weg vom Ehrenamt der Engagierten zum Arbeitsamt für die Professionellen kürzer ist, als es die vielen Beschwichtigungen der Befürworter der Ehrenamtlichkeit wahrhaben wollen“ (Bauer 1998, S. 2; vgl. zum gegenteiligen Standpunkt Meyer-Antz 1999). Auch in der Nachfolge der öffentlichen Diskussion zu dieser prinzipiellen Konkurrenzsituation wurden in neueren empirischen Studien Fragekomplexe zur Kooperation und zum Verhältnis von ehrenamtlichen und beruflichen MitarbeiterInnen berücksichtigt (vgl. u.a. Bartjes/Otto 1999; Enquete-Kommission 2002, S. 401ff.). In dem – oben bereits erwähnten – Freiwilligensurvey wurden den freiwillig Tätigen auch Fragen vorgelegt, die einige Aspekte des Verhältnisses zu beruflichen Kräften bzw. zu beruflich ausgeführten Tätigkeiten beleuchten. Für den sozialen Bereich im engeren Sinne gaben insgesamt 32% (36% im

Konkurrenzsituationen

Jahr 1999) an, dass neben ihnen auch haupt- oder nebenberuflich arbeitende Personen mit vergleichbaren Tätigkeiten beschäftigt sind, die für ihre Arbeit bezahlt werden.[7] Davon bekundet exakt ein Fünftel der Befragten ihr Interesse, ihre freiwillig und unbezahlt ausgeführten Tätigkeiten gegen Bezahlung ausüben zu wollen. Mit diesem Antwortverhalten befindet sich der soziale Bereich knapp über dem Durchschnitt aller Befragten. Und schließlich gibt gut ein Drittel (35%) der sozial Engagierten an, dass das eigene ehrenamtliche Handeln mit der beruflichen Tätigkeit zu tun hat, die entweder ausgeübt wird oder ausgeübt wurde. Auch bei dieser Frage zeigt sich, dass der Zusammenhang zwischen derzeitigem Engagement und Berufstätigkeit stärker ausgeprägt ist als bei den Gesamtergebnissen (vgl. Gensicke/Picot/Geiss 2006). So hilfreich diese repräsentativ erhobenen Daten auch sein mögen, die Fragen, ob und inwieweit die Beziehungen zwischen erwerbstätigen und ehrenamtlichen MitarbeiterInnen eher als Ersatz-, als Ergänzungs- oder als Konkurrenzverhältnis zu verstehen sind, können allerdings weniger aus gesamtgesellschaftlicher Perspektive, sondern vielmehr mit dem Blick auf die konkreten Situationen vor Ort beantwortet werden (vgl. BBE o. J.). Dennoch ist auch offensichtlich, dass bestimmte Veränderungen auf dem Arbeitsmarkt Einfluss auf diese Verhältnisbestimmung haben – wie etwa die Einführung der nicht vergüteten Arbeitsgelegenheiten („Ein-Euro-Jobs“) und die damit verbundene Erosion bestimmter Differenzierungsmerkmale oder etwa die Nachfrage der Arbeitgeberseite nach den so genannten „Schlüsselkompetenzen“, mit der insbesondere Prozesse des Kompetenzerwerbs während des freiwilligen Engagements eine besondere Betonung erhalten.

4 Optimierungsstrategien freiwilligen Engagements

Engagement-förderung

Im Zuge und als Ausdruck des gesellschaftlichen Wandels sind in der Bundesrepublik eine Reihe „neuer“ Organisationsformen bzw. Mittleragenturen wie Wissensbörsen, Selbsthilfekontaktstellen, Bürgerstiftungen, Bürger- und Seniorenbüros, aber auch Mütter- und Nachbarschaftszentren entstanden. Eine Sonderstellung nehmen dabei diejenigen Vermittlungsstellen ein, die es sich explizit zur Aufgabe gemacht haben, Aktivitäten gemeinwohlorientierten Engagements zu fördern und zu bündeln. Neben den „Kontakt- und Unterstützungsstellen“ in der Tradition der Selbsthilfe gehören hierzu – im Gefolge der Diskussion über ein modernisiertes Ehrenamt – die „Freiwilligenagenturen“. Sie haben sich seit Mitte der 1990er Jahre bundesweit entwickelt und weisen in ihrem Entstehungskontext enge Bezüge zur aktuellen internationalen Debatte um bürgerschaftliches Engagement bzw. „Volunteering“ auf.

Diese und andere Entwicklungen der letzten Jahre können als Ausdruck eines Trends betrachtet werden, der letztlich eine Stärkung der Bürgergesellschaft bzw. der zivilgesellschaftlichen Kapazitäten zum Ziel hat. Es sind vielfältige Strate-

7 Diese Quote liegt im Vergleich über dem Durchschnitt, der sich auf 26% beläuft.

gien und Netzwerke zur Aktivierung und „gelingenden Platzierung“ des freiwilligen Engagements bzw. der Engagementpotenziale auf unterschiedlichen Ebenen entstanden – sowohl auf der Ebene der Organisationen und Verbänden, in den Kommunen als auch in den Ländern und auf Bundesebene. Hintergrund der facettenreichen Kampagnen, der Definition der Arbeit mit Ehrenamtlichen als Managementaufgabe sowie der Pluralisierung von Aktivierungs-, Rekrutierungs-, Vermittlungs- und Einsatzoptionen für freiwilliges Engagement ist auch die Einsicht, dass Passungsverhältnisse hergestellt werden müssen, damit es zu einem Engagement kommt, vorhandene Engagementbeziehungen erhalten bleiben und der Einsatz von Freiwilligen reibungslos funktioniert. Damit von diesen Passungsverhältnissen gesprochen werden kann, müssen vor allem die biografisch abzuleitenden Motive der sich engagierenden bzw. zum Engagement bereiten Personen mit den organisatorischen und konzeptionellen Rahmenbedingungen in Einklang stehen. Obwohl die Relevanz dieses Aspektes bereits längere Zeit bekannt ist, fehlt es hier an empirisch fundiertem Wissen.

Zum Potenzial empirischer Analysen

Wird zur Frage des Potenzials derjenigen BundesbürgerInnen, die bis dato nicht engagiert sind und dies in Zukunft verändern möchten, unter empirischen Aspekten wiederum der Freiwilligensurvey zu Rate gezogen, dann zeigt sich, dass im Jahr 2004 neben den 36% der Bevölkerung, die sich bereits engagieren, rund 12% der Nicht-Engagierten prinzipiell an einer ehrenamtlichen Tätigkeit interessiert und weitere 20% vielleicht dazu bereit sind. Lediglich 32% der Befragten steht dem freiwilligen Engagement so distanziert gegenüber, dass sie sich weder engagieren noch dazu bereit sind. Im Jahr 1999 war diese engagementferne Gruppe mit einem Anteil von 40% allerdings noch deutlich größer (vgl. Gensicke/Picot/Geiss 2006). Aus dieser Perspektive besteht in der Bundesrepublik ein erhebliches Potenzial für ehrenamtliches Engagement, das möglicherweise abgerufen werden kann, wenn die entsprechenden Voraussetzungen geschaffen bzw. die Rahmenbedingungen für die ehrenamtliche Mitarbeit stärker an die „neuartigen“ und vielfältigeren Bedürfnisse und Wünsche der Interessierten ausgerichtet werden.

Literatur

Baldas, E./Bangert, C. (Hrsg.) (2008): Ehrenamt in der Caritas. Freiburg i. Br.

Bartjes, H./Otto, U. (1999): Freiwilliges Soziales Engagement im Paritätischen Wohlfahrtsverband Baden-Württemberg. Tübingen u. Stuttgart.

Bauer, R. (1998): Macht das Ehrenamt arbeitslos? Oder hilft das Ehrenamt neue Arbeitsplätze zu schaffen? Freiwillige in der Sozialen Arbeit: Pioniere, Hilfstruppen und Jobkiller. In: Sozial Extra, Heft 10, 1998, S. 2-3.

(BBE) Bundesnetzwerk Bürgerschaftliches Engagement (Hrsg.) (2008): Engagement und Erwerbsarbeit. Dokumentation der Fachtagung am 8. und 9. Nov. 2007. Berlin.

Beher, K./Liebig, R. (2001): Transferpotenziale von Tätigkeiten jenseits der Lohnarbeit. In: WSI-Mitteilungen. Monatszeitschrift des Wirtschafts- und Sozialwissenschaftlichen Instituts in der Hans-Böckler-Stiftung (im Erscheinen).

Beher, K./Liebig, R./Rauschenbach, Th. (^{2}1999): Das Ehrenamt in empirischen Studien – ein sekundäranalytischer Vergleich (Schriftenreihe des BMFSFJ, Bd. 163). Stuttgart.

Beher, K./Liebig, R./Rauschenbach, Th. (2000): Strukturwandel des Ehrenamts. Gemeinwohlorientierung im Modernisierungsprozess. Weinheim u. München.
Beck, U. (1993): Die Erfindung des Politischen. Frankfurt a.M.
Blanke, K./Ehling, M./Schwarz, N. (1996): Zeit im Blickfeld. Ergebnisse einer repräsentativen Zeitbudgeterhebung. (Schriftenreihe des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, Bd. 121). Stuttgart u. a.
Bock, T. (1998): „Handlanger, Lückenbüßer, Freiheitskünstler?“ Entwicklungen und Motive ehrenamtlicher Tätigkeit. In: Caritas, Heft 2, 1998, S. 61-68.
Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend/Statistisches Bundesamt (Hrsg.) (2003): Wo bleibt die Zeit? Die Zeitverwendung der Bevölkerung in Deutschland. Zusammenfassung im Internet.
Dahme, H.-J./Wohlfahrt, N. (Hrsg.) (2000): Netzwerkökonomie im Wohlfahrtsstaat. Wettbewerb und Kooperation im Sozial- und Gesundheitswesen. Berlin.
Effinger, H. (1993): Soziale Dienste zwischen Gemeinschaft, Markt und Staat. In: Effinger, H./Luthe, D. (Hrsg.) (1993): Sozialmärkte und Management. Herausforderungen bei der Produktion Sozialer Dienstleistungen im intermediären Bereich. Bremen, S. 13-39.
Effinger, H./Pfau-Effinger, B. (1999): Freiwilliges Engagement im Sozialwesen. In: Kistler, E./Noll, H.-H./Priller, E. (Hrsg.) (1999): Perspektiven gesellschaftlichen Zusammenhalts. Berlin, S. 307-323.
Enquete-Kommission „Zukunft des Bürgeschaftlichen Engagements“ (2002): Bürgerschaftliches Engagement: auf dem Weg in eine zukunftsfähige Bürgergesellschaft. Opladen.
Evers, A. (1990): Im intermediären Bereich. Soziale Projekte zwischen Haushalt, Staat und Markt. In: Journal für Sozialforschung, Heft 2, 1990, S. 189-210.
Gensicke, T./Picot, S./Geiss, S. (2006): Freiwilliges Engagement in Deutschland 1999 – 2004. Ergebnisse der repräsentativen Trenderhebung zu Ehrenamt, Freiwilligenarbeit und bürgerschaftlichem Engagement. In Auftrag gegeben und herausgegeben vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. Vorgelegt von Infratest Sozialforschung. Wiesbaden.
Gleich, J. M. (2008): Ehrenamtliches soziales Engagement in der verbandlichen Caritas und in Pfarrgemeinden. In: Baldas, E./Bangert, C. (Hrsg.): Ehrenamt in der Caritas. Freiburg i. Br., S. 87-190.
Hegner, F. (1986): Sozialarbeit im Spannungsfeld zwischen Selbsthilfe und Sozialstaat. In: H. Oppl/Tomaschek, A. (Hrsg.) (1986): Soziale Arbeit 2000, Bd. 2: Modernisierungskrise und soziale Dienste. Freiburg i. Br., S. 151-172.
Heinze, R. G./Bucksteeg, M. (1996): Zukunft des Sozialstaats. Freiwillliges soziales Engagement und Selbsthilfe (Hrsg. vom MAGS NRW). Duisburg.
Heinze, R. G./Olk, T. (Hrsg.) (2001): Bürgerengagement in Deutschland. Bestandsaufnahmen und Perspektiven. Opladen.
Kistler, E./Rauschenbach, Th. (2001): Ehrenamt und Erwerbsarbeit – Forschungsfragen und Methodenprobleme. In. WSI-Mitteilungen. Monatszeitschrift des Wirtschafts- und Sozialwissenschaftlichen Instituts in der Hans-Böckler-Stiftung, Heft 3, 2001, S. 151-156.
Kramer, D./Wagner, S./Billeb, K. (1998): Soziale Bürgerinitiative in den neuen Bundesländern. Untersuchung zu einem Förderprogramm 1993-1997. Stuttgart.
Liebig, R. (2000): Soziales, ehrenamtliches und Bürgerengagement. Zum Selbstverständnis freiwillig Tätiger. In: Rundbrief des Verbands für sozial-kulturelle Arbeit e. V., Dokumentation der Fachtagung Bürgergesellschaft und Sozialstaat vom 14.-16.11.1999, Heft 1, 2000, S. 54-59 u. S. 99.
Liebig, R./Rauschenbach, Th. (2010): Die engagementpolitische Rolle von Akteuren des Dritten Sektors. In: Olk, Th./Klein, A./Hartnuß, B. (Hrsg.) (2010): Engagementpolitik. Entwicklung der Zivilgesellschaft als politische Aufgabe. Wiesbaden.
Meyer-Antz, A. (1999): Bürgerschaftliches Engagement als Jobkiller? In: Verband für Sozial-kulturelle Arbeit e. V. Rundbrief Heft 1, 1999, S. 30-32.
Meyer, M. (2009): Wie viel Wirtschaft verträgt die Zivilgesellschaft? Über Möglichekiten und Grenzen wirtschaftlicher Rationalität in NPOs. In: Bode, I./Evers, A./Klein, A. (Hrsg.) (2009): Bürgergesellschaft als Projekt. Eine Bestandsaufnahme zu Entwicklung und Förderung zivilgesellschaftlicher Potenziale in Deutschland. Wiesbaden, S. 127-144.
Meyer, T./Weil, R. (Hrsg.) (2002): Die Bürgergesellschaft. Perspektiven für Bürgerbeteiligung und Bürgerkommunikation. Bonn.

Müller, S./Rauschenbach, Th. (Hrsg.) (1988): Das soziale Ehrenamt. Weinheim u. München.
Müller-Kohlenberg (1996): Laienkompetenz im psycho-sozialen Bereich. Beratung – Erziehung – Therapie. Opladen.
Münder, J. (1998): Von der Subsidiarität über den Korporatismus zum Markt? In: neue praxis, Heft 1, 28. Jg. (1998), S. 3-12.
Pankoke, E. (1998): Freies Engagement. Steuerung und Selbststeuerung selbstaktiver Felder. In: Strachwitz, R. Graf (Hrsg.) (1998): Dritter Sektor – Dritte Kraft. Versuch einer Standortbestimmung. Düsseldorf, S. 251-270.
Rauschenbach, Th. (1991): Gibt es ein „neues Ehrenamt“? Zum Stellenwert des Ehrenamtes in einem modernen System sozialer Dienste. In: Sozialpädagogik, Heft 1, 1991, S. 2-10.
Rauschenbach, Th. (2001): Ehrenamt. In: Otto, H.-U./Thiersch, H. (Hrsg.) (2001): Handbuch Sozialarbeit Sozialpädagogik. Neuwied u. Kriftel, S. 344-360.
Rosenbladt, B. v. (2000): Freiwilliges Engagement in Deutschland. Ergebnisse der Repräsentativerhebung zu Ehrenamt, Freiwilligenarbeit und bürgerschaftlichem Engagement. Gesamtbericht, Band 1 (Schriftenreihe des BMFSFJ, Bd. 194.1). Stuttgart.
Streeck, W. (1987): Vielfalt und Interdependenz. Überlegungen zur Rolle von intermediären Organisationen in sich ändernden Umwelten. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Heft 2, 1987, S. 471-495.
Witt, D./Sturm, H. (1998): Eigenarten der Personalwirtschaft in Verbänden. In: Strachwitz, R. Graf (Hrsg.) (1998): Dritter Sektor – Dritte Kraft. Versuch einer Standortbestimmung. Düsseldorf, S. 291-313.

Bernd Dollinger

Ethik und Soziale Arbeit

1 Ethik im Dissens

Unter „Ethik“ wird häufig die „Lehre vom moralisch guten Handeln“ (Buchkremer 1995, S. 119) verstanden. Bereits hier beginnt allerdings Dissens, denn ob Ethik als eine Lehre im Sinne einer wie auch immer gearteten inhaltlichen Anweisung fungieren kann oder nicht, ist vor dem Hintergrund kontingenter Letztbegründungen ethischer Vorgaben umstritten. So kann der Ethik auch ein anderer Status als der einer normativen Beurteilung zugewiesen werden, etwa der einer Beschreibung oder einer analytischen Reflexion moralischer Kategorisierungen. Immerhin aber besteht relative Einigkeit darin, dass derjenige, der systematisch auf andere Menschen einwirkt, wie dies im Rahmen Sozialer Arbeit unternommen wird, sich mit ethischen Fragestellungen befassen muss. Friedrich Schleiermacher führte diesen Grundgedanken im Jahre 1826 näher aus. Ähnlich, wie dies heute in Rechnung zu stellen ist, musste er feststellen: Ein Konsens in Sachen Ethik besteht nicht, es existiert „kein von allen anerkanntes ethisches System“ (Schleiermacher [1826] 2000, S. 14), durch das man sich legitimiert fühlen könnte. Es gab und gibt nicht die Ethik, sondern konträre Ethiken. Was Schleiermacher hinterlassen konnte, war deshalb keine unzweifelhafte Antwort auf ethische Problemstellungen, sondern eine Aufforderung zur Selbstvergewisserung in entsprechenden Zusammenhängen.

… die Ethik gibt es nicht

2 Notizen zur Geschichte

Damit befindet man sich inmitten der Auseinandersetzungen um die ethische Dimension Sozialer Arbeit. Insofern weder die Soziale Arbeit in sich noch die Kontexte, in denen sie operiert und reflektiert, einheitlich ausgerichtet sind, muss sie mit verschiedensten Optionen ethischer Argumentation zurechtkommen. Dabei kann sie auf eine lange Geschichte verweisen, in der F. Schleiermacher nur als einer von vielen Akteuren auftritt. Zur Orientierung ist es hilfreich, zwischen der Relevanz der Ethik für theoretische Fragen der Sozialpädagogik und einer Ethik der sozialpädagogischen Berufe zu unterscheiden:

Ethik: Theorie und Praxis

Blicken wir zunächst auf die Theorie. Bezieht man mit Paul Natorp ([1895] 1922) die Vorgaben Platons in die sozialpädagogische Geschichte ein, so müsste die gesamte Geschichte der abendländischen Sozialphilosophie bedacht werden, wenn über Ethik und Soziale Arbeit reflektiert wird. Insofern Platon aller-

W. Thole (Hrsg.), *Grundriss Soziale Arbeit,* DOI 10.1007/978-3-531-94311-4_61,
© VS Verlag für Sozialwissenschaften | Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH 2012

dings noch keine moderne, dynamische Gesellschaft vor Augen hatte – wie auch der Platon-Kenner F. Schleiermacher ([1826] 2000, S. 35) einräumte –, helfen Bezüge auf die antike Philosophie kaum weiter. Entscheidend ist, insbesondere vor dem Hintergrund der durch Soziale Arbeit geleisteten Bearbeitung sozialer Probleme, die Wahrnehmung einer Gesellschaft, die von Menschen beeinflussbar ist, die nach der möglicherweise konflikthaften Vermittlung von Individuum und Gesellschaft fragen lässt und diesbezüglichen Reflexionsbedarf aufweist. Befasst man sich mit gesellschaftstheoretischen Fragestellungen, so ließ der erste Verwender des Begriffs „Sozialpädagogik", Karl Mager, wissen, dann sind ethische Reflexionen unverzichtbar. Sie geben Auskunft darüber, „was die Gesellschaft sein und thun oder was sie nicht sein und unterlassen soll" (Mager [1848] 1989, S. 22). In Abhebung von einer Einwirkung nur auf Einzelne suchten Teile der theoretischen Sozialpädagogik deshalb Bezüge zu einer Sozialethik (vgl. im Überblick Graf 1995; Utz 1958) bzw. reflektierten auf das Verhältnis einer individualbezogenen gegenüber einer sozialen Ethik. Vor dem Hintergrund der breiten Diskussionen um eine „soziale Frage" ging es in den am Ende des 19. Jahrhunderts auflebenden Diskussionen um eine Sozialpädagogik dann sowohl um einen Exaktheitsanspruch, d. h. um eine Analyse der gegebenen Verhältnisse, wie auch um dadurch anleitbare Einflussnahmen auf die Sittlichkeit der Gesellschaft und des Einzelnen (vgl. Trüper 1890, S. 77). Wie Alexander von Oettingen – Theologe, früher Verfechter einer Sozialethik und Verfasser einer einflussreichen „Moralstatistik" – betonte, bestand zwischen beidem kein Widerspruch: Er wolle nicht durch statistische Belege die christliche Lehre untermauern, sondern die Tatsachen „reden lassen" (Oettingen 1882, VII), und von ihnen sei gegebenenfalls eine Stützung christlicher Moralvorstellungen zu erwarten. Die gegen liberale, individualistische Ethiken gerichtete Sozialethik widersprach allerdings einerseits dem Exaktheitsanspruch „vollkommener Objektivität" (Meumann 1912, S. 194), der die statistisch-experimentelle Erziehungswissenschaft kennzeichnete und der zur tendenziellen Diskreditierung einer als normativ betrachteten Sozialpädagogik beitrug (vgl. Dollinger/Mittmann 2008; Niemeyer 2005, S. 127ff.). Andererseits wurde die Sozialethik zunächst v.a. im konservativen Protestantismus rezipiert, später u. a. durch Ferdinand Tönnies und Georg Simmel annähernd säkularisiert, blieb allerdings ein „Kampfbegriff" (Graf 1995, S. 1137), der für eine sich akademisch etablierende Sozialpädagogik nur partiell anschlussfähig war.

Individual- und Sozialethik

Einen anderen Verlauf nahm die Beziehung von Ethik und Sozialer Arbeit in der Geschichte der Professionalisierung. Zu Beginn des 20. Jahrhunderts, mit zunehmender Verberuflichung der Sozialen Arbeit, kam es zu einer Vertiefung von Bezugnahmen auf die Ethik. So gehörte „seit den 1920er Jahren bis weit in die 1960er Jahre die Auseinandersetzung mit gesellschaftstheoretischen und berufsethischen Fragen zu den selbstverständlichen Lehrgebieten" (Münchmeier 2005, S. 258). Die Prägung eines Berufsethos sollte entscheidende Funktionen zur Stützung des Professionalisierungsprojektes sozialer Berufe übernehmen. Alice Salomon wollte hierzu zur empirischen Forschung anregen und wies bloße Spekulation zurück (vgl. Salomon 1930; im Überblick vgl. Orywa/Dröge 1989). Gleichzeitig betonte sie explizit die Bedeutung der „Sozialethik", die

Ethik als Aspekt der Professionalisierung

sie in der einjährigen Oberstufe der sozialen Frauenschulen als eigenständiges wissenschaftliches Unterrichtsfach festschrieb (vgl. Salomon 1908, S. 95). Dies passt sich in A. Salomons Anliegen ein, Mädchen bzw. Frauen zur Erfüllung ihrer gesellschaftlichen Pflichten aufzurufen und sie dazu, im Dienste der „Verantwortung des Einzelnen für die Gesamtheit" (Salomon [1921] 2004, S. 143), mit den nötigen Kompetenzen auszustatten. Es ging um die „‚innere Formung' eines Berufes, der (…) auf den sanften Wegen der Fürsorge zu einer gemeinschaftlichen Einigung hinführt" (Wendt 1995, S. 180). Der weitere Weg der Professionalisierung führte dann über eine verzweigte Geschichte seit Ende der 1960er Jahre zur Etablierung der Sozialen Arbeit an Fachhochschulen und Universitäten mit unterschiedlichen disziplinären Verortungen (vgl. Gängler 2003). Der „Bologna-Prozess" ist die vorläufig letzte Stufe dieser Entwicklung mit derzeit noch unklaren Konsequenzen für die Möglichkeit der Konstitution einer sozialpädagogischen Berufsethik.

Ethik unter Ideologieverdacht

Die Zeit der Etablierung von Sozialarbeit/Sozialpädagogik an Fachhochschulen bzw. Universitäten seit den 1960er Jahren ist mit Blick auf Fragen der Ethik höchst relevant. Im Zuge der verstärkten Rezeption sozialwissenschaftlichen Wissens geriet die Ethik unter Ideologieverdacht. Man schrieb ihr zu, den Aspekt der Hilfe zu Ungunsten der Dimension sozialer Kontrolle übermäßig zu betonen; es zeige sich eine positive Überzeichnung gesellschaftlicher Konstellationen und der Person des Helfers (vgl. Münchmeier 2005, S. 258f.). Zudem ließ die Hoffnung auf eine durch Methodenkompetenz gestützte Professionalität ethische Reflexionen in den Hintergrund treten. Übersehen wurde, dass sozialkritische Positionsbestimmungen Sozialer Arbeit mindestens implizite Sozialethiken mit sich führen müssen; zudem ist zu bedenken, dass Methoden Sozialer Arbeit nichts anderes als expertokratische Handlungsrezepte sind, wenn sie nicht durch ethische und theoretische Überlegungen fundiert und orientiert werden.

3 Aktuelle Aufmerksamkeit

Bedeutung ethischer Fragen heute

Gegenwärtig kann von einer Vernachlässigung ethischer Fragestellungen in der Sozialen Arbeit keine Rede mehr sein (vgl. etwa Brumlik 1992, 2000; Dungs u. a. 2006; Eisenmann 2006; König u. a. 2004; Lob-Hüdepohl/Lesch 2007; Martin 2007; Mührel 2003; Schlüter 1995; Thiersch 1995). Michael Winkler (1997, S. 65) bemerkte bereits vor über zehn Jahren eine „Flucht in die Ethik". Richard Münchmeier (2005, S. 259) begründet das hohe Interesse durch wiederaufbrechende gerechtigkeitstheoretische Grundsatzdiskussionen, durch eine gesteigerte professionstheoretische Aufmerksamkeit für Fragen einer ethischen Legitimation von Interventionen insbesondere gegenüber der Autonomie der AdressatInnen, sowie durch eine symptomatisch am Problem des „Kindeswohls" und seiner Gewährleistung festzumachende Verantwortungsethik.

Im Kern geht es bei den auf ethische Fragen bezogenen Diskussionen häufig um „Verantwortung", die mit Recht zu einem „ethischen Schlüsselbegriff"

(Mertens 2008a, S. 607) erklärt wird. Aus Sicht Sozialer Arbeit sind die semantischen Verschiebungen von besonderer Bedeutung, die diesem Begriff in jüngerer Vergangenheit zugemutet wurden. Einerseits wird aus zeitdiagnostischer Perspektive auf gesellschaftliche Strukturveränderungen aufmerksam gemacht, die im Zuge einer zunehmenden Komplexitätssteigerung und Pluralisierung den Einzelnen mit einem Zuwachs an Chancen, Erfordernissen und Zumutungen an Eigenverantwortung konfrontierten. Gerhard Mertens (2008b, S. 646) spricht von einem „Ethos riskierter Verantwortungsfreiheit"; es fordere „von einem jeden eine neuartige Form der Gestaltgebung, die sich nun auch auf die eigene sittliche Lebensführung und Persönlichkeit erstreckt." Für die Soziale Arbeit ist es andererseits entscheidend, diesen Verantwortungstransfer nicht als eigenlogischen Prozess zu verstehen. Vielmehr wurde er nachhaltig politisch implementiert. Insbesondere in der Sozialpolitik – man könnte Vergleichbares auch für die Bildungs-, Gesundheits- oder Kriminalpolitik formulieren – wurde Verantwortung zunehmend als „Eigenverantwortung" ausgedeutet. Während diese „ins Zentrum der öffentlichen Aufmerksamkeit rückte, wurde die Gleichheit als integraler Bestandteil sozialer Gerechtigkeit aus dem Wohlfahrtsdiskurs verbannt" (Butterwegge 2008, S. 169). Der Betonung von Eigenverantwortung korrespondierte demnach eine personalistische Problemzurechnung: Wer sozialpolitische Unterstützungsleistungen nachfragt, wird mit dem Zwang zur Selbsthilfe konfrontiert. Die (Sozial-)Politik entlastete sich tendenziell ihrer Verantwortung für die Gewährleistung sozialer Gerechtigkeit und gleichzeitig wurden die Einzelnen mit Postulaten der Eigenvorsorge, des Selbstschutzes und der individuellen Aktivität im Schadensfall bedacht (vgl. Dahme/Wohlfahrt 2005; Kessl 2006). Dies zeigt den Widerspruch zu der Annahme einer sich aus Modernisierungsprozessen von selbst ergebenden ethischen Aufwertung von Eigenverantwortung. Während Modernisierung in neueren Varianten von Modernisierungstheorien als diffuser, offener Prozess konzipiert wird, in dem keine eindeutigen Verantwortlichkeiten (mehr) zugeschrieben werden können (vgl. Degele/Dries 2005), bestimmt der (sozial-)politische Verantwortungsdiskurs konturierte normative Zurechungen: In ihm bedeutet „Eigenverantwortung" gerade nicht „Autonomie" und deren Zuwachs, sondern die Erfüllung prädefinierter Vorgaben einer als legitim erachteten Lebensweise (vgl. Schmidt 2008, S. 41ff.).

Ethik als politische Kategorie

Die in den vergangenen Jahren diagnostizierte „Ökonomisierung" von Sozialpolitik und Sozialer Arbeit kann deshalb nicht gewissermaßen als Entsittlichung verstanden werden. Soziale Arbeit steht nicht zwischen Ethik und Ökonomie. Der als „Ökonomisierung" konzipierte Prozess verweist stattdessen auf ethische Grundhaltungen, Argumentationsfiguren und Verpflichtungen. Insbesondere die gegenwärtig besonders folgewirksam im Bereich der öffentlichen Verwaltung implementierten neoliberalen Denk- und Deutungsmuster insistieren nachhaltig auf einer ethischen Dimension. „Der Markt, so lautet die neoliberale Botschaft, ist nicht nur effizient, sondern mehr noch ein werteorientiertes, ethisches Prinzip" (Ptak 2008, S. 32). Zur Durchsetzung dieses Prinzips wurde eine Terminologie implementiert, die der sozialpädagogischen Tradition beispielsweise in ihren Rekursen auf „Verantwortung", „Subsidiarität", „Selbsthilfe" teilweise entspricht. Die Begrifflichkeiten wurden in den sozialpolitischen Diskursen se-

Ethik und Ökonomie

mantisch neu orientiert und wirken nun gegen die tradierte sozialpädagogische Maxime einer pädagogisch und sozialethisch fundierten, auf Ressourcenzuwendungen beruhenden Anleitung des Einzelnen zu selbstbestimmter Handlungsfähigkeit. Selbst unter Bezug auf gleiche Termini findet demnach eine Auseinandersetzung um ethische Orientierungen statt, an der Soziale Arbeit zwingend beteiligt ist.

3.1 Widersprüche und Ebenen ethischen Wissens

Ein Verantwortungstransfer auf den Einzelnen ist nur eine – wenn auch markante – Seite des sozialpolitischen Verpflichtungsdiskurses. In zentralen Bereichen wird staatliche Verantwortung nicht ab-, sondern aufgebaut. Dies gilt u. a. für die Definition und Gewährleistung der „Qualität" sozialer Dienstleistungen (vgl. Flösser/Oechler 2006; Beckmann u. a. 2004). Hoheitliche Zuständigkeiten wurden hier nicht insgesamt relativiert, sondern z.T. betont. Beispielsweise wurde in den vergangenen Jahren im Rahmen der Kinder- und Jugendhilfe die Maxime des Schutzauftrags bei Kindeswohlgefährdung deutlich akzentuiert. Sie bezieht sich vorrangig auf die öffentlich-staatliche Verantwortung für den Kinderschutz, während sich das Kinder- und Jugendhilfegesetz seiner Grundkonstruktion nach durch eine partizipative und positiv gestaltende Orientierung auszeichnet. Sie setzt auf die Mitwirkung der AdressatInnen und suchte gegenüber ordnungsstaatlichen Eingriffslogiken einen substantiellen Wandel herbeizuführen (vgl. Vahsen 1992). Obschon der hoheitliche Schutz des Kindeswohls und eine von den AdressatInnen aus gedachte partizipative Orientierung durchaus vermittelt werden können, zeigen sich widersprüchliche Anforderungen an professionelles Handeln, die nicht einfach aufgelöst werden können. Dieses Problem macht darauf aufmerksam, dass Ethik als Referenz Sozialer Arbeit auf verschiedenen Ebenen angesiedelt werden kann: auf einer situativ-handlungsbezogenen, auf einer berufs- bzw. professionsethischen sowie auf einer abstrakt-reflexiven Ebene:

Kindeswohl und Partizipation

- Erstens kann auf einer Handlungsebene danach gefragt werden, welche möglichen Zielorientierungen auf konkrete Handlungsvollzüge einwirken, wie sie in actu relationierbar sind und welche Konsequenzen dies für die AdressatInnen nach sich zieht. Erkenntnisleitend muss hier der Befund sein, dass eine direkte Beeinflussung moralischen Handelns durch abstrakte ethische Prinzipien und Wissensbestände möglich, aber nicht zwingend ist (vgl. hierzu Bergmann/Luckmann 1999; Nunner-Winkler u. a. 2006). Allgemeine berufsethische und gesellschaftliche Vorgaben sind in dieser Hinsicht von Relevanz, allerdings können sie in der Praxis unterschiedlich ausgelegt oder auch unterlaufen werden. So macht Jutta Mägdefrau (2006, S. 184) auf die Tendenz von Sozialpädagogen aufmerksam, Professionalität ethisch zu begründen; die „sich durchziehende Haltung der Befragten ist, ‚gut' sein zu wollen für die Klienten. (…) Erfolg ist Erfolg für die Klientel, die Definitionsmacht über das, was Erfolg ist, bleibt aber trotz anders lautender und auch explizit geäußerter beruflicher Haltungen beim Professionellen." Dies

Ethische Prinzipien und Wissensbestände

ist insofern konsequent, als professionelles Handeln ebenso situativ wie organisational verankert ist (vgl. Cloos 2008; Hamburger 2003, S. 65ff.). Es muss komplexen Bedarfslagen gerecht werden und kann in seiner ethischen Grundstruktur nicht aus übergreifenden Maximen deduziert werden. Eine Aufarbeitung entsprechender Mikro-Ethiken, die im situativen Kontakt von Professionellen und Adressaten zur Geltung kommen, und ihres Zusammenhangs mit abstrakteren Ethiken bedarf weiterer Forschung.

Ethische Modelle und Konzepte

- Zweitens wurden im „Ethikboom" (Kruip 2007, S. 69) der vergangenen Jahre insbesondere professionsethische Überlegungen verstärkt. Sie sollen Aufschluss darüber geben, wie gelingende Fallbearbeitung als solche reflektiert, legitimiert und ermöglicht werden kann. Die Spannbreite entsprechender Bezugnahmen auf ethische Wissensbestände ist überaus groß. Sie reicht von menschenrechtsorientierten Unterstellungen einer Handlungswissenschaft Sozialer Arbeit (vgl. Staub-Bernasconi 2007) über „Grundzüge einer Ethik der Intervention" (Schlüter 1995, S. 167) zu Reflexionen einer „advokatorischen Ethik" (Brumlik 1992; 2000) und darüber hinaus. Die divergenten Begründungen und Ausrichtungen stimmen darin überein, dass sozialpädagogisches Handeln ethisch gerechtfertigt sein muss und zum Nutzen der Adressaten zu erbringen ist. Als Kernproblem zeigt sich die Frage nach der in ethischen Annäherungen konzipierten Symmetrie oder Asymmetrie von Professionellen und Adressaten. In den Worten Brumliks (2000, S. 284): „Der entscheidende Unterschied zwischen einer Ethik, die wie die Diskursethik auf implizit anerkannten sprachlichen Geltungsansprüchen beruht, oder wie die phänomenologische Ethik, auf einseitig verstandene Anmutungen gestischer Art setzt, besteht in ihrer symmetrischen bzw. asymmetrischen Konstruktion." Vor dem Hintergrund des Ideologieverdachts gegenüber Ethiken Sozialer Arbeit ist es von besonderer Bedeutung, der nicht aufhebbaren Differenz von Artikulations- und Definitionschancen gerecht zu werden. Sie verweisen auf die Möglichkeit, „dass die Basis professionellen Wissen unaufhebbar paternalistisch ist" (Brumlik 2000, S. 285). Die in den vergangenen Jahren breit rezipierten Dienstleistungsethiken, die auf eine Koproduktion bzw. sogar primäre Produktion von Leistungen durch Adressaten Sozialer Arbeit unter Mitwirkung von Professionellen abstellen, stehen vor der Herausforderung, dies systematisch zu integrieren. Ansonsten stehen sie in der Gefahr einer Verschleierung ungleicher Voraussetzungen der Beteiligung an der Erbringung sozialer Dienstleistungen (vgl. Galuske 2002).

Ethik als Modus der Reflexion

- Drittens kann ethisches Wissen auf einer abstrakteren Ebene zum Reflexionsgegenstand gemacht werden, indem nicht nur professionelles Handeln ethisch erörtert und justiert wird, sondern indem die Durchdringung sozialpädagogischen Denkens mit ethischen Vorgaben aufgearbeitet wird. Dies knüpft an Niklas Luhmann (1990; 1997, S. 1036ff.) an, der präskriptive Ethiken kritisiert, der Ethik allerdings im Gegenzug die Option einer nichtpräskriptiven Reflexionsinstanz einräumt. Sie kann und muss über die Anwendung moralischer Codierungen reflektieren. Dies ist für die Soziale Arbeit erkenntnisreich, insofern „Sozialarbeiter und Sozialpädagogen (…) oft

als das ‚Gewissen der Gesellschaft' bezeichnet" (Schlüter 1995, S. 167) werden. Man kann dies nicht nur an professionellem Handeln, sondern ebenfalls an (manchen) wissenschaftlichen Entwürfen Sozialer Arbeit festmachen. Werden etwa ethische Reflexionen als Optionen nachgefragt, um „dem Paradigmenwechsel, der sich in der Sozialen Arbeit gegenwärtig mit der Ökonomisierung des Sozialen anbahnt, kritisch entgegengehalten werden" (Dungs 2006, S. 87) zu können, so ist der Zugang seinerseits ethisch qualifiziert, und dies kann zum Analysegegenstand gemacht werden. Ein solcher Zugang blickt auf vermeintlich gegebene Objektivitäten, die er selektiv im Rahmen spezifischer (disziplinärer) Beobachtungslogiken erschließt und zur Stützung seines eigenen Blicks implementiert. Damit „wird im strengen Sinne nicht beobachtet, sondern das ‚immer schon Richtige' unterstellt" (Neumann/Sandermann 2008, S. 23). Eine Ethik ethischer Reflexion hat folglich zu analysieren, welche insbesondere normativen Vorentscheidungen in der Artikulation sozialpädagogischen Wissens zum Tragen kommen, welche Konsequenzen dies (für Adressaten, Autoren, Drittmittelgeber usw.) mit sich bringt und welche Möglichkeiten der Wirklichkeitskonstitution damit ausgeschlossen werden.

3.2 Positionen

Es gibt nicht nur zahlreiche Begründungsversuche von Ethiken, sondern auch verschiedenste Anläufe ihrer Differenzierung und Typisierung; ein Konsens wurde bislang nicht erreicht. Es lassen sich allerdings exemplarisch für aktuelle Debatten der Sozialen Arbeit zentrale Ethiken benennen, was hier nur kursorisch erfolgen kann:

- Diskursethiken: Im Rückgriff auf Geltungsvoraussetzungen und -ansprüche im Rahmen alltäglicher Kommunikation wird auf Verfahrensweisen und Praxisformen abgestellt, die die Durchsetzung und Anerkennung vernünftiger Argumente erlauben. Im idealen Fall eines „herrschaftsfreien Diskurses" (Habermas) erscheint es möglich, dass Sprecher gemäß ihrem Argument auf Gehör stoßen. Im Unterschied zu diskursanalytischen Vorgehensweisen handelt es sich um ein „sozial- und sprachphilosophisch begründetes normatives Modell" (Keller 2008, S. 1101). Im Kontext Sozialer Arbeit kann es zur Suche nach geeigneten Verfahrensformen und „Spielregeln" (Viehöfer/Kern 2002, S. 135) aufrufen, die angesichts der in jeder sozialpädagogischen Kommunikation liegenden Gefahr von einseitigen Machtwirkungen Partizipationsforderungen einlösen und zu Selbsthilfe und Autonomie anleiten. Hierzu kann es hilfreich sein, prozedurale Ethiken durch Vorgaben zu ergänzen, die „mehr wollen können" (Kruip 2007, S. 85), als Minimalforderungen einzulösen. Diskursethiken
- Bedürfnisbezogene Ethiken: Den Ausgangspunkt bilden jedem Menschen zukommende Bedürfnisse, die zur Ermöglichung guten Lebens erfüllt bzw. erfüllbar sein müssen. Breit rezipiert wurde der so genannte „capability approach" nach Amartya Sen und Martha Nussbaum. Er geht im Sinne einer Bedürfnisorientierte Ethiken

Tugendethik über prozedurale Erwägungen hinaus und stellt in sein Zentrum unter expliziter Benennung von Dimensionen guten Lebens die Frage, wie und unter welchen Voraussetzungen dieses erreicht werden kann. Es wird unter Bezug auf einerseits „functionings" bzw. „Funktionsweisen" als tatsächlichem Handeln und andererseits „capabilities" als „Verwirklichungschancen bzw. Befähigungen" bestimmt; entscheidend sind dem Ansatz zufolge capabilities als „die objektive Menge an Möglichkeiten, unterschiedliche Kombinationen bestimmter Qualitäten von Funktionsweisen zu verwirklichen" (Otto/Ziegler 2008, S. 11). Intendiert sind somit weder die Vorgabe von Handlungsmaximen noch die Sicherstellung sozialer Funktionserfordernisse, sondern die Konstitution eines gesellschaftlichen Möglichkeitsraums, der auf objektiv bestimmbare Art und Weise subjektive Befähigungen zulässt. Ihre Gewährleistung wird als globale politische und institutionelle Aufgabe thematisiert (vgl. Nussbaum 2003).

Differenzethiken

- Differenzethiken: Es wird davon ausgegangen, dass ethische Entscheidungen grundsätzlich mit Unsicherheit konfrontiert sind (vgl. Dungs 2006). Wer über „gut" und „schlecht" urteilt, schließt alternative Urteilsoptionen aus und stellt seine arbiträre Orientierungsmaxime auf Dauer. Diese Kritik erstreckt sich neben Vorgaben einer Diskursethik beispielsweise auch auf in der Sozialpädagogik einflussreiche Forderungen nach einer dialogischen, verstehensorientierten Ethik, denen vorgehalten wird, dass Dialoge als implizite Aufforderungen zu Anpassungsleistungen fungieren können. Verstehen wird „mit einer Form von Gewalt, die gegenüber dem anderen ausgeübt wird" (Grondin 2009, S. 107), in Verbindung gebracht. Einem Ausgang von gemeinsamen Geltungsansprüchen wird ein prinzipielles Missverstehen in kommunikativen Prozessen entgegen gehalten (vgl. Kohl 2002), um von ihm aus nach dem im Verstehensprozess konstitutiv Ausgeschlossenen zu fragen. Da Verständigung in sich prekär und vom Scheitern bedroht ist, kann durch die Beachtung des Ausgeschlossenen eine subversive Kraft – und möglicherweise eine ethische Neu-Orientierung – angesprochen werden. „Für Foucault ist diese kulturelle Unkontrolliertheit im agonistischen Konzept der Mikro-Macht, bei Derrida in Konzepten der différance, der Spur oder dem konstitutiven Außen, bei Butler im Konzept der Subversion enthalten" (Reckwitz 2008, S. 295). Die Soziale Arbeit kann sich in ihrem Fokus auf Normalitäts-, Subjekt- und Gesellschaftskonstruktionen und entsprechende Gewissheitsvermutungen hierdurch konstruktiv irritieren lassen. Es geht dabei um ein, in Judith Butlers (2009, S. 228) Worten, Vorgehen in der „nichtpräskriptiven Form moralischer Erkundung".

Die drei Ethiken unterscheiden sich erheblich. Sie stehen nicht repräsentativ für die zahlreichen Varianten ethischer Systeme bzw. Annäherungen, die für die Soziale Arbeit relevant sind oder sein können, aber sie verdeutlichen die Divergenz entsprechender Zugänge. Prinzipiell ist festzuhalten, dass in Anerkennung der Kontingenz ethischer Letztbegründungen essentialistische Ethiken, die von einem sicheren Wissen um das Gute und Schlechte ausgehen, an Plausibilität verlieren. Komplementär gewinnen Ethiken an Bedeutung, die mit Kontingenz

konstruktiv umzugehen verstehen, die ihr Nichtwissen und ihre Unfähigkeit, ihren Standort zweifelsfrei zu legitimieren, nicht verschleiern.

4 Fazit

Distanz zu ethischen Katalogen

Ethische Reflexionen stehen in der Sozialen Arbeit wieder auf der Tagesordnung. Dies bietet Risiken wie Chancen. Problematisch erscheint die Möglichkeit, dadurch hinter die Kritiken zurückzufallen, die mit Recht an allzu selbstgewissen Tugendkatalogen, an einseitig motivierten Zuschreibungen von „Eigenverantwortung" und an naiven Hilfsethiken geübt wurden. Dies kann allerdings nicht verhehlen, dass ethische Selbstvergewisserung konstruktiv sein kann. Ethische Artikulation kann hierzu in noch verstärktem Maße zum Objekt analytischer Durchdringung werden, um sich in der Sozialen Arbeit fragen zu können, wann, unter welchen Unständen, wie und mit welchen Konsequenzen ethisch argumentiert wird.

Literatur

Beckmann, C./Otto, H.-U./Richter, M./Schrödter, M. (Hrsg.) (2004): Qualität in der sozialen Arbeit. Wiesbaden.

Bergmann, J./Luckmann, T. (1999): Moral und Kommunikation. In: Bergmann, J./Luckmann, T. (Hrsg.) (1999): Kommunikative Konstruktion von Moral. Bd. 1: Struktur und Dynamik moralischer Kommunikation. Opladen, S. 13-36.

Brumlik, M. (1992): Advokatorische Ethik. Bielefeld.

Brumlik, M. ([1]2000): Advokatorische Ethik und sozialpädagogische Kompetenz. In: Müller, S./Sünker, H./Olk, T./Böllert, K. (Hrsg.) (2000): Soziale Arbeit. Neuwied, S. 279-287.

Buchkremer, H. ([2]1995): Handbuch Sozialpädagogik. Darmstadt.

Butler, J. (2009): Was ist Kritik? Ein Essay über Foucaults Tugend. In: Jaeggi, R./Wesche, T. (Hrsg.) (2009): Was ist Kritik? Frankfurt a.M., S. 221-246.

Butterwegge, C. ([2]2008): Rechtfertigung, Maßnahmen und Folgen einer neoliberalen (Sozial-)Politik. In: Butterwegge, C./Lösch, B./Ptak, R. (Hrsg.) (2008): Kritik des Neoliberalismus. Wiesbaden, S. 135-219.

Cloos, P. (2008): Die Inszenierung von Gemeinsamkeit. Weinheim.

Dahme, H.-J./Wohlfahrt, N. (Hrsg.) (2005): Aktivierende Soziale Arbeit. Baltmannsweiler.

Degele, N./Dries, C. (2005): Modernisierungstheorie. München.

Dollinger, B./Mittmann, A. (2008): Tertium Datur? Johannes Tews' „Großstadtpädagogik" als Versuch einer statistisch informierten Erschließung von Raumordnungen. In: Kessl, F./Reutlinger, C. (Hrsg.) (2008): Schlüsselwerke der Sozialraumforschung. Wiesbaden, S. 57-77.

Dungs, S. (2006): Der „Spielsinn der Praxis". Grundzüge einer dekonstruktiven Ethik der Sozialen Arbeit angesichts der Grenzen der theoretischen Vernunft. In: Dungs, S./Gerber, U./Schmidt, H./Zitt, R. (Hrsg.) (2006): Soziale Arbeit und Ethik im 21. Jahrhundert. Leipzig, S. 87-107.

Dungs, S./Gerber, U./Schmidt, H./Zitt, R. (Hrsg.) (2006): Soziale Arbeit und Ethik im 21. Jahrhundert. Leipzig.

Eisenmann, P. (2006): Werte und Normen in der sozialen Arbeit. Stuttgart.

Flösser, G./Oechler, M. (2006): Qualität/Qualitätsmanagement. In: Dollinger, B./Raithel, J. (Hrsg.) (2006): Aktivierende Sozialpädagogik. Wiesbaden, S. 155-172.

Galuske, M. (2002): Dienstleistungsorientierung – ein neues Leitkonzept Sozialer Arbeit? In: neue praxis, Heft 3, 32. Jg. (2006), S. 241-258.

Gängler, H. ([2]2003): Vom Zufall zur Notwendigkeit? Materialien zur Wissenschaftsgeschichte der Sozialen Arbeit. In: Wöhrle, A. (Hrsg.) (2003): Profession und Wissenschaft sozialer Arbeit. Herbolzheim, S. 252-283.
Graf, F. W. (1995): Sozialethik. In: Ritter, J./Gründer, K. (Hrsg.) (1995): Historisches Wörterbuch der Philosophie. Bd. 9: Se-Sp. Darmstadt, S. 1134-1138.
Grondin, J. (2009): Hermeneutik. Göttingen.
Hamburger, F. (2003): Einführung in die Sozialpädagogik. Stuttgart.
Keller, R. ([2]2008): Wissenssoziologische Diskursanalyse. Wiesbaden.
Kessl, F. (2006): Aktivierungspädagogik statt wohlfahrtsstaatlicher Dienstleistung? In: Zeitschrift für Sozialreform. Heft 2, 52. Jg. (2006), S. 217-232.
Kohl, K.-H. (2002): Dialogische Anthropologie – eine Illusion? In: Därmann, I./Jamme, C. (Hrsg.) (2002): Fremderfahrung und Repräsentation. Weilerswist, S. 209-225.
König, J./Oerthel, C./Puch, H.-J. (Hrsg.) (2004): Soziale Arbeit zwischen Ethik, Qualität und leeren Kassen. Starnberg.
Kruip, G. (2007): Vertragstheorien und Diskursethik: Zur Bedeutung prozeduraler Ethiken in der Sozialen Arbeit. In: Lob-Hüdepohl, A./Lesch, W. (Hrsg.) (2007): Ethik Sozialer Arbeit. Paderborn, S. 69-87.
Lob-Hüdepohl, A./Lesch, W. (Hrsg.) (2007): Ethik Sozialer Arbeit. Paderborn.
Luhmann, N. (1990): Paradigm lost: Über die ethische Reflexion der Moral. Frankfurt a.M.
Luhmann, N. (1997): Die Gesellschaft der Gesellschaft. 2 Bde. Frankfurt a.M.
Mägdefrau, J. (2006): Arbeitsfeldspezifische oder disziplinspezifische Professionalität? Subjektive Theorien über professionelles Handeln von Experten und Expertinnen in Feldern Sozialer Arbeit. In: Rapold, M. (Hrsg.) (2006): Pädagogische Kompetenz, Identität und Professionalität. Baltmannsweiler, S. 161-186.
Mager, K. ([1848] 1989): Bruchstücke aus einer deutschen Scholastik. In: Mager, K. ([1848] 1989): Gesammelte Werke. Bd. 8. Baltmannsweiler, S. 19-81.
Martin, E. ([2]2007): Sozialpädagogische Berufsethik. Weinheim.
Mertens, G. (2008a): Einführung. In: Frost, U./Böhm, W./Koch, L./Ladenthin, V./Mertens, G. (Hrsg.) (2008a): Handbuch der Erziehungswissenschaft. Bd. 1: Grundlagen. Allgemeine Erziehungswissenschaft. Paderborn u. a., S. 607.
Mertens, G. (2008b): „Verantwortung" als Leitbegriff der Moralerziehung. In: Frost, U./Böhm, W./Koch, L./Ladenthin, V./Mertens, G. (Hrsg.) (2008b): Handbuch der Erziehungswissenschaft. Bd. 1: Grundlagen. Allgemeine Erziehungswissenschaft. Paderborn u. a., S. 639-648.
Meumann, E. (1912): Die Untersuchung der sittlichen Entwicklung des Kindes und ihre pädagogische Bedeutung. In: Zeitschrift für pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik. Heft 1, 13. Jg. (1912), S. 193-213.
Mührel, E. (Hrsg.) (2003): Ethik und Menschenbild der Sozialen Arbeit. Essen.
Münchmeier, R. ([5]2005): Ethik. In: Kreft, D./Mielenz, I. (Hrsg.) (2005): Wörterbuch Soziale Arbeit. Weinheim, S. 258-260.
Natorp, P. ([2][1895] 1922): Platos Staat und die Idee der Sozialpädagogik. In: Natorp, P. ([1895] 1922): Gesammelte Abhandlungen zur Sozialpädagogik. Stuttgart, S. 1-42.
Neumann, S./Sandermann, P. (2008): Hellsichtige Blindheit. Zur vermeintlichen sozialwissenschaftlichen Wende der sozialpädagogischen Theorie. In: Widersprüche. Heft 108, 28. Jg. (2008), S. 11-30.
Niemeyer, C. ([2]2005): Klassiker der Sozialpädagogik. Weinheim u. München.
Nunner-Winkler, G./Meyer-Nikele, M./Wohlrab, D. (2006): Integration durch Moral. Wiesbaden.
Nussbaum, M.C. (2003): Beyond the Social Contract: Capabilities and Global Justice. (http://www.unipv.it/deontica/sen/papers/Nussbaum.pdf; Zugriff am 24.05.2009).
Oettingen, A. von ([3]1882): Die Moralstatistik in ihrer Bedeutung für die Sozialethik. Erlangen.
Orywa, R./Dröge, A. (1989): Alice Salomon in ihren Schriften. Eine Bibliographie. Berlin.
Otto, H.-U./Ziegler, H. (2008): Der Capabilities-Ansatz als Orientierung in der Erziehungswissenschaft. In: Otto, H.-U./Ziegler, H. (Hrsg.) (2008): Capabilities – Handlungsbefähigung und Verwirklichungschancen in der Erziehungswissenschaft. Wiesbaden, S. 9-13.
Ptak, R. ([2]2008): Grundlagen des Neoliberalismus. In: Butterwegge, C./Lösch, B./Ptak, R. (Hrsg.) (2008): Kritik des Neoliberalismus. Wiesbaden, S. 13-86.
Reckwitz, A. (2008): Unscharfe Grenzen. Perspektiven der Kultursoziologie. Bielefeld.
Salomon, A. (1908): Soziale Frauenbildung. Leipzig u. Berlin.

Salomon, A. ([1921] 2004): Die sittlichen Grundlagen und Ziele der Wohlfahrtspflege. In: Salomon, A. ([1921] 2004): Frauenemanzipation und soziale Verantwortung. Ausgewählte Schriften. Bd. 3: 1919-1948. München, S. 134-145.
Salomon, A. (1930): Einführung. In: Salomon, A./Baum, M.: Das Familienleben in der Gegenwart. 182 Familienmonographien. Berlin, S. 7-22.
Schleiermacher, F. ([1826] 2000): Grundzüge der Erziehungskunst (Vorlesungen 1826). In: Schleiermacher, F. ([1826] 2000): Texte zur Pädagogik. Bd. 2. Frankfurt a.M.
Schlüter, W. ([3]1995): Sozialphilosophie für helfende Berufe. München.
Schmidt, B. (2008): Eigenverantwortung haben immer die Anderen. Bern.
Staub-Bernasconi, S. (2007): Soziale Arbeit als Handlungswissenschaft. Bern.
Thiersch, H. (1995): Lebenswelt und Moral. Weinheim.
Trüper, J. (1890): Die Schule und die socialen Fragen unserer Zeit. Bd. 3: Die Aufgaben der öffentlichen Erziehung angesichts der socialen Schäden der Gegenwart. Gütersloh.
Utz, A.-F. (1958): Sozialethik. 1. Teil: Die Prinzipien der Gesellschaftslehre. Heidelberg.
Vahsen, F. G. (Hrsg.) (1992): Paradigmenwechsel in der Sozialpädagogik. Bielefeld.
Viehöfer, W./Kern, T. (2002): Kritische Theorie als Theorie des kommunikativen Handelns – Jürgen Habermas. In: Stark, C./Lahusen, C. (Hrsg.) (2002): Theorien der Gesellschaft. München, S. 127-162.
Wendt, W.R. ([4]1995): Geschichte der Sozialen Arbeit. Stuttgart.
Winkler, M. (1997): Die Lust am Untergang: Polemische Skizzen zum Umgang der Sozialpädagogik mit ihrer eigenen Theorie. In: neue praxis, Heft 1, 27. Jg. (1997), S. 54-67.

Franz Hamburger

Soziale Arbeit und Öffentlichkeit

1 Einleitung

Im Verhältnis von Sozialpädagogik und Öffentlichkeit haben zwei Umstände besondere Bedeutung gewonnen: Dramatisierende Berichte in den Medien über die typischen KlientInnen der Sozialen Arbeit und die Vergeblichkeit der sozialpädagogischen Bemühungen mit ihnen einerseits, die insbesondere in den Konzepten des Sozialmanagements wichtig gewordene Öffentlichkeitsarbeit andererseits.

Öffentliche Kritik an der Sozialen Arbeit

Zu dem erstgenannten Phänomen gehören insbesondere die Berichte über „kriminelle" Kinder, über „hemmungslos" gewalttätige Jugendliche, therapieresistente StraftäterInnen und unkontrollierte arbeitsunwillige SozialleistungsempfängerInnen. Die Interventionen der Sozialen Arbeit werden in diesen Kontexten regelmäßig als wenig wirksam, hilflos, zu wenig kontrollierend oder gar als provokative Parteilichkeit für die KlientInnen dargestellt. Insbesondere in den Berichten über „Monsterkids", strafunmündige „Mehrfach- und Intensivtäter" steigert sich die Dramatisierung zu Szenarien, in denen die geballte Staatsmacht von einzelnen Kindern an der Nase herumgeführt wird und die gesellschaftliche Ordnung grundlegend bedroht erscheint (vgl. Winkler 1999; Cremer-Schäfer 2000; Arbeitsstelle Kinder- und Jugendkriminalitätsprävention und Bundesjugendkuratorium 1999). Diese öffentliche Thematisierung stellt eine Belastung für die Soziale Arbeit dar, weil sie über wenige AkteurInnen verfügt, die ihre Sichtweisen in dieser öffentlichen Auseinandersetzung vertreten, weil ihre Praxis als nicht effektiv diskreditiert und delegitimiert wird und weil ihre KlientInnen stigmatisiert werden. Die helfende Funktion der Sozialen Arbeit wird marginalisiert, ihre kontrollierende Funktion wird reklamiert.

Öffentlichkeitsarbeit als Sozialmanagement

Aktive Öffentlichkeitsarbeit wird nur gelegentlich als Reaktion auf Medienkampagnen gefordert und begründet. Im Vordergrund stehen allgemeinere Argumente, die im Umkreis der Modernisierung Sozialer Arbeit entwickelt werden. Sie wird zunehmend als personenbezogene soziale Dienstleistung begriffen, gehört zum ökonomischen Sektor der Dienstleistungen und stellt in ihm auch ein besonders expansives Element dar (vgl. Rauschenbach 1999). Ein solcher Wachstumsbereich gesellschaftlicher Güterproduktion entzieht sich, wenn man seine Steuerung den traditionalen Leitungs- und Führungsformen wohltätiger Organisationen überlässt, der politischen und ökonomischen Kontrolle. Deshalb wurden Konzepte eines „new public" und „social management" durchgesetzt, die eine effektivere Steuerung des sozialen Sektors erreichen sollen. Die systematische Imagepflege wird dabei zu einer zentralen Aufgabe des Sozialma-

W. Thole (Hrsg.), *Grundriss Soziale Arbeit,* DOI 10.1007/978-3-531-94311-4_62,
© VS Verlag für Sozialwissenschaften | Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH 2012

nagements, weil nicht nur die Steuerung, sondern auch das Spendenwesen modernisiert wird. Mit dem ältesten Trick der Werbung, einem alten Inhalt ein neues Etikett aufzukleben, wurde Spendenbeschaffung als Sozial-sponsoring und Fundraising anglifiziert und erscheint seitdem als Attraktivität. Jedes Praxishandbuch Sozialmanagement gibt Antwort auf die Fragen: „Wie funktioniert Fundraising und welche Sponsoren passen zu Ihrem Image? Nach welchen Kriterien wählen Sie potenzielle Sponsoren aus? Was können Sie als soziale Einrichtung dem Sponsor als Gegenleistung anbieten?“ Öffentlichkeitsarbeit muss in diesem Kontext ausgerichtet werden auf ein Maximum an Geldbeschaffungsmöglichkeiten, d. h. der Marketingwert des Images der sozialen Einrichtung für den Sponsor muss optimiert werden. Der soziale Sektor rückt in diesem Zusammenhang systematisch aus einer Öffentlichkeit, in der Soziale Rechte gegenüber einem Sozialstaat vertreten werden, heraus und in eine Öffentlichkeit hinein, in der die Dankbarkeit gegenüber dem Spender mittelalterliche Ausmaße annimmt. Diese Verschiebungen werden in der Sozialen Arbeit und ihrer Theorie wenig diskutiert (vgl. aber Otto/Schnurr 2000), können sich wohl auch deshalb so reibungslos durchsetzen.

2 Historische Notiz

Öffentlichkeitsarbeit bei Wichern

Öffentlichkeitsarbeit zum Zweck der Spendeneinwerbung hat eine lange Tradition und wird in einem der klassischen Texte der Sozialen Arbeit exemplarisch zum Ausdruck gebracht. J. H. Wichern hat seine berühmte Rede zur Begründung des Rauhen Hauses deshalb öffentlich, das hieß in seiner Zeit vor einer Versammlung von Bürgern, gehalten, weil sie dem Zwecke diente, Sponsoren zu gewinnen. Ein wesentlicher Teil der Rede diente dazu zu begründen, warum die geplante soziale Einrichtung nicht vom Staat finanziert werden sollte. Zunächst aber enthält der Gedankengang seiner Ansprache alle diejenigen Elemente, die auch die Grundlage eines modernen Marketings bilden (vgl. Wichern 1998):

- Anschauliche und dramatisierende Beschreibung und Erklärung des zu beseitigenden Elends und der gesellschaftlichen Gefahr;
- Darlegung der Gründe, warum Hilfe angebracht sei – Rettung der von Verwahrlosung bedrohten unschuldigen Kinder – und nicht Repression;
- Nachweis der Angemessenheit der vorgeschlagenen Problemlösung durch die Einrichtung des Rauhen Hauses;
- Appell an das Publikum, die Sponsoren und seine altruistischen Motive, die „neue Last für das Publikum“ auf sich zu nehmen, ohne den Hinweis auf die Nützlichkeit eines rechtschaffenen Lebenswandels für die Gesellschaft zu vergessen.

Wichern kann man als konsequenten Vertreter des Sponsorenprinzips bezeichnen, weil er ausdrücklich darauf verzichtet, die ökonomische Sicherheit für das Rauhe Haus durch staatliche Finanzierung (oder die einer anderen einflussreichen Anstalt) erreichen zu wollen. Dem Einwand „Die Anstalt ist eine neue Last für den Staat, wo nicht bei ihrem Beginn, doch höchst wahrscheinlich spä-

ter einmal!“ (Wichern 1998, S. 77) hält er entgegen, „dass die Anstalt ausdrücklich der Unterstützung aus der Kasse des Staates oder einer anderen, vermöge eines verwandten Zweckes bei ihrer Begründung, Erhaltung und Erweiterung beteiligten wohltätigen oder polizeilichen Anstalt entsagt“ (Wichern 1998, S. 77).

Das Rauhe Haus soll, so die ausdrückliche Erläuterung J. H. Wicherns, unabhängig bleiben von Geldgebern, es soll nur dem Geist der Liebe und Fürsorge, die seine Einrichtung motivieren, verpflichtet bleiben. Das Risiko, dass es auf Grund ausbleibender Spenden geschlossen werden müsse, geht Wichern ausdrücklich ein – aber er vertraut darauf, dass seine Rhetorik wirkt: „Wer solch ein Kind jemals gesehen, der würde die Angst und die Tiefe des Bedürfnisses in den Seelen dieser Kinder begreifen und könnte dem heiligen Triebe, zu retten, nicht widerstehen. Im Geiste steht ein solches Kind mir hier zur Seite und sieht die Menge der Versammelten bittend, flehend an – wer wollte nicht teilhaben am Werk der Rettung, wer nicht helfen, Hütten der schützenden, bessernden, der Leben bringenden Liebe zu bauen?!“ (Wichern 1998, S. 79)

Eine Steigerung der spendenwerbenden Rhetorik ist nur noch möglich als Bekenntnis zu einer „Zivilgesellschaft“, die den schlanken Staat vor Belastungen schützen will: „Die Anstalt trachtet danach, dem Wohle des Staates in Umbildung solcher Personen, welche ihn ohne diese Hilfe wie ein Krebsschaden würden eingewohnt haben, förderlich zu sein, ohne ihm je lästig werden zu wollen“ (Wichern 1998, S. 77). Die Rede vom überlasteten Staat war im vormodernen Denken Wicherns ganz der in seiner Zeit vergehenden Feudal- und Ständeordnung verpflichtet; sie gewinnt im postmodernen Neoliberalismus den Charakter einer paradoxen Basislegitimation im öffentlichen Wettbewerb um Spenden, wird doch die Gesellschaft jetzt mit den Argumenten konfrontiert, mit denen sie den (Steuer-)Staat begrenzt hat. Die Diskurse über Monsterkids und Fundraising verknüpfen sich in der Gegenwart und bilden einen sinnhaften Rahmen für die Öffentlichkeit der Sozialen Arbeit: Nur mit einem „strengen“ Konzept kann sie die Versprechungen einlösen, die sie öffentlich selbst inszeniert, um gesponsert zu werden.

Kontinuität der Spendenwerbung

Die Veränderung des Bezugsrahmens – die Verschiebung weg vom Sozialstaat mit seinen sozialen Rechten hin zum Markt der Spendenwerbung – verändert die Position der SpendenempfängerInnen. „Sie verlieren selbst ihre Position am Rand der Gesellschaft“ (Voß 1992, S. 144). Sie werden auf doppelte Weise mediatisiert: einmal in der Öffentlichkeitsarbeit der sozialen Einrichtungen, die mit ihrem Elend Geld einwerben, zum anderen durch die Verarbeitungsmechanismen der Medien selbst. Dadurch vergrößert sich die Distanz zur Gesellschaft so weit, dass das Moment der Zugehörigkeit verschwindet. „Es ist dies de facto eine Distanz des vollständigen Außen und nicht mehr eine Distanz des Randes, die noch in direkter Wechselwirkung mit dem Innern steht“ (Voß 1992, S. 144). Doch nicht nur die armen und abweichenden KlientInnen der Sozialen Arbeit verändern ihre gesellschaftliche Position, auch die Institutionen der Sozialen Arbeit selbst. Sie rücken an den Rand der Gesellschaft und vermitteln deren milde Gaben an das Außen: Exklusionsverwaltung (wobei auf die feine Differenz der systemtheoretischen Semantik hinzuweisen ist, vgl. Bommes/Scherr 1996).

3 Öffentlichkeit

Die Begriffe „öffentlich" und „privat"

Mit der Unterscheidung von „öffentlich" und „privat" werden zwei soziale Sphären voneinander abgegrenzt. Der private Bereich des Individuums und der Familie unterliegt einer autonomen Kontrolle und persönlichen Entscheidungsfreiheit, die selbst wiederum staatsrechtlich und verfassungsmäßig – und insofern öffentlich – definiert und respektiert werden. Der öffentliche Bereich ist dagegen derjenige der Kritik und Auseinandersetzung, der Meinungsbildung und Entscheidungsfindung, an denen alle privat-autonom konstituierten Subjekte partizipieren (sollen). Öffentliches und Privates sind insofern dialektisch aufeinander bezogen, das Eine kann aus dem Anderen nicht deduziert werden und doch sind sie beide untrennbar aufeinander bezogen.

In Jugendhilfe und Sozialarbeit wird die Tätigkeit des Staates und der Kommunen als „öffentliche Jugendhilfe" bzw. als Sozialarbeit des „öffentlichen Trägers" bezeichnet, während die private Wohlfahrtstätigkeit als die der „Freien Träger" angesehen wird. Hinzu kommen die Unterscheidungen von „gemeinnütziger" und „gewerblicher" Sozialarbeit, die wiederum der (privaten) Selbsthilfe gegenübergestellt werden können. Die Relation zwischen privater und öffentlicher Wohlfahrtspflege wird nach den Prinzipien der Subsidiarität und Solidarität gesteuert. Der privaten bzw. freien Jugendhilfe und Sozialarbeit kommt dabei ein gewisser Vorrang in der Betätigung zu, die öffentlichen Träger sollen dagegen die Funktionstüchtigkeit der nicht-öffentlichen Träger sichern und ihre Tätigkeit kontrollieren. Darüber hinaus kommt ihnen eine Gewährleistungspflicht mit definiertem Interventionsrecht zu (vgl. Bauer 1992).

Strukturwandel der Öffentlichkeit

Die strikte Unterscheidung von „öffentlich" und „privat" hat sich in einem „Strukturwandel der Öffentlichkeit" herausgebildet, den J. Habermas in seiner berühmten Schrift untersucht hat (1990; vgl. auch Richter 1999; Müller 1971). In der Sozialordnung des Feudalismus wurde eine „repräsentative Öffentlichkeit" als machtvolle Zur-Schau-Stellung des Lebens des Feudalherren inszeniert, die auch dessen „privates" Leben einschloss. Unbedingter Herrschaftsanspruch zeigte sich in der Präsentation von Personen und ihrer Eigenschaften. „Die Entfaltung der repräsentativen Öffentlichkeit ist an Attribute der Person geknüpft: an Insignien (Abzeichen, Waffen), Habitus (Kleidung, Haartracht), Gestus (Grußform, Gebärde) und Rhetorik (Form der Anrede, förmliche Rede überhaupt), mit einem Wort – an einem strengen Kodex ‚edlen' Verhaltens." (Habermas 1990, S. 61 f.).

Mit den Nationalstaaten der Moderne entsteht „öffentliche Gewalt", der das Publikum als die dem Staat unterworfenen Privatleute entgegengesetzt werden kann. Die in dieser Beziehung zum Ausdruck kommende Öffentlichkeit war nicht mehr auf Repräsentanz des Absoluten aus, sondern – begrenzter – auf Verwirklichung des „öffentlichen Interesses"; ihm war auch der Fürst unterworfen. Die „bürgerliche Öffentlichkeit" bezog hierzu eine kritische Gegenposition. Öffentliches Räsonieren, Meinungsäußerung und Meinungsbildung treten an die Stelle der Hinnahme dessen, was von oben kommt, und bilden ein diskursives Modell der Öffentlichkeit aus. Diese Art der öffentlichen Kommunikation bleibt jedoch auf bestimmte Orte beschränkt und wird bald durch Massenmedien überformt. „Die durch Massenmedien zugleich vorstrukturierte und beherrschte Öf-

fentlichkeit wuchs sich zu einer vermachteten Arena aus, in der mit Themen und Beiträgen nicht nur um Einfluss, sondern um eine in ihren strategischen Intentionen möglichst verborgene Steuerung verhaltenswirksamer Kommunikationsflüsse gerungen wird“ (Habermas 1990, S. 28).

Die am Beispiel der bürgerlichen Öffentlichkeit gewonnene Vorstellung einer demokratischen, herrschaftskritischen „Gegenöffentlichkeit“ wird, wenn man sie aus dem konkreten historischen Zusammenhang abstrahiert, zu einem normativen Element, das sich immer wieder in bestimmten Formen und Phasen Sozialer Bewegungen empirisch beobachten lässt, das darüber hinaus zur Struktur von Demokratie, wenn sie auch nur an den grundlegenden Ansprüchen festhalten will, dazu gehört. „Deshalb eignet sich ‚politische Öffentlichkeit‘ als Inbegriff derjenigen Kommunikationsbedingungen, unter denen eine diskursive Meinungs- und Willensbildung eines Publikums von Staatsbürgern zustande kommen kann, zum Grundbegriff einer normativ angelegten Demokratietheorie“ (Habermas 1990, S. 38). Öffentlichkeit ist also, wenn man diese Analyse nicht ganz ausblenden will, nicht nur ein deskriptiver und analytischer Begriff, sondern eine Kategorie, in der das Selbstverständnis demokratischer Gesellschaften ansprüchlich zum Ausdruck kommt. Darüber hinaus lassen sich einige weitere Bestimmungen festhalten:

Merkmale der Öffentlichkeit

- Neben der demokratietheoretisch zentralen „politischen“ Öffentlichkeit gibt es Öffentlichkeiten der Kultur, der Unterhaltung, der Erziehung, der Werbung usw., die miteinander verknüpft sind.
- Wie „Kultur“ ist Öffentlichkeit pluralistisch und heterarchisch strukturiert, auch wenn Zugang und Relevanz machtförmig ausgeprägt sind. Allerdings führt die – paradoxe – Privatheit der Verfügung über die Massenmedien zu einer gewaltigen Machtkonzentration und zur Herrschaft der Medienmogule und -konzerne (vgl. Müller 1971).
- Öffentlichkeit umgreift Staat und Gesellschaft, sie bildet gerade zentrale Strukturen der Zivilgesellschaft und des Staates bis in ihre Verzweigungen hinein: „Sie ist aus diesem Grunde kein exklusiver Ort, keine abgesonderte Sphäre des politischen Räsonnements, sondern Bestandteil einer jeden staatlichen Institution, also auch der Institutionen des Sozialstaates und der Einrichtungen der Sozialen Arbeit“ (Schaarschuch 1999, S. 45).
- Öffentlichkeit differenziert sich aus; neben einer „allgemeinen“ Öffentlichkeit bilden sich spezifische Öffentlichkeiten für bestimmte Fachfragen, Wissenschaften oder Medien heraus. Auch diese sind miteinander vernetzt und stellen insgesamt ein Mehr-Ebenen-System der gesellschaftlich organisierten Kommunikation dar.

Neben den analytischen Konkretisierungen lassen sich an dieser Stelle zwei Überlegungen für die Soziale Arbeit festhalten, die sich aus dem demokratietheoretischen Diskursmodell von Öffentlichkeit ergeben:

Ansprüche der Sozialen Arbeit im öffentlichen Diskurs

1. Die bürgerliche Öffentlichkeit war in einem kommunalen Raum entstanden und an die Beschränktheit dieses Ortes gebunden; sie konnte aber diesen Partikularismus überwinden, weil sie die Kraft der Argumente einer universalistischen Geltungsprüfung unterzogen hat. Deshalb kann auch für die Ge-

genwart der kommunale Raum als Rahmen konzipiert werden, in dem die sozialen Hilfeprogramme und die pädagogischen Bildungsangebote entwickelt werden und als Teil einer lokalen Diskurskultur fungieren; SozialpädagogInnen übernehmen dann ExpertInnenaufgaben, so lange ihre Argumente einer kritischen Prüfung durch das Publikum unterzogen werden können (vgl. Richter 1999).

2. Begreift man den Staat nicht nur als übermächtigen Akteur, sondern auch als Objekt gesellschaftlicher Auseinandersetzungen und berücksichtigt man das Mischungsverhältnis von zivilgesellschaftlichen und staatlich-repressiven Elementen im Feld der Sozialen Arbeit, so ergeben sich spezifische Handlungsmöglichkeiten: „Die Adressaten Sozialer Arbeit sind nicht nur Klienten, d. h. passive Objekte sozialarbeiterischer Behandlung, sondern immer auch Bürger. Neben der asymmetrischen Beziehung von Sozialarbeiter und Klient existiert prinzipiell stets auch die symmetrische Beziehung von Bürger zu Bürger. (…) Der Bezug auf die autonome Ausübung der politischen Staatsbürgerrolle im demokratischen Prozess der ‚reflexiven' Entscheidung über die alle betreffenden Lebensbedingungen stellt dabei die verfassungstheoretische Begründung und Rechtfertigung aller Sozialstaatlichkeit dar, und das heißt, der Inanspruchnahme sozialer Rechte in den Institutionen des Sozialstaates (…). Die sich hieraus ergebende Konsequenz ist die einer umfassenden Demokratisierung sozialstaatlicher Institutionen und sozialpädagogischer Einrichtungen" (Schaarschuch 1999, S. 46f.).

Öffentlichkeit wird im Binnenverhältnis der Sozialen Arbeit zum Ort der diskursiven und partizipativen Prüfung ihrer Praktiken, im Außenverhältnis ist Soziale Arbeit der Akteur, der die sozialen Rechte der Benachteiligten artikuliert.

4 Konturen des Gegenstandsfeldes

Definition von Sozialer Arbeit in der Öffentlichkeit

Ganz unabhängig davon, ob die Soziale Arbeit – in der Semantik der Systemtheorie – ein primäres Funktionssystem darstellt, ist sie als gesellschaftliche Praxis institutionalisiert. Sie verfügt dabei – wie andere Praktiken auch – über autonome Definitions- und Abgrenzungsressourcen und ist materiell, rechtlich und kulturell von anderen Teilen der Gesellschaft abhängig. Autonomie und Heteronomie werden gleichermaßen öffentlich verhandelt, sowohl das Ausmaß der Ressourcen, die der Sozialen Arbeit zur Verfügung gestellt werden, wie auch ihre Zuständigkeit und ihre Kapazität stehen öffentlich zur Disposition. Auch wenn faktisch viele Entscheidungen nicht öffentlich stattfinden, so müssen sie potenziell legitimierbar und öffentlich begründbar bleiben.

Vielfalt der Darstellung

1. Insoweit ist Öffentlichkeit eine umfassende Kategorie; sie realisiert sich überwiegend in den objektivierten Massenmedien, besteht aber auch aus kleinformatigen Medien des Flugblatts, der Stadtteilzeitung, des Plakats, des Aushangs in sozialen Einrichtungen und Geschäften, des Informationsblatts und der Wandzeitung sowie aus Interaktion und personaler Kommunikation.

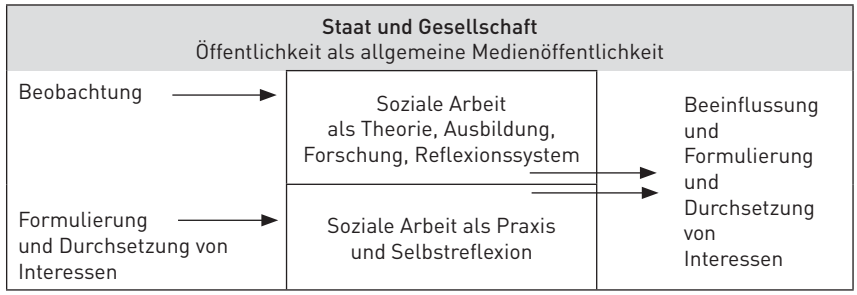


Abb. 1: Soziale Arbeit und Öffentlichkeit

2. In dieser Öffentlichkeit sind staatliche Instanzen (Bund, Länder, Gemeinden, Regierungen und Parlamente, Verwaltungen) mehr oder weniger präsent, ebenso die gesellschaftlichen Institutionen und Bewegungen, die vermittelt oder unvermittelt ein Interesse an Sozialer Arbeit haben. Sie beobachten sie, aber auch ihre Reflexions- und Ausbildungsinstanzen. In der Öffentlichkeit werden zugleich Interessen von Staat und Gesellschaft artikuliert, begründet und es wird ihre Durchsetzung legitimiert. Die Beobachtung der Sozialen Arbeit folgt dabei den Regeln, die die Beobachter, zum Beispiel die Medien, für sich selbst – und nicht für die Soziale Arbeit – für verbindlich ansehen. Medien unterscheiden zwischen Informationen und Nachrichten, ihren Filter durchdringt also nur das, was Nachrichtenwert hat.

Beobachtung der Sozialen Arbeit

3. Soziale Arbeit ist selbst ein komplexes Gebilde, das nach vielen Kriterien und Gesichtspunkten strukturiert werden kann. Der verbreiteten Unterscheidung von Theorie und Praxis folgend wird sie hier eingeteilt in die Institutionalisierung eines Praxisfeldes und eines Reflexionssystems. Das Reflexionssystem kann als kognitives (Texte, Begriffe, Unterscheidungen, Methoden usw.) und soziales (Organisationen, Personen) System unterschieden werden. Dieses System beobachtet und reflektiert sich selbst, das Praxisfeld und Staat/Gesellschaft. Soziale Arbeit als gesellschaftlich organisierte Praxis ist ebenfalls komplex strukturiert, besteht aus Organisationen und Institutionen, AkteurInnen und Prozessen. Auch dieses Feld bezieht sich auf das theoretische System, auf Staat und Gesellschaft.

Theorie und Praxis

4. In Bezug auf Öffentlichkeit beeinflussen Theorie und Praxis nach Maßgaben der eigenen Definitionen und Interessen die Medien. Über eigene Medien – beispielsweise Fachzeitschriften – produzieren sie sowohl eine Fachöffentlichkeit wie auch einen Teil der allgemeinen Öffentlichkeit. Interne und externe – vom Standpunkt der Sozialen Arbeit aus gesehen – Öffentlichkeiten gehen ineinander über. Darüber hinaus nehmen die AkteurInnen des Sozialen Sektors gezielt und geplant Einfluss auf die Öffentlichkeit, versuchen die Öffentliche Meinung zu bilden, indem sie ihre Themen auf die Tagesordnung zu setzen versuchen. Sofern sie nicht mit eigenen Medien und Machtmitteln (Öffentlichkeitskampagnen) in der Öffentlichkeit präsent sein können, verschränkt sich die Öffentlichkeitsarbeit des Sozialen Sektors mit der Beobachtung durch die Medien und die Rezeption in ihnen. Öffentlichkeit

Beeinflussung der Öffentlichkeit durch die Soziale Arbeit

lässt sich dabei als konkrete Objektivation und als Interaktions- und Kommunikationsprozess rekonstruieren.

Öffentlichkeit als Kommunikationsprozess

5. Das ganze Feld lässt sich als Kommunikationsfeld sehen. Dabei rücken – in einem einfachen Modell – Prozesse der Informationsübertragung zwischen Kommunikatoren und Rezipienten in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit. Dieses Modell ist freilich noch von vielen mechanistischen Annahmen bestimmt und vernachlässigt die aktiven Prozesse bei allen Kommunikationsbeteiligten. Deshalb wird Kommunikation als „aktive Konstruktion" (Hoffmann 2000, S. 39) bezeichnet; das für personale Kommunikation entwickelte komplexe Modell erweist sich auch für Prozesse der medialen und massenmedialen Kommunikation als angemessen. Sowohl der Produktionsprozess der Nachricht, die Mehrdimensionalität der Information/Nachricht und der Rezeptionsprozess sowie schließlich der Kontext der Kommunikation sind jeweils komplexe Umstände. In der direkt-personalen Kommunikation verständigen sich Individuen und Gruppen, bei medialer Kommunikation werden Träger, Instrumente und Techniken eingesetzt und bei Massenkommunikation werden Produzenten und Konsumenten, aber auch die Nachrichten, in eigenständigen Systemen aggregiert. Entsprechend haben sich differente Forschungsrichtungen der Massenkommunikations-, Medien- und Medienwirkungsforschung ausdifferenziert (vgl. Kaase/Schulz 1989).

Personale und mediale Kommunikation

6. Die Unterscheidungen von personaler und medialer Kommunikation und von Öffentlichkeit und Privatheit überschneiden sich. Die Kommunikation im privaten Bereich ist überwiegend personal-direkt, verwendet aber auch die rechtlich abgeschirmten und geschützten Kommunikationswege der Briefe, des Telefons und der elektronischen Verständigung. Dieses Kommunikationsfeld ist auf der Grundlage der Grundrechte gegen staatlichen und gesellschaftlichen Eingriff geschützt. In der Praxis der Sozialen Arbeit konstituiert sich – wie auch in anderen Berufssegmenten – ein sozialer Raum privilegierter und geschützter Kommunikation, die nicht-öffentlich und zugleich nicht-privat ist. Für diese direkt-personale (z.B. Beratungsgespräche) und mediale (z.B. Sorgentelefon, Telefonseelsorge) Kommunikation gelten die Grundsätze des Vertrauensschutzes und des Datenschutzes. Die Verwendung von Wissen aus dieser privilegierten Kommunikationssituation ist nur mit Zustimmung der KlientInnen erlaubt, die Weitergabe von Daten ist nur in einem gesetzlich geregelten Umfang möglich.

   Die KlientInnen der Sozialen Arbeit können allerdings „Öffentlichkeit" herstellen, indem sie – in der Regel direkt-personal – über ihre Erfahrungen in sozialen Einrichtungen kommunizieren. Dabei wird eine, wenn auch begrenzte Öffentlichkeit über die wahrgenommene Qualität einer Person oder einer Einrichtung hergestellt. Insoweit wird „Hilfe" auch außerhalb des Beratungsgesprächs kommuniziert; weil das Image einer Einrichtung einen Rahmen für den Zugang und die Wirksamkeit darstellt, ist diese Öffentlichkeit „um die Einrichtung herum" von großer Bedeutung für ihre Wirksamkeit. In manchen Bereichen findet die Soziale Arbeit in bestimmten überschaubaren, aber nicht strikt abgegrenzten Öffentlichkeiten statt: Heime, Jugendhäuser, Kindertagesstätten haben eine „interne" Öffentlichkeit, die das beruf-

Konflikt um Öffentlichkeit

liche Handeln unter Beobachtung stellt. Andererseits ist diese Öffentlichkeit auch ein spezifisches Medium des methodischen Handelns, beispielsweise in der Gruppenarbeit. Diese internen Öffentlichkeiten sind nicht abgeschottet nach außen, sie werden in der Regel durch KlientInnenangehörige transzendiert. Der Kampf darum, wie in Konfliktsituationen diese Öffentlichkeit kontrolliert wird und kontrollierbar bleibt, ist eine typische Belastungs- und Konfliktlage. Dies verschärft sich in totalen Institutionen, die eine vollständige Außenkontrolle beabsichtigen, deren Durchbrechung zum Schutz der Insassen gelegentlich gerade durch Angehörige Sozialer Berufe aber notwendig werden kann (vgl. beispielsweise Berichte von Gefängnisseelsorgern und die Skandalisierung von „Zuständen" in der Psychiatrie durch SozialarbeiterInnen).

Die Kontrolle und Herstellung der Öffentlichkeit ist in diesem Sinne eine systematische Problemstelle der Sozialen Arbeit. Sie hat es mit abgestuften Intensitäten und Unmittelbarkeiten zwischen quasi-privater Vertrautheit und Öffentlichkeit zu tun. Die Kontrolle von Öffentlichkeit ist einerseits eine Machtfrage, wie die Soziale Arbeit ihre eigene „Domäne", ihr Image und ihre Repräsentation „im Griff" hat. Andererseits aber ist Öffentlichkeit auch eine Chance für KlientInnen(-gruppen), ihre Interessen in einer kritisch räsonierenden Öffentlichkeit zur Sprache zu bringen und damit unter Umständen gegenüber der Sozialen Arbeit und ihren Organisationen ein Gegengewicht zu bilden. Die prinzipielle Ambivalenz von Öffentlichkeit überhaupt als kritische und disziplinierende zeigt sich auch in diesem begrenzten Ausschnitt von Öffentlichkeit.

7. Die Unterscheidung zwischen Theorie und Praxis ist kategorial und grundlegend. Tatsächlich aber hat auch die Praxis ihre eigene Theorie als Reflexion, die Theorie hat ihre Praxis als Forschungs- und Ausbildungspraxis. Die Logik der kognitiven Ordnungen, die damit verbundenen Geltungsansprüche und die gesellschaftliche Funktion der sozialen Systeme sind aber prinzipiell verschieden.

Fachöffentlichkeit der Sozialen Arbeit

Theorie, Forschung und Studium gehören zum Wissenschafts- bzw. Hochschulsystem und produzieren ihre eigene Öffentlichkeit als „Fachöffentlichkeit" in Publikationen, Fachzeitschriften und Kongressen. Dieses Feld überschneidet sich mit der Öffentlichkeit der Sozialen Praxis in Verbandszeitschriften, Rundschreiben, Mitgliederinformationen und anderen Formen des „Öffentlich-Machens" von Erfahrungen und Orientierungen. Dies führt zu der feldtypischen Verbreitung von „grauer Literatur". Die Öffentlichkeit des sozialen Sektors ist auch nach den Prinzipien fachlicher Aufteilungen gegliedert. Von der vorschulischen Erziehung bis zur Altenhilfe gibt es spezielle Zeitschriften mit theoretischen oder praktischen Akzentuierungen, häufig stellen sie aber gerade eine handlungsfeldspezifische Verbindung von Theorie und Praxis dar. Darüber hinaus gibt es in den handlungsfeldspezifischen Öffentlichkeiten Überschneidungen mit anderen Disziplinen (Kriminologie, Pflegewissenschaft, Psychologie) oder mit anderen sozialen Systemen (Gesundheitswesen, Bildungswesen, Arbeitsmarkt, Sozialpolitik). Die Grenzen zwischen den fachlichen Öffentlichkeiten und den Überschneidungsbereichen lassen sich nicht scharf ziehen.

Das hängt auch damit zusammen, dass das ganze Feld einen Markt für Verlage

und Medien darstellt, die als ökonomische Akteure in der Öffentlichkeit agieren und um Marktanteile konkurrieren. Die Politik dieser Akteure trägt nicht unerheblich zur tatsächlichen Form der Öffentlichkeit in der Sozialen Arbeit und über die Soziale Arbeit bei.

5 Zum Stand der Forschung

„Öffentlichkeit" als Programmformel

In der Sozialpädagogik werden, ebenso wie in der Erziehungswissenschaft, Fragen der Öffentlichkeit recht marginal behandelt. Lediglich H. Eyferth hat in seiner Bestimmung von Sozialpädagogik dem „öffentlichen Bewusstsein" einen systematischen Stellenwert eingeräumt (vgl. Eyferth 1979). Die Öffentlichkeit gehört als ein notwendiges Element zum sozialpädagogischen Feld, weil die in der Gegenwart vorherrschenden Tendenzen der Zuweisung sozialer Aufgaben an eine „zuständige" Berufsgruppe nur die soziale Isolierung der AdressatInnen Sozialer Arbeit verstärken und den öffentlichen Protest gegen den Skandal von Armut und Ausgrenzung schwächen. Als „Skandalisierung" benennt Eyferth eine Form der Öffentlichkeitsarbeit, die zunächst kurzphasig ihre Ziele verfolgt, dann aber in den Zusammenhang von Sozialplanung und Gemeinwesenarbeit eingebunden werden soll. In der Weiterentwicklung eines Elements der Sozialplanung zur Sozialberichterstattung oder Umformung der ganzen Sozialplanung zur Sozialberichterstattung (vgl. Brülle 1990) wird dieser Gedanke in neueren Konzepten konsequent fortgesetzt. Das sozialpädagogische Handlungsfeld wird als Praxis also nicht methodisch verkürzt, sondern – zur Ursachenanalyse passend – ausgedehnt. Öffentlichkeit wird dabei in erster Linie begriffen als der soziale Ort, an dem die Normen und Standards von Konformität und Abweichung definiert und durchgesetzt werden und an dem sich das Bewusstsein von Notwendigkeit und Angemessenheit sozialer Rechte und Hilfen bilden soll. Das Vertrauen auf die Wirkungen einer Skandalisierungsstrategie wurde im Verlauf der 1970er Jahre erschüttert, sodass die Programmdiskussion sich bald der „Öffentlichkeitsarbeit" zuwandte.

Die Arbeit von P. Marchal und U. Spura (1981) steht gleichzeitig am Ende einer Epoche der Thematisierung von Öffentlichkeit als Herrschaftszusammenhang bürgerlicher Gesellschaften und dem Übergang zum Konzept der „emanzipatorischen Öffentlichkeitsarbeit" (Marchal/Spura 1981, S. 187). In ähnlicher Weise optimistische oder an „proletarischer Gegenöffentlichkeit" interessierte Überlegungen finden wir bei Marchal (1980) und Prokop (1984). Im aktuellen Öffentlichkeitsdiskurs werden teilweise recht optimistische Überlegungen angestellt: „Soziale Arbeit kann also durch Sponsoring in der Öffentlichkeit sowohl quantitativ als auch qualitativ neu dimensioniert werden (…). Sozial-Sponsoring kann einen Beitrag zur Modernisierung Sozialer Arbeit leisten" (Markert 1995, S. 25). Dem wird entgegengehalten, dass verstärkte Berichterstattung mit Dramatisierung Sozialer Probleme, Deprofessionalisierungstendenzen und verstärkter Stigmatisierung von KlientInnen verbunden sein kann (vgl. Barz 2000).

Das empirisch gesicherte Wissen ist ebenso wie die programmatische Debatte schmal geblieben. Die Arbeit zum „Fremdbild des Sozialarbeiters“ von E.-G. Skiba (1972) ist ebenso isoliert geblieben wie die spätere Bielefelder Untersuchung zum Imagewandel der Jugendhilfe und des Jugendamtes von G. Flösser (1994). Eine Grundstruktur, die E.-G. Skiba herausgearbeitet hat, scheint sich stabil gehalten zu haben: Während die Tätigkeit des Helfens hoch angesehen ist, wird das Objekt der Hilfe diskreditiert; Helfen als Beruf ist in der Nachbarschaft des alltäglichen nicht-professionellen Handelns angesiedelt und genießt deshalb wenig Prestige.

Empirische Untersuchungen zum Image

Zu den Untersuchungen über das Bild der Medien von den AdressatInnen der Sozialen Arbeit gehören K.-H. Reubands Untersuchungen zur Darstellung von Drogenabhängigen (1976; 1992); sie kommen zu dem Ergebnis, dass die individualisierende und dramatisierende Berichterstattung „sensationelle Fälle mit relativ extrem abweichendem Verhalten“ (Gaedt u. a. 1976, S. 104) besonders hervorhebt. Ebenso isoliert steht die Studie zum Bild von Sinti und Roma in der Tagespresse (Bohn u. a. 1992) und die Arbeit von S. Partenheimer (1997). Sie kommt zu dem Ergebnis, dass in den Medien eine voyeuristische, „eine entwürdigende und hemmungslose Vermarktungsstrategie“ (Partenheimer 1997, S. 196) dominiert, die die sexuelle Ausbeutung medial verdoppelt und eine Gegenwelt zur bürgerlichen Wohlanständigkeit entwirft. Als „Motiv der Kinder und Jugendlichen, sich zu prostituieren“, dominiert die „Gier nach Geld und Konsum“ (Partenheimer 1997, S. 197). Die Interventionen der Jugendhilfe werden als hilflos und wirkungslos, ihre Konzepte als „lasch“, „naiv“ und unreflektiert dargestellt, „Forderungen nach schärferem Vorgehen“ (Partenheimer 1997, S. 197) münden im Verlangen nach Geschlossener Unterbringung als Mittel gegen Kinder- und Jugenddelinquenz. Die wenigen Arbeiten über das massenmediale Bild der EmpfängerInnen sozialer Leistungen, insbesondere der SozialhilfeempfängerInnen (vgl. Henkel/Pavelka 1985; Kreft 1997), zeigen eine erstaunliche mediale Aggressivität gegenüber den AdressatInnen der Sozialen Arbeit.

Das vorliegende Wissen beruht im Wesentlichen auf Fallstudien und Alltagsbeobachtungen (vgl. Hamburger/Otto 1999; Krause 1999). Die folgenden Thesen basieren auf einer ersten Untersuchung, die freilich auf Printmedien, und zwar Tageszeitungen, sowie einen kleinen Zeitraum beschränkt ist (vgl. Hamburger 1997; Projektgruppe Öffentlichkeitsarbeit 1997; Wickert 1997).

Insgesamt werden die unterschiedlichen Praxen in den unterschiedlichen Medien und je nach Funktion der jeweiligen Berichterstattung von der Unterhaltung bis zur Formulierung eines sozialpolitischen Konsenses oder der Markierung der Grenzen der „Volkssolidarität“ mit differenter Akzentuierung dargestellt und auch die Funktionen der Sozialen Arbeit sind breiter und komplexer zu veranschlagen, als dass sie in ein einziges Bild passen. Für diesen Wissensstand sind „Thesen“ die passende Form:

1. Der überwiegende Teil der Berichterstattung bezieht sich durchaus auf den Alltag der Sozialen Arbeit und bringt ein wichtiges Element des Rahmens kommunaler Fürsorglichkeit zum Ausdruck (vgl. auch Jonscher 1991). Fast

Soziale Praxis in der Zeitung

die Hälfte aller Berichte (vgl. Projektgruppe Öffentlichkeitsarbeit 1997; Wickert 1997) bezieht sich auf die Praxis der Sozialen Arbeit. Bei 27 % geht es um die AdressatInnen, wobei skandalisierende und stigmatisierende Beschreibungen gleichermaßen zu beobachten sind. Über die Strukturbedingungen dieser Praxis, wie sie im Fachdiskurs verhandelt werden, berichtet der öffentliche Diskurs – strukturnotwendig – wenig. Nachrichtenwert erhält die Praxis nicht als alltägliche, sondern im Zusammenhang mit zusätzlichen Ereignissen, vor allem inszenierten Aktivitäten der Politik (z.B. der „Spatenstich" für einen neuen Kindergarten) und des Sozialsponsoring.

2. Die Praxis der Sozialen Arbeit selbst erscheint als alltägliche und alltagsnahe, dem nichtberuflichen Handeln nahe stehende Tätigkeit. Wenn man die Tätigkeiten, über die berichtet wird, systematisch ordnet, stehen im Vordergrund zunächst einmal Aktivitäten der Öffentlichkeitsarbeit selbst mit 37 % aller Berichte. Insoweit beherrscht die Sozialpädagogik ihr Handwerk der öffentlichen Selbstdarstellung; darüber hinaus wird sie aber, weil man mit ihr seine Wohltätigkeit demonstrieren kann, von Politik und Wirtschaft instrumentalisiert. Bei 30 % der Berichte werden unterschiedliche Formen der Betreuung genannt und beschrieben, gefolgt von Berichten über Freizeitangebote während der Ferien. Nimmt man die dauerhaften Freizeitangebote hinzu, dann steht diese Sparte mit 42 % an der ersten Stelle. Bei einem Viertel der Berichte handelt es sich bei der beschriebenen Tätigkeit um Beratung, bei einem Fünftel um Vermittlung von Leistungen. Die Angebote sind lebensweltnah und werden freiwillig – in 70 % der erkennbaren Umstände – in Anspruch genommen. Sie erscheinen konfliktmindernd und als selbstverständlicher Bestandteil eines fürsorglichen Gemeinwesens. Ihr imagefördernder Tauschwert ist hoch, mit sozialen Rechten werden sie kaum in Verbindung gebracht.

Fürsorgliches Gemeinwesen

3. Die Organisationen der Sozialen Arbeit werden als ambivalent wahrgenommen. Einerseits verbürgen sie Hilfe und praktische Mitmenschlichkeit – wie beispielsweise in der Katastrophenhilfe der Wohlfahrtsverbände, andererseits erscheinen sie als kontrollfreie Bereiche. In der Wahrnehmung der Bevölkerung stimmen im Hinblick auf die Wohlfahrtsverbände KlientInnen- und In-stitutioneninteressen ebenso überein wie dieses Fremdbild mit dem Selbstbild der Verbände. Sie werden assoziiert mit Altenhilfe und Krankenpflege, Unterstützung für Familien und Behinderte, beim Roten Kreuz kommt die Katastrophenhilfe hinzu (vgl. infas-Sozialforschung 1993). Eine Identität von KlientInnen- und Organisationsinteressen stellt sich auf ganz merkwürdige Weise ein: Die Einrichtungen der Sozialen Arbeit sind ebenso Bittsteller wie ihre KlientInnen; sie fallen zur Last, klagen über unzureichende Geldmittel, drohen mit Gefahr oder Rebellion – in jedem Fall mit größeren Übeln, wenn ihre Subsistenz nicht wenigstens auf Mindestniveau gesichert wird.

Wohlfahrtsverbände in der Öffentlichkeit

Solche Prozesse der De-Legitimierung der sozialen Organisationen sind mit den öffentlichen Skandalen über unseriöse Finanzpraktiken und Straftaten in Wohlfahrtsverbänden ganz umstandslos verbunden. Die Medien können sich in solchen Fällen als die einzig funktionierende öffentliche Kontrolle über den sozialen Sektor darstellen, insbesondere wenn es einen „Filz" zwischen Politik und Wohlfahrt gibt oder die interne Kontrolle versagt. Das Me-

dienbild des Sozialen gewinnt aus diesen guten Gründen Reputation, die Öffentlichkeit wirkt als Kontrolle gegen Amtsmissbrauch und Korruption. Weil Teile des Publikums mit eigenen Spenden den Sozialen Sektor unterstützen, gibt es im Hinblick auf die Kontrolle von organisierter Wohlfahrt eine öffentliche Sensibilität.

4. Bei der Darstellung der Klientel der Sozialen Arbeit schälen sich zwei Typen heraus, die auf zwei entgegengesetzte Aufgaben verweisen. Überwiegend ist einfach von „Jungen" (47 % aller Berichte) und „Mädchen" (53 %), von „Frauen" und „Familien" als AdressatInnen der berichteten Sozialen Praxis die Rede. Erst in zweiter Linie werden besondere Gruppen (AusländerInnen, Flüchtlinge, SozialhilfeempfängerInnen, Arbeitslose, Behinderte, misshandelte Kinder) genannt und benannt. Die quantitativen Befunde verweisen auf die Alltagsnähe der sozialpädagogischen Angebote, auf selbstverständliche soziale Dienstleistungen wie beispielsweise Freizeitangebote. Sozialpädagogik erscheint – über ihre AdressatInnen vermittelt – als Element moderner Sozialisations- und Freizeitkultur.

   Die „KlientInnen" in den Medien

   In den qualitativen Fallstudien, die sich mit hervorgehobenen Auffälligkeiten der Skandale und Bedrohlichkeiten befassen, wird die andere Klientel der Sozialpädagogik sichtbar: die Außengruppe zum „Wir" der Gesellschaft, die Außenseiter, Randgruppen, selbstverschuldet Isolierten und die gelegentlich bedrohlich oder gefährlich Abweichenden. Die Ambivalenz der Sozialen Arbeit, Zugehörigkeit und Integration zu sichern und zum Ausdruck zu bringen einerseits und den Rand der Gesellschaft bzw. das Elend der Ausgestoßenen zu markieren andererseits, könnte nicht besser als in ihren AdressatInnenbildern zum Ausdruck kommen. Dabei trägt die Soziale Arbeit mit ihrer Öffentlichkeitsarbeit, wenn sie ihre eigene Existenz mit der besonderen Hilfsbedürftigkeit oder Gefährlichkeit ihrer KlientInnen begründet, selbst wesentlich zu solchen Bildern bei.

   Die in sozialpädagogischen Problemanalysen verwendeten Sprachbilder werden in den Medien aufgegriffen und dramatisierend verstärkt. Die Zuordnung von „explosiven" Zuständen zu bestimmten Kategorien (beispielsweise AussiedlerInnen) personalisiert Problemlagen und lässt Bedingungen der Politik und der Ökonomie in den Hintergrund treten.

   Einen eigenen Typus der Berichterstattung stellen darüber hinaus die medialen Skandalisierungen der missbräuchlichen Inanspruchnahme von Sozialleistungen (vgl. Henkel/Pavelka 1985; Kreft 1997) und die Berichtsserien über „Monsterkids" und gewalttätige Jugendliche dar (vgl. Cremer-Schäfer 2000; Arbeitsstelle Kinder- und Jugendkriminalitätsprävention und Bundesjugendkuratorium 1999; Winkler 1999). In beiden Fällen thematisiert die öffentliche Meinung die moralische Verwerflichkeit des Handelns von Personen und zugleich die Illegitimität bestimmter gesellschaftlicher Ordnungen. So wird die unzureichende Kontrolle der Inanspruchnahme von Sozialleistungen ebenso angeprangert wie die Festlegung der Strafmündigkeitsgrenze oder die erzieherischen Möglichkeiten des Jugendgerichtsgesetzes (zur „Skandalisierung" vgl. Imhof 2000). Politisch „aufgeladen" werden Pressekampagnen besonders dann, wenn sich politisches Interesse mit Skandalisierbarkeit verbindet (so kam beispielsweise der Fall „Mehmet" an die Öf-

fentlichkeit, vgl. Winkler 1999) oder die Instanzen der Sozialen Kontrolle in ihrer Öffentlichkeitsarbeit ein Ereignis mediengerecht inszenieren und auf diese Weise die Medien für ihre Interessen einsetzen (vgl. Bohn/Feuerhelm/Hamburger 2000).

5. Die Qualität und die Merkmale von Nachrichten entscheiden über den Weg in die Medien. Auch die Belanglosigkeit der Sozialen Praxis kann Nachrichtenwert erhalten, wenn kommunale Politik sie zum Ereignis macht oder – paradoxerweise – die Sozialarbeit als Anhängsel der Öffentlichkeitsarbeit von Sponsoren Karriere macht.

Stellenwert des Sozialen in den Medien

Nach der Untersuchung von G. Rager (1982) berichten die Zeitungen selten über „Soziales". Auch wenn man neben der Häufigkeit, mit der Themen angesprochen werden, den Umfang berücksichtigt, in dem über diese Themen berichtet wird, landet „Soziales" auf dem 10. bis 15. Platz bei den von Rager untersuchten vier Zeitungen.

Bei N. Jonscher (1991) ist das Thema „Soziales" der Berichterstattung über die „heile Welt des Lokalen" zugeordnet. In solchen Berichten geht es im Gegensatz zu einer kritischen Berichterstattung um die erfolgsorientiert-positive Darstellung von Veranstaltungen und Aktivitäten. N. Jonscher charakterisiert den Lokalteil „als Lieferant sozialer und kultureller Informationen mit Veranstaltungscharakter" (Jonscher 1991, S. 118). In diesem vermutlich noch „weiteren" Verständnis des Sozialen als bei G. Rager (1982), zu dem außerdem noch „Gesundheit" hinzugenommen wird, liegt also „Gesundheit – Soziales" hinter „Kultur – Bildung" auf dem zweiten Rang der lokalen Berichterstattung, sowohl was Umfang als auch die Häufigkeit angeht.

Funktionen der Berichterstattung über Soziale Arbeit

In den Lokalzeitungen erfüllt die Soziale Arbeit auch die Funktion der interessanten Unterhaltung, wenn während der Ferien das politische Sommertheater nicht ausreicht, um die Spalten zu füllen, Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen aber gleichzeitig mit den Freizeitangeboten Medienereignisse produzieren. Sozialpädagogik wird in dieser Zeit (aber darüber hinaus auch mit den Angeboten in der Jugendarbeit) in den Funktionskreis wohltätiger Freizeitarbeit eingeordnet, deren methodisches Anspruchsniveau unter die Ebene professioneller Standards gerückt wird. Soziale Arbeit eignet sich – zweitens – als Feld politischer Profilierung und zur verkaufsfördernden Imagepflege. Die Einrichtungen der Sozialen Arbeit werden nicht mit und wegen ihrer Arbeit ins Blickfeld der Öffentlichkeit gerückt, sondern vor allem dann, wenn Politiker sich für sie einsetzen, wenn ein Verein Geld gesammelt hat und spendet, wenn eine Bank einen Scheck überreicht, wenn eine Firma mit ihrer Wohltätigkeit wirbt usw. Die der Sozialen Arbeit entgegengebrachte Wertschätzung konkretisiert sich in ihrem politischen und öffentlichen Tauschwert für den Markt und die Politik. In diesem Zusammenhang besteht ihr gesellschaftlicher Gebrauchswert vor allem darin, unangenehme oder lästige Situationen zu bewältigen oder problematische Personengruppen auf- und damit „der Gesellschaft" abzunehmen. Nur gelegentlich findet sich die Argumentation, sei es in der Vermittlung fachlicher Ansprüche, sei es in der medialen Interpretation selbst, dass Soziale Arbeit

der Erfüllung sozialer Rechte und der Bewältigung von Anforderungen in ganz verschiedenen Lebenslagen dient.
6. Das Bild, das die Soziale Arbeit von sich selbst erzeugt, kann ihre Larmoyanz demonstrieren und ihre AdressatInnen stigmatisieren oder diese als aktiv handelnde Personen darstellen, die soziale Rechte haben. Für diesen zweiten Typus lassen sich freilich wenig konkrete Beispiele finden.

6 Kampf um Öffentlichkeit

Öffentlichkeit als Soziale Wirklichkeit

Der Blick auf die Medien thematisiert häufig die Frage, wie genau oder wie verzerrt die Medien Wirklichkeit wahrnehmen und abbilden. Auch die Medienforschung hat sich lange Zeit mit dieser Frage beschäftigt; die den damit befassten Ansätzen zu Grunde liegende Weltauffassung kann als „ptolemäische" bezeichnet werden (vgl. Schulz 1989). Die Medien werden als Spiegel der Wirklichkeit verstanden, wie wenn es eine Wirklichkeit ohne die Medien und die Medien außerhalb der gesellschaftlichen Realität gäbe. Die Revision dieser Auffassung wird als paradigmatischer Wandel hin zu einer „kopernikanischen" Auffassung bezeichnet. Sie impliziert, „dass verschiedene Weltsichten zu tolerieren sind und dass eine Konkurrenz verschiedener Definitionen von Wirklichkeit sowie die wechselseitige kritische Auseinandersetzung zwischen ihnen die bestmögliche Annäherung an die objektive Realität ist" (Schulz 1989, S. 145f.). Diese neue Sichtweise trägt den Funktionen von Medien für die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit (Berger/Luckmann 1969) ebenso Rechnung wie dem Umstand, dass immer mehr „Wirklichkeiten" und Ereignisse nur zu dem Zweck inszeniert werden, dass über sie berichtet wird (vgl. Kepplinger 1996). Die „kopernikanische" Auffassung wird in der neueren Kommunikationsforschung noch konsequenter gefasst in der systemtheoretisch-konstruktivistischen Perspektive (vgl. Wehner 2000) und in der „poststrukturalistischen" Sichtweise (vgl. Wenzel 2000). Gesichert ist in jedem Fall das Wissen um drei Funktionen der Medien:

- Sie greifen bestimmte Themen auf, setzen sie auf die Tagesordnung oder nicht und bestimmen die Bedeutung eines Themas oder einer Frage.
- Durch ihre Selektivität und die Art der Thematisierung strukturieren die Medien die gesellschaftliche Wirklichkeit und vermitteln dabei die Perspektiven, unter denen diese betrachtet werden kann.
- In den vermittelten Perspektiven sind schon evaluative Elemente enthalten, explizit wird dies in den bewertenden Stellungnahmen verschiedener AkteurInnen und in Kommentaren (vgl. Mathes 1999).

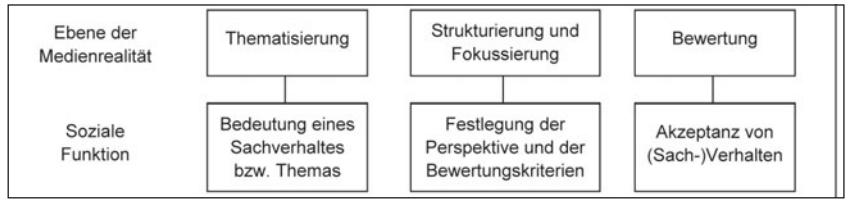


Abb. 2: Drei Ebenen der Medienrealität und ihre soziale Funktion

Öffentlichkeitsarbeit

Die wirklichkeitserzeugende Funktion der Medien macht sie zu einem „Objekt der Begierde“ (Kepplinger 1999), Präsenz in der Öffentlichkeit wird zu einem knappen Gut. Auch für die Soziale Arbeit ist deshalb und wegen der Koppelung von öffentlicher Meinung, politischer Meinungsbildung und Entscheidungsfindung die Öffentlichkeitsarbeit zu einem Betätigungsfeld geworden.

Die Maxime „Gutes tun und darüber reden“ (Volk 1995) ist seit der mittelalterlichen Spendenpraxis, die die Würde des Reichen zum Ausdruck bringen sollte, zu einem begleitenden Topos der Sozialen Arbeit geworden (vgl. Blätter der Wohlfahrtspflege 1973, 1978) und wird wie alle Public Relation methodisiert und professionalisiert (vgl. Hoffmann 2000, S. 214 f.; Luthe 1995; Leif/Galle 1993). Insbesondere in den neueren Sozialmanagementlehren wird die Bedeutung der Öffentlichkeitsarbeit hervorgehoben (vgl. Schwarz 1992) und zwischen „Social marketing“, „Öffentlichkeitsarbeit“ und „Social Sponsoring“ unterschieden (Gehrmann/Müller 1999). Beschaffung von Finanzen, Werbung von Mitgliedern, MitarbeiterInnen und Ehrenamtlichen, Vermittlung des eigenen Prestiges an Sponsoren und öffentliche Selbstpräsentation sowie (teilweise) die Werbung von NutzerInnen verschmelzen zu einem strategischen Aufgabenkomplex.

Die Öffentlichkeitsarbeit und -wirkung kann mit Hilfe der Unterscheidungen: intentional/funktional, aktiv/passiv, im engeren Sinn/im weiteren Sinn und extern/intern differenziert betrachtet werden (vgl. Abb. 3).
Diese Unterscheidungen sind nicht nur für die Analyse von Kommunikationsprozessen in und um die Soziale Arbeit relevant, sondern auch hilfreich für die Planung und (Selbst-)Reflexion von Öffentlichkeitsarbeit. Für eine Betrachtung der Praxis von Öffentlichkeitsarbeit der Sozialen Arbeit ist es zweckmäßig, zu unterscheiden zwischen

- den gesellschaftlichen AkteurInnenn und ihren „Sprechern“,
- den verschiedenen Medien und ihren Funktionsprinzipien sowie
- dem Publikum (vgl. Neidhardt 1994; Hamburger/Otto 1999) (vgl. Abb. 4).

Konzepte der Öffentlichkeitsarbeit

Im Folgenden soll auf die AkteurInnen eingegangen werden, und zwar werden – nach einem sozialräumlichen Differenzierungskriterium – Verbände auf nationaler Ebene, Träger Sozialer Arbeit auf regionaler und schließlich Einrichtungen auf lokaler Ebene betrachtet (an die Dimension globaler Kommunikation soll im Zusammenhang der weltweiten Katastrophenhilfe gerade der Wohlfahrtsverbände wenigstens erinnert werden; vgl. Baringhorst 1999).

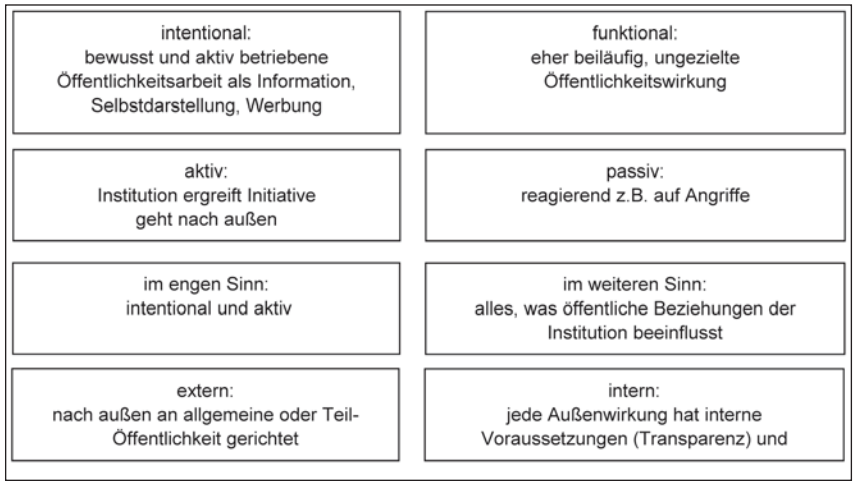


Abb. 3: Öffentlichkeitswirksamkeit (Quelle: Hoffmann 2000, S. 218)

Akteure und ihre Sprecher	Medien	Publikum
z. B. Verbände Träger Einrichtungen	z. B. lokaler, regionaler, nationaler Reichweite	z. B. Sponsoren Mitarbeiter AdressatInnen

Abb. 4: Orte der Öffentlichkeitsarbeit

Das Bild der Sozialen Arbeit in den Medien wäre über die in Abschnitt fünf dargestellten Forschungsergebnisse hinaus zu analysieren im Hinblick auf die Besonderheiten der verschiedenen Medienarten und Problemkontexte. Zum Wissen des Publikums über die Soziale Arbeit gibt es ebenfalls wenige Studien (Skiba 1972; Flösser 1994; infas-Sozialforschung 1993; Nodes 1999; DBSH o. J.) und Analysen zur Entstehung dieses Wissens und seinen Wirkungen. Exemplarisch werden für die folgende Darstellung Konzepte des Deutschen Caritasverbandes berücksichtigt.

1. Für die nationale Ebene wird der konzeptionelle Rahmen der Öffentlichkeitsarbeit als „Kommunikationspolitik der verbandlichen Caritas in Deutschland“ definiert (Zentralratsausschuss 2000). Mit dem Begriff „Kommunikationspolitik“ wird ein weit reichender Rahmen abgesteckt und nicht ein begrenztes Feld der Öffentlichkeitsarbeit angegangen. Dem Konzept liegt die systematische Einsicht zu Grunde, dass Kommunikationspolitik und die gesamte Verbandspolitik nicht zu trennen sind (Zentralratsausschuss 2000, S. 3). Mit der Einordnung der „Öffentlichkeitsarbeit“ in „Politik“ wird zum anderen hervorgehoben, dass es nicht nur um eine methodische „Umsetzung“ und instrumentelle „Vermittlung“ von Zielen und Entscheidungen aus anderen Sektoren des Verbands geht, sondern um eine strategisch zu gestaltende Zentralaufgabe. Stellt man Gewicht und Relevanz dieses Wohlfahrts-

Verbandliche Kommunikationspolitik

verbands in Rechnung (Finanz- und Beschäftigungsvolumen, Spendenaufkommen usw.), so kann man von einer angemessenen Platzierung der Kommunikationspolitik sprechen. Die Konzeption selbst beruht auf einer umfassenden Problem-, Ziel- und Situationsanalyse und verbindet

- die Grundlagen der Leitbilder (normativ),
- die Wissens- und Einstellungsvoraussetzungen bei den MitarbeiterInnen und beim Publikum (empirisch) sowie
- die verbandsstrukturellen Voraussetzungen und Ressourcen (strategisch)

zu einem integrierten Programm. Analytisch und programmatisch wird die Innen- und Außenseite der verbandlichen Kommunikationspolitik unterschieden und durchgehend beachtet. Bemerkenswert ist eine kritische Imageanalyse im Zusammenhang mit der kirchlichen Einbindung des Verbandes, aus der dann erhebliche Defizite der öffentlichen Akzeptanz abgeleitet werden. Als weitere Bedingungen einer Kommunikationspolitik wird die Heterogenität der verbandlichen Fachaufgaben, der politisch und praktisch zu bewältigenden Aufgaben und die innerverbandliche Pluralität bearbeitet; Vielfalt und Einheitlichkeit, Zentralisierung und Dezentralisierung werden als Probleme diskutiert.

Am Ende einer ausführlichen, teilweise durch empirisch-wissenschaftliche Daten gestützten Erörterung steht dann die Forderung: „Das Ziel aller öffentlichen Kommunikation verbandlicher Caritas ist die Herausbildung einer unverwechselbaren Corporate Identity im öffentlichen Bewusstsein. Ein zentral koordiniertes, alle Kommunikationsaufgaben auf den verschiedenen Verbandsebenen integrierendes Gesamtkonzept muss entwickelt und umgesetzt werden, dessen Einhaltung als verbindlich geregelt ist. Dies erfordert die Vielfalt der Kommunikationsaufgaben“ (Zentralratsausschuss 2000, S. 47). Der Schwerpunkt dieses abschließenden Fazits lässt vermuten, dass die Einheitlichkeit und Verbindlichkeit als Hauptaufgabe der Kommunikationspolitik zu diagnostizieren ist – möglicherweise nicht nur der Öffentlichkeitsarbeit.

Angesichts der rechtlichen und diözesanen Selbstständigkeit der Verbandsbasis ist dies nicht erstaunlich. Ebenso nicht die interessante Mischung moderner dienstleistungstheoretischer und traditionaler diakonischer Semantiken. (Interessant ist z.B., dass in diesem und dem Konzept der Diözese Mainz von allen Disziplinen nur die Betriebswirtschaftslehre genannt wird; dies verweist auf einen demonstrativen oder vorläufigen Rezeptionsprozess.). Damit sind auch die Spannungsverhältnisse markiert, in denen sich Verbands- und Kommunikationspolitik bewegen müssen: Eine weit reichend säkularisierte Gesellschaft in einer neuen Modernisierungsepoche, ein delegitimierter Sozialstaat mit verschärften Sparstrategien, eine von der verbandlichen Caritas distanzierte Kirche und eine sehr heterogene MitarbeiterInnenschaft. Die Herstellung von politischer und kommunikativer Handlungs- und Strategiefähigkeit erweist sich unter diesen Bedingungen als hervorgehobene Aufgabe.

2. In der Konzeption für die regionale Ebene ist die Aufgabe, um die es geht, spezifischer als „Öffentlichkeitsarbeit“ formatiert (Caritasverband für die Diözese Mainz). Die Basislegitimation wird expliziter als in der Bundesverbandskonzeption theologisch und hilfetheoretisch entwickelt. Die „Caritas der Kirche“ bildet den ausdrücklichen Rahmen für den Verband, der zuerst als „Helfer für Menschen in der Not“, dann als „Erbringer von Dienstleistungen“ und schließlich als „Anwalt und Partner Benachteiligter“ (Caritasverband für die Diözese Mainz, S. 4) charakterisiert wird.

   Regionales Konzept der Öffentlichkeitsarbeit

   Die Komplexität der Aufgaben und Funktionen, der AdressatInnen innerhalb und außerhalb des Verbands sowie der Rahmenbedingungen wird ähnlich aufgefasst wie in der Konzeption für die Bundesebene; deutlicher noch wird die interne Einheitlichkeit als Voraussetzung einer Betätigung in die Öffentlichkeit hervorgehoben. Die MitarbeiterInnen werden als die zentralen AkteurInnen auch der Öffentlichkeitsarbeit (im Sinne der funktionalen Öffentlichkeitsarbeit nach Hoffmann 2000) beschrieben.

   Darüber hinaus enthält das Konzept einen differenzierten Arbeitsplan der Öffentlichkeitsarbeit mit pragmatischen Hinweisen und innovativen Handlungsvorschlägen. Der Schwerpunkt der Darstellung liegt auf der handwerklich-methodischen Gestaltung und Weiterentwicklung der Öffentlichkeitsarbeit, weniger auf strategischen Imperativen einer Kommunikationspolitik. Die Konzeptentwicklung liegt deutlich näher bei der alltäglichen Öffentlichkeitsarbeit als die programmatischen Planungen der Bundesebene. Caritative Hilfemotivation als spezifische Identität des Verbands steht weiter im Vordergrund, möglicherweise auch als Legitimation der Kommunikation in einem überschaubaren kirchlichen Milieu. Die Freiheit für das Handeln in den Medien „der Welt“ (wie es aus der binnenkirchlichen Perspektive betrachtet werden dürfte) wird erreicht bei expliziter Rückbindung an theologische Korrektheit. Andererseits werden auch die gerechtigkeitspolitischen Ansprüche und Selbstverpflichtungen recht deutlich formuliert.

   Auf der regionalen Ebene ist Kommunikationspolitik als Öffentlichkeitsarbeit konkretisiert, das Konzept hat orientierende und vor allem praktisch handlungsanleitende Funktion und bewegt sich im kommunikativen Zusammenhang der Region, d. h. im Falle kirchlicher Arbeit der Diözese.

3. Auf der Ebene der einzelnen Einrichtung ist Öffentlichkeitsarbeit unmittelbar mit dem Handlungsvollzug Sozialer Arbeit verbunden. Die Art und Weise des Hilfeangebots ist Teil der Kommunikation über Hilfe. Der dem direkten Kontakt vorausgehende indirekte Kontakt leitet die praktische Arbeit insoweit an und ein, als seine Wirkungen bearbeitet werden müssen (vgl. Gerstenberger 1999). Das für die Soziale Arbeit und ihren Erfolg so wichtige Erstgespräch bzw. die „Eröffnung der Situation“ wird über die unmittelbare Beobachtung und Wahrnehmung der handelnden SozialarbeiterInnen hinaus gerahmt durch die Öffentlichkeit der jeweiligen Einrichtung. Diese kann die Annahme und Wirksamkeit von Hilfe beeinflussen dadurch, dass

   Einrichtungsöffentlichkeit

   - Ressourcen oder Probleme in den Vordergrund gestellt werden,
   - solidarische Zuweisung oder Schuldzuschreibung zum Ausdruck kommen,

- Selbstveränderung angezeigt oder institutionelle Problemlösung versprochen wird,
- eine Beziehung angeboten oder Verpflichtung verlangt wird,
- bestimmte oder diffuse Angebote gemacht werden und die Kompetenzerwartung bestimmen (vgl. Gerstenberger 1999).

Die Öffentlichkeitsarbeit der einzelnen Einrichtung Sozialer Arbeit ist deshalb ein Qualitätsmerkmal, dessen Ausgestaltung Gegenstand professioneller Reflexion wird.

Multifunktionalität der Öffentlichkeitsarbeit

Gleichzeitig kann die Öffentlichkeitsarbeit nicht auf die Rezeption durch einen einzigen AdressatInnen zugerichtet werden; sie ist „universalistisch öffentlich“ und wird auch vom sozialen Umfeld der potenziellen NutzerInnen sowie von den Medien wahrgenommen. Insoweit wirkt sie auch am Bild der KlientInnen und den Erklärungen für deren „Probleme“ mit. Öffentlichkeitsarbeit, auch der einzelnen Einrichtung, richtet sich darüber hinaus intentional an die Finanziers und Förderer der Sozialen Arbeit. Gegenüber den Auftraggebern und Kostenträgern ist sie Teil der Rechenschaftslegung, gegenüber den Spendern und Unterstützern ist sie Werbung und Begründung der Notwendigkeit sowie der Zweckmäßigkeit Sozialer Arbeit. Kommunikation über Hilfe als öffentlicher Prozess ist also insgesamt zugleich unmittelbare Hilfeleistung und Information unbeteiligter Dritter, Werbung und Rechtfertigung.

Jubiläumsschriften, Jahresberichte, Flugblätter und Stadtteilzeitungen, Bekanntmachungen der Sprechzeiten, Aushänge, Ankündigungen und Faltblätter, Einladungen und Protokolle von Fördervereins- und Teamsitzungen, Informationen über die MitarbeiterInnen, Dokumentationen der eigenen Medienpräsenz sowie Hinweise und Notizen in jedweder Form – die Medien der lokalen Öffentlichkeit sind vielgestaltig und so unterschiedlich wie die Einrichtungen selbst. Zum Standard gehören Basisinformation über

- Ziel und Zweck der Einrichtung,
- zu bearbeitende Probleme und Zielgruppen,
- Konzept und Arbeitsweise,
- Personal und Raumsituation,
- die konkreten Angebote sowie über
- Kontakt- und Zugangsmöglichkeiten.

Eine Analyse der Einrichtungsöffentlichkeiten steht hierbei noch aus.

7 Zusammenfassung

Die strukturelle Eigentümlichkeit der Sozialen Arbeit, Selbstbestimmung und soziale Integration vermitteln zu müssen, findet im Doppelsinn von Öffentlichkeit als Rahmen demokratischer Selbstverständigung und als Arena politischer Herrschaftssicherung ihre Entsprechung. Die Zuständigkeit der Sozialen Arbeit, ihr sozialer Sinn in den Grenzen sozialstaatlicher und zivilgesellschaftlicher Im-

perative, wird in der Öffentlichkeit definiert. In den Medien beobachtet die Gesellschaft den Sektor der Sozialen Arbeit kritisch-kontrollierend und Perspektiven und Handlungsräume ermöglichend. Deshalb hat die Soziale Arbeit auch ein Interesse an der Öffentlichkeit der Gesellschaft und versucht sie im eigenen Interesse zu beeinflussen. Dies hat Tradition, seit es die organisierte Soziale Arbeit gibt. Die Bilder, die sich die Medien von der Sozialen Arbeit machen, sind heterogen und verweisen selbst wieder auf die Funktionen der Sozialen Arbeit, deren Einhaltung von der Öffentlichkeit überwacht wird. Die Öffentlichkeit legt Wert darauf, dass die Aufgaben der Integration und Sozialisation auf der einen Seite, der Markierung von Grenzen der Zugehörigkeit und der Disziplinierung wahrgenommen werden. Die Konzepte der Öffentlichkeitsarbeit haben in Zeiten der dienstleistungstheoretischen Umstrukturierung nach ökonomischen Kalkülen Konjunktur, ist sie doch mehr denn je für Fundraising, Marketing und Sponsorenbeschaffung erforderlich.

Professionelle Öffentlichkeitsarbeit kann diese Widersprüche nicht aufheben, muss sie vielmehr in Rechnung stellen. Die Logik der Medien wird sie weder unterlaufen noch überbieten können, Versuche dazu machen sich lächerlich. Soziale Arbeit kann sich nur so darstellen, wie sie ist. Einfacher ist ihre Öffentlichkeit nicht zu haben. Je mehr sie dabei den Eigensinn des Sozialen expliziert, desto klarer wird ihr spezifisches Profil.

Literatur

Arbeitsstelle Kinder- und Jugendkriminalitätsprävention am Deutschen Jugendinstitut und Bundesjugendkuratorium (Hrsg.) (1999): Der Mythos der Monsterkids. Strafunmündige „Mehrfach- und Intensivtäter". Ihre Situation – Grenzen und Möglichkeiten der Hilfe. München.

Baringhorst, S. (1999): Die mediale Erzeugung des Weltdorfs. Globale Solidarität in der Kommunikationsgesellschaft. In: Gewerkschaftliche Monatshefte, Heft 1, 50. Jg. (1999), S. 51-60.

Barz, H. (Hrsg.) (2000): Pädagogische Dramatisierungsgewinne (Frankfurter Beiträge zur Erziehungswissenschaft, Reihe Kolloquien Band 3). Frankfurt a.M.

Bauer, R. (Hrsg.) (1992): Lexikon des Sozial- und Gesundheitswesens. 3 Bände. München u. Wien, S. 1441-1443.

Berger, P./Luckmann, T. (1969): Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie. Frankfurt a.M.

Blätter der Wohlfahrtspflege (1973): Themenschwerpunkt Öffentlichkeit und Öffentlichkeitsarbeit. Heft 2, 120 Jg. (1973).

Blätter der Wohlfahrtspflege (1978): Themenschwerpunkt Öffentlichkeit und Öffentlichkeitsarbeit, Heft 1, 125. Jg. (1978).

Bohn, I./Feuerhelm, W./Hamburger, F. (2000): Die Erzeugung von Plausibilität als Konstruktion von Wirklichkeit. Eine Fallrekonstruktion zur Berichterstattung über Sinti und Roma. In: Kraimer, K. (Hrsg.) (2000): Die Fallrekonstruktion. Sinnverstehen in der sozialwissenschaftlichen Forschung. Frankfurt a. M., S. 532-560.

Bohn, I./Feuerhelm, W./Hamburger, F. (1992): Sinti und Roma in der Lokalpresse. Stigmatisierung einer ethnischen Minderheit am Beispiel der Presseberichterstattung in Dortmund 1982-1983. In: neue praxis, Heft 5, 22. Jg. (1992), S. 257-272.

Bommes, M./Scherr, A. (1996): Exklusionsvermeidung, Inklusionsvermittlung und/oder Exklusionsverwaltung. Zur gesellschaftstheoretischen Bestimmung Sozialer Arbeit. In: neue praxis, Heft 2, 26. Jg. (1996), S. 107-123.

Brülle, H. (1990): 15 Jahre Sozialberichterstattung in einer Kommune. In: Otto, H. U./ Karsten, M. E. (Hrsg.) (1990): Sozialberichterstattung. Weinheim u. München, S. 221-228.
Caritasverband für die Diözese Mainz e.V. (o. J.): Konzept „Öffentlichkeitsarbeit des Caritasverbandes für die Diözese Mainz e.V." Mainz (unveröff. Manuskript).
Cremer-Schäfer, H. (2000): Sie klauen, schlagen, rauben. Wie in Massenmedien „Kinderkriminalität" zu einer Bedrohung gemacht wird und wer weshalb und mit welchen Folgen daran mitarbeitet. In: Barz, H. (Hrsg.) (2000): Pädagogische Dramatisierungsgewinne. Jugendgewalt. Analphabetismus. Sektengefahr. Frankfurt a.M., S. 81-108.
Deutscher Berufsverband für Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Heilpädagogik e. V. (Hrsg.) (o. J.): Die Zustimmung zur Sozialen Arbeit ist höher, als von der Politik vermutet. Erste Ergebnisse einer empirischen Befragung zum Stellenwert der Sozialarbeit in der Bevölkerung. Duisburg.
Eyferth, H. (1979): Sozialpädagogik. In: Ellwein, T./Groothoff, H.-H./Rauschenberger, H. (Hrsg.) (1979): Erziehungswissenschaftliches Handbuch, Bd. V. Königstein i. Taunus, S. 160-196.
Flösser, G. (1994): Soziale Arbeit jenseits der Bürokratie. Neuwied u. Kriftel.
Gaedt, F./Gaedt, Chr./Reuband, K.-H. (1976): Zur Rauschmittelberichterstattung der Tageszeitungen in der Bundesrepublik und West-Berlin. In: Reuband, K.-H (Hrsg.) (1976): Rauschmittelkonsum. Soziale Abweichung und institutionelle Reaktion. Wiesbaden, S. 77-107.
Gehrmann, G./Müller, K. D. (^{3}1999): Management in sozialen Organisationen. Handbuch für die Praxis Sozialer Arbeit. Regensburg u. Bonn.
Gerstenberger, K.-P. (1999): Ihnen werden wir helfen … – Plädoyer für eine „PR der Hilfe". In: Krause, H.-U. (Hrsg.) (1999): Das Bild der Jugendhilfe in den Medien. Frankfurt a.M., S. 83-89.
Habermas, J. (^{3}1990): Strukturwandel der Öffentlichkeit. Untersuchungen zu einer Kategorie der bürgerlichen Gesellschaft. Frankfurt a.M.
Hamburger, F./Otto, H.-U. (1999): Die Sozialpädagogik und ihre Öffentlichkeit. In: Hamburger, F./ Otto, H.-U. (Hrsg.) (1999): Sozialpädagogik und Öffentlichkeit. Weinheim u. München, S. 7-18.
Hamburger, F. (1997): Soziale Projekte im Medien-Spiegel der Öffentlichkeit. In: Bentner, A./Beck, Chr. (Hrsg.) (1997): Organisationskultur erforschen und verändern. Frankfurt a.M. u. New York, S. 210-230.
Henkel, H./Pavelka, F. (1985): Sozialdemontage durch schwarze Magie. In: neue praxis, Heft 5, 15. Jg. (1985), S. 318-321.
Hoffmann, B. (2000): Kommunikation und Medien. Einführung und Praxis aus (sozial-)pädagogischer Perspektive. Münster, New York, München u. Berlin.
Imhof, K. (2000): Öffentlichkeit und Skandal. In: Neumann-Braun, K./Müller-Doohm, St. (Hrsg.) (2000): Medien- und Kommunikationssoziologie. Weinheim u. München, S. 55-68.
infas-Sozialforschung (1993): Die Freie Wohlfahrtspflege im Spiegel der Öffentlichkeit. Expertenmeinungen und Bevölkerungsbefragung. Bonn-Bad Godesberg.
Jonscher, N. (1991): Einführung in die lokale Publizistik. Opladen.
Kaase, M./Schulz, W. (Hrsg.) (1989): Massenkommunikation. Theorien, Methoden, Befunde (= Sonderheft 30 der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie). Opladen.
Kepplinger, H. M. (1999): Medien-Objekte der Begierde. In: Rolke, L./Wolff, V. (Hrsg.) (1999): Wie die Medien die Wirklichkeit steuern und selber gesteuert werden. Opladen u. Wiesbaden, S. 127-140.
Kepplinger, H. M. (1996): Inszenierte Wirklichkeiten. In: medien + erziehung, Heft 40, 1996, S. 12-19.
Krause, H.-U. (Hrsg.) (1999): Das Bild der Jugendhilfe in den Medien. Frankfurt a. M.
Kreft, U. (1997): Nachrichten vom Brand im Schlaraffenland – Wie der Sozialstaat in den Medien zum Problemfall wird. In: Widersprüche, Heft 64, 17. Jg. (1997), S. 7-25.
Leif, T./Galle, U. (Hrsg.) (1993): Social Sponsoring und Social Marketing. Praxisberichte über das neue Produkt Mitgefühl. Köln.
Luthe, D. (^{2}1995): Öffentlichkeitsarbeit für Nonprofit-Organisationen. Eine Arbeitshilfe. Augsburg.
Marchal, P. (1980): Öffentlichkeitsarbeit. In: Kreft, D./Mielenz, I. (Hrsg.) (1980): Wörterbuch Soziale Arbeit. Weinheim u. Basel, S. 325-327.
Marchal, P./Spura, U. K. (1981): Öffentlichkeitsarbeit im sozialen Bereich. Weinheim u. Basel.
Markert, A. (1995): Soziale Arbeit und Öffentlichkeit. Innovative Impulse durch Social-Sponsoring. In: Sozialmagazin, Heft 12, 20. Jg. (1995), S. 22-26.

Mathes, R. (1999): Der Kommunikationswettbewerb um die „Medienrealität". In: Rolke, L./Wolff, V. (Hrsg.) (1999): Wie die Medien die Wirklichkeit steuern und selber gesteuert werden. Opladen u. Wiesbaden, S. 249-262.
Müller, H. (1971): Öffentlichkeit. In: Lexikon der Pädagogik. Freiburg i. Br.
Nodes, W. (1999): An Zustimmung wird nicht gespart. In: forum Sozial, Heft 2, 24. Jg. (1999), S. 2-7.
Neidhardt, F. (1994): Öffentlichkeit, öffentliche Meinung, soziale Bewegungen. In: Neidhardt, F. (Hrsg.) (1994): Öffentlichkeit, öffentliche Meinung, sozialen Bewegungen. Sonderheft 34 der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. Opladen, S. 7-41.
Otto, H.-U./Schnurr, St. (Hrsg.) (2000): Privatisierung und Wettbewerb in der Jugendhilfe. Marktorientierte Modernisierungsstrategien in internationaler Perspektive. Neuwied u. Kriftel.
Partenheimer, S. (1997): Kinder- und Jugendprostitution in Deutschland. Analyse der Voraussetzungen und Handlungsmöglichkeiten der Jugendhilfe. Aachen.
Projektgruppe Öffentlichkeitsarbeit (1997): Sozialpädagogik und Öffentlichkeit. Schriftenreihe des Pädagogischen Instituts der Johannes Gutenberg-Universität Mainz, Band 35. Mainz.
Prokop, D. (1984): Öffentlichkeit. In: Eyferth, H./Otto, H.-U./Thiersch, H. (Hrsg.) (1984): Handbuch zur Sozialarbeit/Sozialpädagogik. Neuwied u. Darmstadt, S. 709-718.
Puhl, R. (2004): Klappern gehört zum Handwerk. Funktion und Perspektive von Öffentlichkeitsarbeit in der Sozialen Arbeit. Weinheim.
Rager, G. (1982): Publizistische Vielfalt im Lokalen. Tübingen.
Rauschenbach, Th. (1999): Das sozialpädagogische Jahrhundert. Analysen zur Entwicklung Sozialer Arbeit in der Moderne. Weinheim u. München.
Reuband, K.-H (1992): Drogenkonsum und Drogenpolitik. Opladen.
Reuband, K.-H (1976): Rauschmittelkonsum. Soziale Abweichung und institutionelle Reaktion. Wiesbaden.
Richter, H. (2001): Öffentlichkeit. In: Otto, H.-U./Thiersch, H. (Hrsg.) (^{2}2001): Handbuch Sozialarbeit/Sozialpädagogik. Neuwied u. Kriftel, S. 1301-1307.
Richter, H. (1999): Zur Rückgewinnung kommunikativer Macht gegenüber einer gesteuerten Nachfrage. In: Hamburger, F./Otto, H.-U. (Hrsg.) (1999): Sozialpädagogik und Öffentlichkeit. Weinheim u. München, S. 19-35.
Schaarschuch, A. (1999): Soziale Arbeit in der Öffentlichkeit – Öffentlichkeit in der Sozialen Arbeit. In: Hamburger, F./Otto, H.-U. (Hrsg.) (1999): Sozialpädagogik und Öffentlichkeit. Weinheim u. München, S. 37-49.
Schürmann, E. (2004): Öffentlichkeitsarbeit für soziale Organisationen: Praxishandbuch für Strategien und Aktionen. Weinheim u. a.
Schulz, W. (1989): Massenmedien und Realität. Die „ptolemäische" und die „kopernikanische" Auffassung. In: Kaase, M./Schulz, W. (Hrsg.) (1989): Massenkommunikation. Theorien, Methoden, Befunde. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Opladen, S. 135-149.
Schwarz, P. (1992): Management in Nonprofit-Organisationen. Bern u. a.
Skiba, E.-G. (1972): Zum Fremdbild des Sozialarbeiters. In: Otto, H.-U./Schneider, S. (Hrsg.) (1972): Gesellschaftliche Perspektiven der Sozialarbeit/Sozialpädagogik, Band 2. Neuwied u. Darmstadt, S. 223-246.
Thiersch, H. (2002): Positionsbestimmungen der Sozialen Arbeit. Gesellschaftspolitik, Theorie und Ausbildung. Weinheim u. a.
Volk, R. (1995): Gutes zu tun, heißt auch, darüber zu reden. In: sozial extra, Heft 7, 8. Jg. (1995), S. 18-19.
Voß, A. (1992): Betteln und Spenden. Eine soziologische Studie über Rituale freiwilliger Armenunterstützung, ihre historischen und aktuellen Formen sowie ihrer sozialen Leistungen. Berlin.
Wehner, J. (2000): Wie die Gesellschaft sich als Gesellschaft sieht – elektronische Medien in systemtheoretischer Perspektive. In: Neumann-Braun, K./Müller-Doohm, St. (Hrsg.) (2000): Medien- und Kommunikationssoziologie. Weinheim u. München, S. 93-124.
Wenzel, M. (2000): Poststrukturalistische Medienforschung – Denken vom Vorrang der Zeichen. In: Neumann-Braun, K./Müller-Doohm, St. (Hrsg.) (2000): Medien- und Kommunikationssoziologie. Weinheim u. München, S. 125-157.

Wichern, J. H. (1998): Die öffentliche Begründung des Rauhen Hauses am 12. September 1833. In: Thole, W./Galuske, M./Gängler, H. (Hrsg.) (1998): KlassikerInnen der Sozialen Arbeit. Neuwied u. Kriftel, S. 67-79.

Wickert, D. (1997): Soziale Arbeit in der Öffentlichkeit. Unveröff. Diplomarbeit Erziehungswissenschaft. Mainz.

Winkler, M. (1999): Mehmet – Jugend in der Öffentlichkeit. In: Krause, H.-U. (Hrsg.) (1999): Das Bild der Jugendhilfe in den Medien. Frankfurt a.M., S. 43-71.

Winkler, M. (1999): Die Last der guten Worte. In: Hamburger, F./Otto, H.-U. (Hrsg.) (1999): Sozialpädagogik und Öffentlichkeit. Weinheim u. München, S. 61-77.

Zentralratsausschuss Öffentlichkeitsarbeit und Kommunikation: Kommunikationspolitik der verbandlichen Caritas in Deutschland (Hrsg.) (2000): Diskussionsentwurf in der Fassung vom 30. Mai 2000. Unveröff. Manuskript.

Serviceteil „Profession – Soziale Arbeit als Berufsfeld“

1 Zum Weiterlesen

Beckmann, Ch./Otto, H.-U./Richter, M./Schrödter, M. (Hrsg.) (2004): Qualität in der Sozialen Arbeit. Zwischen Nutzerinteressen und Kostenkontrolle. Wiesbaden.

Cloos, P. u. a. (^{2}2009): Die Pädagogik der Kinder- und Jugendarbeit. Wiesbaden.

Combe, A./Helsper, W: (Hrsg.) (^{5}1996): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt a.M.

Dewe, B./Ferchhoff, W./Scherr, A./Stüwe, G. (2001): Professionelles soziales Handeln. Soziale Arbeit im Spannungsfeld zwischen Theorie und Praxis. Weinheim u. München.

Fabel, M./Tiefel, S. (Hrsg.) (2004): Biographische Risiken und neue professionelle Herausforderungen. Wiesbaden.

Heiner, M. (2007): Soziale Arbeit als Beruf. Fälle-Felder-Fähigkeiten. München.

Heiner, M. (2004): Professionalität in der Sozialen Arbeit. Theoretische Konzepte, Modelle und empirische Perspektiven. Stuttgart.

Klatetzki, Th. (1993): Wissen, was man tut. Professionalität als organisationsstrukturelles System. Eine ethnographische Interpretation. Bielefeld.

Köpp, Ch./Neumann, S. (2003): Sozialpädagogische Qualität. Problembezogene Analysen zur Konzeptualisierung eines Modells. Weinheim u. München.

Kurz-Adam, M. (1997): Professionalität und Alltag in der Erziehungsberatung. Entwicklungslinien und empirische Befunde. Opladen.

Lankes, E.-M. (Hrsg.) (2008): Pädagogische Professionalität als Gegenstand empirischer Forschung. Münster.

Michel-Schwartze, B. (2002): Handlungswissen in der Sozialen Arbeit. Deutungsmuster und Fallarbeit. Opladen.

Müller, B. (1991): Die Last der großen Hoffnungen. Methodisches Handeln und Selbstkontrolle in sozialen Berufen. Weinheim u. München.

Nadai, E. u. a. (2005): Fürsorgliche Verstrickung. Soziale Arbeit zwischen Profession und Freiwilligenarbeit. Wiesbaden.

Olk, Th. (1986): Abschied vom Experten. Sozialarbeit auf dem Weg zu einer alternativen Professionalisierung. Weinheim u. München.

Otto, H.-U. u. a. (1991): Sozialarbeit zwischen Routine und Innovation. Professionelles Handeln in Sozialadministrationen. Berlin u. New York.

Pantucek, P./Maiss, M. (Hrsg.) (2009): Die Aktualität des Denkens von Ilse Arlt. Wiesbaden.

Paulini, C. (2001): „Der Dienst am Volksganzen ist Klassenkampf“. Die Berufsverbände der Sozialarbeiterinnen im Wandel der Sozialen Arbeit. Opladen.

Rapold, M. (Hrsg.) (2006): Pädagogische Kompetenz, Identität und Professionalität. Baltmannsweiler.

Schulze-Krüdener, J./Homfeldt, H. G./Merten, R. (Hrsg.) (2002): Mehr Wissen – mehr können? Soziale Arbeit als Disziplin und Profession. Baltmannsweiler.

Thole, W./Wagener, C./Küster, E.-U. (Hrsg.) (2005): Professionalisierung und Studium. Die hochschulische Qualifikation für die Kinder- und Jugendarbeit. Befunde und Reflexionen. Wiesbaden.

Thole, W. u. a. (Hrsg.) (2005): Soziale Arbeit im öffentlichen Raum. Wiesbaden.

Tiefel, S. (2004): Beratung und Reflexion. Eine qualitative Studie zu professionellem Beratungshandeln in der Moderne. Wiesbaden.

Wolff, S. (2001): Die Produktion von Fürsorglichkeit. Münster.

2 Interessenvertretungen und Organisationen von MitarbeiterInnen in der Sozialen Arbeit

Arbeitsgemeinschaft Deutscher Bewährungshelferinnen und Bewährungshelfer e. V. (ADB), Aurich.
Berufsverband der Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftler e. V. (BV Päd), Dortmund.
Berufsverband der HeimleiterInnen der Schweiz (bhs), Hinwil.
Berufsverband Deutscher Psychologinnen und Psychologen (BDP), Berlin.
Berufsverband Deutscher Soziologinnen und Soziologen (BDS), Recklinghausen.
Berufsverband Österreichischer SozialpädagogInnen (BÖS), Stams.
Bundesarbeitsgemeinschaft der Sozialarbeiter/Sozialpädagogen für Hör-Sprach-Geschädigte e. V., Münster.
Deutsche Vereinigung für Jugendgerichte und Jugendgerichtshilfen (DVJJ), Hannover.
Deutscher Berufsverband der Sozialarbeiter, Sozialpädagogen und Heilpädagogen e. V. (DBSH), Essen.
Deutscher Berufsverband für Pflegeberufe (DBfK), Berlin.
Deutscher Berufsverband für Altenpflege e. V. (DBVA), Duisburg.
Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW), Frankfurt a.M.
International Federation of Social Workes (IFSW) (ifsw), Bern (Schweiz).
Oesterreichischer berufsverband der sozialarbeiterInnen (obds), Wels.
Schweizerischer Berufsverband der SozialpädagogInnen (SBVS), Rütihog-Baden.
Schweizer Berufsverband Soziale Arbeit (SBS/ASPAS), Bern.
Vereinigte Dienstleistungsgewerkschaft (ver.di), Berlin.

Sozialpädagogische Aus-, Fort- und Weiterbildung

Wolf Rainer Wendt

Helfertraining und Akademisierung – Grundlinien der Ausbildungsgeschichte

Soziale Arbeit ist ein Produkt der zivilgesellschaftlichen Entwicklung und öffentlicher Bemühungen um Wohlfahrt. Auch die Art und Weise der Ausbildung für den sozialen Beruf ist in Abhängigkeit von Bestrebungen und Interessen zu sehen, die in der modernen Gesellschaft und im Staat jeweils vorherrschten oder wirksam werden. So führte im 19. Jahrhundert die aufgeklärte private Wohltätigkeit zur Schulung der in ihr freiwillig Mitwirkenden, während von der Frauenbewegung die soziale Berufstätigkeit mit einer anspruchsvollen Ausbildung für sie gefordert wurde. Das 20. Jahrhundert ließ mit dem Wohlfahrtsstaat und seinem System sozialer Dienstleistungen die sozialberuflichen Kompetenzen wachsen, mit der Krise des Wohlfahrtsstaates aber auch an ihnen zweifeln.

Beweggründe

Die Prozesse, in denen Sozialarbeit entstand und in denen sich die Ausbildung entwickelte, haben sich international in vergleichbarer Weise und in Verbindung miteinander vollzogen. Das betrifft die Einübung, das Training freiwilliger Helferinnen und Helfer und die sozialwissenschaftliche und politische Bildung für die Profession, wobei auf akademischer Ebene beides – Training und Bildung – eine von Anfang spannungsreiche Kombination darstellte (vgl. Lyons 1999, S. 7): „The education/training dichotomy, which played an important part in the earliest stages of social work education, has continued to be a major concern to a range of interest groups and is central to the crisis concerning the future shape and location of social work education". International zu beobachten ist auch ein Nebeneinander spezialisierter Ausbildungen (von Jugend-, Gesundheits- und Gemeinwesenarbeitern, Bewährungshelfern, Animateuren, Sonderpädagogen usw.) bei gleichzeitigem Anspruch professioneller Sozialarbeit, auf akademischem Level das Profil des Sozialberufs und seine Fachlichkeit generell zu vertreten.

Internationaler Prozess

Die speziell deutsche Perspektive ist eine pädagogische. Sie lässt sich bis zu den philanthropischen Anstalten und Industrieschulen des 18. Jahrhunderts und nicht zuletzt auf Johann Heinrich Pestalozzi und seine NachfolgerInnen zurückverfolgen. Bildung für die Armen und die Jugendfürsorge haben in deutschen Landen mit ihrem Modernisierungsrückstand Priorität gehabt gegenüber der Ausgestaltung der Armenpflege, wie sie in England wegen der Verelendung infolge der raschen Industrialisierung dringlich war. Wo in Deutschland PädagogInnen am Werk waren und SozialreformerInnen wenig zu sagen hatten, gab es in liberaleren Gesellschaften vielfältige Wechselwirkungen zwischen sozialen Initiativen und Organisationen im öffentlichen Raum – bei geringerem Gewicht eines pädagogischen Einsatzes. Was also für die deutschsprachige Diskursge-

Pädagogischer Diskurs

W. Thole (Hrsg.), *Grundriss Soziale Arbeit,* DOI 10.1007/978-3-531-94311-4_63,
© VS Verlag für Sozialwissenschaften | Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH 2012

schichte gilt[1], gilt nicht für die Entwicklung des Berufsfeldes und der Ausbildung dafür generell (zur aktuellen Situation vgl. Kuster in diesem Band). Es ist angebracht, die erzieherische Linie in den Zusammenhang ziviler Reformbestrebungen, christlicher Erneuerung und emanzipatorischer Absichten zu rücken, die international als soziale Bewegungen die sozialberufliche Entwicklung und die Aspirationen in der Ausbildung geprägt haben.

1 Bürgerbefähigung und Liebestätigkeit

Blick der Armenpfleger

Die ab der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts in Europa verbreiteten gemeinnützigen Gesellschaften von Bürgern wollten in Anwendung ihrer praktischen Vernunft und ihrer Moral auch den Mitbürgern helfen, die am Erfolg der industriellen Geschäfte keinen Anteil hatten (vgl. Wendt 1995, S. 25 ff.). Die dafür eingesetzten Armenpfleger mussten in der Auswahl der Hilfen kundig sein und sich in den Verhältnissen der Armen kundig machen. International stand 1820 mit dem vom Leiter der Pariser Armenpflege, Joseph Marie de Gérando, verfassten Buch „Der Armenbesucher" erstmals ein Fachbuch für die Praxis des Vorgehens von Armenpflegern zur Verfügung. Gérando lehrte das Prinzip: Erst das forschende Auge, dann die gebende Hand. Damit wird eine nüchterne, wissenschaftliche Betrachtung von Lebensverhältnissen und individuellem Verhalten angeraten und der Anspruch an eine Ausbildung vorformuliert. Die emphatische Praxis kommt zunächst ohne sie aus. Aber Gérando widmet bereits ein Kapitel seines Buches („Von der Mitwirkung der jungen Leute zu den Anstalten der Menschlichkeit") der Frage „Warum sollte die edle Laufbahn der Wohltätigkeit nicht auch ihre Neubekehrten haben?" (Gérando 1831, S. 223). Er preist die Vermittlung von Erfahrungen im direkten Dienst. Wie die Heilkunst am Bett des Kranken ausbilde, solle man „eine Art Klinik für die Wohltätigkeit" einrichten (Gérando 1831, S. 226). Der Novize müsse sich umfassend orientieren: „Er wird in die Werkstätten, in die Hütten eindringen; er wird die Einzelheiten des Gewerbefleißes, der Manufakturen und des Ackerbaues kennen lernen, welche ohne diesen Umstand ihm vielleicht unbekannt geblieben wären; er wird schätzenswerte Aufschlüsse über die Hauswirtschaft bekommen; er wird sogar Gelegenheit haben, nach und nach einige Ideen über die physische Erziehung der Kinder, über die Gesundheitslehre, über die gewöhnlichen Krankheiten und Zufälle, ihre Ursachen und die einfachsten Mittel ihrer Heilung zu bekommen. In seinen Verbindungen mit den verschiedenen Klassen der Gesellschaft wird er die Sitten derselben beobachten, Menschenkenntnis erlangen, die Charaktere kennen lernen, sich in der Überredungskunst üben" (Gérando 1831, S. 230). Hier zeichnet sich erstmals das Spektrum des Wissens der Sozialarbeit ab.

1 „Sieht man auf die Geschichte der heutigen Sozialarbeiterausbildung, dann wird man unschwer erkennen, dass diese ihre älteste Tradition in der Sozialpädagogik hat. Aus der pädagogischen Arbeit mit Kindern und der Ausbildung hierzu haben sich die Formen und Inhalte sozialer Arbeit und sozialer Ausbildung in ihrer nunmehr hundertjährigen Geschichte herausgebildet." (Sachße/Tennstedt 1984, S. 79)

Derweil hatte das Wissen für die Jugendfürsorge mit Pestalozzis Schriften ihre Grundlagen gewonnen. Die von ihm angelegte Armenbildung in einer Haushaltsgemeinschaft wird von Christian Heinrich Zeller ab 1820 in der Armenschullehrer-Anstalt Beuggen fortgeführt und in den Rettungshäusern praktiziert. Sie boten sich als ein Übungsfeld für die Kindererziehung an.

Rettungshäuser

Parallel verliefen die Anfänge der Ausbildung von Helferinnen für die Kleinkinder-Einrichtungen seit Oberlin (vgl. Metzinger 1993). Hier ist insbesondere der Lehrer Johannes Fölsing (1818-1882) zu nennen, der Kleinkinderschulen gründete und für sie eine einjährige Ausbildung von Kleinkindlehrerinnen vorsah (Fölsing 1850; Fölsing/Lauckhard 1848). Für die sozialberufliche Ausbildung insgesamt bedeutsamer waren die Initiativen in der christlichen Erneuerungsbewegung, Frauen und Männer für einen breiten diakonischen Einsatz heranzuziehen. Dafür bildete Theodor Fliedner ab 1836 in Kaiserswerth seine Diakonissen in einer „Bildungsanstalt für evangelische Pflegerinnen" für die Kranken- und Armenpflege aus. Sie waren vielseitig einsetzbar, zunächst in den Einrichtungen Fliedners am Ort. Auch Johann Heinrich Wicherns Ausbildung von Gehilfen in seinem Brüderinstitut am Rauen Haus in Hamburg basierte auf der Praxis der dortigen Einrichtungen, angereichert um die Zielsetzungen der Inneren Mission (vgl. Hauss 1995, 121 ff.). Wie bei Fliedners „Schwestern" eröffnete sich den ausgebildeten „Brüdern" ein weites Betätigungsfeld außerhalb der Stammeinrichtung. Mit der Zeit gewann die diakonische Liebestätigkeit einen beruflichen Charakter. Der Zentralausschuss für die Innere Mission nahm 1878 die Aufgabe, Bildungsanstalten für Arbeiter der Inneren Mission zu gründen, in seine Satzungen auf.

Diakonie

Derweil war mit Friedrich Fröbels (1782-1852) Konzept und Realisierung des Kindergartens (ab 1839) eine Bildungsinitiative im Gange, die nicht nur die Entwicklung kleiner Kinder zu fördern beabsichtigte, sondern die Volkserziehung im Wege der Heranziehung von Frauen und Müttern als Bildnerinnen der nachwachsenden Generation. Fröbels Musteranstalt verband das gemeinsame Spiel von Kindern und Eltern im Kindergarten mit einer Belehrungs- und Beratungsstelle für Mütter und mit der Ausbildung von Kindergärtnerinnen (vgl. Frey 1999, S. 31 ff.). Geschult in diesem Verständnis, gründet Henriette Schrader-Breymann, Nichte von Fröbel und Vorsitzende des Vereins für „Familien- und Volkserziehung", 1874 in Berlin einen Volkskindergarten, dem sich mit Vorträgen für die Helferinnen 1878 ein Seminar für Kindergärtnerinnen anschließt. Später kommt eine Hauswirtschaftsschule hinzu. Schrader-Breymanns Leitmotiv war die Erziehung der Frau zur „geistigen Mütterlichkeit" (vgl. Sachße/Tennstedt 1984, S. 79 ff.). Das Pestalozzi-Fröbel-Haus in Berlin kann als „Mutterhaus" der Erzieherinnen-Ausbildung in Deutschland betrachtet werden. Insgesamt kann man sagen, dass aus dem Fröbel-Kreis eine Linie der Frauenbildung herkommt, in der die weibliche Berufsqualifikation wichtig, aber nicht entscheidend war. Die sozialberufliche Ausbildung blieb in den folgenden Jahrzehnten in einer Wechselbeziehung zu allgemein bildenden Absichten (vgl. zur weiteren Entwicklung Amthor 2003).

Kindergarten

2 Übung im Dienst: Freiwilligentraining

Für die angloamerikanisch geprägte Soziale Arbeit liegen die Anfänge der Ausbildung in der organisierten Privatwohltätigkeit vor, beginnend mit der Gründung der Charity Organisation Society (COS) in London 1869 (vgl. Wendt 1995, S. 134 ff.). An ihr wirkte u.a. Octavia Hill mit, die in den folgenden Jahren zur Protagonistin sozialberuflicher Ausbildung wurde (vgl. Kendall 2000, S. 1 ff.). Sie hatte „Sozialwohnungen" für arme Familien eingerichtet, kümmerte sich um die Lebensweise dieser Mieter individuell und setzte für ihre Betreuung „friendly visitors" ein, Frauen aus gutbürgerlichen Kreisen. Hill traf sich mit ihnen wöchentlich und unterrichtete sie auch schriftlich über Prinzipien und Verfahren der fürsorgerischen Arbeit.

COS in England

In ihrer Absicht, „scientific charity" auszuüben, führte die COS bald für ihre freiwilligen und bezahlten Mitarbeiter ein innerdienstliches Bildungsprogramm durch, wozu schriftliche Handreichungen für die Fallarbeit und eine Supervision (durch Octavia Hill) gehörten sowie ab 1890 ein einjähriges Kursprogramm, an dessen Durchführung sich das Women's University Settlement in London unter Margaret Sewell maßgeblich beteiligte. Studieninhalte waren „Economics, Poor Law, Local Government, Education, Sanitation, Principles of Organisation and Relief, Thrift" (vgl. Kendall 2000, S. 52). Außerhalb des Settlements startete die COS zusammen mit Margaret Sewell und der National Union for Women Workers 1896 den ersten regulären Trainingskurs für freiwillige MitarbeiterInnen. Deren Einübung war bei der COS ganz auf das Selbstverständnis dieser Gesellschaft ausgerichtet, die seit ihrem Bestehen die Verbindung zur Sozialwissenschaft, konkret zur britischen National Association for the Promotion of Social Science, pflegte. Später engagierte sich die COS in England für eine universitäre Ausbildung. Sie fand Unterstützung u.a. bei dem renommierten Wirtschaftswissenschaftler Alfred Marshall, der die Ökonomie als Leitdisziplin einer angemessenen Ausbildung pries. Die COS wirkte 1903 bei der Eröffnung der London School of Sociology and Social Economics mit, die ein zweijähriges Studienprogramm für den Sozialberuf anbot. Die Ausbildung setzte sich aus sozialwissenschaftlichen Inhalten und praxisbezogenen Studien zusammen – ohne innere Abstimmung aufeinander, womit die lange währende Konkurrenz von akademischer Disziplin und professionellem Selbstverständnis angelegt war (vgl. Smith 1965, S. 33). Die Schule ging 1912 in der London School of Economics and Political Science (LSE) auf (vgl. Kendall 2000, S. 71 ff.).

„scientific charity"

Trainingskurse

Dass die ehrenamtlich in der COS mitwirkenden Frauen mit der Zeit eine auch berufliche Anerkennung ihres Einsatzes verlangten, ist auf dem Hintergrund der Frauenbewegung zu sehen, die in ihrem Interesse an einer angemessenen Berufstätigkeit der (bürgerlichen) Frau den Zugang zu höheren Bildungsstätten suchte. Der soziale Frauenberuf sollte Niveau haben, und Professionalität verlangt über praxisbezogenes Training hinaus ein akademisches Studium.

Frauenberufe

3 Bildung für eine neue Profession

Sowohl in der COS wie in den sozialen Settlements in den USA gab es Ende des 19. Jahrhunderts einen Trend von der Mission (als hinreichender Grundlage für soziales Engagement) zur Profession und der für diese nötigen Ausbildung. In der National Conference for Charities and Correction war seit 1893 von „The Need for Training Schools for a New Profession" (Anna Dawes, vgl. den Text in Leighninger 2000) die Rede. Auch Mary Richmond („The Need of a Training School in Applied Philanthropy"), Leiterin der COS in Baltimore und spätere Protagonistin der methodischen Sozialarbeit, war mit von der Partie (Trattner 1999, S. 239 f.). Hochschulbildung erschien den Frauen unerlässlich für die Ausformung der beruflichen Arbeit zu einer „Profession" – im anspruchsvollen amerikanischen Sinne des Begriffs.

Profession in den USA

Die New Yorker COS (unter Edward Thomas Devine) gründet 1898 eine sechswöchige „Summer School of Applied Philanthropy", die als die erste professionelle Ausbildungsstätte in Amerika betrachtet wird. Von Anfang an bestand eine enge Beziehung zur Columbia University in New York. Man lieh sich dort Lehrkräfte aus und eröffnete Studenten der Universität den Zugang zur sozialen Praxis. Das Programm erweiterte sich zu einem einjährigen, dann zweijährigen Kurs. 1904 erfolgte eine Umbenennung in „New York School of Philanthropy". Später wurde daraus die Columbia University School of Social Work (vgl. Kamerman/Feldman 2001). Die engen Bindungen an die Sozialdienste blieben erhalten. Als zweite reguläre Ausbildung in den USA folgte 1903 ein Programm der Chicagoer Universität, das sie zusammen mit Hull House organisierte, 1907 umgewandelt in die Chicago School of Civics and Philanthropy, später die Chicago School of Social Service Administration. Eine Reihe weiterer Schulen kamen hinzu. Gegen Ende des 1.Weltkriegs schlossen sie sich in der „Association of Training Schools for Professional Social Work" zusammen, die auch die Akkreditierung der Studiengänge übernahm. Die Ausbildung in den Schulen konzentrierte sich auf das professionelle Casework. Später kamen andere Lehrinhalte hinzu. Ab 1944 galt als Basiscurriculum an den amerikanischen Schulen der Lehrstoff in „casework, group work, community organization, social welfare administration, research, medical information, psychiatric information, and public welfare" (Dinerman/Geismar 1984, S. 5). Professionalität wurde mit der Graduierung ausgewiesen; es gab aber schon seit den dreißiger Jahren die Konkurrenz von Ausbildungen auf niedrigem Niveau. Schließlich erledigten weiterhin Freiwillige einen großen Teil der Sozialen Arbeit und mit Blick auf sie blieb die Professionalisierung nicht ohne Alternative. Beruf und Ehrenamt ließen sich als Ausbildungsziele miteinander vereinbaren: „Die ersten sozialen Fachschulen wollten in gleicher Weise Kräfte für besoldete und unbesoldete Arbeit ausbilden und sie gemeinsam unterrichten. Darin lag ein tiefer Sinn, der im Wesen der Sozialen Arbeit und der Eigenart des sozialen Berufes begründet ist." (Salomon 1927, S. 11)

Ausbildung an Universitäten

4 Frauenschulen und Wohlfahrtspflege

„Mädchen- und Frauengruppen"

In Deutschland begann die sozialberufliche Ausbildung zeitlich parallel zur amerikanischen Entwicklung. Die Gründerinnen der „Mädchen- und Frauengruppen für soziale Hilfsarbeit" und insbesondere Alice Salomon als deren Sekretärin sahen die doppelte Aufgabe vor sich, einerseits jungen Frauen aus gutbürgerlichem Hause eine sinnvolle und wesensgemäße soziale Betätigung zu ermöglichen und andererseits durch Ausbildung dem Mangel an qualifizierter persönlicher Hilfe für Not leidende Menschen abzuhelfen. Die „soziale Frauenbildung" wurde als ein Hauptteil weiblicher Allgemeinbildung betrachtet, nämlich als derjenige, der für die Praxis die Wesensbestimmung der Frau einlöst, wie sie sich aus bürgerlicher Sicht darstellte.

Wissensbasis der Kurse

Die „Mädchen- und Frauengruppen für soziale Hilfsarbeit" führten ab 1893 Vorträge und Seminare zu sozialen Fragen durch. 1899 entstand daraus ein geschlossener „Jahreskursus zur beruflichen Ausbildung in der Wohlfahrtspflege" mit einem praktischen und einem theoretischen Teil. „Für die praktische Ausbildung war eine Vereinbarung mit mehreren Wohlfahrtsanstalten getroffen, die Anleitung der Schülerinnen übernahmen. Diese sollten in jedem Quartal in ein anderes Gebiet Sozialer Arbeit Einblick erhalten, und in Verbindung mit der jeweiligen praktischen Arbeit sollten Unterrichtskurse über das betreffende Gebiet gegeben werden" (Salomon 1927, S. 4 f.). Der Inhalt der Kurse reichte von der Volkswirtschaftslehre bis zur Kinderfürsorge. Für die Wirksamkeit der sozialen Betätigung von Frauen schienen bald weiterführende und vertiefende wissenschaftliche Kenntnisse notwendig. Salomon schrieb dazu 1903, man könne wohl sagen, „dass es kein Gebiet Sozialer Arbeit gibt, auf dem man erfolgreich wirken kann, wenn man die Verkettungen nicht wenigstens annähernd übersieht, die die weit verzweigtesten Teilgebiete miteinander verbinden, und wenn man sich nicht für seine besondere Arbeit die besonderen fachwissenschaftlichen Kenntnisse angeeignet hat. Es soll damit keineswegs gesagt sein, dass für jede Beteiligung an diesen Aufgaben akademische Bildung notwendig sei: es gibt sicherlich auch zahlreiche andere Wege, um sich das Maß von wissenschaftlicher Bildung anzueignen, das für die Soziale Arbeit unerlässlich ist. Aber – darüber kann kein Zweifel obwalten: wenn die Frauen erst in stärkerem Maße und in vertiefterer Weise an den großen sozialen Aufgaben unserer Zeit mitarbeiten wollen, dann werden und müssen sie ihre Führerinnen für diese Arbeit aus den Kreisen derer wählen, die eine fachwissenschaftliche Ausbildung dafür genossen haben" (Salomon 1997, S. 206). Es war aber nicht der akademische Weg, den Alice Salomon einschlug.

Frauenschulen

1905 hob die Generalversammlung des „Deutschen evangelischen Frauenbundes" in Hannover eine „Christlich-soziale Frauenschule" aus der Taufe. Angeboten wurde hier eine einjährige Ausbildung. Die bürgerlichen Frauen wollten unabhängige Ausbildungsstätten, an denen nicht praxisferne Theorie vermittelt, sondern für die Praxis weiblicher Kulturarbeit ausgebildet werden konnte. Nach der preußischen Mädchenschulreform 1907 und nach einer Empfehlung des Deutschen Vereins für Armenpflege und Wohltätigkeit im gleichen Jahr, für die Armenpflege eine gründliche fachgemäße Vorbildung in „Lehrkursen" zu

schaffen, konstituierten die Mädchen- und Frauengruppen für soziale Hilfsarbeit 1908 zusammen mit dem Berliner Verein für Volkserziehung und dem Deutschen Verein die Soziale Frauenschule in Berlin-Schöneberg, eine Gründung, die heute als Alice-Salomon-Fachhochschule fortbesteht.

Curriculum

In ihrer Schrift „Soziale Frauenbildung“ (1908) entwarf Alice Salomon einen Plan für den Unterricht. Sie betonte den bildenden Charakter der Schule: Nicht gleich praktisch solle ausgebildet werden, sondern das soziale Denken für die Praxis solle geschult werden. Dafür kämen „drei resp. vier wissenschaftliche Fächer in Betracht (…): Das Erste wesentliche wäre: Volkswirtschaftslehre. Das zweite Staatslehre oder Bürgerkunde. Das Dritte: Weltanschauungsfragen oder Sozialethik. Das Vierte eventuell Sozialpädagogik“ (Salomon 1997, S. 382). Im Hinblick auf spätere Ausbildungskonzeptionen ist hier die Reihenfolge beachtlich: „Die Volkswirtschaftslehre ist in erste Stelle gerückt, weil sie die wesentlichste Voraussetzung für alles soziale Denken ist; für ein gerechtes Handeln gegen die Menschen, mit denen das Leben uns in Beziehung bringt. Der volkswirtschaftliche Unterricht soll den Mädchen eine Kenntnis der Lebensbedingungen geben (…)“ (Salomon 1997, S. 382). Damit die Frau als Bürgerin an der Gestaltung des Volkslebens mitwirken kann, müsse sie die materielle Lage der Menschen kennen. Zur „Sozialpädagogik“ als viertem Fach schreibt Salomon, es sei für die Frauenschule als ein Bildungsfach zu verstehen, das „den Frauen Verständnis für die Kultur der Familie übermitteln kann“ (Salomon 1997, S. 388). Im Übrigen sei die pädagogische Theorie in Beziehung zu den praktischen Erfahrungen zu setzen, welche die Schülerinnen in einem Kindergarten erwerben, der zweckmäßig der Schule anzugliedern sei.

Verbindung von Theorie und Praxis

Unter der Leitung von Salomon wurde in der Sozialen Frauenschule eine breit angelegte zweijährige Ausbildung geboten mit theoretischen und praktischen Anteilen nebeneinander. Der Lehrplan in der Sozialen Frauenschule sah in der Unterstufe als wissenschaftliche Fächer Erziehungslehre, Einführung in das Leben und Wirken bedeutender Pädagogen, Hygiene, Volkswirtschaftslehre, Bürgerkunde und Einführung in die soziale und pädagogische Literatur, als technische Fächer Handfertigkeit und Handarbeit und wöchentlich je vier Stunden praktische Arbeit im Kindergarten und in der Hauswirtschaft vor. In der Oberstufe kamen Volkswirtschaftslehre und Sozialethik hinzu und als technische Fächer „Einführung in die Probleme der Sozialen Arbeit“ und „Theorie und Geschichte des Armenwesens und der Armenpflege“ (Salomon 1908, S. 95 f.).

Weitere Frauenschulen

1909 folgte in Berlin die Gründung der Sozialen Frauenschule der Inneren Mission durch Bertha Gräfin von der Schulenburg, die seit 1904 schon einen „Kursus zur Ausbildung junger Mädchen und Frauen in christlicher Liebestätigkeit“ betrieben hatte. Ebenfalls 1909 rief der bayrische Landesverband des Katholischen Frauenbundes Deutschlands in München eine „Sozialcaritative Frauenschulung“ ins Leben. 1910 entstand das Evangelisch-soziale Frauenseminar in Elberfeld. In den Jahren danach wurden weitere Schulen gegründet.

5 Berufliche oder wissenschaftliche Ausbildung?

Ausbildung in Europa

Wie die Frauenbewegung eine internationale war, finden wir die Initiative zur sozialberuflichen Ausbildung grenzüberschreitend vor. Voran ging in den Niederlanden Helene Mercier 1899 mit der Gründung der Opleidingsinrichting voor Socialen Arbeid im Amsterdamer Settlement „Ons Huis“ mit einer zweijährigen Vollzeitausbildung – der ersten Schule dieser Art weltweit. Lehrinhalte waren vornehmlich Ökonomie, Soziologie und Gesetzgebung. Eingeschlossen war eine supervidierte Praxis. In Frankreich gründete Marie Gahery 1907 die Ecole pratique de formation sociale; 1911 folgte die katholische Ecole normale sociale, 1913 die Ecole pratique de service social von protestantischer Seite. In Österreich richtete Ilse Arlt 1912 die „Vereinigten Fachkurse für Volkspflege“ ein.

Richtlinien in Preußen

Während des Ersten Weltkriegs kam in Deutschland eine Reihe weiterer sozialer Frauenschulen hinzu. Eine erste Konferenz der Schulen 1917 erarbeitete Richtlinien für die Gestaltung der Ausbildung.[2] Von staatlicher Seite wurde sie in Preußen 1918 geregelt. Man stieß sich dabei an dem breiten Anspruch der „sozialen Berufsarbeit“ und ihrem Einsatz in verschiedenen Tätigkeitsfeldern. „Während die Vertreter der Schulen eine Ausbildung wünschten, die dem sozialen Beruf einheitlich zur Grundlage dienen konnte, und deshalb das Gewicht auf die Ausbildung in der Sozialen Schule, nicht auf die Vorbildung legten, dachte das Ministerium des Innern in erster Linie an die Kreisfürsorgerinnen“ und wollte als Vorbildung einen Abschluss in der Kranken- oder Säuglingspflege haben, während das beteiligte Kultusministerium eine pädagogische Vorbildung erwartete. „Daher hätten beide Ministerien sich mit einer kürzeren Ausbildung in einer sozialen Schule begnügt, forderten aber eine längere Spezialvorbildung. Das kam auch zum Ausdruck, als bei Beratung der staatlichen Vorschriften dem Kind ein Name gegeben werden sollte. Während die Leiter der Schulen ‚Sozialarbeiterin‘ oder ‚Sozialbeamtin‘ wünschten, dachte der Vertreter des Ministeriums des Innern an ‚Kreisfürsorgerin‘ oder ‚Fürsorgerin‘, und dieser Ausdruck wurde denn auch im Erlass gewählt“ (Salomon 1927, S. 28).

Bei der Praxisorientierung der Frauenschulen lag es nahe, für leitende Kräfte in der Wohlfahrtspflege ein ergänzendes und vertiefendes Studium an einer Hochschule vorzusehen. 1912 richtete die neu gegründete Hochschule für kommunale und soziale Verwaltung in Köln eine Abteilung „Frauenhochschulstudium für soziale Berufe“ ein, die in vier Semestern Lehrstoff zur Bürgerkunde,

---

2 Die Richtlinien in der Zusammenfassung von Salomon (1927, S. 10):
1. „Die theoretische Ausbildung soll eine allgemein sozialwissenschaftliche sein.
2. Das Aufnahmealter soll nicht unter 20 und nicht über 35 Jahre sein.
3. Als Bedingung für die Aufnahme soll verlangt werden: abgeschlossene Ausbildung auf pädagogischem, krankenpflegerischem oder hauswirtschaftlichem Gebiet, oder der Besuch einer Vorbereitungsklasse. …
4. In bezug auf die Verbindung von Theorie und Praxis haben das System des Nebeneinander wie des Nacheinander beide Vorteile und Nachteile aufzuweisen. Das Nebeneinander von Theorie und Praxis wird nur da zu empfehlen sein, wo eine große Zahl praktischer Ausbildungsanstalten zur Verfügung steht, die sich bereit erklärten, die Schülerinnen systematisch anzuleiten.“

Sozialpolitik, Pädagogik, Psychologie und aus „allgemeinen Bildungsfächern“ vermittelte. Salomon bemerkte zu dem Kölner Angebot: „Es ist sehr charakteristisch für die damalige Auffassung der Sozialen Arbeit als eines ausschließlichen Frauenberufes, dass in dieser Abteilung besondere Vorkehrungen für die Ausbildung zur Sozialen Arbeit nur von Frauen getroffen wurden, während die Ausbildung männlicher Kräfte sich nur im Rahmen der allgemeinen Grundsätze und Vorlesungen der Hochschule vollzog“ (Salomon 1927, S. 181). Die Kölner Einrichtung ging 1919 in die Universität Köln auf und die spezielle soziale Ausbildung verschwand in der Wirtschafts- und Sozialwissenschaftlichen Fakultät.

Alice Salomon wollte für den sozialen Beruf, da er nun mal zur „weiblichen Berufssphäre“ gehöre, selbstständig und praxisbezogen ausbilden, und das hieß für sie: außerhalb der Universität. Diese habe „eben keine natürliche Verbindung zur Sozialen Arbeit“ (Salomon 1927, S. 102). Hinzu komme die „Frauenfeindschaft“ der „traditionsgebundenen deutschen Gelehrten“ (Salomon 1927, S. 176). Solcher Hemmnisse wegen habe es nur zu einzelnen Versuchen kommen können, das Gebiet der Wohlfahrtspflege an deutschen Universitäten zu etablieren. Zu nennen war besonders Christian Kasper Klumkers Lehrstuhl für soziale Fürsorge und Statistik seit 1910, zunächst an der Akademie für Sozial- und Handelswissenschaften, ab 1914 an der Universität in Frankfurt am Main. Klumker (1868-1942) kam von der Nationalökonomie her und hatte sich am Frankfurter „Institut für Gemeinwohl“ mit der Theorie der Armut beschäftigt. Fürsorge war für ihn in erster Linie ein Gegenstand volkswirtschaftlicher Betrachtungen. Eine einheitliche Ausbildung für Soziale Arbeit sah Klumker an seinem Lehrstuhl nicht vor, vielmehr wollte er für verschiedene Gebiete der Fürsorge akademisch bilden. Praxiserfahrungen in ihnen setzte er voraus. Klumkers einjähriger Lehrgang über Jugendfürsorge ab 1920 schließt dann an den sozialpädagogischen Entwicklungsstrang an.

Die Lehre der „Fürsorgewissenschaft“ ist ein erstes Beispiel für das in Deutschland wie anderswo fortan vorhandene Spannungsverhältnis zwischen wissenschaftlichem Studium und praktischer Ausbildung für Soziale Arbeit (vgl. Grohall 1997, S. 20 ff.). Die Theorie-Praxis-Diskrepanz ist in Deutschland von Anfang an auch institutioneller Natur: Hier heterogene akademische Fächer, die sich sozialer Probleme disziplinär annehmen; dort die Wohlfahrtspflege ohne eigene Disziplin, aber mit einem wachsenden Bedürfnis nach Ausbildung. Die PraktikerInnen wollen wissensgestützt arbeiten; die Hochschule bedient sie auf ihre Weise. Insbesondere die Ausbildungsstätten für Frauen und die akademisch installierte Pädagogik gehen getrennte Wege.

6 Sozialpädagogische Bewegung und Ausbildung von Männern

Jugendbewegung und geisteswissenschaftliche Pädagogik gewannen in den zwanziger Jahren des letzten Jahrhunderts bestimmenden Einfluss auf die Ge-

Männliche Jugendfürsorge – weibliche Wohlfahrtspflege

staltung der Jugendwohlfahrt und Erwachsenenbildung in Deutschland. Für die verschiedenen Formen der Gemeinschaftserziehung außerhalb des Schulwesens mussten Kräfte herangebildet werden, und die Vertreter der Sozialpädagogischen Bewegung jener Jahre widmeten sich dieser Aufgabe – vornehmlich durch theoretische Beiträge. Für die aktiven Männer in der Jugendfürsorge und Verwaltungsbeamte, die mit Sozialer Arbeit zu tun bekamen, gab es ab 1923 „Nachschulungskurse" an sozialen Frauenschulen und ein von Carl Mennicke an der Hochschule für Politik in Berlin geleitetes Seminar für Jugendwohlfahrt mit dem Ziel der Ausbildung von Kräften für die Durchführung des Reichsjugendwohlfahrtsgesetzes. Ab 1927 erfolgte an drei Jugendleiterschulen eine staatlich anerkannte Ausbildung, die zumeist berufsbegleitend absolviert wurde. Männer waren ab 1927 auch an eigens für sie vorgesehenen Wohlfahrtsschulen zugelassen. Die Konferenz der Sozialen Frauenschulen blieb bei der Auffassung, „dass der soziale Frauenberuf einen so eigenartigen Charakter trägt, dass eine Verflechtung mit der Ausbildung von Männern die bisherige Entwicklung der Schulen unterbrechen und schädigen würde" (Salomon 1927, S. 161).

„Volkserziehung" und Fürsorge

Im universitären Bereich beeinflusste Herman Nohl von Jena und Göttingen aus die Lehrtätigkeit im Feld der „Volkserziehung" und Fürsorge. Er sah in der Pädagogik die Grundlage für eine wissenschaftliche Ausbildung von „Sozialbeamten". Im Winter 1923/24 bot er in Göttingen einen Kurs über vier Semester für „sozialpädagogische Wohlfahrtsbeamte" an, der mangels staatlicher Anerkennung wieder eingestellt wurde (vgl. Knobel 1992, S. 31). Mennickes Seminar an der Hochschule für Politik dagegen gedieh und hatte als „Sozialpolitisches Seminar, Wohlfahrtsschule und Wirtschaftsschule" 1927 nach zweijährigem Lehrgang die ersten Absolventen. Im selben Jahr erging der Preußische „Erlass betreffend staatliche Anerkennung von Wohlfahrtspflegern (Fürsorgern, Sozialbeamten)".

Zuständigkeit der Pädagogik

Der Etablierung von Sozialpädagogik als Teildisziplin der Erziehungswissenschaft (vgl. Thole 1994, S. 253 ff.) mit dem Gegenstandsbereich „alles was Erziehung, aber nicht Schule und nicht Familie ist", wie Gertrud Bäumer 1929 im „Handbuch der Pädagogik" festhielt (Bäumer 1929, S. 3), lagen soziale und sozialpolitische Interessen von Erziehungswissenschaftlern zu Grunde. Sie widmeten sich Aufgaben, die seinerzeit auch in anderen Disziplinen wie der Sozialmedizin, der Pädiatrie, der Jugendforschung, der Rechtswissenschaft und der Theologie (am Institut für Caritas-Wissenschaft ab 1925 in Freiburg) Thema waren (vgl. Gängler 1994, S. 232 ff.). Herman Nohl in Göttingen allerdings bestand auf der Zuständigkeit der Pädagogik für ein der Ausbildung zur Wohlfahrtspflegerin analoges universitäres Studium. Sein Modell wurde in eben dieser Beziehung von Alice Salomon kritisiert: „Wo man die Universität für eine Ausbildung (…) nutzbar machen will, wie in Göttingen, fehlen die Voraussetzungen für eine ebenso vielseitige und umfassende Ausbildung in theoretischer und praktischer Beziehung. Die Schüler, die zu wählen haben zwischen einer Universität, die sie ausschließlich zu Sozialbeamten für das Fach Jugendfürsorge ausbildet, und einer Fachschule, die eine Wahl zwischen den verschiedenen Gebieten sozialer Fürsorge lässt, werden häufig die Fachschule vorziehen." (Salomon 1927, S. 190)

Die pädagogische, auf außerschulische Erziehung konzentrierte Ausrichtung im akademischen Fachgebiet war und blieb eine deutsche Besonderheit, wenngleich es entsprechende spezielle Erzieher-Ausbildungen in vielen Ländern gibt. Alice Salomon zufolge lag es an den Bedingungen der deutschen Universität und ihrer Fakultäten, dass ein breit angelegtes Studium für den Sozialberuf nicht zu Stande kam. Sie selber suchte als Leiterin der 1925 gegründeten „Akademie für soziale und pädagogische Frauenarbeit" eine wissenschaftliche Weiterbildung von Praktikerinnen außerhalb der Universität zu etablieren. Die Akademie löste sich 1933 auf. Was die wissenschaftliche Verortung Sozialer Arbeit und die Hochschulausbildung für sie betrifft, blieb Deutschland im internationalen Vergleich zurück, wenngleich ein disziplinäres Stückwerk durchweg anzutreffen war. Für die länger bestehenden Schulen für Sozialarbeit konstatierte Salomon 1937, ihnen seien als Lehrgebiete gemein

Ausbildung international

1. „die menschliche Natur in ihrer biologischen und psychologischen Struktur;
2. soziale Angelegenheiten;
3. Kurse über Soziale Arbeit;
4. Sozialphilosophie" (vgl. Muthesius 1958, S. 276).

Überall kombiniere man in der Ausbildung Theorie und Praxis. International bestehe auch eine „große Einheitlichkeit in Bezug auf die praktische Arbeit, für die die Studenten vorbereitet werden. Es ist überall Familienfürsorge, Jugendfürsorge, Unterstützungswesen; betriebliche Wohlfahrtspflege, Fürsorge für Besserungsbedürftige und Straffällige; es ist Gruppenarbeit in Bezug auf Freizeittätigkeiten, Erwachsenenbildung, die Verwaltung von Heimen und Anstalten, die Fürsorge für die Alten und andere besondere Gruppen von Hilfebedürftigen" (vgl. Muthesius 1958, S. 276). Nur in der Frage der Zuordnung der Gesundheitsfürsorge gebe es unterschiedliche, national bedingte Regelungen (vgl. Muthesius 1958, S. 277). Alice Salomon konnte diese Feststellungen treffen, da sie an der 1929 gegründeten International Association of Schools of Social Work (IASSW) führend beteiligt war. Hier tauscht man sich seitdem weltweit über Standards der Ausbildung in Sozialer Arbeit aus.

Die Machtergreifung der Nazis 1933 koppelte die Ausbildung in Deutschland von der internationalen Entwicklung ab. Die Ideologie der Nationalsozialisten stellte die Sozialarbeit in den Dienst an der „Volksgemeinschaft", rechnete die Wohlfahrtspflege dem „System" von Weimar zu und ließ sie nur noch als „Volkspflege" zu, die im Kern Rassenpflege war (zur Genesis und Geltung von „Volkspflege" vgl. Otto/Sünker 1991, S. 50 ff.). Von den Ausbildungsstätten wurden Alice Salomon und andere führende Vertreterinnen der Profession vertrieben. Einige Schulen mussten schließen (vgl. Baron 1986, S. 391 ff.). Das Niveau an den nun „Schulen für Volkspflege" genannten Einrichtungen sank. Im Curriculum rückten Rassekunde, deutsche Volkskultur, Erbgesundheitslehre, Haushalts- und Familienpflege sowie „Volksgemeinschaftspflege" in den Vordergrund, während die von Salomon und anderen eingeführte Methodenlehre mit ihrem diagnostischen und therapeutischen Inventar verschwand: eine individualisierte Fallarbeit widersprach der faschistischen Ideologie. 1934 dekretierte das Hauptamt für Volkswohlfahrt, die Ausbildung müsse „stets im Auge behal-

Faschistische Ideologie in der Ausbildung – Niveauverlust

ten, dass im Vordergrund nicht zu stehen hat die Vermittlung von theoretischen Fachkenntnissen, nicht die geistige Bildung und nicht das Erlernen von irgendwelchen praktischen Fähigkeiten, sondern die Formung von Menschen, die sich aus ihrer inneren Einstellung den sozialen Dienst am Volk als Beruf erwählt haben und zwar als Beruf im Sinne einer höheren Berufung“ (zit. nach Baron 1986, S. 407). Die Nazis hatten kein Interesse an sozialer Professionalität; sie wollten Helferinnen, die jedem Einsatzbefehl gehorchten.

7 Neuanfänge in Deutschland, Niveauanhebung international

Jugendleiter*Innen

Sozialpädagogische Studiengänge

Die Ausbildung der Wohlfahrtspflegerinnen setzte nach 1945 wieder dort an, wo sie 1933 aufgehört hatte. Ebenso die JugendleiterInnen-Ausbildung, die auf der Kindergärtnerinnen- und Hortnerinnen-Ausbildung aufbaute. Immerhin wurde für diesen sozialpädagogischen Bildungsweg bereits 1956 durch Beschluss der Kultusministerkonferenz erreicht, dass sie an „Höheren Fachschulen“ erfolgen konnte. Die Diskussion über eine Verlängerung und Verbreiterung der Ausbildung hielt auf Grund des rasch wachsenden Bedarfs an Fachkräften an. Die ersten „Höheren Fachschulen für Sozialpädagogik“ kamen in Nordrhein-Westfalen zu Stande – mit dreijährigem Studium und anschließendem einjährigen Berufspraktikum (vgl. Rohde 1989, S. 17 ff.). Die Dichotomie, die sich zwischen einer sozialarbeiterischen und einer sozialpädagogischen, auf Jugendhilfe gerichteten Ausbildung ergab, hatte mit der Schlüsselstellung der Pädagogik auf Grund des politischen Umerziehungsauftrags, der Jugendnot in der Nachkriegszeit und dem Beharrungsvermögens der deutschen Universitäten zu tun. Dort waren die Vertreter der sozialpädagogischen Bewegung der 1920er Jahre (Nohl, Weniger) und der Reformpädagogik (Spranger) wieder richtungsbildend. Ansätze eines sozialpädagogischen Studiengangs gab es an den Universitäten Frankfurt am Main (im Fürsorgeseminar von Hans Scherpner), Münster, Göttingen und Hamburg (vgl. Gängler 1994, S. 237 ff.).

Höhere Fachschule für Sozialarbeit

Die von der amerikanischen Sozialarbeit angeregte Wohlfahrtspflege weiblicher Provenienz hatte es mit der Profilbildung schwerer. 1951 erarbeitete die Treysaer „Konferenz der deutschen Wohlfahrtsschulen“ Vorschläge zur Neuordnung der Ausbildung, forderte insbesondere die Aufhebung der Teilung in die drei Richtungen Gesundheitsfürsorge, Jugendpflege, Wirtschafts- und Berufsfürsorge, mithin eine Einheitlichkeit der Grundausbildung (vgl. Koblank 1961, S. 334). Die Diskussion darüber zog sich hin. 1959 wurde dann in Nordrhein-Westfalen die soziale Ausbildung durch einen Runderlass des dortigen Arbeits- und Sozialministeriums neu geregelt. Aus den bisherigen Wohlfahrtsschulen wurden Höhere Fachschulen für Sozialarbeit mit einer dreijährigen Ausbildung und der Abschlussbezeichnung „staatlich anerkannte(r) Sozialarbeiter(in)“. Die anderen Bundesländer übernahmen die Neuordnung.

Die Höheren Fachschulen blieben tätigkeitsorientierte Ausbildungsstätten. Die gegebenen Praxisanforderungen in der Sozial- und Gesundheitsverwaltung einerseits, in der Jugendfürsorge und Jugendpflege andererseits setzten die Akzente in der Gestaltung des Studiums. Es war im Lehrplan weniger von Wissenschaft, mehr von „Kunde" die Rede: Staatskunde, Rechtskunde, Verwaltungskunde. Methodische und musische Veranstaltungen nahmen einen breiten Raum ein.

Graduierung in den USA

Im Gegensatz zum angelsächsischen Raum bestimmte in Deutschland nicht die Berufsgruppe in Eigenverantwortung über das Curriculum des Berufsnachwuchses. In Amerika nahmen die Graduierten das Heft in die Hand. 1952 bilden die American Association of Schools of Social Work und die National Association of Schools of Social Administration das Council on Social Work Education (CSWE), von nun an zuständig für die Standards der akademischen Ausbildung von Sozialarbeitern und für die Akkreditierung von (Master-) Studiengängen. Die Lehrpläne sollten von ihrer Konzentration auf das (tiefenpsychologisch fundierte) Casework wegkommen und sozialwissenschaftlich breiter angelegt werden. Das CSWE publizierte 1959 die 13-bändige, von Werner Boehm herausgegebene „Social Work Curriculum Study", in der die Bedeutung der Theoriebildung und der Forschung für die Ausbildung betont wurde (vgl. Dinerman/Geismar 1984). In den folgenden Jahren festigte sich in den USA ein dreigliedriges System der Studiengänge mit den Abschlüssen bachelor of social work (BSW), master of social work (MSW) und doctor of social work (DSW).

Akkreditierung in England

In Großbritannien bekräftigte der Younghusband Report 1959 die Standards einer generalistischen Ausbildung. Er führte 1962 zur Einrichtung eines zentralen Rates für die Studiengänge der Sozialarbeit (Council for Training in Social Work), der 1971 als Central Council for Education and Training in Social Work (CCETSW) mehr Befugnisse erhielt und seitdem für die Anerkennung in- und ausländischer Abschlüsse zuständig ist: Das CCETSW misst sie an seinen Standards und vergibt ein „certificate of qualification in social work" (CQSW). Es wurden vier Qualifikationsebenen vorgesehen: „non-graduate" (zweijährige Ausbildung), „undergraduate" (als Teil eines vierjährigen wissenschaftlichen Studiums), folgend das postgraduale Diplom nach einem Jahr oder der Master nach zwei Jahren. Faktisch blieb es für den überwiegenden Teil der Fachkräfte bei einer zweijährigen Ausbildung. Im Gegensatz dazu die skandinavischen Länder: In Schweden erfolgt die dreieinhalbjährige Ausbildung von Socionomen seit 1964 auf Hochschulniveau. Der Abschluss entspricht nach schwedischer Einschätzung dem eines Bachelor of Science. Seit 1977 gilt Soziale Arbeit als akademische Disziplin, und man kann in ihr promovieren.

8 Stufen der Akademisierung in Deutschland

Sozialwissenschaftliches Studium

Die sozialen Reformbewegungen der sechziger und siebziger Jahre des 20. Jahrhunderts nahmen in ihrer Wechselwirkung mit den progressiven Sozialwissenschaften Einfluss auf den sozialen Beruf allgemein und auf die Ausbildung für

ihn im Besonderen. Für sie wurde eine aufklärerische Soziologie bedeutsam, die mit ihren Theorien den gesellschaftlichen Wandel (planned change) anleiten wollte. Sodann die Erziehungswissenschaft, die sich nun als emanzipatorische Sozialwissenschaft auslegte und sich mit der gleichzeitig erhobenen Forderung nach einer gesellschaftswissenschaftlichen Fundierung der sozialberuflichen Ausbildung anfreunden konnte. Auf ihrer Grundlage sollte die Professionalisierung voranschreiten und auch eine Vereinheitlichung der Ausbildungsstränge erreicht werden (vgl. Pfaffenberger 1967, S. 479). Für das gewünschte Niveau schien eine „Akademie für Sozialarbeit" die angemessene Lösung. Im Trend zu mehr Wissenschaftlichkeit waren es aber mit mehr Gewicht die Ingenieurschulen, die eine Statusanhebung für sich und ihre Absolventen verlangten. 1968 beschloss die Ministerpräsidentenkonferenz der Länder, „die Ingenieurschulen und gleichrangige andere Bildungseinrichtungen auf die Hochschulstufe, also in den dritten Bereich des Ausbildungswesens" anzuheben (vgl. Wollasch 1969, S. 120). Auf der Gleichrangigkeit der Höheren Fachschulen für Sozialpädagogik bzw. Sozialarbeit pochte nun die Freie Wohlfahrtspflege als deren Träger und größter Arbeitgeber der Absolventen. 1971 waren die Fachhochschulen in den westdeutschen Bundesländern durch Gesetz eingeführt (in der Schweiz und in Österreich gibt es die Fachhochschulen erst seit Ende der neunziger Jahre des 20. Jhs.).

Fachhochschulen

Die Umwandlung der höheren Fachschulen in Fachhochschulen veränderte die Lehre und mit der wissenschaftlichen Ausbildung die Ansprüche der Profession an die Praxis. Die Studiengestaltung wurde von einem bunt gemischten Lehrpersonal übernommen, das vorwiegend von wissenschaftlichen Hochschulen kam und schon um des eigenen akademischen Status willen die Wissenschaftlichkeit des Studiums betonte und das jeweilige eigene Fachgebiet vertrat. Da es universitär ausgebildete, promovierte SozialarbeiterInnen nicht gab, setzte sich der Lehrkörper aus PädagogInnen, PsychologInnen, SoziologInnen, JuristInnen usw. zusammen, und für die „lehrenden Sozialarbeiter" ohne Professorenstatus blieb „nur" die Aufgabe übrig, Praxisbezüge zu vermitteln und die in der beruflichen Praxis anzuwendenden Methoden einzuüben (welche denn auch bald für „unwissenschaftlich" gehalten wurden). Bei der gegebenen Dominanz der „Bezugswissenschaften" tauchte Soziale Arbeit als Disziplin zunächst gar nicht auf.

Die Reaktion der Beschäftigungsträger auf die „Verwissenschaftlichung" ließ nicht auf sich warten. Sie wollten keine praxisfern ausgebildeten Absolventen und kritisierten zudem die in jenen Jahren vorherrschende linke Ideologie in der Lehre. Eine der Reaktionen war die Schaffung von Berufsakademien in Baden-Württemberg 1994 mit einer dualen Struktur der Ausbildung in Theorie- und Praxisphasen, ab 1975 auch im Sozialwesen (vgl. Wendt 1985). Die Graduierung an Fachhochschulen wurde mit der Anpassung der Landeshochschulgesetze an das Hochschulrahmengesetz 1979 durch das Diplom abgelöst.

Diplompädagogik an Universitäten

Gleichzeitig mit den Fachhochschulen begann an einigen Universitäten eine Diplompädagogen-Ausbildung sozialpädagogischer Richtung. Schon in den beiden Jahrzehnten zuvor hatte es Vorschläge und Versuche gegeben, eine vollakademische Ausbildung in der Sozialpädagogik zu etablieren, so von Hans Scherpner, Oswald Kroh, Curt Bondy und anderen (Knobel 1992, S. 60 ff.).

Die Bestrebungen trafen Ende der sechziger Jahre auf den Wunsch von Pädagogischen Hochschulen nach einem Diplom-Abschluss. Förderlich war auch die Tendenz der Zeit, die Erziehungswissenschaft sozialwissenschaftlich auszurichten. Eine „Rahmenordnung für die Diplomprüfung in Erziehungswissenschaft" wurde 1969 verabschiedet. Darin war ein vertiefendes Studium unter anderen im Bereich Sozialpädagogik und Sozialarbeit vorgesehen. 1970 wurde damit an einer Reihe von Universitäten und Pädagogischen Hochschulen (die gerade in jene integriert wurden) begonnen. Die Studienrichtung expandierte rasch.

„Professionalisierung von oben"

Hans Pfaffenberger hat die Einrichtung des Diplomstudienganges der Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Sozialpädagogik/Sozialarbeit einen Fall der „Professionalisierung von oben" genannt: „In diesem Prozess sucht nicht ein außeruniversitär real existierender Beruf seine wissenschaftlichen Grundlagen und bewegt sich dazu fort auf dem Wege zur Hochschule und Universität, sondern hier sucht vielmehr eine wissenschaftliche Disziplin – hervorgegangen aus der Differenzierung des propädeutischen, nicht-professionellen Ensembles der ‚Artisten'-Fakultät – ein potenzielles Berufsfeld in der gesellschaftlichen Praxis bzw. am Arbeitsmarkt (vgl. Pfaffenberger/Schenk 1993, S. 228). Dagegen hatte die berufliche Sozialarbeit – vorbildlich in Amerika – den Weg einer „Professionalisierung von unten" beschritten. Auf ihm, so Pfaffenberger, suchen Berufe generell „wissenschaftliche Fundierung ihrer Berufspraxis und hochschulische Ausbildung und den gesellschaftlich damit verbundenen Status für ihre Berufsvertreter. Will man die mit dieser Formulierung (von unten – von oben) verbundene hierarchische Implikation (die erst noch zu untersuchen und zu klären wäre) vermeiden, kann man auch vom ‚Weg vom Beruf über Wissenschaft zur Profession' sprechen" (Pfaffenberger/Schenk 1993, S. 228). Dass nun nach 1970 beide Professionalisierungsrichtungen in der disziplinären Ausbildung zum Zuge kamen, bereitete auf beiden Seiten Schwierigkeiten: Die universitäre Disziplin musste zur breiten und inhomogenen Berufspraxis aufschließen; der Profession fehlte es an den Fachhochschulen an wissenschaftlicher „Disziplin".

9 Fazit: In der Fragmentierung den Zusammenhang wahren

Gestufte Ausbildungen

Die Landschaft der Ausbildung für Sozialberufe ist international mit der Zeit in ihren grundständigen Formen, mit Spezialisierungen und mit Zusatzqualifikationen differenzierter geworden, und sie weist Höhen und Niederungen auf. In Fragen des Ausbildungsniveaus sind gegenläufige Tendenzen in den letzten Jahrzehnten zu beobachten. In den USA ließ die Berufsorganisation, die bis dahin auf den Master als professionelle Qualifikation setzte, 1970 Bachelors als Mitglieder zu. Immerhin verständigte man sich im CSWE darauf, dass im Curriculum des Undergraduate-Studiums eine generalistische professionelle Kompetenz ausgebildet gehört (hauptsächlich mit den Inhalten „human behavior

and social environment, social welfare policy and services, social work practice, research, and field practicum“), während das Master-Studium für fachliche Schwerpunktbildungen ausgewiesen wurde (vgl. zur Differenzierung der Studienprogramme: Council 1987).

In England erfolgte die Einführung der auf Praxiskompetenz ausgerichteten und weniger akademisch-wissenschaftlichen Qualifikation „Diploma in Social Work“ (DipSW) nach Maßgaben des CCETSW in den 1990er Jahren. Im Curriculum wurde ein hoher Praxis-Anteil festgeschrieben. Hier setzte sich das Beschäftigungssystem mit seinen Ansprüchen gegenüber den Ambitionen der Profession durch (Lyons 1999, S. 15 ff.).

Studienreform

Die Wechselfälle der Bildungspolitik gaben auch in (West-)Deutschland Anlass, Studiengänge neu zu strukturieren. Die Kultusministerkonferenz setzte 1979 eine Studienreformkommission Pädagogik/Sozialpädagogik/Sozialarbeit ein, die sich dem heterogenen Studienangebot widmete und es – getrennt nach erziehungswissenschaftlichen Ausbildungsgängen an Universitäten und denen des Sozialwesens an Fachhochschulen – untersuchte. Die Kommission schlussfolgerte aus der Entwicklung der Fachhochschulstudiengänge unter anderem, sie sollten zu einer Zusammenfassung der bisherigen Einzelfächer kommen. „Hierbei wird auch eine Differenzierung in Sozialpädagogik und Sozialarbeit entbehrlich. Die Formen der Berufseinübung sollen noch stärker als bisher in das Studium eingebunden werden“ (Empfehlungen 1984, S. 30). Ähnlich die Expertisen einer „Projektgruppe Soziale Berufe“ (1981).

Diversifikation der Sozialberufe

Einordnung der fachlichen Bezüge in ein generalistisches Studium und die zentrale Stellung der Disziplin Sozialer Arbeit (mit einem eigenen Wissenschafts- und Forschungsanspruch) waren Vorgaben für die Studienreform in den Fachbereichen Sozialwesen der deutschen Fachhochschulen (vgl. Engelke 1996; Grohall 1997). Unterdessen schritt in der Praxis die Diversifikation der beruflichen Handlungsprofile fort (vgl. hierzu Thole und Küster in diesem Band). Mediatoren, Supervisoren, Case Manager, Berufsbetreuer usw. gehen ihre eigenen Wege. Besondere Ausbildungen entstanden unter anderem für Sozialmanager und Sozialwirte (vgl. Wendt 1999; Wendt 2007). International ließ sich in der Berufsszene wie in der Ausbildungslandschaft zunehmend eine Fragmentierung professioneller Sozialer Arbeit beobachten, insbesondere im angloamerikanischen Raum: „As the 1990s progressed, social work became a more fragmented occupation, with an increased range of work carried out by people not called social workers (for instance, care managers), who are thought not to need social work qualifications (probation officers) or who operate outside the statutory sector and have other, or no, qualifications“ (Lyons 1999, S. 30).

Disziplinäre Verantwortung für Einheit in der Vielfalt

Bedenklich erscheint insbesondere die Tendenz, im Beschäftigungssystem die Ansprüche an die Qualifikation zu senken. Die Einrichtung von Aufbaustudiengängen in einzelnen Fachgebieten der Sozialarbeit und der Sozialwirtschaft steht dazu nicht im Widerspruch. Man bescheidet sich einerseits mit Sozialassistenten und sucht andererseits qualifizierte Führungskräfte. Über das Auseinanderfallen der Kompetenzen, die Fachkräfte nach Studienabschluss haben sollten (Maus u. a. 2008), droht der Zusammenhang Sozialer Arbeit verloren zu ge-

hen. Für das berufliche und disziplinäre Selbstverständnis stellt sich die Frage neu nach der Einheit Sozialer Arbeit und der Grundbefähigung für sie. Bleibt der Zusammenhang erhalten, ist Durchlässigkeit in der Ausbildung – von der Fachschule zur Fachhochschule und zur Universität – angebracht, sodass in der Reichweite Sozialer Arbeit nach unten, in der Breite und nach oben in Wissenschaft und Forschung die Entwicklung des ganzen Berufsfeldes kompetent vertreten und weitergeführt werden kann.

Literatur

Amthor, R. Ch. (2003): Die Geschichte der Berufsaubildung in der Sozialen Arbeit. Auf der Suche nach Professionalität und Identität. Weinheim

Bäumer, G. (1929): Die historischen und sozialen Voraussetzungen der Sozialpädagogik und die Entwicklung ihrer Theorie. In: Nohl, H./Pallat (Hrsg.) (1929): Handbuch der Pädagogik, 5. Band. Langensalza, S. 3-26.

Baron, R. (1986): Eine Profession wird gleichgeschaltet – Fürsorgeausbildung unter dem Nationalsozialismus. In: Otto, H.-U./Sünker, H. (Hrsg.) (1986): Soziale Arbeit und Faschismus. Bielefeld, S. 391-418.

Brauns, H.-J./Kramer, D. (1986): Social Work Education in Europe. A Comprehensive Description of Social Work Education in 21 European Countries. Frankfurt a.M.

Council on Social Work Education (1987): Curriculum Policy for the Master's Degree and Baccalaureate Degree Programs in Social Work Education. In: Encyclopedia of Social Work, 18th Edition, Vol. 2 (1987). Silver Spring, MD, S. 957-964.

Dinerman, M./Geismar, L. L. (eds.) (1984): A Quarter-Century of Social Work Education. Washington, DC.

Empfehlungen der Studienreformkommission Pädagogik/Sozialpädagogik/Sozialarbeit (1984): Band 2: Ausbildungsbereich Sozialwesen. Bonn.

Engelke, E. (Hrsg.) (1996): Soziale Arbeit als Ausbildung. Studienreform und Studienmodelle. Freiburg i. Br.

Fölsing, J. (1850): Die Menschenerziehung oder die naturgemäße Erziehung und Entwicklung der Kindheit in den ersten Lebensjahren. Ein Buch für das Familien- und Kleinkinderschulleben. Leipzig.

Fölsing, J./Lauckhard, C. F. (1848): Die Kleinkinderschulen, wie sie sind und was sie sein sollen. Langensalza.

Frey, A. (1999): Von der Laienhelferin zur Erzieherin. Aspekte zur Geschichte der institutionalisierten Kindererziehung und der Ausbildung des pädagogischen Personals vom 17. bis 20. Jahrhundert. Landau.

Gängler, H. (1994): Akademisierung auf Raten? Zur Entwicklung wissenschaftlicher Ausbildung zwischen Erziehungswissenschaft und Sozialpädagogik. In: Krüger, H.-H./Rauschenbach, T. (Hrsg.) (1994): Erziehungswissenschaft – Die Disziplin am Beginn einer neuen Epoche. Weinheim u. Basel, S. 229-252.

Garber, R. (2001): World Survey about Social Work Education. Toronto.

Gérando, J. M. de (1831): Der Armenbesucher. Übers. von Eugen Schelle. Quedlinburg u. Leipzig.

Grohall, K.-H. (1997): Studienreform in den Fachbereichen für Sozialwesen. Materialien, Positionen, Zielsetzungen. Freiburg i. Br.

Hauss, G. (1995): Retten, Erziehen, Ausbilden – Zu den Anfängen der Sozialpädagogik als Beruf. Bern.

Henseler, J. (2000): Wie das Soziale in die Pädagogik kam. Zur Theoriegeschichte universitärer Sozialpädagogik am Beispiel Paul Natorps und Herman Nohls. Weinheim.

Kamerman, S. B./Feldman, R. A. (eds.) (2001): The Columbia University School of Social Work: A Centennial Celebration. New York.

Kendall, K. A. (2000): Social Work Education: Its Origins in Europe. Washington, DC.

Knobel, R. (1992): Der lange Weg zur akademischen Ausbildung in der Sozialen Arbeit. Stationen von 1868 bis 1971. Frankfurt a.M.
Knorr, F. (2000): Bachelor, Master, Promotion. Neue Wege in der Ausbildung für Sozialarbeiter. Regensburg.
Koblank, E. (1961): Die Situation der sozialen Berufe in der sozialen Reform. In: Schriften des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge, Heft 218. Köln.
Leighninger, L. (2000): Creating a New Profession: The Beginnings of Social Work Education in the United States. Washington, DC.
Lyons, K. (1999): Social Work in Higher Education. Demise or development? Aldershot.
Maus, F./Nodes, W./Röh, D. (2008): Schlüsselkompetenzen der Sozialen Arbeit. Schwalbach/Ts.
Metzinger, A. (1993): Zur Geschichte der Erzieherausbildung. Bern.
Muthesius, H. (Hrsg.) (1958): Alice Salomon – die Begründerin des sozialen Frauenberufs in Deutschland. Schriften des Deutschen Vereins. Köln.
Otto, H.-U./Sünker, H. (Hrsg.) (1991): Politische Formierung und soziale Erziehung im Nationalsozialismus. Frankfurt a.M.
Pfaffenberger, H. (1967): Die soziale und sozialpädagogische Berufsausbildung. Weiterentwicklung und künftiger Status. In: Unsere Jugend, Heft 10, 19. Jg. (1967), S. 479-483.
Pfaffenberger, H. (1999): 50 Jahre erlebte Geschichte der Sozialarbeit/Sozialpädagogik. In: Homfeldt, H. G. u. a. (Hrsg.) (1999): Soziale Arbeit im Dialog ihrer Generationen. Hohengehren, S. 72-89.
Pfaffenberger, H./Schenk, M. (Hrsg.) (1993): Sozialarbeit zwischen Berufung und Beruf. Professionalisierungs- und Verwissenschaftlichungsprobleme der Sozialarbeit/Sozialpädagogik. Münster.
Pierce, R./Weinstein, J. (Hrsg.) (2000): Innovative Education and Training for Care Professionals. London.
Projektgruppe Soziale Berufe (Hrsg.) (1981): Sozialarbeit: Ausbildung und Qualifikation. Expertisen I. München.
Rauschenbach, T. (1999): Das sozialpädagogische Jahrhundert. Analysen zur Entwicklung Sozialer Arbeit in der Moderne. Weinheim u. Basel.
Rohde, B. (1989): Sozialpädagogische Hochschulausbildung. Eine vergleichende Untersuchung von Studiengängen an Fachhochschulen und wissenschaftlichen Hochschulen. Bern.
Sachße, Ch./Tennstedt, F. (1984): Die „geistige Mütterlichkeit“ in der Geschichte sozialer Ausbildung. In: Kniel, A. (Hrsg.) (1984): Sozialpädagogik im Wandel. Kassel, S. 79-91.
Salomon, A. (1908): Soziale Frauenbildung. Leipzig.
Salomon, A. (1927): Die Ausbildung zum sozialen Beruf. Berlin.
Salomon, A. (1997): Frauenemanzipation und soziale Verantwortung. Ausgewählte Schriften Band 1. Hrsg. von A. Feustel. Neuwied u. Kriftel.
Smith, M. J. (1965): Professional Education for Social Work in Britain – an Historical Account. London.
Thole, W. (1994): Sozialpädagogik an zwei Orten. Professionelle und disziplinäre Ambivalenzen eines noch unentschiedenen Projektes. In: Krüger, H.-H./Rauschenbach, T. (Hrsg.) (1994): Erziehungswissenschaft: Die Disziplin am Beginn einer neuen Epoche. Weinheim u. Basel, S. 253-274.
Trattner, W. I. (1999): From Poor Law to Welfare State. A History of Social Welfare in America. Sixth Edition. New York.
Wendt, W. R. (Hrsg.) (1985): Studium und Praxis der Sozialarbeit. Stuttgart.
Wendt, W. R. (^{5}2008): Geschichte der Sozialen Arbeit. 2 Bände. Stuttgart.
Wendt, W. R. (1999): Sozialwirtschaft und Sozialmanagement in der Ausbildung. Baden-Baden.
Wendt, W. R. (2007): Sozialmanagement und Sozialwirtschaft – eine Studienlandschaft im Wandel. In: Buttner, P. (Hrsg.) (2007): Das Studium des Sozialen. Berlin. S. 332-345
Wollasch, H. (1969): Die Statusfrage der Sozialausbildung. In: Nachrichtendienst des Deutschen Vereins, Heft 5, 49. Jg. (1969), S. 119-121.
Younghusband, E. L. (1959): Report of the Working Party on Social Workers in the Local Authority Health and Welfare Services. London.

Ernst-Uwe Küster | Holger Schoneville

Qualifizierung für die Soziale Arbeit

Auf der Suche nach Normalisierung, Anerkennung und dem Eigentlichen

1 Einleitung

Ein unübersichtliches Feld

Wohl kaum ein Themengebiet Sozialer Arbeit ist derart unübersichtlich, widersprüchlich, reformierungserfahren wie reformierungsbedürftig, wurde und wird wohl auch zukünftig so kontrovers diskutiert wie das der Qualifizierung für die Soziale Arbeit. Dies liegt zum guten Teil daran, dass es sich hierbei zum einen nicht nur um ein wissenschaftlich zu bearbeitendes, empirisches und theoretisches Feld unter vielen handelt, sondern mit Fragen der Ausbildung immer auch ein Ringen von – zum Teil ideologisch aufgeladenen und darüber auch emotionalisierten – sozial-, bildungs- und hochschulpolitischen, berufs- und fachständischen und nicht zuletzt fiskalischen Interessen einhergeht. Zum anderen ist die Ausbildungslandschaft „Soziale Arbeit" nicht nur eine Aushandlungs- und Darstellungsbühne disparater politischer Interessen. In ihr fokussieren sich auch alle anderen Themenfelder, die sich die Soziale Arbeit ins Brevier geschrieben hat, und die – teilweise erst in jüngster Zeit an Kontur gewinnenden neuen – disziplinären und professionsbezogenen Herausforderungen, mit denen sie sich auseinander zu setzen hat. Fragen der Zulässigkeit und Gewichtung disziplinärer Referenzen, theoretischer, konzeptioneller und forschungsbezogener Entwürfe, der moralisch-ethischen wie sozialpolitischen Positionierungen, der methodisch-technischen Analyse- und Handlungszugänge, der Identifizierung von AdressatInnengruppen und der Aufklärung ihrer Lebenslagen, der fachlichen Standards und Qualitätsentwicklung, all dies sind genuin auch Fragen der Ausbildung.

Aushandlungsbühne

Fragen der Ausbildung

Im Folgenden wird zunächst der Versuch unternommen, die ins Visier genommene Ausbildungslandschaft zu umreißen sowie die ihr eigenen Entwicklungs- und Strukturmerkmale nachzuzeichnen (2). Ausgangspunkt der weiteren Ausführungen ist der Vorschlag, von Kernberufen Sozialer Arbeit auszugehen, die anschließend unter Zuhilfenahme jüngster empirischer Untersuchungen portraitiert werden (3). Abschließend wird es darum gehen, den „Blick hinter die Kulissen" zu resümieren, um die im Untertitel aufgeworfene Frage nach dem „Eigentlichen" der Qualifizierung für die Soziale Arbeit wieder aufzugreifen (4).

Gliederung des Beitrages

W. Thole (Hrsg.), *Grundriss Soziale Arbeit,* DOI 10.1007/978-3-531-94311-4_64,
© VS Verlag für Sozialwissenschaften | Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH 2012

2 Strukturmerkmale der Ausbildungslandschaft „Soziale Arbeit“

Spezifische Strukturmerkmale

Im Sog gesellschaftlicher Modernisierungsprozesse unterlag auch die Ausbildungslandschaft Soziale Arbeit in den letzten Jahrzehnten dem gerade im Bereich der tertiären Bildung allgemein feststellbaren Prozess der quantitativen Expansion und qualitativen Differenzierung. Darüber hinaus sind die Qualifikationswege zur Sozialen Arbeit durch „hausinterne“, teilweise bis zu ihren institutionellen Anfängen zurückzuverfolgende, also in die „Wiege gelegte“ Strukturmerkmale geprägt, die eine Systematisierung erschweren und zu einem vielfältigen und heterogenen Gefüge geführt haben, das „kaum als ‚System' bezeichnet werden kann“ (Pfaffenberger 1981, S. 89 f.). Es sind vier Strukturmerkmale herauszuheben, die an dieser Stelle zunächst kurz skizziert werden und sich im Weiteren als „rote Fäden“ durch das Portrait der Ausbildungslandschaft wieder finden.

Status gefunden

- Akademisierung, Normalisierung und Ausdifferenzierung: Während in den 1920er Jahren soziale Berufe in Deutschland noch eher ein Schattendasein fristeten, spielen sie heute eine feste Rolle im Konzert der anerkannten Berufe. Im Kontrast zu vergleichbaren Berufssegmenten fand die Ausbildung zur Sozialen Arbeit jedoch erst relativ spät zu der für moderne Berufsgruppen typischen Struktur, die sich durch eine fachliche Ausdifferenzierung (Segmentierung), interne Hierarchisierung (Stratifizierung)[1] und wissenschaftliche Fundamentierung (Akademisierung) kennzeichnen lässt. Diese oft als Erfolgsgeschichte beschriebene Entwicklung ist jedoch nur die glänzende Seite der Medaille. Dem steht gegenüber, dass im Laufe der Normalisierung das Prinzip der „sozialpädagogischen Qualifizierung aus einer Hand“ aufgegeben wurde und die verschiedenen Ausbildungsformen im Laufe der Zeit „zunehmend eine je eigene Logik“ entwickelten (Rauschenbach/Beher/Knauer 1995, S. 23).

Keine Einheitlichkeit

Frauendomäne ohne Status

- Geschlechterspezifik: Der Gesundheits-, Sozial- und Erziehungsbereich ist eine klassische Frauendomäne – diesem Allgemeinplatz sozialarbeiterischer und sozialpädagogischer Selbsttypisierung ist grundsätzlich zuzustimmen, er ist jedoch bezogen auf die hier entfaltete Perspektive mit einigen Randbemerkungen zu versehen. So ist allgemein auffällig, dass je statushöher die berufliche Tätigkeit angesiedelt ist, der Anteil männlicher Fachkräfte im Vergleich zu dem ihrer Kolleginnen verhältnismäßig höher liegt (vgl. bspw. BMBF 2000, S. 79). Das gilt erst recht für den Ausbildungsbereich. Während der Anteil der Schülerinnen und Studentinnen an den entsprechenden Berufsfach-, Fach- und Hochschulen je nach Ausbildungsbereich

1 Die Vorstellung einer hierarchisch geordneten Berufspyramide hinsichtlich der Ausbildungsabschlüsse ist zwar formal durchaus zutreffend, sie findet in der beruflichen Praxis jedoch kein Äquivalent: „Die ausgeprägte Hierarchisierung der Ausbildung wirkt angesichts des ganzheitlichen Erziehungsauftrages in vielen Bereichen mit nicht entsprechend ausdifferenzierenden Tätigkeiten zum Teil kontraproduktiv“ (Derschau/Thiersch 1999, S. 25; vgl. auch Rauschenbach/Beher/Knauer 1995, S. 24).

zwischen 95 und 70 Prozent schwankt, sind als Lehrende an den Berufsfachschulen für KinderpflegerInnen über 78 Prozent, an Fachschulen für ErzieherInnen 60 Prozent, im universitären Mittelbau in den Erziehungswissenschaften 51 Prozent Frauen beschäftigt und liegt schließlich der Anteil der weiblich besetzten Professuren in den Erziehungswissenschaften bei 27 Prozent (vgl. Rauschenbach/Beher/Knauer 1995, S. 287, 338; Otto/Zedler 2000, S. 16; Faulstich-Wieland 2004, S. 130). Weit gravierender als dieses quantitative Missverhältnis von Lehrenden zu Lernenden ist für die Ausbildung Soziale Arbeit ein aus der traditionellen Frauenrolle abgeleitetes Professionalisierungsdefizit, mit dem sich die Soziale Arbeit trotz aller Normalisierungstendenzen bis heute – bisweilen unfreiwillig – auseinanderzusetzen hat, „wobei sich geschlechtsspezifisch zugeschriebene, persönliche und beruflich definierte Kompetenzen vermischen und Erfahrungsqualifikationen an die Stelle von Ausbildung treten" (Rauschenbach/Beher/Knauer 1995, S. 136; vgl. auch Krüger 1989).

Professionalisierungsdefizit

- Pluralität der Ausbildungsebenen, der Trägerlandschaft sowie der bildungspolitischen Akteure und Instanzen: Nicht nur die Soziale Arbeit, sondern auch die für sie qualifizierende Ausbildung ist in Deutschland seit ihren Anfängen eng mit der herausragenden Bedeutung freier Träger, insbesondere den christlichen Kirchen und ihren Institutionen verbunden. Dies stellt einerseits einen Garanten für die enge Verzahnung von Ausbildung und beruflicher Praxis dar, ist jedoch anderseits ein Strukturprinzip, das zu der diffusen Komplexität der Ausbildungslandschaft beiträgt. Dies gilt auch für eine andere Traditionslinie. Die Bereiche Soziales und Kultur fallen im föderalistischen System der Bundesrepublik in das Zuständigkeitsgebiet der Länder, was zu einer uneinheitlichen Verteilung der Regelungskompetenzen und zu einer kaum systematisierbaren Fülle von Sonderentwicklungen geführt hat. Auf Bundesebene fungiert die Kultusministerkonferenz (KMK) als zentrale Koordinationsstelle bei dem Bemühen, einheitliche Regelungen zu vereinbaren und dem länderspezifischen Wildwuchs entgegenzusteuern. Dabei zeigte sich jedoch in der Vergangenheit, dass die hier getroffenen Rahmenrichtlinien – da sie nur empfehlenden Charakter haben – lediglich eine vorübergehende Sicherstellung der gegenseitigen Anerkennung der Ausbildungsabschlüsse und eine tendenzielle Angleichung der Ausbildungsunterschiede zwischen den Ländern bewerkstelligen konnten. Weitergehende und grundlegendere Reformbemühungen liefen dagegen ins Leere und wurden von der Dynamik innerhalb der Länder rasch überholt (vgl. Beher/Hoffmann/Rauschenbach 1999, S. 14)[2]. Während für den Hochschulbereich zumindest dem

Freie Träger

Föderalistisches System

Rahmenrichtlinien

2 Wie nicht anders zu erwarten ist, spiegelt sich die Diffusität der Ausbildungslandschaft auch in der angewandten Nomenklatur wider. Trotz der Einsicht, dass viele Bezeichnungen auf jeweils gewachsenen Traditionen beruhen und von daher sinnhaft aufzuschlüsseln sind, bleibt die Frage, ob sie auch immer sinnvoll sind. Insgesamt drängt sich der Vergleich zu dem beliebten und immer wieder Erheiterung hervorrufenden Kinderspiel „Mix Max" auf, bei dem Personenbilder, die als Angehörige verschiedener Berufsgruppen identifizierbar sind, in Kopf-, Rumpf- und Beinpartie unterteilt, beliebig kombiniert werden können. Bei dem hier vorliegenden Fall ginge es entsprechend um eine Begriffskombinatorik von erstens Sozial, Pflege, Erziehung, Pädagogik, zweitens Beruf, Arbeit, Wesen, Fach, Assistenz und drittens Beruf, Schule, Akademie, Kolleg zuzüglich der entsprechenden Titel-Kürzel und geschlechtsspezifischen Formen.

Anliegen nach der sogenannte Bolognaprozess und die damit einhergehende Einführung von modularisierten Bachelor- und Masterstudiengängen zu einer Vereinheitlichung führen sollte, ist zu konstatieren, dass die Entwicklungen international wie auch national eher auseinanderlaufen.

Ausbildungsdiskurs

- Das Verhältnis von Theorie und Praxis, Disziplinen und Professionen: Im Zuge ihrer Akademisierung, Normalisierung und Differenzierung sahen sich die verschiedenen Akteure der Ausbildung zur Sozialen Arbeit mit einigen grundsätzlichen Fragestellungen konfrontiert, die zunehmend die Diskussionen um die inhaltliche und formale Gestaltung sowie die Zukunft der Ausbildungsgänge bestimmten und die bis heute nicht als abgeschlossen gelten können. Dementsprechend vielfältig fallen auch die jeweils an den unterschiedlichen Ausbildungsorten realisierten Lern- und Bildungsarrangements aus. Insgesamt gesehen etablierte sich die Ausbildung zur Sozialen Arbeit in einem Spannungsfeld genuin ambivalenter Anforderungspole, zwischen Theorie und Praxis, unterschiedlich systematisierten wie gewichteten wissenschaftlich-disziplinären Zugängen und professionsbezogenen Erfordernissen, zu kanonisierenden methodisch-technischen Zugängen und einer moralisch-ethisch wie reflexiv abgefederten Haltung stigmatisierungsloser Offenheit sowie angesichts der Unmöglichkeit, zeitgleich universelle GeneralistInnen wie fachlich einschlägige SpezialistInnen auszubilden. Oder einfacher ausgedrückt: „Dauerbrenner“ (vgl. Küster 2001) der fachpolitischen und -wissenschaftlichen Diskurse sind die Fragen: Was sollen AbsolventInnen wissen und können, wo und wie sollen sie sich die entsprechenden Wissensbestände und Kompetenzen aneignen und in welchen Verhältnis zueinander sollen fachspezifische und allgemein- und persönlichkeitsbildende Anteile gewichtet werden? Ein Fragenbündel, auf das am Ende dieses Artikels nochmals intensiver eingegangen werden wird.

Theorie und Praxis

Generalisierung versus Spezialisierung

Wissen und Können

3 Die Kernberufe der Sozialen Arbeit

Im Bereich Sozialer Arbeit lassen sich in der einschlägigen Fachliteratur unterschiedliche Systematisierungen finden oder sind – bspw. bei der Studien- und Berufsberatung – im alltäglichen Gebrauch. Dabei variiert allein die quantitative Bestimmung beträchtlich. Während bspw. H. Althoff, W. Jost und R. Werner (2001, S. 153) davon ausgehen, dass es 34 weitgehend dem Sozialwesen zuzurechnende Berufe gibt, „werden in der Berufssystematik für amtliche Statistiken über 200 Einzelnennungen bei den sozialpflegerischen Berufen aufgeführt“ (Rauschenbach/Beher/Knauer 1995, S. 136). Hinter den voneinander abweichenden Mengenangaben verbergen sich mitunter konkurrierende und nicht immer ausgewiesene Sammelbezeichnungen. Im Folgenden wird es darum gehen, eine Schneise in das beschriebene Ausbildungsdickicht zu schlagen, nicht nur, um auf diesem Wege die Komplexität des Gegenstandes zu reduzieren, sondern gleichfalls die auf ihn geworfene Perspektive zu schärfen. Entlang der oben beschriebenen Stratifizierung werden die Ausbildungsgänge,

Vielfalt der Berufsbezeichnungen

Stratifizierte und segmentierte Kernberufe

die auf Berufsfachschulebene zu den Abschlüssen KinderpflegerIn/SozialassistentIn, auf Fachschulebene zum Abschluss ErzieherIn sowie zu den unterschiedlichen Bachelor- und Master-Abschlüssen, die die ehemaligen Diplom- und Magisterabschlüsse auf Fachhochschul- und universitärer Ebene ersetzen, führen, als Qualifizierungswege zu den Kernberufen Sozialer Arbeit heraus- und vorgestellt (vgl. Übersicht 1). Dabei bleibt unberücksichtigt, dass bei den erwähnten Ausbildungsgängen teilweise eine starke tätigkeits- und arbeitsfeldbezogene Spezialisierung vorzufinden ist bzw. sich daraus eigenständige Berufsbildungs- und Studiengänge entwickelt haben, die eine konturklare Abgrenzung zu anderen grundständigen Berufsqualifikationen verunmöglichen, gerade im therapeutischen sowie heil- und sonderpädagogischen Bereich.

Übersicht 1: Kernberufe Sozialer Arbeit

Abschluss / Vergleichsfelder	KinderpflegerIn/ SozialassistentIn	ErzieherIn	Bachelor of Arts (FH)	Master of Arts (FH)	Bachelor of Arts	Master of Arts	
			Soziale Arbeit		Soziale Arbeit, Erziehungswissenschaft, Lehramt Sek. II mit berufl. Fachrichtung Sozialpädagogik		
Berufliche Statusebene	Ausbildungsberuf/ Gesellen-Ebene	Techniker-/ Meister-Ebene	Ingenieur-Ebene Gehobener Dienst	In der Regel: Höherer Dienst	Ingenieur-Ebene Gehobener Dienst		Höherer Dienst
Ort und Dauer der Ausbildung	2 J. Berufsfachschule	1 J. Berufspraktikum/ 2 Jahre Fachschule oder Berufkolleg	3 bis 4 J. Fachhochschule/ Berufsakademie	1 bis 2 J. Fachhochschule/ Berufsakademie	3 J. Universität		1 bis 2 J. Universität
Mindestzugangsvoraussetzung	Hauptschulabschluss (9 J. allgemein bildende Schule)	abgeschlossene Ausbildung oder Vorpraktikum Mittlerer Bildungsabschluss**	Fachhochschulreife/ Fachoberschule oder Abschluss Klasse 12 Gymnasium oder 5 J. Berufskolleg teilw. Vorpraktikum	Bachelor of Arts	Abitur/3 J. Berufliches Gymnasium mit berufsbildenden SP Sozialwesen/FH-Studium/6 J. Berufskolleg		Bachelor of Arts

* Dies kann sein: Abschlusszeugnis Realschule; Abschlusszeugnis des freiwilligen 10. Hauptschuljahres; besonderes Abgangzeugnis der Klasse 10 vom Gymnasium; Versetzungszeugnis nach Jahrgangsstufe 11 des Gymnasiums; Abschlusszeugnis einer zweijährigen Berufsfachschule (mit qualifiziertem Sekundarabschluss I); Abschlusszeugnis der Berufsaufbauschule (Fachschulreife) (vgl. Arnold/Müller 1997, S. 79).

Quelle: Basierend auf der Systematik von Derschau/Thiersch 1999, S. 15.

Mangelnde Durchlässigkeit

Auch wenn hier die weitere Perspektive auf die Kernberufe Sozialer Arbeit fokussiert wird, bleibt das Manko mangelnder Durchlässigkeit und Anschlussfähigkeit zwischen den Ausbildungsebenen bestehen: „Mit Ausnahme der Sozialassistentinnen-Ausbildung, die sich als erste Stufe eines Ausbildungssystems verstehen lässt, bauen die Ausbildungsgänge (...) weder aufeinander auf, noch sind die unterschiedlichen Curricula aufeinander abgestimmt. Es

gibt kein gestuftes oder im Sinne von Bausteinen oder von konzentrisch angelegten Zusatzqualifikationen konzipiertes Gesamtsystem. Vielmehr muss, wer den nächst höheren Berufsabschluss erreichen will, die jeweilige Ausbildungszeit voll durchlaufen, obwohl sich inhaltlich viel wiederholt" (Derschau/Thiersch 1999, S. 15 f.). Obwohl der sogenannte Bologna-Prozess auch darauf zielte, durch die Anerkennung von früheren Qualifikationen eine höhere Durchlässigkeit zwischen den Ausbildungsstufen zu ermöglichen, hat dies an den Hochschulen zu keiner wirklichen Veränderung geführt. Vielmehr wird in den letzten Jahren vermehrt kritisiert, dass die weitere Ausdifferenzierung der Studieninhalte und Studienformen die Durchlässigkeit und Anschlussfähigkeit eher vermindert.

3.1 KinderpflegerInnen oder SozialassistentInnen? – Grundqualifikation zur Sozialen Arbeit

KinderpflegerInnen sind sozialpädagogisch und hauswirtschaftlich ausgebildete MitarbeiterInnen und HelferInnen in Familien und in Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe. Dieser Beruf hat eine Tradition, die weit bis ins 19. Jahrhundert zurückreicht. Die zwei bis drei Jahre dauernde, bundesweit nicht einheitlich geregelte Ausbildung erfolgt außerhalb des dualen Systems an einer Berufsfachschule. Die schulische Mindestvoraussetzung ist der Hauptschulabschluss, darüber hinaus wird keine Berufsausbildung oder berufliche Tätigkeit vorausgesetzt. Somit stellt die Ausbildung zur KinderpflegerIn, die direkt im Anschluss an eine schulische Ausbildung erfolgt, eine erste soziale Grundausbildung dar. Es sind zu 95 Prozent Frauen, die an den 283 Berufsfachschulen für Kinderpflege (1994) diese Ausbildung absolvieren (vgl. Rauschenbach/Beher/Knauer 1995, S. 143; Beher/Rauschenbach 2004).

Lange Tradition

Fast genauso alt wie der Beruf, ist die Kritik, die an ihm geübt wird. So wird immer wieder herausgestellt, dass die Berufsaussichten für KinderpflegerInnen stark konjunkturabhängig sind, sie besonders bei Fachkräftemangel und in von Sparmaßnahmen geprägten Zeiten als billigere Arbeitskräfte nachgefragt werden. Zudem dienten die Berufsfachschulen als Ort, an dem schulische Warteschleifen durchlaufen werden mit dem Ziel, sich für den eigentlich anvisierten Besuch einer Fachschule, die oft ein bestimmtes Mindestalter der BewerberInnen fordert, zu qualifizieren. Vor diesem Hintergrund werden Berufsfachschulen für Kinderpflege „als – wenn auch ungeliebte und bisweilen tabuisierte – vorgeschaltete Ausbildungsinstanz" (Rauschenbach/Beher/Knauer 1995, S. 144) der Fachschule für Sozialpädagogik bezeichnet. Gravierender ist dagegen der fachliche Einwurf, dass angesichts der kurzen Ausbildungszeit und der weitreichenden Bedeutung der frühkindlichen Sozialisation die dort vermittelten Kompetenzen nicht ausreichten.

Tradierte Kritik

Vor diesem Hintergrund wurden in der Vergangenheit Reformüberlegungen artikuliert, die eine sozialpflegerische Grundausbildung gemeinsam für KinderpflegerInnen, AltenpflegerInnen, Haus- und FamilienpflegerInnen sowie HeilerziehungspflegerInnen vorschlugen. Aus der hier vorgebrachten Perspektive, abseits bestehender Spezialisierungen von möglichst aufeinander bezogenen Kernberufen Sozialer Arbeit auszugehen, sind die seit einiger Zeit bestehenden Sozialassistenz-Ausbildungsgänge hervorzuheben. Diese Ausbildung stellt

Alternative: SozialassistentInnen

gegenüber der zur KinderpflegerIn eine Alternative dar, die sich mittlerweile auch quantitativ bemerkbar macht. Während die Zahl der SchülerInnen an den Berufsfachschulen für Kinderpflege sinkt, steigt sie in derselben Größenordnung im Bereich der SozialassistentInnen (vgl. BMBF 2001, S. 124 f.). Am konsequentesten wurde die SozialassistentInnenausbildung bislang ins niedersächsische Ausbildungssystem implementiert. Sie dauert zwei Jahre und beinhaltet im ersten Jahr acht Wochen und im zweiten Schuljahr 20 Wochen berufspraktische Ausbildungszeiten, ermöglicht eine breite sozialberufliche Orientierung und führt in die Berufsfelder Kindergarten/Tagespflege, Offene Jugendarbeit und Heimerziehung ein. Sie ist curricular über gleiche Fächerzusammenlegungen weitgehend der auf sie – in Niedersachsen und Hessen zwingend – aufbauenden ErzieherInnenausbildung angepasst, die Wiederholung nicht-vertiefenden oder -erweiternden Lernstoffes soll damit vermieden werden (vgl. Dittrich 1999).

Niedersächsisches Modell

Im Verbund von SozialassistentInnen- und ErzieherInnenausbildung scheint das leidige Thema voneinander abgeschotteter Ausbildungswege auf den ersten Blick obsolet geworden zu sein, gäbe es bei diesem Modell nicht einen entscheidenden Haken. Die niedersächsische SozialassistentInnen-Ausbildung sieht – anders als bspw. die in Schleswig-Holstein oder Bremen – einen mittleren Bildungsabschluss vor, also einen Einstieg direkt im Anschluss an den Realschulabschluss, womit das Problem des „Warteschleifen-Effektes" weiterhin bestehen bleibt. Mehr noch: Dadurch, dass sowohl den – weiter ausgebildeten – KinderpflegerInnen als auch den SozialassistentInnen der Status der Zweitkraft in den sozialpädagogischen Einrichtungen zugebilligt wird, werden hier künstlich neue Konkurrenzen auf HelferInnen-Niveau geschaffen, die in der Praxis auch vor den ErzieherInnen nicht halt machen, deren Ausbildung im Sinne einer „echten" beruflichen Weiterqualifikation insgesamt ja gerade gestärkt werden sollte. Darüber hinaus ist prinzipiell an die oben vorgebrachte Kritik anzuknüpfen und zu fragen, inwieweit schulisch geprägte Kurzausbildungen, unabhängig davon, unter welchem Etikett sie firmieren und welche Spezialisierungen sie verfolgen, aus fachlicher Sicht sinnvoll erscheinen. Eine Frage, die sich tendenziell auch die ErzieherInnenausbildung gefallen lassen muss.

Verbund von Ausbildungen

Warteschleifen

Sind Hilfsberufe sinnvoll?

3.2 Ausbildung der ErzieherInnen – eine Tradition auf dem Prüfstand

Die Ausbildung zur ErzieherIn hat in Deutschland eine über 150-jährige Tradition, die mit der Gründung der ersten deutschen Ausbildungsinstitution für Erzieherinnen 1836 in Kaiserwerth begann (vgl. auch den Beitrag von W. R. Wendt in diesem Band). Als drei weitere Wegmarken der Institutionalisierung und Konsolidierung sind zu nennen: Erstens die 1930 vom Reichsminister des Innern der Weimarer Republik veröffentlichte gemeinsame Vereinbarung der Länder über die Ausbildung von Kindergärtnerinnen und Hortnerinnen für Sozialpädagogik, zweitens die mit der Rahmenvereinbarung der KMK von 1967 erfolgte Zusammenfassung der ursprünglich getrennten Ausbildungen zur Kindergarten- und Horterziehung sowie Jugend- und Heimerziehung an Fachschulen, die die bis dahin üblichen Kindergärtnerinnen-Seminare als Ausbildungsort ersetzten, so-

Wegmarken der Institutionalisierung

wie drittens der 1982 von der KMK unternommene Versuch, die Ausbildung zur staatlich anerkannten ErzieherIn zu reformieren, der jedoch faktisch lediglich die Angleichung der Ausbildungsunterschiede zwischen den Ländern und die Festschreibung einer „neuen Fachlichkeit" im Sinne einer Stärkung des ErzieherInnen-Status als selbstständig tätige Fachkraft in der Jugendhilfe bewirkte.

Prototyp

Während in der Vergangenheit die Fachschule für Sozialpädagogik als „Prototyp der nicht-akademischen Ausbildung für pädagogisch-soziale Fachkräfte" bezeichnet wurde (vgl. Rauschenbach 1997, S. 272), vermehren sich seit einiger Zeit Bestrebungen, die ErzieherInnenausbildung an die Hochschulen zu bringen bzw. zumindest partiell zu akademisieren. Darüber hinaus lässt sich die Normalisierung der Ausbildung auch an der Berufswahl der deutschen Schülerinnen – rund 90 Prozent der SchülerInnen an Fachschulen für Sozialpädagogik sind weiblich – ablesen. Im Vergleich zur „Hitliste" der von Frauen bevorzugten Ausbildungsberufe rangiert die Erzieherinnenausbildung gleichauf mit der Ausbildung zur Kauffrau im Einzelhandel oder zur Arzthelferin mit an der Spitze (vgl. BMBF 2001, S. 129 ff.).

Ein gefragter Beruf

Freie Ausbildungsträger

Im Bereich der ErzieherInnenausbildung haben freie Ausbildungsstätten eine lange Tradition, obwohl ihre quantitative Stellung vor allem nach der Wiedervereinigung geschmälert wurde. Waren bspw. 1966 noch fast zwei Drittel der 166 Fachschulen für Sozialpädagogik in nicht-staatlicher Trägerschaft, ging dieser Anteil bis 1989 auf 45 Prozent (von insgesamt 301) zurück und stabilisierte sich bis 1994 bei 39 Prozent (von insgesamt 367). Innerhalb der freien Träger zählten die Einrichtungen in katholischer Trägerschaft mit 59 Prozent zu dem größten Bereich, gefolgt von denen in evangelischer mit 32 Prozent. Die restlichen neun Prozent firmieren unter dem Titel „sonstige Träger", hinter dem sich vor allem anthroposophisch ausgerichtete Institutionen verbergen (vgl. Rauschenbach/Beher/Knauer 1995, S. 285). Die Anbindung der Schulen an die freien Träger ist nicht einheitlich geregelt, sondern variiert. So sind bspw. im Bereich der katholischen Ausbildungsstätten neben Ordensvereinigungen kirchliche Stiftungen, Caritasverbände, Schulvereine und Schulwerke als Träger zu finden.

„Zwitter-Status"

Darüber hinaus befindet sich – strukturell gesehen – die ErzieherInnenausbildung in einer misslichen „Zwitterlage", da sie prinzipiell eine vorherige Berufsausbildung voraussetzt, also dem tertiären Bildungssektor zuzurechnen ist, faktisch jedoch dort – anders als in den technischen Fachschulen, an denen bspw. Gesellen die Möglichkeiten ergreifen, sich zu Technikern zu schulen – überwiegend SchülerInnen ausgebildet werden, die über keine abgeschlossene berufliche (Erst-)Ausbildung verfügen. Vor diesem Hintergrund werden die Fachschulen für Sozialpädagogik bisweilen auch als „unechte" Fachschulen bezeichnet (vgl. Rauschenbach 1997). Dieses Strukturdefizit versuchten die einzelnen Bundesländer mit jeweils spezifischen Zugangsregelungen zu schließen, mit dem Ergebnis, dass sich in der Frage der beruflichen Vorbildung ein „Regelungswirrwarr sondergleichen" einstellte, „sodass es fast schon einer juristischen Einzelfallprüfung bedarf, um zu entscheiden, mit welcher Bildungskarriere und Berufsbiografie, in welchem Bundesland einer BewerberIn der Zugang zur ErzieherInnenausbildung gestattet bzw. verwehrt wird" (Rauschenbach/Beher/Knauer 1995, S. 202).

Nach der Rahmenvereinbarung der KMK vom 28.01.2000 ist vorgesehen, dass der gesamte ErzieherInnen-Ausbildungsweg – also einschließlich der beruflichen Vorbildung – in der Regel fünf, mindestens jedoch vier Jahre dauert, wobei die Fachschulausbildung selbst drei, mindestens jedoch zwei Jahre umfassen soll. Tatsächlich benötigen derzeit angehende ErzieherInnen in fast allen Bundesländern drei Jahre, davon sind zwei Jahre schulische Ausbildung, der sich ein tariflich bezahltes Anerkennungsjahr anschließt. Die Möglichkeit zum beruflichen Quereinstieg (Externenprüfung) und zur Ausbildung in Teilzeitform ist ebenso gegeben wie die Absolvierung zusätzlicher Lehrangebote, um die Fachhochschulreife zu erlangen. Der „Zwitter-Status" der Fachschulen für Sozialpädagogik lässt sich somit auch an der durchschnittlichen Ausbildungsdauer ablesen. Sie ist im Vergleich zur beruflichen Erstausbildung im dualen System hoch, gemessen an der für angehende TechnikerInnen, die sieben Jahre umfasst, niedriger (vgl. Rauschenbach/Beher/Knauer 1995, S. 199 f.). Genauso wenig bundeseinheitlich geregelt wie die Ausbildungszeit sind die über Ausbildungs- und Prüfungsverordnungen der Bundesländer festgelegten Leistungsanforderungen und Lehrpläne, die fachtheoretische und fachpraktische Fächer sowie einen allgemeinbildenden Lernbereich beinhalten.

Ausbildungsprofil

Ausbildungszeit

„Fächerdschungel"

Die Kritik, die an der bisherigen Praxis der ErzieherInnenausbildung geübt wurde, geht über den Fingerzeig auf die „eigentümliche Struktur" dieses rechtlichen und trägerbedingten „Labyrinths" (Engelhardt/Ernst 1992, S. 423) hinaus. Auch wenn bisweilen Stimmen laut werden, die die Fachschule für Sozialpädagogik „nicht als langweilige und einseitige Anstalt, sondern als anregende und anspruchsvolle, Lernen und Bildung befördernde Einrichtung" werten, in der der „Entwicklung von Reflexivität und Verantwortlichkeit, von Kommunikationsfähigkeit und Toleranz (...) der besondere Nachdruck" gilt (Dippelhofer-Stiem 1999, S. 88), so wird doch insgesamt angemahnt, dass

Ausbildung mit Anspruch

- das verschulte Ausbildungssystem, statt das schulische Lernen an die konkreten Lebens- und Schulsituationen anzuknüpfen, die Erfahrung der erwachsenen SchülerInnen ausblendet: „Kompetenzerweiterung ist das Ziel der Ausbildung, Reduzierung der Kompetenz hinsichtlich der alltäglichen Bezüge der Weg dorthin" (Engelhardt/Ernst 1992, S. 426);

Schulische Verengung

- zwei bis drei Jahre fachschulische Ausbildung lediglich eine eingeengte Beschäftigung mit den verschiedenen sozialpädagogischen Bereichen und wissenschaftlichen Disziplinen zulässt und bei durchschnittlich 17 zu absolvierenden Fächern die hohen Prüfungsanforderungen als zentrale Kompetenzen Kurzzeitlernen und Krisenmanagement fördert, was „häufig und allzu leicht zu beziehungslosem Faktenwissen ohne Handlungsrelevanz" (Sägesser 1980, S. 82) führt;

Krisenmanagement statt kritischer Kompetenzen

- im Zuge des Subsidiaritätsprinzips sich in nahezu jeder Ausbildungsstätte eine eigene Tradition in Bezug auf die Strukturierung und Schwerpunktsetzung im Unterricht herausgebildet hat, die „zum Teil noch auf die historischen Wurzeln der Gründergeneration zurückgeht" (Engelhardt/Ernst 1992, S. 425). Die dadurch entstandene Regionalisierung und Verzahnung der Fachschulen mit Praxiseinrichtungen unter einem Trägerdach hat dazu

Praxis der Träger präjudiziert Ausbildung

geführt, dass die Theorievermittlung in einen Legitimationsdruck bezüglich ihrer Relevanz für die jeweils historisch entwickelte, konkret vorzufindende berufliche Praxis geraten ist (vgl. Engelhardt/Ernst 1992, S. 426 f.);

Uneinheitlich qualifizierte Lehrkräfte

- es bisher keine einheitliche Regelung für die FachschullehrerInnen-Ausbildung gibt, sodass die Rekrutierung der Lehrkräfte – gerade bei den freien Trägern – sehr unterschiedlich erfolgt. Darüber hinaus verfügen nur sieben Prozent sämtlicher Lehrkräfte an den Fachschulen für Sozialpädagogik über einen Abschluss in der beruflichen Fachrichtung Sozialpädagogik, also der „zentrale(n) Qualifikation für die Bildungsgänge an den sozialpädagogischen Ausbildungsstätten der berufsbildenden Schulen“ (Rauschenbach 1997, S. 274);

Willkür der Anleitung

- die Praxis-AnleiterInnen, sozialpädagogische Fachkräfte mit i. d. R. mindestens zwei Jahren Berufserfahrung, ungenügend auf diese Tätigkeit vorbereitet sind sowie – anders als im dualen System, bei dem über die AusbilderInnen-Eignungsprüfung ein qualifizierter Nachweis verlangt wird – „willkürlich definierte Bewertungsmaßstäbe und zufällige Qualifikationen“ (Rauschenbach/Beher/Knauer 1995, S. 227 f.) Standards unterlaufen. Zudem wird die Betreuungsaufgabe als wenig attraktiv und motivierend empfunden;

Europa legt vor

- im europäischen Vergleich akademische Ausbildungsgänge überwiegen und daher im EU-Binnenraum deutsche AbsolventInnen über schlechtere Wettbewerbschancen verfügen (vgl. Schilling 1995; Oberhuemer/Ulich/Soltendieck 1999; OECD 2004, S. 38 ff.).

Reformmodell

Vor diesem Problemhorizont und im Gefolge der Diskussionen um die PISA-Ergebnisse sowie der damit einhergehenden Forderung einer Stärkung der frühkindlichen Bildung wurden in jüngster Zeit unterschiedliche Reformszenarien entworfen und in Ansätzen auch bereits umgesetzt (vgl. Rauschenbach 2005, 2006; Thole/Cloos 2006). Grundsätzlich spielt sich die Debatte zwischen zwei Polen ab[3]: Zum einen wird argumentiert, dass die traditionsreiche ErzieherInnenausbildung innerhalb der Fachschulen weiterentwickelt und behutsam reformiert werden muss. Diesbezüglich wird insbesondere auf die enge Verzahnung zwischen den Fachschulen und der beruflichen Praxis als Stärke der Fachschulen verwiesen (vgl. Köditz 2008). Vermehrt sind zum anderen jedoch auch Stimmen zu hören, die die Professionalisierung des ErzieherInnenberufs – und hier insbesondere im Bereich der Pädagogik der (frühen) Kindheit – durch eine Akademisierung der Ausbildung erreichen und Studiengänge für die Pädagogik der (frühen) Kindheit einrichten wollen. In der Ausbildungslandschaft werden mittlerweile beide Wege samt allerlei Zwischenlösungen verfolgt. So ist beispielsweise zu beobachten, dass Fachschulen versuchen, in Kooperation mit Fachhochschulen Studiengänge auf den Weg zu bringen. Weiterhin sind eine ganze Reihe von Studiengängen – zumeist auf dem Niveau eines Bachelorabschlusses – an Fachhochschulen und Universitäten entstanden, die für den Bereich der Pädagogik der (frühen) Kindheit qualifizieren und unter ganz unterschiedlichen Titulaturen firmieren (vgl. die Zusammenstellung in Hermann 2007). In der

Stärkung Reflexion

Ausbildungsebenen verlieren an Kontur

3 Thomas Rauschenbach (2006, S. 3 f.) unterscheidet diesbezüglich zwischen acht unterschiedlichen Varianten.

Debatte insgesamt wird häufig außer Acht gelassen, dass die ErzieherInnenausbildung eine „Breitbandausbildung" darstellt, also gerade dadurch gekennzeichnet ist, dass sie auf Fachschulniveau für unterschiedliche pädagogische Felder qualifiziert. Die Forderungen der Akademisierung und Professionalisierung der ErzieherInnen beziehen sich jedoch fast ausschließlich auf das Arbeitsfeld der Pädagogik der Kindheit und hier insbesondere auf den Bereich der Kindertagesstätten. Diese Entwicklung bedeutet zum einen, dass Fragen der frühen Bildung außerhalb der Schule an den Fachhochschulen und Universitäten eine neue Bedeutung gewinnen, zum anderen kündigt sich dabei eine stärkere Spezialisierung der Ausbildungsgänge an. Auch wenn die klassische ErzieherInnenausbildung der Fachschulen schon allein aus kapazitären Gründen so bald nicht durch spezialisierte akademische Ausbildungswege ersetzt werden wird, rückt die Frage auf die Tagesordnung, in welcher Weise sich das Ausbildungssystem auf den unterschiedlichen Ebenen neu mischt und welchen Platz darin die „Breitbandausbildung" zur ErzieherIn noch spielen wird.

3.3 Die Ausbildung auf Fachhochschulebene – Masse statt Klasse? Drei Ausbildungsorte

Die Ursprünge der Ausbildung zur Sozialen Arbeit auf Fachhochschulebene lagen in dem gestiegenen Bedarf nach fachlich einschlägig qualifizierten Ausbildungs-, Leitungs- und eigenverantwortlich handelnden Fachkräften in erzieherischen, pädagogischen und fürsorgerischen Praxisfeldern begründet. Im Zuge eines institutionellen „Fahrstuhleffektes" wurden 1962 zunächst die auf Fachschulniveau angesiedelten Ausbildungsstätten für WohlfahrtspflegerInnen, FürsorgerInnen und VolkspflegerInnen in Höhere Fachschulen für Sozialarbeit und 1967 die JugendleiterInnen-Seminare in Höhere Fachschulen für Sozialpädagogik – wobei die Berufsbezeichnung „Sozialpädagogin/Sozialpädagoge" eingeführt wurde – umgewandelt. Zwischen 1969 und 1971 erfolgte schließlich die Überführung der Höheren Fachschulen in Fachhochschulen (vgl. Pfaffenberger 1981). Damit wurde im Zuge der europäischen Angleichung der Ingenieursausbildung erstmalig in Deutschland ein eigenständiger und grundständiger sozialpädagogischer Studiengang innerhalb des Hochschulwesens geschaffen, der „erwartungsgemäß auch eine eigene Attraktivität und Rekrutierungspraxis nach sich zog" (Rauschenbach/Beher/Knauer 1995, S. 22).

Institutioneller Fahrstuhleffekt

Auch die Ausbildungslandschaft Soziale Arbeit auf Fachhochschulniveau ist nicht einheitlich gestaltet, sondern weist einige Differenzierungen auf:

- Gegenwärtig sind zwei unterschiedliche Ausbildungsorte aufzuführen, an denen auf Fachhochschulebene qualifiziert wird: erstens an den bundesweit anzutreffenden staatlichen oder sich in freier Trägerschaft befindenden Fachhochschulen, zweitens an den – ursprünglich als Zwischenschritt zwischen Höheren Fachschulen und Fachhochschulen konzipierten – Berufsakademien in Baden-Württemberg, Sachsen und Thüringen, an denen die Ausbildung nach einem verbindlichen, vom zuständigen Landesministerium erlassenen Studienplan verläuft und mit dem Abschluss „Bachelor of Arts" endet.

Drei Ausbildungsorte

Verschiedene Semantiken

- Aus den verschieden tradierten beruflichen Entwicklungslinien heraus haben sich zum einen sozialarbeiterische und zum anderen sozialpädagogische Studiengänge etabliert. Zunehmend ist jedoch zu beobachten, dass die unterschiedlichen Traditionen an den Fachhochschulen unter dem Etikett „Sozialwesen“ oder „Soziale Arbeit“ zusammengeführt werden.

Praxisorientierung

- Fachhochschulische Studiengänge messen der berufspraktischen Orientierung des Studiums eine hohe Bedeutung zu. Dementsprechend sind sie traditionell zeitlich kürzer und straffer organisiert als universitäre Studiengänge. Ihre Inhalte orientieren sich im Wesentlichen am Selbstverständnis bzw. am beruflichen Auftrag der Sozialen Arbeit. Es überwiegt ein an Schwerpunkten ausgerichtetes Studium, das interdisziplinär und problemorientiert an den Arbeitsfeldern der Sozialen Arbeit bzw. an AdressatInnengruppen ausgerichtet ist. Der – im Vergleich zu universitären Studiengängen – höhere Anteil an Praktika während des Studiums führt zu einer engen, regional bezogenen Kooperation von Hochschulen und Praxisinstitutionen. In diesen Punkten ähneln sich die Studiengänge. Wie jedoch die Praxisverzahnung und die damit zusammenhängende staatliche Anerkennung geregelt ist, fällt unterschiedlich aus. So gibt es einerseits Studiengänge, bei denen das Berufspraktikum in Form von Praxissemestern integriert wurde (einphasig), andererseits solche, bei denen das Anerkennungsjahr erst nach der Bachelorarbeit zu absolvieren ist (zweiphasig).

Staatliche Anerkennung

- Eine erhebliche Ausdifferenzierung hat die Fachhochschullandschaft insbesondere auch durch die Entwicklung von unterschiedlichen Masterstudiengängen erhalten. Diese bauen zum Teil konsekutiv auf den Bachelorabschlüssen auf, nicht wenige halten dabei besondere Spezialisierungen für unterschiedliche Arbeitsfelder und Themenstellungen bereit. Darüber hinaus ist zu beobachten, dass einige Fachhochschulen kostenpflichtige Weiterbildungsstudiengänge anbieten und sich damit innerhalb des Weiterbildungssektors engagieren.

Neue Rahmenprüfungsordnung

Augenblicklich ist die Entwicklung innerhalb der Fachhochschullandschaft nur schwer abzuschätzen. Trotz disziplinärer Vorstöße für ein Rahmencurriculum (vgl. DGS 2005) differenzieren sich die Studiengänge vor dem Hintergrund des Bologna-Prozesses enorm aus. Dies betrifft zum einen die Regelstudienzeit der Bachelor- und Masterstudiengänge, die zwischen drei bis vier Jahren bei den Bachelorstudiengängen und zwischen ein bis zwei Jahren bei den Masterstudiengängen variiert, viel stärker aber noch betrifft dies die inhaltliche Ausrichtung und die Titulatur der Studiengänge. Sowohl auf der Ebene der Bachelorstudiengänge, mehr noch aber hinsichtlich der Masterstudiengänge zeigt sich eine deutliche Spezialisierung, die zuweilen zulasten der disziplinären Verortung geht. Weitere einschneidende wie symbolträchtige Vereinheitlichungen sind die Abgrenzung zum Studiengang Heilpädagogik, für den eine eigene Rahmenordnung entwickelt wurde, und nicht zuletzt – „auch wenn diese wissenschaftspolitisch nicht allseits anerkannt ist und sich noch nicht institutionalisiert hat“ (KMK 2001, S. 49; auch Rauschenbach 1997) – die Verankerung einer „Fachwissenschaft Soziale Arbeit“, die dazu führt, dass die traditionellen Referenz-

Marginalisierung der Referenzdisziplinen

wissenschaften wie Erziehungswissenschaft, Psychologie und Soziologie ihr eigenständiges Profil verlieren und als „Bezugswissenschaft" in den Hintergrund treten (vgl. hierzu Scherr zu Sozialarbeitswissenschaft und Krüger in diesem Band)[4].

Quantitatives Erfolgsmodell

Quantitativ gesehen ist die Fachhochschulausbildung Soziale Arbeit ein Erfolgsmodell. Für das Wintersemester 2007/2008 zählte das Statistische Bundesamt in Deutschland 46.450 Studierende, womit dieser Studienbereich im Vergleich zu den anderen Fachhochschulstudiengängen auf Platz 3 (rund 9 Prozent der Gesamtstudierendenzahl an Fachhochschulen) rangiert. Wird angesichts der Tatsache, dass knapp über 76 Prozent derjenigen, die Soziale Arbeit studieren, Frauen sind, die geschlechtsspezifische Verteilung mit bedacht, ergibt sich ein – zumindest teilweise – noch viel beeindruckenderes Bild: Während bei männlichen Studierenden der Studienbereich Soziale Arbeit unter „ferner liefen" platziert ist (3,2 Prozent der männlichen Studierenden finden sich in entsprechenden Studiengängen), haben sich 17 Prozent der an Fachhochschulen studierenden Frauen für entsprechende Studiengänge entschieden. Lediglich die Wirtschaftswissenschaften liegen im Ranking davor (vgl. Statistisches Bundesamt 2008). Inwieweit die kürzere durchschnittliche Studiendauer im Vergleich mit universitären Studiengängen auch unter den Bedingungen von Bachelor- und Masterstudiengängen ein Charakteristikum von Fachhochschulstudiengängen sein wird, ist fraglich, die stärkere Regulierung in den jeweiligen Studiengängen scheint hier eher eine Annäherung zu bewirken. Nicht zuletzt wird die Fachhochschule im Bereich Soziale Arbeit ihrem Anspruch gerecht, als bildungsaspirierender Katalysator zu wirken (vgl. Fricke/Grauer 1994), da nahezu die Hälfte der Studierenden ihre Hochschulzugangsberechtigung an Fachoberschulen erworben haben und der Anteil der Studierenden mit Berufserfahrung bei über 40 Prozent liegt. Oder anders herum gesagt: Lediglich 22 Prozent der Studierenden haben, ohne Zwischenzeiten einzulegen, das Klassenzimmer mit dem Seminarraum getauscht. Darüber hinaus scheint das Studium Soziale Arbeit als Endpunkt für hochschulische Suchbewegungen attraktiv, als Zweitstudium dagegen wenig reizvoll zu sein: Immerhin hatten 15 Prozent der Studierenden bereits vorher studiert, lediglich ein Prozent das Studium jedoch auch abgeschlossen (vgl. Berger u. a. 2001, S. 240 ff.).

Frauen stark an Fachhochschulen

Bildungsaspirierender Katalysator

4 Die Rahmenordnung weist als „Grundlagen der Fachwissenschaft Soziale Arbeit" die Bereiche Geschichte, Theorien, Organisation, Werte und Normen, Forschungsmethoden der Sozialen Arbeit sowie „Professionelles Handeln der Sozialen Arbeit" aus. Gerade die letzte Bezeichnung, weiter erläutert als die „berufsspezifischen Formen des Handelns und ihre Grundlagen, Abläufe und Auswirkungen", zeigt sich immun gegenüber professionalisierungstheoretischen Einwürfen. In diesem Zusammenhang ist auch hervorzuheben, dass sich aus den Referenzdisziplinen äußerst selektiv bedient wird, nämlich nur dort, wo sie für die Soziale Arbeit „relevant" sind. Unterschieden wird dabei – wissenschaftstheoretisch bedenklich – zwischen „individuell ausgerichteten" geistes- und humanwissenschaftlichen sowie „gesellschaftlich ausgerichteten" sozialwissenschaftlichen Inhalten. Lediglich die Erziehungswissenschaft erfährt eine leichte Heraushebung als „wichtiger, integrativer Teil der fachwissenschaftlichen Grundlagen und der Fachwissenschaft Soziale Arbeit", nicht zuletzt, weil das Studium sich an dem „didaktischen Prinzip des exemplarischen Lehrens und Lernens orientieren soll". Die damit angedeutete Perspektivenverengung ist ebenso kritisch zu hinterfragen wie die Leerstelle, die sich hinter dem Begriff „Forschungsmethoden der Sozialen Arbeit" verbirgt.

Im Gegensatz zu der bisher skizzierten, recht ansehnlich ausfallenden Bilanz der Qualifizierung zur Sozialen Arbeit auf Fachhochschulebene zeigt dieses Erfolgsmodell bei einer tiefergehenden Inspektion gravierende Mängel auf:

Weicher Studiengang

- Das Studium gilt als „weicher" Studiengang mit geringem Leistungsanspruch bei hervorragendem Notendurchschnitt (vgl. Grohall 1997, S. 65 f.), was dazu führt, dass Arbeitgeber „nicht nur die Noten, sondern die gesamte Ausbildung an der Hochschule gering" schätzen (Berger u. a. 2001, S. 264 f.). W. Fricke und G. Grauer (1994) typisieren die Studierenden Sozialer Arbeit, deren geringer mittlerer Studienaufwand von Teilzeit- bzw. „Auch-"studentInnen sprechen lässt, als durchschnittlich „ausgesprochen altruistisch, selbstkritisch und gesundheitlich robust, aber auch als wenig leistungsorientiert und nur mäßig lebenszufrieden" (Fricke/Grauer 1994, S. 300). Die schon zu Beginn des Studiums bestehende Neigung, Leistungsanforderungen und Konkurrenzsituationen zu meiden, erfährt eine stetige Verstärkung, sodass von einer „curricular begünstigten Entwöhnung von Leistungsstandards" gesprochen werden kann (Fricke/Grauer 1994, S. 300). Die Positionierung der StudentInnen zum „Niveau" ihres Studiums fällt widersprüchlich aus: Zwei Drittel von ihnen sind mit dem Gebotenen nicht einverstanden, lassen jedoch insgesamt selbstkritisch erkennen, dass sie „den geringen Abstraktionsgrad, die einfache Struktur, das mäßige Tempo in den Lehrveranstaltungen durchaus schätzen" (Berger u. a. 2001, S. 257).

Leistungs-entwöhnung

Wo bleibt die Forschung?

- „Die Fachhochschule hat sich in den letzten zwei Jahrzehnten von einer reinen Ausbildungsstätte zu einer Institution entwickelt, in der anwendungsnah Wissenschaft vermittelt und Forschung durchgeführt wird" (Zacharias 1999, S. 133). Diese typische Selbstcharakterisierung trifft nur sehr bedingt zu, denn lediglich ein Drittel der Fachhochschulen nützt nach Angaben ihrer Studienordnung die Einführungsphase für Veranstaltungen, die in die Techniken wissenschaftlichen Arbeitens einführen, zudem kommen „in den alten Ländern an konfessionellen Hochschulen nur 1 %, an staatlichen in den alten Ländern 3 %, (...) in den neuen Ländern dagegen 12 Prozent" (Berger u. a. 2001, S. 258) der Studierenden mit Forschung in Berührung.

Studien-motivation

- Die weitgehende Abstinenz der Studierenden von theoretischen und forschungsbezogenen Inhalten spiegelt sich auch in ihrer Studien(ort)wahl und Studienmotivation wider. Über 80 Prozent der Studierenden erwarten ein „angenehmes Klima" in den Veranstaltungen und später in einem vielfältigen Beruf tätig zu sein. Diese hohe Erwartungshaltung nimmt auch während des Studienverlaufes nicht ab, hingegen erfährt der Wunsch, neues Wissen zu erlernen, eine nachhaltige Dämpfung. Sind es zu Beginn des Studiums noch etwas mehr als 60 Prozent, die sich als „wissensneugierig" verorten, liegt der Anteil bei den Endsemestern bei 46 Prozent. Lediglich die Hälfte der AbsolventInnen misst dem Studium in der Rückschau einen hohen Bildungswert zu (vgl. BMBF 2000, S. 80). Karriere- und Einkommensoptionen sind hingegen nachrangig. Bei der Studienortwahl spielen weder der Ruf der Hochschule[5] noch die dort angebotenen Inhalte eine bedeutende

Biografische Nähe statt Bildung

5 Die Entscheidung, an einer konfessionellen Hochschule mit einem guten Ruf studieren zu wollen, bildet hierbei eine Ausnahme und erscheint als Garant für die spätere Anstellung.

Rolle, entscheidender ist die relative Wohnortnähe und der Wunsch, den angestammten Freundeskreis nicht verlassen zu müssen (vgl. Thole/Küster-Schapfl 1997).

- Ein Drittel der Studierenden ist Mitte 20 und älter, verfügt nicht nur über erhebliche Berufserfahrungen, sondern auch „weit überdurchschnittlich über Lebenserfahrungen mit eigenen Familien, mit Kindern und selbstständigen Haushalten" und damit eine ausgeprägtere Selbstverständlichkeit „eigenen Einkommens" (Fricke/Grauer 1994, S. 296), was nicht nur zu einem weithin gleichberechtigten Nebeneinander von Studium, Erwerbstätigkeit und Familie/Partnerschaft führt, sondern auch dazu, dass „die relative Zeitautonomie eines Studiums mit geringer Regelungsdichte (...) höchstens von Teilen der jüngeren Studierenden im Sinne eines Bildungsmoratoriums zum ‚individuellen Erproben und Durchleben von Krisen' bei der Persönlichkeitsreifung und Identitätsentwicklung genutzt wird, vorrangig dient sie der Aufrechterhaltung einer erwachsenengemäßen Existenz (und zugleich der Abwehr von entgegensteuernden Ansprüchen) jenseits der Postadoleszenzphase" (Fricke/Grauer 1994, S. 296). Eine nachhaltige Hochschulsozialisation findet in der Regel nicht statt (vgl. Thole/Küster-Schapfl 1997).

Lebenserfahrene StudentInnen

Auch wenn sich die vorgetragene Argumentation noch weitgehend auf die alten Diplomstudiengänge bezieht, ist resümierend ein gemischtes und letztlich fragwürdiges Bild festzuhalten. Einerseits hat sich die Qualifikation zur Sozialen Arbeit auf Fachhochschulebene innerhalb der Hochschullandschaft fest etabliert und erfreut sich bei den Studierenden einer hohen Attraktivität. Andererseits bleibt das Studium in einigen zentralen Belangen ohne erkennbaren Einfluss auf die Studierenden, „indem es weder zur Klärung der Berufswahl, noch zum Hinterfragen oder gar zur Revision von Interventionsansätzen, noch wesentlich zur vorweggenommenen Bearbeitung antizipierter Konflikte im späteren Beruf beiträgt – aber auch keine nachweisbare Konfusion in diesen Bereichen auslöst" (Fricke/Grauer 1994, S. 302). Letztlich kommt dem Studium zumeist lediglich eine zertifizierende Bedeutung zu, die darüber hinausgehende Habitualisierung eines fachlich-reflexiven beruflichen Habitus bleibt jedoch aus (vgl. Thole/Küster-Schapfl 1997; Ackermann/Seeck 1999; Schweppe 2001).

Etabliert und attraktiv

Bloß zertifizierend

3.4 Soziale Arbeit an den Universitäten – vom „ungeliebten Kind" zum akademischen Normalangebot

Einen weiteren Meilenstein hinsichtlich der Akademisierung der Ausbildungslandschaft für das Feld der sozialen Berufe stellte die Einführung des erziehungswissenschaftlichen Hauptfachstudiums Magister im Jahre 1960, die Verabschiedung der ersten Rahmenprüfungsordnung für erziehungswissenschaftliche Diplomstudiengänge und die damit verbundene Etablierung des Abschlusses „Diplom-Pädagogin/Diplom-Pädagoge" 1969 und schließlich die Aufnahme des ersten Studienganges Sekundarstufe II mit der (13.) beruflichen Fachrichtung „Sozialpädagogik" an der Ruhr-Universität Bochum 1979 dar. Obwohl erziehungswissenschaftliche Hauptfachstudiengänge an vielen Standorten lange Zeit „als eher episodenhaft und konjunkturabhängiges Anhängsel der Lehramts-

Konsolidierung

studiengänge betrachtet“ wurden (Rauschenbach/Züchner 2000, S. 33), kann heute von einer weitgehenden „Konsolidierung und Stabilisierung der Pädagogik als Wissenschaft an Hochschulen“ und „einer universitären, berufsqualifizierenden Ausbildung für außerschulische Berufe (vor allem im Bereich der Sozialen Arbeit)“ (Gängler 1994, S. 246 f.) gesprochen werden. Vor diesem Hintergrund wurden die Studiengänge in den zurückliegenden Jahren im Zuge des Bologna-Prozesses und der damit einhergehenden Einführung von modularisierten und konsekutiven Studiengangssystemen in entsprechende Bachelor- und Masterstudiengänge überführt.

Wie bereits oben angedeutet, sind auf der universitären Ebene unterschiedliche Studiengänge in der Ausbildungslandschaft der Sozialen Arbeit vorzufinden:

Erziehungswissenschaftliche Hauptfachstudiengänge

- Während in der Vergangenheit sowohl in Form von Magisterstudiengängen der Erziehungswissenschaft als auch mit dem Diplomstudiengang Pädagogik für das Feld qualifiziert wurde, wurden diese Studiengänge weitgehend in die neue Struktur der Bachelor- und Masterstudiengänge überführt. Schon in den letzten Jahren zeichnete sich dabei ab, dass die Differenz zwischen den traditionell wissenschaftsorientierten Magisterstudiengängen und den deutlicher für das Berufsfeld qualifizierenden Diplomstudiengängen zugunsten einer zunehmenden „Überlappung der Zielstellung und inhaltlichen Ausgestaltung zurückgenommen“ wurde (Merkens/Weishaupt/Zedler 2000, S. 147) wurde, diese Annäherung durch die Reformierung der Studiengänge noch einmal verstärkt. In Bezug auf die quantitativ Entwicklung ist zu beobachten, dass an insgesamt 33 Standorten derzeit grundständige Bachelorstudiengänge der Erziehungswissenschaft angeboten werden (vgl. Hochschulkompass 2009; vgl. Horn/Wigger/Züchner 2008, S. 21), welche durch elf Masterstudiengänge ergänzt werden (vgl. Horn/Wigger/Züchner 2009, S. 28). Diese Studiengänge qualifizieren für unterschiedliche pädagogische Handlungsfelder und sehen in den meisten Fällen – ähnlich wie im klassischen Diplomstudiengang Pädagogik – Schwerpunkte zur Vertiefung vor, wozu unter anderem auch die Studienrichtung Sozialpädagogik gehört. Obwohl es auch hier die Bestrebung gibt, über Kerncurricula, die helfen sollen, „die fachliche Identität der (…) stark ausdifferenzierten Disziplin Erziehungswissenschaft (zu, d. A.) sichern (…), die Vergleichbarkeit der Studienangebote der verschiedenen Hochschulstandorte zu ermöglichen und die Mobilität der Studierenden zu erleichtern“ (DGfE 2008, S. 6), ist zu beobachten, dass sich die Studienprogramme sowohl hinsichtlich der Titulaturen als auch in Bezug auf die inhaltliche Ausrichtung deutlich ausdifferenzieren.

Bachelor und Master Soziale Arbeit

- An einigen Universitäten werden darüber hinaus grundständige Bachelor-Studiengänge mit dem Titel „Soziale Arbeit“ angeboten und darauf aufbauend konsekutive Masterstudiengänge vorgehalten, die ebenfalls explizit „Soziale Arbeit“ in der Titulatur tragen. Wird dem Strukturmodell für „Sozialpädagogische Hauptfachstudiengänge an Universitäten“ der Kommission Sozialpädagogik in der DGfE gefolgt, kennzeichnen sich diese Studiengän-

ge dadurch, dass sie in drei Kompetenzbereiche gegliedert sind: Erstens sind sowohl erziehungswissenschaftliche als auch soziologische und psychologische Wissensbestände als Grundlagen im Curriculum vorgesehen, zweitens sind im Kompetenzbereich „Theorien und Handlungskompetenz" Fragen der theoretischen, der historischen, der rechtlichen und institutionellen Verortung der Sozialen Arbeit sowie soziale Problagen und Forschungsmethoden implementiert und drittens ist ein Profilbereich vorgesehen, in dem ortsspezifische Profile ausbuchstabiert werden. Derzeit finden sich in der deutschen Ausbildungslandschaft insgesamt fünf Studienorte, die ein derartiges Studium – mit ortsspezischen Abweichungen – als grundständigen Bachelorstudiengang anbieten. Darauf aufbauende konsekutive Masterstudiengänge der universitären Sozialpädagogik gibt es an vier Hochschulstandorten, zumeist an den ehemaligen Gesamthochschulen, die mittlerweile allesamt zu Universitäten umgebaut wurden.

Spezialisierte und teildisziplinäre Studiengänge

- Darüber hinaus qualifizieren unterschiedliche andere Studiengänge für außerschulische pädagogische Felder, die in besonderer Weise erziehungswissenschaftlich geprägt sind. Hier ist zu beobachten, dass insbesondere Studiengänge im Bereich der Pädagogik der frühen Kindheit entwickelt oder aber Studieninhalte der Sozialen Arbeit in das Curriculum integriert wurden, wie beispielsweise bei Bachelor- bzw. Masterstudiengängen der Gesundheitswissenschaften (vgl. Böllert 2007).

Lehramtsstudiengang berufliche Fachrichtung

- Außerdem gibt es einige Lehramtsstudiengänge der Sekundarstufe II mit der beruflichen Fachrichtung Sozialpädagogik an den Universitäten, die auf die Qualifizierung von FachschullehrerInnen zielen. So wird beispielsweise an der Universität Dortmund ein Bachelorstudiengang und ein darauf aufbauender Masterstudiengang angeboten, in dem Sozialpädagogik als eines von zwei Unterrichtsfächern studiert werden kann. Das erste Staatsexamen wird dabei mit dem Abschluss des Masters verliehen, wonach sich ein zweijähriges Referendariat anschließt. Mit der Ablegung des zweiten Staatsexamens wird die Befähigung erworben, an Berufsfachschulen für Kinderpflege sowie Fachschulen für Sozialpädagogik – im weitesten Sinne – sozialwissenschaftliche und sozialpädagogische Fächer zu lehren.

Identitätsdiffusion

Die Entwicklung an den Universitäten insgesamt überblickend, kann konstatiert werden, dass der Bolognaprozess im Ausbildungsfeld für die Soziale Arbeit nicht nur angekommen ist, sondern seinen deutlichen Niederschlag findet. Während von mehreren Seiten zunächst für eine „gezielte Entwicklung und Erprobung innovativer Studiengangskonzepte mit den Abschlüssen BA bzw. MA im Fach Erziehungswissenschaft unter geeigneten Rahmenbedingungen" (DGfE 1999) plädiert wurde, finden wir heute eine breite und ausdifferenzierte Qualifizierungslandschaft an den Universitäten vor. Die Ausdifferenzierung geht dabei gelegentlich durchaus auch zulasten klarer disziplinärer Verortungen. Trotz zahlreicher Warnungen vor Überspezialisierung – insbesondere in Bezug auf die Masterstudiengänge – finden wir heute zahlreiche Studienangebote vor. Mit der berufsfeldspezifischen Auffächerung – die durchaus als positive Möglichkeit „zur individuellen Profilbildung und zur Verfolgung eigener Interessen im

Studium“ (Zacharias 1999, S. 85) gesehen wird – geht letztlich die Gefahr einher, dass die Erziehungswissenschaft mit ihren spezifischen Perspektiven, Theorien und Forschungsmethoden als Leitdisziplin des Studienganges an Profil verliert. Mit der formalen Gleichstellung der Bachelor- und Masterstudiengänge an den Universitäten und Fachhochschulen wird die Frage aufgeworfen, welche Konsequenzen dies für die Strukturierung der Ausbildungslandschaft an den deutschen Hochschulen hat. Derzeit scheinen sich die Universitäten insbesondere durch einen höheren wissenschaftlichen Anspruch und eine stärkere Forschungsorientierung – mit entsprechenden forschungsorientierten Masterstudiengängen – von den Fachhochschulen zu unterscheiden.

Wissenschaftliches Nachwuchsproblem

Die vollakademische Qualifizierung zur Sozialen Arbeit hat sich darüber hinaus mit einigen Irritationen auseinanderzusetzen. Zu den gravierendsten gehört dabei, die bei den Studierenden zu stärkende, bei den Lehrenden jedoch nicht durchgängig anzutreffende Identifikation mit dem eigenen Fach: „Diese starke Expansion der Erziehungswissenschaft, die durch den in den 1960er Jahren befürchteten Lehrermangel ausgelöst wurde, konnte nur in geringem Maß über Selbstrekrutierungsprozesse vollzogen werden. Durch die Rekrutierung des Personals aus benachbarten Disziplinen wurden einerseits neue theoretische Ansätze und Forschungstraditionen für die Erziehungswissenschaft erschlossen, andererseits entstanden Probleme der disziplinären Identitätsbildung, die sich bis heute auswirken“ (Krüger/Weishaupt 2000, S. 76). In ähnliche Richtung weisen auch die vorliegenden StudentInnen- und AbsolventInnen-Studien (vgl. bspw. Keiner u. a. 1997). Zudem kann der Anspruch, auch auf hochschulischer Ebene eine „Ausbildung der AusbilderInnen“ und „ExpertInnen-Qualifizierung“ zu sein und darüber „die Reproduktion des Faches (...) gewissermaßen selbstreferenziell“ (Rauschenbach 1997, S. 279) zu gewährleisten, angesichts eines Engpasses beim wissenschaftlichen Nachwuchs und der immer noch unterdurchschnittlich ausfallenden Anzahl erfolgreich abgeschlossener Promotions- und Habilitationsverfahren nicht nachhaltig erfüllt werden. Das Fach Erziehungswissenschaft aus eigener Kraft generativ zu modernisieren und darüber auch identitätsstiftend abzusichern, bleibt damit auch weiterhin eine Zukunftsaufgabe.

4 Fazit: Alles ist im Fluss, aber wohin geht die Reise?

Hochschulreformen

Zumindest eines sollte im Laufe der hier ausgebreiteten Skizze deutlich geworden sein: Die Ausbildungslandschaft Soziale Arbeit ist ein fein austariertes, wenn auch an einigen Stellen recht abgenutztes, historisch gewachsenes Geflecht unterschiedlichster Interessen, Erwartungen und routinisierter Traditionen. Die Entwicklungen in den vergangenen Jahren, hier insbesondere die Einführung von modularisierten Bachelor- und Masterstudiengängen an den Hochschulen sowie die verstärkte Akademisierung der Pädagogik der frühen Kindheit, haben das Feld in Bewegung gebracht und neue Fragen aufgeworfen. Zum einen ist anzufragen, inwiefern unter den Bedingungen der strukturellen Reformierung an den Hochschulen tatsächlich eine klare inhaltliche Kontur erhalten

bleibt bzw. weiter gefördert werden kann. Vor dem Hintergrund der starken inhaltlichen Ausdifferenzierung der Studienangebote erscheint es durchaus angebracht, die Entwicklung weiterhin kritisch zu beobachten und ggf. gegenzusteuern. Kritisch zu betrachten ist ebenfalls die sich an einigen Stellen abzeichnende Verkürzung der Regelstudienzeit, die sich insbesondere aus den deutlich kürzeren Bachelorstudiengängen ergibt. Es ist äußerst fraglich, ob innerhalb von sechs Semestern überhaupt eine grundständige Qualifizierung erfolgen kann. Es zeichnet sich jedoch ab, dass ein bestimmter Teil der Studierenden den Weg in einen weiterführenden Masterstudiengang nicht finden wird und somit werden zukünftig BachelorabsolventInnen vermehrt auf dem Arbeitsmarkt anzutreffen sein. Inwiefern sich die Anstellungsträger auf diese neue Situation einlassen, in gewissen Bereichen auf den Masterabschluss bestehen, spezielle innerbetriebliche Aus- und Weiterbildungsangebote zur fokussierten Qualifikation bereithalten oder aber die neuen BachelorabsolventInnen vor dem Hintergrund von Kosteneinsparinteressen als günstigere Fachkräfte einsetzen, ist bislang offen. Darüber hinaus hat der öffentliche und politische Bedeutungsgewinn der Pädagogik der frühen Kindheit dazu geführt, dass die neue Strukturen und Qualifizierungswege implementiert wurden. Auch wenn damit die bisherige Struktur – allein schon aus quantitativen Gesichtspunkten – noch nicht in Frage steht, ist hier einige Dynamik zu erwarten. In dem hier diskutierten Zusammenhang ist zu beobachten, dass sich die traditionelle Pyramide sozialer Berufe an einigen Stellen neu zusammensetzt und einer kritischen Bestandsaufnahme zu unterziehen ist. Gerade die Berufe und Tätigkeiten in der Sozialen Arbeit, die sich in besonders diffusen und damit anspruchsvollen und professionalisierungsbedürftigen Arrangements abspielen (vgl. Oevermann 1996), die also methodisch-didaktisch kaum handhabbar sind, wie die frühkindliche Erziehung und die Arbeit mit Adoleszenten, waren bisher in der Qualifizierungs- und Berufspyramide ganz unten angesiedelt, hingegen tendenziell technologisierbare Tätigkeiten an ihrer Spitze. Dies gilt im Übrigen auch für die Hochschullehre. Nicht die theoretisch anspruchsvollen Oberseminare erfordern von den Lehrenden das meiste Geschick, den größten Überblick und die tiefste Analyse, sondern – werden die vorliegenden Befunde ernst genommen – die wenig beliebten Einführungs- und Einsozialisierungsveranstaltungen, die nicht selten studentischen TutorInnen dankbar überlassen werden.

Traditionen hinterfragen

Berufspyramide angemessen

Die Beschäftigung mit Fragen der Qualifizierung zur Sozialen Arbeit ist ein mühsames Geschäft. Dieses Ausbildungsfeld ist komplex und unübersichtlich, darin liegt aber auch ihr heuristischer Wert begründet. Denn gerade bei der Bearbeitung von Qualifizierungsfragen wird nicht nur die Ausbildung selbst, sondern die Soziale Arbeit als Ganzes reflexiv, darin liegt – unabhängig von zeitlich befristeten Reformen und bildungspolitischen Moden – ihre besondere Bedeutung und das „Eigentliche“ begründet.

Das „Eigentliche“

Literatur

Ackermann, F./Seeck, D. (1999): Der steinige Weg zur Fachlichkeit. Handlungskompetenz in der Sozialen Arbeit. Hildesheim.

Althoff, H./Jost, W./Werner, R. (2001): Berufsausbildung. In: Böttcher, W./Klemm, K./Rauschenbach, Th. (Hrsg.) (2001): Bildung und Soziales in Zahlen. Statistisches Handbuch zu Daten und Trends im Bildungsbereich. Weinheim u. München, S. 127–166.

Arnold, R./Müller, H.-J. (1997): Berufsbildung: Betriebliche Berufsausbildung, berufliche Schulen, Weiterbildung. In: Krüger, H.-H./Rauschenbach, Th. (Hrsg.) (^{2}1997): Einführung in die Arbeitsfelder der Erziehungswissenschaft. Opladen, S. 61-88.

Beher, K./Hoffmann, H./Rauschenbach, Th. (1999): Das Berufsbild der ErzieherInnen. Vom fächerorientierten zum tätigkeitsorientierten Ausbildungskonzept. Neuwied, Kriftel u. Berlin.

Beher, K./Rauschenbach, Th. (2004): Soziale Ausbildung im Wandel. Ein Positionspapier zur Neugestaltung.-URL: http://www.dji.de/bibs/23 1_3.pdf – Download vom 10.11.2009.

Berger, R. u. a. (Hrsg.) (2001): Studienführer Soziale Arbeit. Sozialarbeit, Sozialpädagogik, Sozialwesen. Münster.

BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) (Hrsg.) (2000): Hochschulstudium und Beruf. Ergebnisse von Absolventenstudien. Bonn.

BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) (Hrsg.) (2001): Berufsbildungsbericht 2001. Bonn.

Böllert, K. (2007): Sozialpädagogik in konsekutiven Studiengängen. In: Erziehungswissenschaft. Heft 35, 18. Jg. (2007), S. 57-62.

Derschau, D. v./Thiersch, R. (1999): Überblick über die Ausbildungssituation im Bereich der Tagesbetreuung von Kindern. In: Thiersch, R./Höltershinken, D./Neumann, K. (Hrsg.) (1999): Die Ausbildung der Erzieherinnen. Entwicklungstendenzen und Reformansätze. Weinheim u. München, S. 13-29.

DGfE (Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft) (2005): Stellungsnahme zur Qualifizierung des Personals im Bereich der vorschulischen Bildung. In: Erziehungswissenschaft, Heft 30, 16. Jg. (2005).

DGfE (Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft) (2008): Kerncurriculum Erziehungswissenschaft. Empfehlungen der Deutschen Desellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen u. Farmington Hills.

DGfS (Deutsche Gesellschaft für Sozialarbeit) (2005): Kerncurriculum Soziale Arbeit/Sozialarbeitswissenschaft für Bachelor- und Masterstudiengänge in Sozialer Arbeit. (URL: http://www.webnetwork-nordwest.de/dokumente/kerncurriculum.pdf - Download vom 05.11.2009)

Dippelhofer-Stiem, B. (1999): Fachschulen für Sozialpädagogik aus der Sicht von Absolventinnen. In: Thiersch, R./Höltershinken, D./Neumann, K. (Hrsg.) (1999): Die Ausbildung der Erzieherinnen. Entwicklungstendenzen und Reformansätze. Weinheim u. München, S. 77-90.

Dittrich, J. (1999): Sozialassistentinnen-Ausbildung als Teil der Erzieherinnenausbildung. In: Thiersch, R./Höltershinken, D./Neumann, K. (Hrsg.) (1999): Die Ausbildung der Erzieherinnen. Entwicklungstendenzen und Reformansätze. Weinheim u. München, S. 133-142.

Engelhardt W. J./Ernst, H. (1992): Dilemmata der ErzieherInnenausbildung zwischen Institution und Profession. In: Zeitschrift für Pädagogik, Heft 3, 38. Jg. (1992), S. 419-435.

Faulstich-Wieland, H. (2004): Geschlechterverhältnisse. In: Tippelt, R./Rauschenbach, Th./Weishaupt, H. (Hrsg.) Datenreport Erziehungswissenschaft 2004. Schriftenreihe der DGfE. Wiesbaden, S. 121-137.

Fricke, W./Grauer, G. (1994): Hochschulsozialisation im Sozialwesen. Entwicklung von Persönlichkeit, studienbezogene Einstellungen, berufliche Orientierungen. Hannover.

Gängler, H. (1994): Akademisierung auf Raten. In: Krüger, H.-H./Rauschenbach, Th. (Hrsg.) (1994): Erziehungswissenschaft. Die Disziplin am Beginn einer neuen Epoche. Weinheim u. München, S. 229-252.

Grohall, K.-H. (1997): Studienreform in den Fachbereichen für Sozialwesen: Materialien, Positionen, Zielsetzungen. Freiburg i. Br.

Hermann, T. C. (2007): Hochschulstudium für Erzieherinnen – ein aktueller Überblick. In: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (Hrsg.) (2007): Erzieherinnenausbildung an der Hochschule. Studienmodelle im Überblick. Berlin, S. 12-30.

HRK (Hochschulrektorenkonferenz) (2009): Hochschulkompass. (URL: http://www.hochschulkompass.de/ - Download vom 10.11.2009)
Keiner, E. u. a. (1997): Studium für den Beruf? Prospektiven und Retrospektiven von Pädagoginnen und Pädagogen. In: Zeitschrift für Pädagogik, Heft 5, 43. Jg. (1997), S. 803-825.
KMK (Kultusministerkonferenz) (2001): Rahmenordnung für die Diplomprüfung im Studiengang Soziale Arbeit – Fachhochschulen – vom 03.07.2001. Bonn.
Krüger, H. (1989): Bildungshierarchien. Gutachten zur Lehrerarbeit in der Ausbildung für soziale Berufe. Forschungsreihe des Forschungsschwerpunkts „Arbeit und Bildung" der Universität Bremen, Band 10. Bremen.
Krüger, H.-H./Weishaupt, H. (2000): Personal. In: Otto, H.-U. u. a. (Hrsg.) (2000): Datenreport Erziehungswissenschaft. Befunde und Materialien zur Lage und Entwicklung des Faches in der Bundesrepublik. Opladen, S. 75-97.
Küster, E.-U. (2001): Wissen und Können in der Sozialen Arbeit. Ein Dauerbrenner auf kleiner Flamme. In: Sozialextra, Heft 9, 25. Jg. (2001), S. 32-35.
Merkens, H./Weishaupt, H./Zedler, P. (2000): Lokale Profile. In: Otto, H.-U. u. a. (Hrsg.) (2000): Datenreport Erziehungswissenschaft. Befunde und Materialien zur Lage und Entwicklung des Faches in der Bundesrepublik. Opladen, S. 145-153.
Oberhuemer, P./Ulich, M./Soltendieck, M. (1999): Die deutsche Erzieherinnenausbildung im europäischen Vergleich. In: Thiersch, R./Höltershinken, D./Neumann, K. (Hrsg.) (1999): Die Ausbildung der Erzieherinnen. Entwicklungstendenzen und Reformansätze. Weinheim u. München, S. 64-76.
OECD (Organisation for Economic Co-Operation and Development) (2004): Die Politik der frühkindlichen Betreuung, Bildung und Erziehung in der Bundesrepublik Deutschland. Ein Länderbericht der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD). Paris.
Oevermann, U. (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionellen Handelns. In: Combe, A./Helsper, W. (Hrsg.) (1996): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt a.M., S. 70-182.
Otto, H.-U./Zedler, P. (2000): Zur Lage und Entwicklung des Faches Erziehungswissenschaft in Deutschland. Befunde und Konsequenzen des bundesweiten Datenreports. In: Otto, H.-U. u. a. (Hrsg.) (2000): Datenreport Erziehungswissenschaft. Befunde und Materialien zur Lage und Entwicklung des Faches in der Bundesrepublik. Opladen, S. 15-23.
Pfaffenberger, H. (1981): Zur Situation der Ausbildungsstätten. In: Projektgruppe Soziale Berufe (Hrsg.) (1981): Sozialarbeit: Ausbildung und Qualifikation. Expertisen I. München, S. 89-119.
Rauschenbach, Th. (1997): Pädagogische Aus-, Fort- und Weiterbildung: Fachschule, Fachhochschule, Universität. In: Krüger, H.-H./Rauschenbach, Th. (Hrsg.) (^{2}1997): Einführung in die Arbeitsfelder der Erziehungswissenschaft. Opladen, S. 269-285.
Rauschenbach, Th. (2005): Erzieherinnen in neuer Höhenlage. Unübersichtliche Nebenwirkungen einer beabsichtigten Ausbildungsreform. In: Erziehungswissenschaft. Heft 31, 16. Jg. (2005), S. 18-35.
Rauschenbach, Th. (2006): Rahmencurriculum „Frühkindliche Bildung". Quelle: www.profis-in-kitas.de aufgerufen am 10.09.2009.
Rauschenbach, Th./Beher, K./Knauer, D. (1995): Die Erzieherin. Ausbildung und Arbeitsmarkt. Weinheim u. München.
Rauschenbach, Th./Züchner, I. (2000): Standorte und Studiengänge; Studierende; Absolventen; Arbeitsmarkt. In: Otto, H.-U. u. a. (Hrsg.) (2000): Datenreport Erziehungswissenschaft. Befunde und Materialien zur Lage und Entwicklung des Faches in der Bundesrepublik. Opladen, S. 25-74.
Sägesser, U. (1980): Praxisnahe Ausbildung. Eine gemeinsame Aufgabe von Praxis und Ausbildungsstätte. In: Theorie und Praxis der Sozialpädagogik, Heft 2, 88. Jg. (1980), S. 82-86.
Schilling, M. (1995): Europa als Motivator – Europa als Korrektiv? Die ErzieherInnenausbildung im Spiegel Europas. In: Rauschenbach, Th./Beher, K./Knauer, D. (1995): Die Erzieherin. Ausbildung und Arbeitsmarkt. Weinheim u. München, S. 370-386.
Schramm, Kathrin (2009): Die Erziehungswissenschaft im Bologna-Prozess. Ein Kurzbericht. In: Soziale Passagen, Heft 1, 1. Jg. (2009), S. 97-101.
Schweppe. C. (2001): Biografie und Studium. Vernachlässigte Zusammenhänge in der Ausbildung von SozialpädagogInnen oder: Über die Notwendigkeit biografischer Irritationen. In: neue praxis, Heft 3, 31. Jg. (2001), S. 271-286.

Statistisches Bundesamt (2008): Bildung und Kultur. Studierende an Hochschulen. Fachserie 11, Reihe 4.1. Wintersemester 2007/2008. Wiesbaden.

Thole, W./Küster-Schapfl, E.-U. (1997): Sozialpädagogische Profis. Opladen.

Thole, W./Cloos, P. (2006): Akademisierung des Personals für die Handlungsfelder der »Pädagogik der Kindheit«. Zur Implementierung kindheitspädagogischer Studiengänge an Universitäten. In: Diller, A./Rauschenbach, T. (Hrsg.) (2006): Qualifizierung für die ErzieherInnenausbildung. DJI-Fachforum Bildung und Erziehung, Band 4. München, S. 47-77.

Zacharias, G. (1999): Studienführer Erziehungswissenschaften. Diplompädagogik, Sozialpädagogik, Sozialarbeit. Würzburg.

Jörgen Schulze-Krüdener

Fort- und Weiterbildung für die Soziale Arbeit

Der Beitrag stellt die Strukturen und Aktivitäten des in sich differenzierten Weiterbildungssystems Sozialer Arbeit dar. Ansprüche auf Vollständigkeit werden dabei nicht erhoben, dazu ist das Feld der Anbieter, Institutionen und AkteurInnen zu bunt, vielfältig und wenig geordnet. Dass sich das auf die Soziale Arbeit zielende Weiterbildungsspektrum kaum noch überblicken lässt und in der Analyse immer wieder Lücken auftauchen, die zu schließen wichtig wären, ist nicht nur das Ergebnis eines „anything goes" auf dem Weiterbildungsmarkt, einer unzureichenden Systematik und einer im Fachdiskurs eher ausgeblendeten Fragestellung, sondern auch Ausdruck des Mangels an Transparenz, der seit langem in der Weiterbildungsdiskussion beklagt wird. Aus diesem Grunde können im Weiteren durch das Aufzeigen wesentlicher Trägerstrukturen einzig Schneisen in den undurchsichtigen Dschungel der Fort- und Weiterbildungslandschaft Sozialer Arbeit geschlagen werden, um ein Mindestmaß an Übersicht zu gewinnen.

Anliegen und Aufbau des Beitrages

Die Darstellung erfolgt in drei Schritten: (1) Zunächst wird allgemein die Bedeutung von beruflicher Weiterbildung als bedeutsame Sequenz des lebenslangen Lernens aufgezeigt, aus dem sich Begründungen und Handlungsnotwendigkeiten für die Weiterbildung Sozialer Arbeit ergeben. Mit Blick darauf wird diskutiert, aus welchen Interessen- und Motivlagen heraus die AkteurInnen Sozialer Arbeit ihre Anforderungen und Erwartungen an beruflicher Weiterbildung begründen. (2) Darauf aufbauend werden die Weiterbildungsstrukturen beziehungsweise die Fort- und Weiterbildungsszene Sozialer Arbeit anhand wichtiger Träger- bzw. Anbieterstrukturen dargestellt. (3) Abschließend werden einige zusammenfassende Aussagen zum Weiterbildungsmarkt in der Sozialen Arbeit formuliert.

1 Wer in der Sozialen Arbeit braucht Weiterbildung und wozu?

Fort- und Weiterbildung als Begriff

In der Praxis werden die beiden Begriffe „Weiterbildung" und „Fortbildung" bis heute teils als Synonyme verwendet, teils aber auch zur Bezeichnung zweier verschiedener Akzentuierungen benutzt – Weiterbildung als langfristige, in der Regel berufsbegleitende, mit Abschlusszertifikat formalisierte berufliche Qualifikation

W. Thole (Hrsg.), *Grundriss Soziale Arbeit,* DOI 10.1007/978-3-531-94311-4_65,
© VS Verlag für Sozialwissenschaften | Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH 2012

versus Fortbildung als arbeitsplatzbezogene und im Arbeitgeberinteresse durchgeführte Qualifizierungsmaßnahme mit dem Ziel, berufsspezifische Kompetenzen zu reflektieren, zu vertiefen, zu erneuern oder zu erweitern (vgl. Baer 2007, S. 338).

Definition und Funktion beruflicher Weiterbildung

Allgemein bezeichnet Weiterbildung als Gesamt- bzw. Oberbegriff die „Fortsetzung oder Wiederaufnahme organisierten Lernens nach Abschluss einer unterschiedlich ausgedehnten ersten Bildungsphase" – so die Definition im „Strukturplan für das Bildungswesen" des Deutschen Bildungsrates (1970, S. 197). Nach dieser Definition sind mit Weiterbildung in erster Linie systematisch geplante, professionell organisierte Bildungsveranstaltungen (Fachtagungen, Seminare, Kurse etc.), besonders diejenigen, die der beruflichen Weiterqualifizierung dienen, gemeint. Diese „offizielle" Definition ist jedoch zu ergänzen: Weiterbildung in einem erweiterten Sinn muss auch Bemühungen um offene, informelle Bildungsarrangements, Selbststeuerung von Lernprozessen (vgl. Schiersmann 2007) oder E-Learning und Online-Seminare (vgl. Hemsing 2008) umfassen. Der beruflichen Weiterbildung kommt insgesamt die Aufgabe zu, die gebotene und erwünschte Erweiterung des ursprünglichen Bildungshorizontes zu vermitteln, entwicklungsbedingte Abweichungen in Kompetenzprofilen der Erstausbildungsphase gegenüber Anforderungsprofilen der sich anschließenden Berufsphase auszugleichen und die zur Bewältigung und Gestaltung der neuen beruflichen Herausforderungen notwendige Innovationskraft zu sichern (vgl. Schlussbericht der Enquete-Kommission „Bildung 2000" 1990, S. 176 f.). Mit Blick darauf definiert die Kultusministerkonferenz (KMK) in ihrer vierten Empfehlung zur Weiterbildung (2001) diese als „Fortsetzung oder Wiederaufnahme organisierten Lernens nach Abschluss einer unterschiedlich ausgedehnten ersten Bildungsphase und in der Regel nach Aufnahme einer Erwerbs- und Familientätigkeit. Weiterbildung in diesem Sinne liegt auch vor, wenn die Einzelnen ihr Lernen selbst steuern. Weiterbildung umfasst die allgemeine, berufliche, politische, kulturelle und wissenschaftliche Weiterbildung. Weiterbildung kann in Präsenzform, in der Form der Fernlehre, des computerunterstützten Lernens, des selbst gesteuerten Lernens oder in kombinierten Formen stattfinden."

Auf dem Hintergrund der Entwicklungen der Arbeitsgesellschaft von einer Industriegesellschaft zu einer global organisierten Wissensgesellschaft kommt dem Bildungssystem insgesamt eine hohe Bedeutung zu: Weiterbildung wird zur „Schlüsselressource für die Individuen und die Gesellschaft" (Schiersmann 2007, S. 9) und dient „vielfältigen individuellen, ökonomischen und gesellschaftlichen Interessen. Sie ist notwendig für den Erhalt volkswirtschaftlicher Leistungsfähigkeit, die Anpassung an die dynamische Technologieentwicklung und so wichtiger Arbeitsmarktpolitik. Weiterbildung ist aber auch integraler Bestandteil für funktionierende Mitbestimmung und Demokratisierungsbestrebungen und wird darüber hinaus auch als Moment individueller Weiterentwicklung und Persönlichkeitsentfaltung verstanden" (Faulstich 2008, S. 647). Weiterbildung ist zu einem eigenständig, zunehmend wichtiger werdenden Teil des Bildungssystems geworden und es liegt auf der Hand, dass in Zeiten einschneidender Veränderungen der Ausübung eines „erlernten" Berufes in wechselnden Arbeitsmarkt- und Lebenskontexten die Bedeutung von beruflicher Weiterbildung, die sensibilisiert und un-

terstützt durch innovative technologische Entwicklungen mit neuen Konzepten, Angeboten und Lernformen, die Transformationen pädagogisch aufgreift, weiter von hoher Bedeutung sein wird.

Der Bereich Weiterbildung war viele Jahre ein entwicklungsdynamischer Sektor der Bildungspolitik, aber seit dem Jahr 2000 ist ein Rückgang der Beteiligung an beruflicher und allgemeiner Weiterbildung feststellbar Die Weiterbildungsbeteiligung in Deutschland wird seit 1979 im Rahmen des Berichtssystem Weiterbildung im dreijährigen Abstand ermittelt. Der Anteil der Personen, die im jeweiligen Berichtszeitraum der letzten zwölf Monate an Kursen oder anderen Veranstaltungen der beruflichen oder allgemeinen Weiterbildung teilgenommen hat, stieg in dieser Zeit erheblich an: von 29% im Jahr 1979 bis auf 48% im Jahr 1997. Seither war die Beteiligung jedoch rückläufig und erreichte 2003 nur noch 41%. Nach der aktuellen Erhebung von 2007 ist dieser rückläufige Trend gestoppt. Die Beteiligungsquote beträgt nun 43% und zeigt damit wieder eine leicht steigende Tendenz. Auch für die berufsbezogene Weiterbildungsbeteiligung hat sich die Teilnahmequote auf niedrigeren Niveau stabilisiert: Haben im Jahr 2000 noch 29% aller Erwerbstätigen an einer beruflichen Weiterbildungsmaßnahme (Umschulung, Aufstiegsfortbildung, Einarbeitung, Anpassungsweiterbildung, sonstige Kurse/Lehrgänge im Beruf) teilgenommen, sind dies in den Jahren 2003 und 2007 nur noch 26% (vgl. tns infratest 2008). Damit hat sich die Teilnahmequote im Vergleich zum Jahr 1979 (10%) zwar deutlich erhöht, dies bedeutet aber zugleich, dass über zwei Drittel aller Erwerbstätigen im Alter von 19 bis unter 65 Jahren nicht an Weiterbildungsmaßnahmen teilgenommen haben. Mit Blick darauf wird es künftig auch darauf ankommen, „bildungsfernere" Personen und Gruppen stärker anzusprechen und zur Teilnahme an organisierter Weiterbildung zu gewinnen. Die Zugangschancen sind nach wie vor ungleich verteilt und die Teilnahme an Bildungsmaßnahmen ist „in hohem Maße abhängig von sozialen Faktoren: dem Bildungshintergrund, der aktuellen Lebens- und Erwerbssituation, den Wertorientierungen in sozialen Milieus, der Verfügbarkeit von Bildungsangeboten in verschiedenen Regionen." (tns infratest 2008, S. 58).

Weiterbildungsbeteiligung wieder auf Wachstumskurs

In der Diskussion um die Modernisierung in Bildungspolitik und Bildungspraxis spielt die starke Verbindung und Verzahnung, beziehungsweise Vernetzung von Erstausbildung und Weiterbildung in einem differenzierten Gesamtsystem lebenslangen oder lebensbegleitenden Lernens eine entscheidende Rolle. Weiterbildung muss – so die oft wiederholte Forderung (vgl. Krug 2000) – in einem neu aufeinander abgestimmten und vernetzten System von Erst- und Weiterbildung stärker betont und als gleichwertiger Beitrag im Bildungssystem operationalisiert werden. Die bildungspolitische Forderung „lebenslanges Lernen" oder schlicht „ständige Weiterbildung" ist hierbei zum Topos geworden (vgl. Kraus 2001). Ausgangspunkt ist die triviale Feststellung, dass Menschen lebenslang lernen und nie auslernen, weil es im Laufe eines einzigen Menschenlebens immer wieder Neues zu lernen gibt. In dieser Situation ist das lebenslange Lernen zu einer Formel geworden, die mit großer Selbstverständlichkeit gebraucht wird, und für die Erkenntnis steht, dass es heute mit dem Abschluss einer beruflichen oder akademischen Erstausbildung nicht mehr getan ist: Die wichtigsten Argumente für das „lebenslange Lernen" in Institutionen der Weiterbildung sind mit bildungs-

Forderung nach Integration von Aus- und Weiterbildung

Lebenslanges Lernen soll Ermöglichungsstrukturen für ständige Weiterbildung schaffen

praktischen und -politischen Zweckbestimmungen verbunden. Im Einzelnen geht es darum

- „in der grundlegenden Bildung Erreichtes kumulativ weiterzuführen,
- in der grundlegenden Bildung Versäumtes nachzuholen,
- interindividuelle Bildungsunterschiede auszugleichen,
- im Laufe der Zeit ‚überholte' Qualifikationen durch neues Lernen ersetzen und
- eine auf Lebensalter und Lebensphasen bezogene Bildung systematisch ermöglichen" (Tippelt 2006, S. 129).

Unter Berücksichtigung dieser Funktions- und Bedeutungszuweisung ist die Formel des „lebenslangen Lernens für alle" dahingehend zu interpretieren, dass Rahmenbedingungen und Gelegenheits- bzw. Ermöglichkeitsstrukturen für ständige Weiterbildung geschaffen werden müssen. Wird berufliche Weiterbildung in bildungspolitischen Verlautbarungen immer wieder gefordert und als Notwendigkeit anerkannt, ist die Weiterbildung nicht zuletzt angesichts knapper Haushaltskassen, Restriktionen der in länderspezifischen Weiterbildungsgesetzen geregelten Bildungsfreistellung oder der ungeregelten Frage der Kostenerstattung – die ArbeitgeberInnen unterliegen keiner Finanzierungsverpflichtung der Weiterbildung ihrer MitarbeiterInnen – nach wie vor weit entfernt, ein allgemein anerkannter, gleichberechtigter und verpflichtender Teil des Bildungswesens zu sein: Die Rede ist mehr vom „Weiterbildungsmarkt" als von der öffentlichen Verantwortung für Weiterbildung und der Gewährleistung eines staatlichen Grundangebots in der Weiterbildung. Hinzu kommt, dass in keinem anderen Bildungsbereich ein vergleichbares Chaos in institutioneller, rechtlicher, administrativer und materieller Hinsicht herrscht, mit der Folgewirkung, dass ein offenes und jedem zugängliches Weiterbildungssystem noch aussteht: „Der Anspruch auf ‚lebenslanges Lernen' ist blanke Rhetorik, so lange die Teilhabe an Weiterbildung nicht für alle Menschen ein kalkulierbarer Bestandteil ihrer Biografien ist. Die Weiterbildung hat nämlich nicht annäherungsweise die dafür notwendigen Standards beim Zugang, beim Bildungsangebot, bei der Qualität und der Professionalisierung erreicht" (Herdt 2001, S. 24).

Weiterbildungsmarkt versus öffentliche Verantwortung

Weiterbildung in der Sozialen Arbeit ist im Rahmen dieser diffusen, weithin ungeregelten Struktur des quartären Sektors des Bildungswesens zu verorten. Dieser Umstand vermag nicht nur die Einschätzung eines dominierenden Warenhauscharakters der Weiterbildungsangebote und einem ihr anhaftenden Nimbus des Willkürlichen erklären (vgl. Stahlmann 1997, S. 391), sondern auch, dass Weiterbildung kein selbstverständlicher, verpflichtender Bestandteil der Dienstleistungsarbeit im sozialen Bereich ist. Es liegen nur wenige systematische Studien zu Situation und Praxis der Fort- und Weiterbildung für die Soziale Arbeit vor. Die Studie von Höfener (2005) belegt zwar eine hohe Weiterbildungsbereitschaft der Fachkräfte der Sozialen Arbeit, macht aber zugleich deutlich, dass es eine „Gruppe der Weiterbildungsabstinenz und beträchtliche Hindernisse (gibt), die sich einer Teilnahme an Weiterbildung entgegenstellen. Die Weiterbildungskosten und die zeitliche Inanspruchnahme durch den beruflichen und privaten Alltag sind gewichtige Gründe, die eine Teilnahme erschwe-

Weiterbildung ist in der Sozialen Arbeit weder geregelt noch geordnet

ren“ (Höfener 2005, S. 186f.). Ein weiterer Grund ist, dass sich eine kritisch mit gesellschaftlichen Entwicklungen auseinandersetzende Weiterbildung mit dem Gegenstand „Soziale Arbeit“, deren Wirksamkeit nicht unmittelbar erkennbar sind, diese „besonders empfindlich und angreifbar“ macht (Denzin von Broich-Oppert 1996, S. 642) und so den weiteren Ausbau des Weiterbildungssystems Soziale Arbeit behindert. Nur in wenigen Bereichen der Sozialen Arbeit ist bislang die Weiterbildung rechtlich geregelt; etwa die Fortbildung der Fachkräfte der Kinder- und Jugendhilfe im §72 SGB VIII (KJHG) als Aufgabe der Jugendämter.

Auch die nur in Ansätzen institutionalisierte Verknüpfung zwischen Aus- und Weiterbildung im Bereich der Sozialen Arbeit ist im Horizont der bisherigen Aussagen wenig überraschend. Dabei ist die Erkenntnis, dass eine berufliche Erstausbildung den beruflichen Anforderungen in der Berufspraxis nicht genügt und ein flexibles Konzept integrierter beruflicher Aus- und Weiterbildungsphasen notwendig ist, in der Sozialen Arbeit historisch betrachtet keine neue Erkenntnis. So hat bereits Alice Salomon als wichtige Wegbereiterin der Sozialen Arbeit in ihren Schriften wiederholt eine Weiterbildung gefordert, „die auf verschiedene Stufen der Fachausbildung und darauf folgende praktische Lebenserfahrungen aufbaut“ (vgl. Salomon 1929) mit dem Ziel, „ein tieferes Eindringen in die geistigen Grundlagen des Berufes und damit eine höhere Leistung zu ermöglichen“ (Salomon 1927, S. 228). Im Rückgriff darauf macht die Professionalisierungsdebatte in den achtziger Jahren des letzten Jahrhunderts nochmals deutlich, dass eine „zeitlich begrenzte wissenschaftliche Ausbildung (…) ohne ein breites Spektrum von Weiterbildungsangeboten zur Vertiefung, zur Spezialisierung oder zur Weiter- und Umqualifikation eigentlich undenkbar ist“ (Brauns/Kramer 1986, S. 182). Verfolgt man die diesbezüglichen Debatten im letzten, dem sozialpädagogischen Jahrhundert (vgl. Rauschenbach 1999), müsste sich die wissenschaftliche Weiterbildung in der Sozialen Arbeit, gestärkt durch die allseits erfahrenen Auswirkungen der grundlegenden gesellschaftlichen Entwicklungen auf die berufliche Praxis, auf einem ausgesprochen erfolgsversprechenden Weg befinden. Aber von einem strategisch geplanten, umfassenden und flächendeckenden Angebot wissenschaftlicher Weiterbildung für Soziale Berufe kann zurzeit nicht die Rede sein. Es ist allerdings zu erwarten, dass im Rahmen des Bologna-Prozesses weiterbildende Masterstudiengänge erheblich an Bedeutung gewinnen werden und davon für die Hochschule Anstöße ausgehen, sich mit dem Angebot wissenschaftlicher Weiterbildung umfassender auseinander zu setzen (vgl. Schulze-Krüdener 2008). Auch aus Sicht der Hochschulrektorenkonferenz (2008) wird die wissenschaftliche Weiterbildung, die in allen Hochschulgesetzen der Länder als Aufgabe der Hochschulen verankert ist, an Bedeutung gewinnen. Aber „viele Hochschulen gehen das Thema wissenschaftliche Weiterbildung gegenwärtig noch zurückhaltend an, weil sie Hindernisse in den Rahmenbedingungen sehen, es an Anreizen für Institutionen und Personen fehlt und weil das Thema angesichts zahlreicher Reformvorhaben im Aufgabenbereich von Lehre und Forschung deshalb eine geringere Priorität erhält“ (Schulze-Krüdener 2008, S. 5).

Weiterbildung als Agentur der Professionalisierung

Weiterbildung in der Sozialen Arbeit wird insgesamt eine wichtige Rolle bei der Gestaltung, Entwicklung und Erhalt von Professionalität neben Hochschule und beruflicher Praxis zugewiesen (vgl. Schulze-Krüdener/Homfeldt 2000; Peter 2005). Vor diesem Hintergrund sind zentrale Funktionen von Weiterbildung das „Anschlusshalten" an die Entwicklung des wissenschaftlichen Wissens nach Studienabschluss, die Praxisreflexion sowie die Habitualisierung von adäquaten Handlungsroutinen und berufsethischen Haltungen. In dieser Perspektive dient Weiterbildung, die sich an einem integrativen Bildungsverständnis orientiert und Elemente des kognitiven Lernens, des praktischen Könnens und der wertbestimmten emotionalen Grundhaltungen beinhaltet, unterschiedlichen beruflichen Zwecken. Weiterbildung hat

- sich mit den Lebensverhältnissen der Klientel vertraut zu machen bzw. vertraut zu bleiben;
- sich mit den eigenen Sichtweisen auseinander zu setzen und
- durch Üben Methoden und Techniken zu erwerben (vgl. Peter 2002, S. 128 ff.).

In diesem Zusammenhang ist zu beachten, dass sich Weiterbildung in der Sozialen Arbeit im Geflecht widersprüchlicher Interessen, Ansprüche und Erwartungen befindet: Berufliche Weiterbildung bewegt sich im Spannungsfeld von „gesellschaftlichen Aufgaben zur Bildung und Aufklärung, der fachlichen Qualifikation des Personals, Organisationsentwicklung und persönlichem Wachstum der einzelnen Mitarbeiter/innen, ihrem Entwicklungsweg im beruflichen und privaten Leben" (Konferenz zentraler Fortbildungsinstitutionen für Jugend- und Sozialarbeit 2000, S. 11).

Weiterbildung im Spannungsfeld widersprüchlicher Interessen und Anforderungen

In diesen spannungsreichen Bezügen ist die Fort- und Weiterbildung im Bereich der Sozialen Arbeit aus der Perspektive unterschiedlicher AkteurInnen zu sehen und Sichtweisen von Trägern bzw. Einrichtungen, von professionell und freiwillig tätigen MitarbeiterInnen, von NutzerInnen der Angebote bzw. Leistungen Sozialer Arbeit und schließlich von der für die Gestaltung des Sozialen verantwortlichen Politik zu berücksichtigen (vgl. Peter 2005, S. 1961 f.). Die Träger der Sozialen Arbeit haben zunächst einmal das Interesse, den rechtlichen, ökonomischen und technischen Erfordernissen aus der von ihren betriebenen Handlungspraxis und den Veränderungen im Praxisfeld gerecht zu werden. Investitionen in die Weiterbildung sollen zur Erhöhung der «corporate identity», zur Qualifizierung des Personals und zur Zufriedenheit der hauptamtlichen und freiwilligen MitarbeiterInnen beitragen. Weiterbildung betreiben Träger bzw. Einrichtungen als Mittel zur frühzeitigen und zielgerichteten Organisations- und Personalentwicklung. Die MitarbeiterInnen der Sozialen Arbeit verbinden mit Weiterbildung u.a. die Optimierung und Rationalisierung ihres Berufsalltags, den Erwerb erweiterter oder höherer Kompetenzen zur Verdichtung des Arbeitsalltags, eine Erleichterung der eigenen Arbeit etwa durch den Erwerb von Methoden und Techniken, psychische Entlastung sowie die Anerkennung für die hauptamtliche oder freiwillige Arbeit. Die NutzerInnen sozialer Dienstleistungen haben wiederum eine andere Perspektive: Sie interessiert die sachgerechte, effektive und gegebenenfalls preisgünstige Bearbeitung ihrer Anliegen durch einfühlsame, kompetente MitarbeiterInnen, die

ihre Probleme und Anliegen entsprechend würdigen. Die Politik schließlich verfolgt durch das Bereitstellen finanzieller und personeller Ressourcen für Weiterbildung das Ziel, die mit der Gesetzgebung verbundenen politischen Programme umzusetzen. Weiterbildung als Instrument politischer Einflussnahme dient der Steigerung der Qualität der Arbeit und soll gewährleisten, dass die Programme im Hinblick auf die gewünschte Praxis verändernde oder ergänzende Auswirkung haben.

2 Wer bietet Weiterbildung im Bereich der Sozialen Arbeit an?

Die institutionelle Struktur der Weiterbildung in der Sozialen Arbeit ist außerordentlich differenziert und macht eine vollständige, „umfassende Analyse des auf Soziale Arbeit zielenden Weiterbildungssegments (…) nicht möglich“ (Graeßner 2005, S. 1952). Insbesondere zwei Gründe sind anzuführen, warum der Versuch einer übergreifenden, ins Detail gehende Analyse rasch an Grenzen stößt:

1. Zum einen haben die Weiterbildungsinstitutionen eine unterschiedliche Struktur (vgl. Nuissl/Pehl 2000, S. 21). Sie unterscheiden sich nicht nur nach ihrer jeweiligen Größe, sondern vor allem auch danach, ob

   - der Anbieter ein öffentlicher Träger, ein freier Träger oder eine kommerzielle Einrichtung ist;
   - sie private, erwerbswirtschaftliche bzw. gewinnorientierte Interessen, partikulare gesellschaftliche Interessen (z. B. kirchliche Bildungswerke, Gewerkschaften), öffentliche Interessen (z. B. Hochschulen, Volkshochschulen) oder organisatorische Interessen (z. B. Betriebe, Einrichtungen mit einer eigenen Weiterbildungsstruktur) realisieren;
   - sie ausschließlich für berufliche Weiterbildung im Bereich der Sozialen Arbeit zuständig sind oder Weiterbildung in diesem Segment „unter anderem“ betreiben;
   - ihre Angebote für alle Interessierte offen bzw. zugänglich sind oder nur für einen eingegrenzten Personenkreis (geschlossene Weiterbildung);
   - ob es sich um langfristige Weiterbildungsangebote handelt, die sich berufsbegleitend über einen längeren Zeitraum erstrecken können, oder aber als Blocklehrgänge, Tagungen, Tagesveranstaltungen usw. durchgeführt werden;
   - die Weiterbildung mit oder ohne Abschluss (Prüfung, Zertifikat, Zeugnis etc.) beendet wird;
   - sie Teil einer gesellschaftlichen Großorganisation wie Wohlfahrtsverbände, Gewerkschaften sind (und damit über einen Träger rechtlich und politisch abgesichert sind) oder nicht derart gebunden sind;
   - sie über einen institutionellen Zusammenschluss mit vergleichbaren Weiterbildungseinrichtungen auf Länderebene und Bundesebene ihren Einfluss

Unterschiedliche Strukturen der Weiterbildungsinstitutionen

verstärken (um damit zugleich die Verständigung, Vernetzung und Bündelung von Ressourcen zu fördern und eine breite Angebotspalette profilierender, qualifizierter Weiterbildungsangebote sicherzustellen);
- sie öffentliche Mittel bekommen oder ihre Arbeit ausschließlich auf privatem Wege finanzieren. In vielen Fällen werden durch die Anbieter Teilnahmegebühren erhoben; eine ausschließliche Finanzierung über solche Gebühren erfolgt jedoch nur bei kommerziellen Weiterbildungsunternehmen;
- sie Angebote zum gesamten Bereich der Sozialen Arbeit machen oder auf bestimmte inhaltliche Angebotsfelder konzentriert sind.

2. Zum anderen ist die Zahl der Weiterbildungsträger und -organisationen sehr groß und vielfältig: Die Palette reicht von regelrechten (über-)örtlichen Weiterbildungsinstitutionen bis hin zu freiberuflich tätigen Personen als EinzelanbieterInnen. Weiterbildungsangebote für die in der Sozialen Arbeit hauptamtlich oder freiwillig Tätigen kommen auch von Wohlfahrtsverbänden/Kirchen sowohl auf Bundes- und Landesebene als auch im regionalen Bereich, Volkshochschulen, Ausbildungsstätten (FH, GHS, Universitäten), dem Deutschen Institut für Urbanistik, von gewerkschaftlichen Bildungsinstitutionen, von Berufsverbänden (vgl. Schulze-Krüdener 2007) und einigen der im Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten zusammengeschlossenen Einrichtungen. Es liegt auf der Hand, dass ein solches buntes Spektrum von Institutionen und AkteurInnen Vor- und Nachteile hat. „Als Vorteil ist die Angebotsvielfalt zu verbuchen, als Nachteil die Unübersichtlichkeit und damit verbunden die Schwierigkeit, qualitativ gute von weniger guten und schlechten Angeboten zu unterscheiden. Aus diesem Grunde haben viele Anbieter mittlerweile angefangen, sich einem Prozess der Qualitätsentwicklung und -sicherung zu stellen. Neben der Motivation, gute Arbeit anzubieten und entsprechend nachzuweisen, versprechen sich viele davon auch einen Marktvorteil. Für Nachfragende nach Weiterbildungsangeboten gilt aber nach wie vor, dass eigene Erfahrungen mit verschiedenen Anbietern und kollegiale Hinweise meistens gute Informationen sein können, um die Spreu vom Weizen trennen zu können. Auch die Transparenz der Angebote, inhaltlich, personell und finanziell, sind ein nützlicher Hinweis auf die Qualität“ (Peter 2002, S. 145).

Vor- und Nachteile einer bunten Landschaft der Weiterbildung

Wird versucht, die trägerspezifisch plural und adressatInnenspezifisch differenzierend organisierte Fort- und Weiterbildungslandschaft in eine Typologie zu fassen, die sich zunächst an die Träger der Weiterbildung nach Rechtsformen (öffentliche, freie Träger) orientiert, aber auch unterschiedliche „Institutionsarten“ erfasst, ergibt sich folgendes Bild: Träger der Weiterbildung im Bereich der Sozialen Arbeit sind die öffentliche Hand, die Wohlfahrtsverbände und andere freie Träger (z.B. Vereine), kommerzielle Anbieter und die Hochschulen (vgl. Cloos/Thole 2008). Ein weiterer öffentlich-rechtlicher Anbieter von beruflichen Weiterbildungsangeboten sind die Bundesagentur für Arbeit und ihre Dienststellen (vgl. http://www.arbeitsagentur.de).

Träger von Weiterbildung Sozialer Arbeit

Mit Blick auf diese weitverzweigte Weiterbildungsstruktur wird im Weiteren die Praxis der Weiterbildung (vgl. auch Danzig/Kesting/von Werder 1982; Graeßner 2005) am Beispiel der Profile einiger wichtiger Träger, Institutionen und Anbieter in der Sozialen Arbeit dargestellt, wobei der Fokus auf das Selbstverständnis, die Fort- bzw. Weiterbildungsschwerpunkte und die Zielgruppen gelegt wird. Die Ausführungen beruhen in Teilen auf Selbstdarstellungen der Träger, wobei als Informationsquellen die Fort- und Weiterbildungsprogramme, die Präsentation im Internet und vorliegende Veröffentlichungen der Weiterbildungsanbieter dienen.

Öffentliche Träger der Weiterbildung im Bereich der Kinder- und Jugendhilfe

Ein wichtiger Träger von Fort- und Weiterbildung ist zunächst einmal die öffentliche Hand. Nach dem Kinder- und Jugendhilfegesetz ist es die Aufgabe der Träger der öffentlichen Jugendhilfe, die „Fortbildung und Praxisberatung des Jugendamts und des Landesjugendamts sicherzustellen“ (§ 72 Abs. 3 SGB VIII). Dabei kommt den Landesjugendämter aufgrund „ihres gesetzlichen Fortbildungs-, Beratungs- und Koordinierungsauftrages und ihrer fachpolitischen Schnittstellenfunktion zwischen öffentlichen und freien Trägern, zwischen Praxis, Forschung und Lehre (…) eine wesentliche Funktion hinsichtlich der Fort- und Weiterbildung zu“ (Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe 2007). Entsprechend werden von den Ländern beziehungsweise den Kommunen selbst Weiterbildungsmaßnahmen angeboten. Bei der Realisierung ihrer Weiterbildungsaufgaben kooperieren sie mit Einrichtungen (z.B. das Landesjugendamt des Landschaftsverbandes Westfalen-Lippe mit dem Bildungszentrum Jugendhof Vlotho [http://www.jugendhofvoltho.de]) oder aber sie bedienen sich eigener Einrichtungen (z.B. das Sozialpädagogische Fortbildungsinstitut Berlin-Brandenburg oder in Rheinland-Pfalz das Sozialpädagogische Fortbildungszentrum). Das Sozialpädagogische Fortbildungszentrum (SPFZ) erfüllt zu einem wesentlichen Teil den Fortbildungsauftrag des Landesjugendamtes und entwickelt Fort- und Weiterbildungsangebote vor allem für Fachkräfte der Kinder- und Jugendhilfe, berät Institutionen und Organisationen in Sachen Fort- und Weiterbildung, veröffentlicht Tagungsergebnisse und methodisch-didaktische Materialien und ist schließlich zuständig für die Begleitung des Berufspraktikums sowie für die Erteilung der staatlichen Anerkennung. Neben speziellen Fortbildungsangeboten zur Qualifizierung der Fachkräfte der Kinder- und Jugendhilfe (z.B. Management und Qualitätsentwicklung, beraterische und therapeutische Ansätze, Beobachtung und Dokumentation in Kindertagesstätten) werden langfristige Weiterbildungen zum systemischen Arbeiten in Sozialarbeit, Pädagogik und Beratung, zur familienaktivierenden Heimerziehung oder zur Pädagogik von Null bis Drei angeboten. Ein „besonderer Service“ des SPFZ ist seit dem Jahr 2001 die „Fortbildung und Beratung vor Ort“: Hier können sich Institutionen und Organisationen das passende Weiterbildungsangebot „massschneidern“ lassen (wobei die Kosten in der Regel die anfragenden Einrichtungen tragen).

Aufgaben der bundeszentralen Akademien als wichtigste Anbieter im sozialen Bereich

Das Schwergewicht der Fort- und Weiterbildungsarbeit in der Sozialen Arbeit liegt bei den vierzehn bundeszentralen Akademien der Wohlfahrtsverbände und anderer freier Träger, die sich zur überregionalen „Konferenz zentraler Fortbildungsinstitutionen für Jugendarbeit und Sozialarbeit“ zusammengeschlossen haben. Zu den Aufgaben der Konferenz gehören die Erörterung von Konzepten, Inhalten, Organisation und Didaktik der beruflichen Fort- und Weiterbildung, die

Durchführung bundesweiter Fachtagungen zu aktuellen Fortbildungsthemen wie auch die Entwicklung von Qualitätsstandards. Als weitere Aufgaben werden genannt: „Bundeszentrale Fortbildung stellt einen länder- und trägerübergreifenden Diskurs zwischen aktueller Praxisentwicklung sowie Forschung und Lehre her. Sie fördert die Zusammenarbeit mit unterschiedlichen Berufsgruppen und den wissenschaftlichen Disziplinen pädagogischer, sozialer und kultureller Arbeit. (…) Mit den Erkenntnissen aus der Praxis, die sie in ihren Fortbildungsveranstaltungen gewinnt, wirkt sie impulsgebend für Ausbildungsgänge und Forschungsaufgaben in Universitäten, Fachhochschulen und anderen wissenschaftlichen Instituten“ (http://www.zentrale-fortbildung.de [10.02.2010])

Mitglieder der „Konferenz zentraler Fortbildungsinstitutionen für Jugend- und Sozialarbeit“

Dieser Konferenz gehören als Mitglieder an: Akademie Klausenhof, Akademie Remscheid für musische Bildung und Medienerziehung e.V., AWO Akademie Helene Simon, Burckhardthaus e. V., Andreas Hermes Akademie im Bildungswerk der Deutschen Landwirtschaft e. V., Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge, Evangelische Landjugendakademie, Bundesakademie für Kirche und Diakonie (ehem. Diakonische Akademie Deutschland), Fortbildungs-Akademie des Deutschen Caritasverband e. V., in*F*orm-Fortbildungsinstitut der Bundesvereinigung Lebenshilfe, IN VIA Akademie/Meinwerk-Institut, ISS - Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik, Katholische Akademie für Jugendfragen, Paritätische Akademie.

Die in der „Konferenz zentraler Fortbildungsinstitutionen“ vertretenen Akademien und Institute wenden sich mit ihrem beruflichen Fort- und Weiterbildungsangebot an ein breites Spektrum von Zielgruppen: Die Angebote richten sich zunächst einmal an MitarbeiterInnen zur Fortentwicklung der Praxis und Fachkräfte mit Führungs- und Leitungsfunktionen. Weitere Zielgruppen sind Fachkräfte für neue Aufgabenbereiche, SpezialistInnen für besondere Aufgaben (z. B. in der Personal- und Organisationsentwicklung), DozentInnen von Ausbildungsinstitutionen, politische Mandats- und EntscheidungsträgerInnen. Die in der Konferenz zusammen arbeitenden bundeszentralen Fortbildungsinstitutionen für Jugend- und Sozialarbeit verpflichten sich zur Einhaltung folgender Qualitätsstandards:

- „Diese bundeszentralen Fortbildungsinstitutionen beschäftigen einen Stamm hauptamtlicher wissenschaftlich ausgebildeter und sich weiterqualifizierender Fortbildner/-innen mit einem spezifischen Berufsprofil.
- Sie beschäftigen hauptberufliche Fachkräfte für die Umsetzung der Planung, Organisation, Durchführung und Auswertung der Veranstaltungen sowie für das Bildungsmarketing.
- Sie führen Bildungsveranstaltungen durch, die integrativ die Fach-, Handlungs- und Personalkompetenz fördern. Sie orientieren ihre Bildungsangebote an ihrer institutionellen Philosophie, an den Erfordernissen der Jugend- und Sozialarbeit und denen des Marktes.
- Sie veröffentlichen ein Jahres- oder Halbjahresprogramm mit ausführlichen Informationen über Veranstaltungsthemen, Didaktik und Methodik, Modalitäten der Anmeldung, Zulassung und Zertifizierung.

- Sie wählen Fortbildungsorte, die den zeitgemäßen Anforderungen der Erwachsenenbildung und den Konzepten ihrer Institutionen entsprechen.
- Sie gewährleisten ihre Qualitätsentwicklung u. a. durch den fachlichen Austausch im Rahmen der regelmäßigen Konferenzen und Kommissionsarbeit sowie durch die Kontakte zu fachlichen und politischen Gremien.
- Sie sind anerkannte Partner des Bundes und erhalten finanzielle Förderungen durch die zuständigen Bundesministerien" (http.//www.zentrale-fortbildung.de [10.02.2010; weitere Verfahren zur Sicherung der Fort- und Weiterbildungsqualität neben der Aufstellung von Mindeststandards sind z. B. Zertifizierung nach ISO-Norm, Selbstevaluation, Testverfahren seitens der Fachpresse; vgl. Baer 2007]).

Differenziertes Weiterbildungsangebot der Wohlfahrtsverbände

Die Wohlfahrtsverbände sind – wie bereits erwähnt – mit ihren bundesweit tätigen großen Bildungswerken Mitglieder der „Konferenz der Zentralen Fortbildungsinstitutionen für Jugendarbeit und Sozialarbeit". Die Wohlfahrtsverbände, die drei Viertel der sozialen Dienstleistungen anbieten bzw. organisieren, verfügen als Dachverbände lokaler und regionaler Organisationen über ein differenziertes Fort- und Weiterbildungsangebot sowohl auf Bundes- und Landesebene als auch im lokalen Bereich, die sich vornehmlich an MitarbeiterInnen des eigenen Verbandes, zum Teil aber auch an Interessierte aus anderen Verbänden, Einrichtungen etc. richten. Unterscheiden sich die Wohlfahrtsverbände in ihrer institutionellen Philosophie und ihren Leitgedanken, so haben sie doch eine vergleichbare Struktur und ähneln sich in der Ausrichtung bzw. Auswahl ihrer Fort- und Weiterbildungsangebote. Werden die jeweiligen Fort- und Weiterbildungsprogramme der Verbände hinsichtlich der Angebotsstruktur näher betrachtet, ist unschwer zu erkennen, „dass sie sich aufgliedern lassen in Themen, die sich auf Managementfragen, die Dienstleistungen der Verbände selbst und aktuelle übergreifende Fragen beziehen. Auch leisten sie einen Beitrag zu den internen Reflexionsprozessen, die für die Entwicklung der Organisation und der Auseinandersetzung mit ihrer sozialen, ökonomischen und politischen Umwelt erforderlich sind und u. a. das Ziel verfolgen, die jeweilige Position im Wettbewerb der Verbände um den Markt sozialer Dienstleistungen zu optimieren" (Graeßner 2005, S. 1952). Exemplarisch sollen im Folgenden Beispiele für Inhalte bundeszentraler Fortbildungen genannt werden:

- Realisierung sozialpolitischer Vorstellungen im Bereich der Sozialen Arbeit,
- Ergebnisse sozialwissenschaftlicher Forschung und Möglichkeiten ihrer Umsetzung in die Praxis,
- Methoden der Sozial- und Jugendhilfeplanung,
- Organisationsmodelle für soziale Dienste öffentlicher und freier Träger,
- Methoden zur interdisziplinären und problemübergreifenden Analyse,
- Kooperation von Professionellen und Laien,
- Motivation der haupt-, neben- und ehrenamtlichen Fachkräfte,
- Modelle der Partizipation und Selbstorganisation der Adressaten (vgl. http.// www.zentrale-fortbildung.de [10.2.2010]).

Weiterführende Studien an den Hochschulen – ein überschaubares Angebot

Neben der öffentlichen Hand und den unterschiedlichen Verbänden und Institutionen treten als Träger von Weiterbildung im Bereich Sozialer Arbeit die Hochschulen auf. Wissenschaftliche Weiterbildung ist dabei ein wichtiges Element für das individuelle Profil einer jeden Hochschule. Das Hochschulrahmengesetz trägt dem dadurch Rechnung, dass es Weiterbildung gleichwertig mit den anderen Aufgaben der Hochschule in Forschung, Lehre und Studium gesetzlich verankert (s.o.). Im Gegensatz zur sonstigen Weiterbildungsszene Sozialer Arbeit ist das Angebot der Hochschulen an (Weiterbildungs-)Masterstudiengängen überschaubar (ausgenommen sind Ergänzungsstudiengänge, Studienangebote ohne Abschluss, Einzelveranstaltungen, mehrtägige Seminare). Das Verzeichnis der Masterstudiengänge für die Soziale Arbeit des Deutschen Berufsverbandes für Soziale Arbeit (2007) weist mehr als 110 für die Soziale Arbeit relevante Studiengänge aus (vgl. Aktualisierungen unter www.dbsh.de, www.hochschulkompass.de), die aber verwirrend in ihren Spezialisierungen, Orientierungen, Abschlüssen und Kosten sind. Hinzu kommt, dass von den Masterstudiengängen für die Soziale Arbeit nur ca. ein Viertel mit dem Abschluss «Soziale Arbeit» enden, dafür beschäftigt sich die Hälfte mit Sozialmanagement, Beratung, Gesundheit und Therapie. Zudem haben die größten Handlungsfelder der Sozialen Arbeit wie Kinder- und Jugendhilfe, Sozialberatung und Bildung in der Sichtweise der Hochschulen eine eher nebensächliche Bedeutung.

Unabhängig davon unterstreicht die Nachfrage nach Weiterbildungs-Studiengängen, dass die Hochschulen ein bedeutender Weiterbildungsanbieter sind und Soziale Arbeit eine eher „weiterbildungsintensive Profession“ (Höfener 2005) ist.

3 Schlussbemerkung – „Weiterbildungsmarkt Soziale Arbeit“

Weiterbildungsmarkt Soziale Arbeit nicht für alle zugänglich

Die vorgetragenen Befunde zur Fort- und Weiterbildung in der Sozialen Arbeit zeigen, dass das Feld der Träger bzw. Anbieter in seiner Gesamtheit vielfältig, aber zugleich auch von einer Unübersichtlichkeit gekennzeichnet ist. Auch ist die Weiterbildung als wichtige Professionalisierungsagentur für die Fachkräfte in den außerschulischen pädagogisch-sozialen Handlungsfeldern unzureichend geregelt. Die Vielzahl der Weiterbildungsmaßnahmen, die von einer Vielfalt von öffentlichen und freien, subventionierten und nicht subventionierten Trägern bundeszentral, (über-)regional oder institutionsintern angeboten werden, sind Ausdruck eines Weiterbildungsmarktes Soziale Arbeit, der nicht selten etwa aus Gründen der Mischfinanzierung dem Selbstlauf gesellschaftlicher Interessen (und deren Förderung) folgt bzw. folgen muss. Dabei wird unterstellt, dass auf diesem „gemeinsamen“ Markt alle (haupt-, neben- und ehrenamtlichen) MitarbeiterInnen der Sozialen Arbeit in allen Bereichen und Ebenen alle Wahlmöglichkeiten auf der Palette eines umfassenden, jederfrau/jedermann zugänglichen Weiterbildungsangebots haben. Dass es diesen Gesamtmarkt aber nicht gibt und

auch die Zugangschancen ungleich verteilt sind, zeigt die teilmarktspezifische Aufspaltung des Weiterbildungsmarktes: Es gibt regionale, fachliche, zielgruppenspezifische, funktionsspezifische und finanzierungsbedingte Teilmärkte (vgl. Friebel u.a. 1993). Die Entwicklung eines (vergleichenden) Überblicks über den Fort- und Weiterbildungsmarkt steht noch aus.

Zur Notwendigkeit einer unabhängigen, allen zugänglichen Weiterbildungsberatung

Die Schräglage der Weiterbildung in der Sozialen Arbeit ist maßgeblich darauf zurückzuführen, dass Weiterbildung derzeit nicht in öffentlicher Verantwortung organisiert und somit aus dem Schutzbereich der öffentlichen institutionellen Finanzierung herausgelöst ist. Eine solche Weiterbildungsverantwortung ist aber erforderlich und kann etwa „in der Sorge um Mindeststandards in der Qualität oder der Zertifikate, in der finanziellen Förderung von Angeboten, die ohne öffentliche Hilfe nicht gesichert wären, oder in der Förderung einer Infrastruktur für die Weiterbildung zum Ausdruck kommen“ (Faulstich 1991, S. 28). Damit einher geht eine Weiterbildungsberatung, die gewährleistet, dass Weiterbildung für alle in der Sozialen Arbeit Tätigen durch träger- und institutionenunabhängige Informations- und Beratungsdienste aktiv zugänglich gemacht wird und die unterstützt, dass die TeilnehmerInnen an der Konkretisierung des Weiterbildungsziels beteiligt sind. Die Realisierung von Fort- und Weiterbildung ist auch ein biografisches Projekt und Weiterbildung ein individueller Bildungsprozess, für den die Eigenbewegung des Subjekts ein konstitutiver Bestandteil ist.

Traditionelle Form der Aus- und Weiterbildung entspricht nicht mehr den Realitäten und Anforderungen

Voraussetzung für die Gewährleistung und Sicherstellung des formulierten Fort- und Weiterbildungsbedarfs bzw. Fachkräftegebots Sozialer Arbeit ist die Vermittlung, die Rückkoppelung und das In-Bezug-Setzen – nicht Segmentierungen – von Erstausbildung, beruflicher Praxis und Weiterbildung. Durch periodisch eingeschobene Weiterbildungen allein kann das Ausmaß an stetig steigenden beruflich-fachlichen Anforderungen im sozialen Bereich immer weniger kompensiert werden.. Neben dem strukturellen Verzahnen von grundständiger und weiterbildender Qualifizierung ist ein stärkeres fachliches Zusammenwirken zwischen Erstausbildung und aufbauender Spezialisierung anzustreben. Es geht darum, zum Einen den Weiterbildungsbereich insgesamt unter den Blickwinkel empirischer Forschung zu stellen und zum Anderen das Missverhältnis zwischen der vielerorts beteuerten Wichtigkeit von Fort- und Weiterbildung für die Soziale Arbeit und ihrer realen Gestaltung zu beheben.

Literatur

Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe (AGJ) (2007): «Die Fachlichkeit der Kinder- und Jugendhilfe sichern – Fort- und Weiterbildung qualifizieren». Empfehlung der AGJ vom 18./19. April 2007. Berlin.

Baer, U. (2007): Fortbildung. In: Fachlexikon der sozialen Arbeit. Hrsg. vom Deutschen Verein für öffentliche und private Fürsorge e. V. (°2007). Baden-Baden, S. 338.

Brauns, H. J./Kramer, D. (1986): Die Ausbildung von Sozialarbeitern. Anforderungen an Hochschulen und Einrichtungen der Fortbildung von morgen. In: Oppl, H./Tomascheck, A. (Hrsg.) (1986): Soziale Arbeit 2000. Band 2: Modernisierungskrise und soziale Dienste. Chancen für gesellschaftlichen Stellenwert, Profession und Ausbildung. Freiburg i. Br. S. 173-186.

Cloos, P./Thole, W. (2008): Weiterbildung. In: Kreft, D./Mielenz, I. (Hrsg) ([6]2008): Wörterbuch Soziale Arbeit. Aufgaben, Praxisfelder, Begriffe und Methoden der Sozialarbeit und Sozialpädagogik. Weinheim u. München, S. 1017-1020.

Danzig, H./Kesting, H./von Werder, L. (1982): Kleines Handbuch zur Weiterbildung in der Sozialen Arbeit. Weinheim u. Basel.

Denzin von Broich-Oppert, U. (1996): Weiterbildung. In: Kreft, D./Mielenz, I. (Hrsg.) ([4]1996): Wörterbuch Soziale Arbeit. Weinheim u. Basel, S. 638-643.

Deutscher Berufsverband für Soziale Arbeit e. V. (Hrsg.) (2007): Masterstudiengänge für die Soziale Arbeit. Verfasst von W. Nodes. München.

Deutscher Bildungsrat ([2]1970): Empfehlungen der Bildungskommission. Bonn.

Faulstich, P. (1991): Zur „Schräglage" der Weiterbildung in den neuen Bundesländern. In: PÄDEXTRA, Heft 12, 19. Jg. (1991), S. 28-29.

Faulstich, P. (2008): Weiterbildung. In: Cortina K. S. u. a. (Hrsg.) (2008): Das Bildungssystem in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick. Reinbek bei Hamburg, S. 647-682.

Friebel, H. u. a. (1993): Weiterbildungsmarkt und Lebenszusammenhang. Bad Heilbrunn/Obb.

Graeßner, G. ([3]2005): Weiterbildung. In: Otto, H.-U./Thiersch, H. (Hrsg.) (2005): Handbuch Sozialarbeit/Sozialpädagogik. München u. Basel, S. 1951-1960.

Hemsing, S. (2008): Online-Seminare in der Weiterbildung. Berlin.

Herdt, U. (2001): Eine Säule ohne Fundament. Lebenslanges Lernen – Anspruch und Wirklichkeit in der Weiterbildung. In: Erziehung und Wissenschaft, Heft 4, 53. Jg., 2001, S. 24-25.

Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (2008): HRK-Positionspapier zur wissenschaftlichen Weiterbildung. Beschluss des 588. Präsidiums am 7.7.2008. Bonn.

Höfener, F. (2005): Soziale Arbeit – eine weiterbildungsintensive Profession. Eine empirisch-systematische Untersuchung zur Weiterbildung von Fachkräften der Sozialen Arbeit. Aachen.

Konferenz zentraler Fortbildungsinstitutionen für Jugendarbeit und Sozialarbeit (Hrsg.) (2000): Bundeszentrale Fortbildung für Fachkräfte in Leitung und Management von Fort- und Weiterbildung – Qualifikation für Fortbildner/innen. Remscheid.

Kultusministerkonferenz (KMK) (2001): Vierte Empfehlung der Kultusministerkonferenz zur Weiterbildung. Beschluss vom 01.02.2001. Bonn.

Kraus, K. (2001): Lebenslanges Lernen – Karriere einer Leitidee. Bielefeld.

Krug, P. (2000): Öffentliche Förderung der Weiterbildung – Trends und Perspektiven. In: Hessische Blätter für Volksbildung, Heft 3, 51. Jg. (2000), S. 201-212.

Nuissel, E./Pehl, K. (2000): Porträt Weiterbildung Deutschland. Bielefeld.

Peter, H. ([3]2005): Weiterbildung und Professionalisierung. In: Otto, H.-U./Thiersch, H. (Hrsg.) (2005): Handbuch Sozialarbeit/Sozialpädagogik. München u. Basel, S. 1961-1965.

Peter, H. (2002): Weiterbildung in der Sozialen Arbeit. In: Schulze-Krüdener, J./Homfeldt, H. G./Merten, R. (Hrsg.) (2002): Mehr Wissen – mehr Können? Soziale Arbeit als Disziplin und Profession. Baltmannsweiler, S.125-148.

Rauschenbach, Th. (1999): Das sozialpädagogische Jahrhundert. Analysen zur Entwicklung sozialer Arbeit in der Moderne. Weinheim u. München.

Salomon, A. (1927): Die Ausbildung zum sozialen Beruf. Berlin.

Salomon, A. (1929): Die deutsche Akademie für soziale und pädagogische Frauenarbeit im Gesamtaufbau des deutschen Bildungswesens. In: Deutsche Zeitschrift für Wohlfahrtspflege. Heft 3, 1928, S. 137-144.

Schiersmann, C. (2007): Berufliche Weiterbildung. Wiesbaden.

Schulze-Krüdener, J. (2008): Gegenwart und Zukunft der Sozialpädagogik an Universitäten. Zum Wandel der Hochschullandschaft und Prognosen zur Umsetzung. In: Amthor, R.-C. (Hrsg.) (2008): Soziale Berufe im Wandel. Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft Sozialer Arbeit. Baltmannsweiler, S. 68-86.

Schulze-Krüdener, J. (2007): Berufsverbände in der Sozialen Arbeit zwischen Anspruch und Wirklichkeit. In: Rapold, M. (Hrsg.) (2007): Pädagogische Identität, Netzwerke und Verbandsarbeit. Baltmannsweiler, S. 115-134.

Schulze-Krüdener, J./Homfeldt, H. G. (2000): Professionalisierung der Sozialen Arbeit. Begründung der wissenschaftlichen Weiterbildung für soziale Berufe im Horizont beruflicher Erstausbildung und pädagogischer Tätigkeit. In: Müller, S. u. a. (Hrsg.) (2000): Soziale Arbeit – Gesellschaftliche Bedingungen und professionelle Perspektiven. Neuwied u. Kriftel, S. 495-509.

Stahlmann, M. (1997): Suchbewegung ohne Konzept? Anmerkungen zur Fort- und Weiterbildung in den sozialpädagogischen Berufen. In: Archiv für Wissenschaft und Praxis der Sozialen Arbeit, Heft 4, 28. Jg. (1997), S. 384-398.

Schlussbericht der Enquete-Kommission „Zukünftige Bildungspolitik – Bildung 2000“ des Deutschen Bundestages (1990). Bonn.

Tippelt, R. ([2]2006): Erwachsenenbildung/Weiterbildung, Institutionen der. In: Krüger, H.-H./Grunert, C. (Hrsg.) (2006): Wörterbuch Erziehungswissenschaft. Opalden & Farmington Hills, S. 128-133.

tns infratest (2007): Weiterbildungsbeteiligung in Deutschland – Eckdaten zum BSW-AES 2007. München.

Sandra Hirschler | Günther Sander

Ausbildung für Soziale Berufe in Europa

Ein Überblick

1 Kurzer geschichtlicher Abriss: Ausbildung für Soziale Berufe[1]

Herausbildung erster Schulen für Soziale Arbeit in Europa zu Beginn des 20. Jahrhunderts

Mit der Herausbildung des Sozialstaates als Reaktion auf das Massenelend der „neuen sozialen Klasse" der Arbeiterschaft im Kaiserreich erfolgte auch die Herausbildung der modernen Sozialen Arbeit in Deutschland. Als Profession bildete sich die Soziale Arbeit zu Beginn des 20. Jahrhunderts heraus. 1908 wurde die erste soziale Frauenschule von Alice Salomon in Berlin gegründet, einige Jahre vorher, 1896, die erste Schule für Soziale Arbeit in Amsterdam. Im gleichen Jahr erfolgte die Gründung der ersten nationalen Schule für Soziale Arbeit in London, die Pariser Sozialarbeitsschule „École de formation sociale" wurde 1907 eröffnet. Die ersten Schulen für Soziale Arbeit in verschiedenen europäischen Staaten verfolgten differierende bzw. konkurrierende philanthropische sozialpädagogische, konfessionelle, ideologische, sozialstaatliche, rechtliche, organisatorische und politische Konzepte (vgl. Lorenz 1992), somit erfolgte die Etablierung verschiedener Ausbildungsgänge und -formen und die Herausbildung einer großen Vielfalt und Heterogenität im Bereich der Sozialen Arbeit in den europäischen Ländern. Schon auf der ‚Ersten Konferenz für Soziale Arbeit' in Paris 1928 wurde festgehalten, dass die Schulen für Soziale Arbeit – angefangen bei der Namensgebung – von nationalstaatlichen Charakterzügen geprägt sind (Première Conference 1929, Vol. II, 5, zit. nach Seibel 1985, S. 212). Auf den Folgekonferenzen, wie der Konferenz 1932 in Frankfurt, 1936 in London, 1950 in Paris oder auch 1972 in Den Haag, wurde immer wieder herausgearbeitet, dass europaweit einheitliche Formen von Ausbildung und Orten im Bildungssystem im Bereich der Sozialen Arbeit weder zu realisieren noch erwünscht wären (vgl. Seibel 1985, S. 212f.). Das europaweit vorhandene, breite Spektrum unterschiedlicher Ausbildungsinstitutionen, -gänge und -abschlüsse war nach Hans Pfaffenberger (1981) auch für Deutschland zu konstatieren, er bezeichnet die Situation im Rahmen der Ausbildung für Soziale Arbeit als ‚systemlos', die Ausbildungsformen seien gegeneinander abgeschottet, beziehungslos nebeneinander und teils auch gegeneinander stehend.

Auch in der Gegenwart deckt die Ausbildung für Soziale Arbeit ein breites Spektrum unterschiedlicher Ausbildungsinstitutionen, -gänge und -abschlüsse

1 Wenn im Folgenden von Sozialen Berufen die Rede ist, wird darunter (in deutschsprachiger Terminologie) das Spektrum von Sozialarbeit und Sozialpädagogik verstanden.

W. Thole (Hrsg.), *Grundriss Soziale Arbeit,* DOI 10.1007/978-3-531-94311-4_66,
© VS Verlag für Sozialwissenschaften | Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH 2012

Breites Spektrum unterschiedlicher Qualifizierungsvarianten in Europa

ab: So gibt es von der Fachausbildung an Oberschulen über die Ausbildung in einer Leichtindustrie- und Dienstleistungsschule bis hin zum Universitätsstudium die vielfältigsten Ausbildungsstrukturen (vgl. Hirschler 2006). Die Ausbildungslandschaft in Europa befindet sich in einer dynamischen, sich eher weiter ausdifferenzierenden als homogener werdenden Entwicklung. So ist beispielsweise für Mittelost- und Südosteuropa festzustellen, dass im Kontext der gesellschaftlichen Transformationsprozesse nach dem Ende des so genannten Kalten Krieges unterschiedliche Tendenzen in der Ausbildung für soziale Berufe sichtbar werden: In einigen Ländern, wie in Polen (Schmied 2005, S. 115) und Ungarn (Csoba/Goldmann/Budai 2005, S. 171), wurden Schulen für Soziale Arbeit, die in den 1920er-Jahren bereits existierten, wieder belebt. In anderen Ländern, wie in Litauen (Leliugiene/Majauskiene/Barsauskiene 2004, S. 34) und der Ukraine (Semigina/Gryga/Volpina 2005, S. 152), wurden zu Beginn der 1990er-Jahre erste Einrichtungen für die Ausbildung für Soziale Berufe gegründet. In Moldawien wurde Soziale Arbeit erst 1998 als Profession anerkannt, obwohl die Ausbildungsstätten seit Beginn der 1990er-Jahre existierten (Pistrinciuc/Dilion 2005, S. 196).

Parallele Studiengänge auf Fachhochschul- und Universitätsebene

Die Ausbildungsformen in ganz Europa zeigen sowohl in vertikaler Sicht – von der einjährigen Kursausbildung bis zum Promotionsstudiengang – als auch in horizontaler Perspektive – von der Freizeitpädagogik bis zur Sozialen Arbeit im Krankenhaus – eine komplexe institutionelle und thematische Bandbreite. Grundsätzlich kann zwischen basaler Berufsausbildung an Fachschulen sowie akademischer Ausbildung im tertiären Sektor an Fachhochschulen und Universitäten unterschieden werden, allerdings lassen sich nicht alle Ausbildungsformen immer eindeutig diesem Schema zuordnen. In fast allen Ländern existieren parallele Studiengänge auf Fachhochschul- und Universitätsebene (z.B. in Belgien, Dänemark, Deutschland, Frankreich, Großbritannien, Irland, Norwegen, Polen, Portugal, Rumänien, Schweden, der Schweiz und Ungarn); in Italien und Spanien sind die früheren Schulen für Soziale Arbeit in den 1990er-Jahren in universitäre Studiengänge überführt worden. In anderen Ländern, wie Finnland, Island, Kroatien und der Türkei, wird das Studium ausschließlich als universitärer Studiengang angeboten, während umgekehrt in Österreich die SozialarbeiterInnenausbildung nur an privaten Fachhochschulen und die Realisierung eines sozialpädagogischen Studium an Universitäten möglich ist.

Relativ vergleichbar sind die verschiedenen Ausbildungsgänge des tertiären Bereichs in Europa hinsichtlich der Dauer des Studiums (drei bis fünf Jahre). Nicht nur die Ausbildungssysteme, sondern auch die Träger der Einrichtungen (staatliche, regionale, kommunale, kirchliche, freie und private), die Bezeichnungen der Studiengänge und deren Verortung als wissenschaftliche Disziplinen sowie die Abschlüsse und Zugangsberechtigungen zum Arbeitsmarkt variieren von Land zu Land. Neben den historisch gewachsenen Ausbildungsstrukturen entstehen zunehmend universitäre, private und kommerzielle Fort- und Weiterbildungs-angebote unterschiedlichster Dauer und Qualität.

Trotz dieser sehr heteronomen Entwicklungen befindet sich die Ausbildung für Soziale Arbeit in Europa in allen Ländern vor ähnlichen Herausforderungen (vgl. Hirschler 2008). Zum einen erfolgt ein Wandel von der Industrie- zur Dienstlei-

stungsgesellschaft. Eine Folge dieses Wandels ist ein Ausbau der sozialen Berufe, ein erhöhter Grad an Akademisierung und verstärkte Professionalisierungstendenzen. Auch erfolgt – je nach politischem Kurs – der Um-, Aus- oder Abbau des Sozialstaates. Propagierte Folgen sind die Stärkung zivilgesellschaftlicher Elemente, die Installierung einer neoliberalen Version von Hilfe zur Selbsthilfe, der Dritte Weg und activating state, Hartz IV u.ä. An die sozialen Berufe wird die Forderung gestellt, angemessen auf diese Folgen zu reagieren.

Unterschiedliche Ausbildungen – Ähnliche Herausforderungen

Eine dritte Dynamik, welche die Ausbildung für Soziale Arbeit beeinflusst, geht von dem Kürzel GATS – General Agreement on Trade in Services – aus. Mit GATS wurde 1995 das erste Abkommen für die weltweite Liberalisierung der Dienstleistungsmärkte in das Vertragswerk der Welthandelsorganisation (WTO) aufgenommen. Post und Telekommunikation, Energie- und Wasserversorgung, Banken und Versicherungen, medizinische und soziale Dienste, Tourismus und Transport, Handel und Bauwesen, Bildung und Kultur als Dienstleistungssektoren sollen den WTO-Prinzipien des freien Markzugangs und der Gleichbehandlung in- und ausländischer Anbieter unterworfen werden. Diese Dienstleistungen waren bisher vor allem durch innerstaatliche Regelungen – soziale Standards, Gesetze und Verordnungen – geschützt. Das Aufweichen der innerstaatlichen Regelungen und das Anlegen verbindlicher WTO-Rahmenrichtlinien verändert die Spielregeln für Dienstleistungen aller Art auf internationaler, europäischer und nationaler Ebene. Gerade die öffentlichen Dienste müssen mit verschärftem Wettbewerbsdruck rechnen. Ein möglicher Effekt kann sein, dass die für gemeinwohlorientierte Leistungen verfügbaren öffentlichen Mittel sinken, da staatliche Unterstützungen wie Steuervergünstigungen und Subventionen für im öffentlichen Auftrag erbrachte Leistungen auch ausländischen PrivatanbieterInnen zu gewähren sind.

Eine vierte Dynamik ist durch die Sorbonne-Erklärung über eine gemeinsame europäische Hochschulpolitik vom Mai 1998 und die Erklärung der EU-Bildungsminister vom 19. Juni 1999 in Bologna entstanden. Darin wurde die Harmonisierung des Hochschulwesens in Europa und die Etablierung eines europäischen Bildungsraumes festgelegt. Damit wurde einer bestimmten Entwicklung im Hochschulwesen Rechnung getragen, die sich exemplarisch in Forderungen wie dem Aufbau eines Systems vergleichbarer Abschlüsse, der Errichtung eines zweistufigen Systems von Studienabschlüssen, der Einführung der Modularisierung der Studieninhalte sowie der Förderung der Mobilität durch Beseitigung von Mobilitätshemmnissen äußern soll (vgl. auch Hirschler 2006).

Wenige Untersuchungen

Wissenschaftlich waren die Ausbildungsgänge für Soziale Arbeit in Europa lange Zeit nur unzulänglich untersucht: Die erste umfassende Bestandsaufnahme von Brauns und Kramer (1986) ist naturgemäß veraltet und vernachlässigt zudem die damals schon zu verzeichnenden Entwicklungen der universitären Ausbildung für Soziale Arbeit in einigen Ländern. Auch andere Untersuchungen (Brauns/Kramer 1991; Council of Europe 1995; Kersting/Hernández/Budai 1995; Puhl/Maas 1997; Badelt/Leichsenring 1998) hinken der Entwicklungsdynamik vielfach hinterher, vor allem fehlten bislang weitgehend valide Daten über die Ausbildungssituation in den Nachfolgestaaten der UdSSR und Jugoslawiens, in Albanien, Bulgarien, der Slowakei, Rumänien; aber auch von klei-

nen Ländern wie Malta, Zypern und Fürstentümern wie Liechtenstein und San Marino.

Um diese Lücken zu schließen, und eine aktuelle und differenzierte Bestandsaufnahme der Ausbildung für soziale Berufe in Europa zu erarbeiten, entstand 2002 an der Universität Mainz das Projekt, einen kompletten Überblick über die Ausbildungssituation in allen 45 europäischen Ländern zu erarbeiten, also von Albanien bis Zypern. Die vier Bände der Untersuchung sind inzwischen erschienen. Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass in den untersuchten Ländern die Ausbildung noch durchweg in öffentlicher Verantwortung und vornehmlich an Universitäten geschieht. Eine Ausnahme bildet Österreich mit neun Fachhochschulen in ausschließlich privater Trägerschaft. Die Umsetzung des Bologna-Prozesses ist vor allem an den osteuropäischen Hochschulen weitgehend realisiert.

Dieser Beitrag konzentriert sich im Folgenden, um ein Mindestmaß an Vergleichbarkeit zu ermöglichen, auf Ausbildungsmöglichkeiten im Hochschulbereich in ausgewählten Ländern in Nord-, Mittel-, Ost- und Südeuropa (vgl. im einzelnen Hamburger/Hirschler/Sander/Wöbcke 2004, 2005a, 2005b, 2006).

2 Berichte aus ausgewählten Ländern

2.1 Skandinavien und baltische Staaten

Schweden: Studium an Fachhochschulen und Universitäten

Das Studium der Sozialen Arbeit ist in Schweden, wie in vielen anderen europäischen Ländern, an 13 (Fach-) Hochschulen (Högskolor) und 10 Universitäten möglich (vgl. Otte/Antskog Dietrich 1997; Peters 2005, 2006). Die sozial- und verhaltenswissenschaftlich orientierten Curricula sind vergleichbar, ein Promotionsstudium ist jedoch nur an den Universitäten möglich. Die Ausbildungslandschaft ist heterogen, jede Hochschule hat unterschiedliche Studienschwerpunkte und Spezialisierungsmöglichkeiten. So bietet etwa die Universität Göteborg einen englischsprachigen Studiengang ‚International Master of Arts in Social Work' an, und die Midsweden University (Mitthögskolan) in Östersund hat einen Studiengang ‚Internationale und Interkulturelle Sozialarbeit' eingerichtet. Diese Studienangebote wenden sich auch an ausländische Studierende (vor allem aus den skandinavischen Nachbarländern) bzw. sind mit internationalen Kooperationsprojekten im Rahmen des ERASMUS-Programms verknüpft. Das Hochschulstudium schließt zwei Praxissemester ein, die je nach gewählter Spezialisierung teilweise im Ausland absolviert werden. Nach sieben Semestern wird das Regelstudium mit dem BA (kandidatexamen) abgeschlossen. Weitere akademische Abschlüsse sind nach zwei zusätzlichen Jahren MA (Magisterexamen), das Lizenziat und die Promotion (weitere vier Jahre nach dem ersten berufsqualifizierenden Abschluss).

Finnland: Universitätsausbildung

In Finnland ist die Hochschulausbildung ausschließlich an Instituten für Sozialarbeit der sozialwissenschaftlichen Fachbereiche von sieben Universitäten angesiedelt (vgl. Kokko u. a. 1997; Hämäläinen/Niemelä/Vornanen 2005). Auch hier folgen die Abschlüsse dem Muster BA (drei Jahre), MA (weitere zwei Jah-

re) und Promotion. An der Universität Kuopio wird ein englischsprachiger MA-Studiengang angeboten.

Die Ausbildung für SozialarbeiterInnen in Norwegen hat eine vergleichsweise kurze Geschichte, die ersten SozialarbeiterInnen wurden nach dem Zweiten Weltkrieg in den USA ausgebildet. Erste Fachschulen wurden 1961 gegründet. Erst mit dem Qualitäts-Reformgesetz für die Universitäten und Colleges von 2002 wurde die Ausbildung komplett im Hochschulbereich angesiedelt und auf BA- und MA-Studiengänge umgestellt. Diese Reform ist an den Universitäten sehr kontrovers diskutiert worden. Außerdem bieten die Universitäten seit 2003 dreijährige PhD-Programme an. Festzustellen ist, dass einerseits die Zahl derjenigen, die ein Semester im Ausland zubringen, zunimmt, diese aufscheinende Mobilität jedoch andererseits durch die neue straffe Studienstruktur gedämpft wird. In Dänemark (einschließlich Grönland) erfolgt die Ausbildung der SozialarbeiterInnen in erster Linie an zumeist privaten Seminaren (Socialpaedagogiske Seminarium) sowie an staatlichen Fachhochschulen (CVU – Center for Higher Education) mit BA-Abschluss und lediglich an zwei Universitäten als Aufbaustudiengang mit Master-Abschluss (vgl. Kornbeck 1999, Riege 2007).

Norwegen und Dänemark: Berufsschulen dominieren

Die Ausbildung in Island war zunächst nur in den skandinavischen Nachbarländern möglich, seit 1976 aber existiert an der Fakultät für Sozialwissenschaften der Universität von Island in Reykjavik ein vierjähriger grundständiger Studiengang in Sozialarbeit mit Abschluss BA. An der Universität Akureyri werden seit 1997 SozialarbeiterInnen in einem ebenfalls vierjährigen Studium mit Abschluss B.Sc. für den Gesundheits- und Pflegebereich ausgebildet. Seit 2003 existiert auch ein zweijähriges Aufbaustudium mit dem Abschluss ‚Master of Social Work' (MSW) (vgl. Wöbcke 2006). Die Promotion in Sozialer Arbeit ist derzeit in Island nicht möglich, zu diesem Zweck wird zumeist mit anderen skandinavischen Universitäten kooperiert.

Studium an der Universität von Island

Die skandinavischen Hochschulen sind im ‚Nordic Committee of Schools of Social Work' (NCSSW) zusammengeschlossen und streben eine Vereinheitlichung der Studiengänge an.

Interessant sind auch die Entwicklungen in den baltischen Staaten nach dem Ende der Sowjetunion. In Estland wurde die Ausbildung für Soziale Arbeit zu Beginn der 1990er Jahre an den Universitäten in Tallin und Tartu ein geführt, dort können inzwischen die Titel BA und MA sowie der Doktorgrad erworben werden. Lettland hat ebenfalls Anfang der 1990er Jahre mit der universitären Ausbildung für Soziale Berufe in den Fächern Soziologie (Studiengang Sozialarbeit), Pädagogik (Studium der Sozialpädagogik) und Medizin (Social Care) begonnen. Außerdem kann Sozialarbeit an einer privaten Hochschule und einer evangelischen Akademie studiert werden Das Studium schließt, eine Besonderheit, mit dem Doppeltitel BA bzw. MA in ‚Social Work/Pedagogy' ab (vgl. Dietrich 2006). Die Ausbildung in Litauen erfolgt an sieben Universitäten, sieben Kollegs sowie einer Akademie mit BA- und MA-Abschlüssen. Litauen hat zahlreiche europäische Kooperationen aufgebaut (vgl. Windheuser 2006).

Entwicklung in den baltischen Staaten

2.2 Großbritannien und Irland

Großbritannien: Kurzzeitstudiengänge bevorzugt

Die Landschaft der Ausbildung für Soziale Arbeit in Großbritannien war bis zur Einführung der neuen Ausbildungsstrukturen 2003/2004 unübersichtlich und zersplittert. Grundlegend erfolgte (und erfolgt) das Studium in Kursen an ‚Colleges of Higher Education' (vergleichbar unseren Fachhochschulen) und Universitäten (vgl. Lyons 1997, 1998), wobei im allgemeinen Studiengänge mit einer Dauer von nur zwei Jahren – einschließlich Supervision und Praktika von rund 50 Prozent - zum (nichtgraduierten) Abschluss ‚Diploma in Social Work' (DipSW) führten. Seit 2003 beträgt die Mindeststudienzeit drei Jahre (vgl. Lyons/Manion 2004). An den Universitäten kann Soziale Arbeit in verschiedenen sozialwissenschaftlichen Disziplinen studiert werden. Die dreijährige Ausbildung schließt mit dem Bachelor-Grad mit unterschiedlichen Schwerpunktbildungen, wie z. B. Bachelor of Arts (BA) in Social Work and Sociology, Bachelor of Social Science (B.Soc.Sc), Bachelor in Social Work (B.S.W.) ab. Zwei Praktika von drei bis vier Monaten sind in das Studium integriert. Einige britische Hochschulen ermöglichen in Kooperation mit anderen europäischen Fachhochschulen und Universitäten auch gemeinsame internationale Studienprogramme und Abschlüsse, wie z. B. den BA in European Social Work.

Irland: Ausbildung an Universitäten

In Irland ist die Ausbildung für Sozialarbeit ausschließlich an drei Universitäten (Cork, Dublin und Trinity College Dublin) angesiedelt. Das Studium ist sozialwissenschaftlich ausgerichtet und kann mit dem ‚Diploma' als erstem berufsqualifizierenden Abschluss sowie nach drei bis vier Jahren mit dem Bachelor in Social Studies (B.S.S), Social Science (B.Soc.Sc.) oder Social Work (B.S.W.) abgeschlossen werden. Auf dem Bachelor-Grad aufbauend lässt sich in weiteren zwei Jahren einerseits ein Higher Diploma, andererseits der Master of Social Work (M.S.W.) oder Master of Social Science (M.Soc.Sc.) erreichen. Jugendarbeit und Gemeinwesenarbeit kann in rund 40 Studiengängen an Universitäten, Fachhochschulen und anderen Ausbildungsstätten mit Abschlüssen auf sehr unterschiedlichem Niveau studiert werden, vom nichtakademischen Zertifikat bis zum Postgraduate-Abschluss (vgl. Wöbcke 2006).

2.3 Niederlande, Belgien, Luxemburg und Frankreich

Niederlande: Zurück zur Fachhochschule

Die Niederlande haben eine lange Tradition in der Ausbildung für Soziale Arbeit (vgl. van der Laan 1997), die erste Schule für Sozialarbeit – die inzwischen wahrscheinlich älteste der Welt – wurde bereits 1896 in Amsterdam gegründet. Die vor allem nach dem zweiten Weltkrieg entstandenen kleineren Schulen (Akademien) wurden 1986 in mit den deutschen Fachhochschulen vergleichbare Hochschulen (Hogescholen) integriert. Gleichzeitig wurden die in den 1960er Jahren an vielen Universitäten eingerichteten Abteilungen für Andragogik im Zuge der neoliberalen Kritik am Wohlfahrtsstaat aufgelöst, so dass eine universitäre Sozialarbeitsausbildung nicht mehr existiert (vgl. Scholl 1998). Gegenwärtig wird an 18 (Fach-)Hochschulen der Studiengang Sozialarbeit angeboten. Er ist eingebettet in das übergreifende Fachgebiet ‚Social Welfare' (vgl. Freitas 2007). 2002/2003

wurde an allen niederländischen Hochschulen das dreistufige Abschlusssystem Bachelor, Master und Doktorat eingeführt, das Studium der Sozialarbeit schließt mit einem berufsbezogenen BA oder MA ab, eine Promotion in Sozialarbeit ist lediglich an den Universitäten in benachbarten Disziplinen möglich. Die Umsetzung des Bologna-Prozesses ist auch aufgrund dessen, dass häufig das bestehende Angebot ausschließlich umbenannt wurde, zu 100 Prozent umgesetzt. Eine binäre Hochschulstruktur, ein Kreditsystem für Studienpunkte und ein in zwei Zyklen gestuftes Abschlusssystem war in den Niederlanden bereits vor der Novellierung des Hochschulgesetzes bekannt. 2006 wurden die bisherigen Studienprogramme ‚Sozialpädagogische Arbeit', ‚Traditionelle Sozialarbeit' und ‚Gemeinwesenarbeit' in das Fach Sozialarbeit integriert. Die Internationalisierung und die Einführung einer Europäischen Dimension in das Curriculum ist an den niederländischen Hochschulen weit fortgeschritten. Es sind zahlreiche grenzüberschreitende Hochschulpartnerschaften entwickelt worden, zum Teil mit einem gemeinsamen europäischen Diplom in Sozialarbeit. Einige Hochschulen haben seit kurzem MA-Programme eingeführt, oft in Kooperation mit angelsächsischen Universitäten, um den Studierenden einen international anerkannten akademischen Grad verleihen zu können. Außerdem gibt es eine zunehmende Zahl von kostenpflichtigen Fortbildungskursen und Postgraduiertenprogrammen für Soziale Berufe.

Belgien: Grundständige Ausbildung an Fachhochschulen

In Belgien waren die seit den 1920er Jahren entstandenen Schulen für Sozialarbeit in der Regel weltanschaulich orientiert und von der sozialistischen und christlichen Arbeiterbewegung beeinflusst (vgl. Rémion/Messiaen 1986). Gegenwärtig werden SozialarbeiterInnen grundständig an 23 Fachhochschulen für Sozialarbeit (Institut Supérieur de Formation Sociale bzw. Hoger Institut voor Maatschappelijk Werk) in öffentlicher und privater Trägerschaft ausgebildet. Belgien hat in beiden Landesteilen die Ausbildung inzwischen zügig den ‚Bologna'-Vorgaben angepasst, zudem ist es zu einer Integration der zuvor unterschiedlichen Studiengänge Sozialarbeit und Sozialerziehung gekommen (vgl. Herrmann 2006). Grundständige, universitäre Studiengänge in Sozialarbeit bestehen noch nicht, aber die FachhochschulabsolventInnen können sich für ein Postgraduierten-Studium in Sozial- und Politikwissenschaften, Sozialer Kommunikation, Soziologie, Kriminologie, Sozialmedizin und Krankenhaus-verwaltung einschreiben. Fachhochschulen, Universitäten, staatliche Institute, private Organisationen und Berufsverbände bieten inzwischen auch ein vielfältiges Spektrum unterschiedlichster Postgraduierten-Kurse und Fort- und Weiter-bildungsseminare an.

Gründung der Universität Luxemburg 2003

Luxemburg hatte bis vor kurzem keine eigenständige Ausbildung für Soziale Berufe auf Hochschulniveau. Sozialarbeit wurde in der Regel im benachbarten Ausland studiert. Erst nach der Gründung der Universität Luxemburg im Jahr 2003 wurde sukzessive die Ausbildung für erzieherische und soziale Berufe in die Universität integriert und ab dem Studienjahr 2005/2006 in einen Bachelor-Studiengang für Soziale und erzieherische Berufe überführt, ein konsekutiver Master-Studiengangs mit dem Schwerpunkt Nachhaltige Sozialplanung und Evaluation Sozialer Arbeit entstand (vgl. Haas 2005).

In Frankreich wird, außer an rund 50 Fachschulen, mehrheitlich in privater Trägerschaft, berufsbildenden Gymnasien und den Regionalen Instituten für So-

Unübersichtliche Vielfalt in Frankreich

ziale Arbeit (Instituts Régionaux du Travail Social) mit einer unübersichtlichen Vielfalt an Spezialisierungs- und Abschlussmöglichkeiten (vgl. Rink 2005) wird für Soziale Arbeit in nur an drei Fachhochschulen (Ecole supérieure), einer speziellen staatlichen Hochschule und drei Universitäten ausgebildet (vgl. Deroide 1997; CIDJ 1999). Das Studium an der Fachhochschule dauert drei Jahre und endet mit dem Staatsdiplom in Sozialarbeit (Diplôme d'Etat d'assistant de service social). Eine Besonderheit ist die Ausbildung der HeimleiterInnen (directeurs), diese werden ausschließlich an der Nationalen Schule für öffentliche Gesundheit (ENSP – Ecole Nationale de la Santé Publique) in Rennes, der höchsten staatlichen Ausbildungsstätte für den Sozial- und Gesundheitsbereich, in einem dreijährigen Studium qualifiziert. Ein grundständiges Universitätsstudium wird lediglich an den beiden IUT (Institut Universitaire de Technologies), den Universitäten Grenoble und Paris V und am IUP (Institut Universitaire Professionnalisé) Villetaneuse angeboten. Die IUT bieten einen zweijährigen Kurzzeitstudiengang ‚Carrières sociales' (Abschluss DUT) sowie einen dreijährigen Studiengang mit Abschluss Staatsdiplom in Sozialarbeit (Diplôme d'Etat d'assistant de service social) an. Das IUP Villetaneuse bietet nur den dreijährigen Studiengang mit Abschluss Diplôme d'Etat d'assistant de service social an. Neben diesen drei Hochschulen gibt es eine größere Anzahl von Universitäten, die Aufbaustudien, Zusatzqualifikationen und Fortbildungskurse für berufliche Tätigkeiten im sozialen Bereich mit den Abschlüssen Licenziat (licences) oder Magister (maîtrises) in Sozialwissenschaften (sciences sociales) eingerichtet haben. Außerdem gibt es für graduierte Fachkräfte an sieben Universitäten die Möglichkeit, einen Aufbaustudiengang mit dem Studienabschluss ‚Höheres Diplom in Sozialarbeit' (DSTS – Diplôme Supérieure de Travail Social) zu absolvieren. Wir können also in Frankreich eine Entwicklung wie in einigen anderen europäischen Ländern beobachten: Auf der einen Seite, historisch gewachsen, eine quantitativ noch vorherrschende Rolle unterschiedlichster außeruniversitärer Ausbildungsstätten für Soziale Berufe, auf der anderen Seite erste Versuche, eine grundständige Ausbildung – mit Staatsdiplom – und Aufbau- und Weiterbildungsstudienprogramme für SozialarbeiterInnen auch an den Universitäten zu etablieren. Ausgegangen wird von einer ‚Bolgna'-Umsetzung von 100 Prozent, wobei relativierend hinzuzufügen ist, dass häufig die alten Diplome parallel weiter bestehen – mit der Folge, dass bspw. in der Region Ile-de-France die Zahl der Diplome von 2004 bis 2005 um ein Viertel auf 4.300 gestiegen ist (Orivel 2005).

Trend zur universitären Ausbildung

2.4 Russland, Polen, Tschechien, Ungarn und Kroatien

Umsetzung des Bologna-Prozesses auch in Russland

In der UdSSR ging die Politik von der Grundannahme aus, dass mit der fortschreitenden Verwirklichung der sozialistischen Gesellschaft alle wesentlichen gesellschaftlichen Widersprüche aufgehoben würden und es somit keiner besonderen sozialpolitischen Maßnahmen mehr bedürfte. Funktionen der Sozialen Arbeit wurden von Spezialisten anderer Berufe, z.B. ÄrztInnen, Krankenschwestern, LehrerInnen, JuristInnen und VertreterInnen der Miliz ausgeübt. Von daher hat auch die Ausbildung für Soziale Berufe in der Russischen Förderati-

on keine langjährige Tradition (wie in fast allen westlichen Ländern, aber auch z.B. in Polen und dem ehemaligen Jugoslawien), sondern musste neu aufgebaut werden (vgl. Burkova 2007). Die Folgen der sozioökonomischen Schwierigkeiten Anfang der 1990er-Jahre, verbunden mit dem Entstehen neuer sozialer Probleme, machten jedoch den Einsatz speziell qualifizierter sozialer Fachkräfte in den verschiedensten gesellschaftlichen Bereichen, insbesondere im Sozial- und Bildungssystem, erforderlich. Die Entwicklung der Ausbildung für Soziale Berufe in der postsowjetischen Zeit begann 1991 mit der Einrichtung der Studiengänge ‚Sozialpädagogik' und, kurze Zeit später, ‚Sozialarbeit' im Rahmen der ‚Höheren beruflichen Bildung' (Hochschulsektor), zunächst in Moskau, Sankt Petersburg und Ekaterinburg. Bis 1994 waren diese Fachrichtungen mit unterschiedlichen Spezialisierungen bereits landesweit an 35 Hochschulen eingeführt, vor allem in Pädagogischen Instituten und klassischen Universitäten (vgl. Mavrina 2005). Im Jahr 1994 wurde dann die ‚Staatliche Soziale Universität Russlands' in Moskau, u.a. mit den Abschlüssen Bachelor, Magister und Spezialist (Diplom) in Sozialpädagogik und Sozialarbeit, gegründet. Gegenwärtig wird die Ausbildung für Soziale Berufe in Russland auf drei Ebenen angeboten: Als ‚Grundlegende Berufsausbildung' (Ausbildungsdauer zwischen elf Monaten und zweieinhalb Jahren), als ‚Mittlere Berufsausbildung' (bis zu drei Jahre) und im tertiären Bereich als ‚Höhere berufliche Bildung' (vier bis sechs Jahre). Die Russische Förderation ist 2003 der Erklärung von Bologna beigetreten und hat mit der Umsetzung begonnen.

Sehr unterschiedliche Entwicklungen in Mittelosteuropa

Die akademische Ausbildung für Soziale Arbeit in Polen hat seit 1907, beginnend mit den katholischen ‚sozialen Kursen', eine lange Tradition (vgl. Schmied 2005), die auch in der sozialistischen Phase weiter existierte. Ab 1991 wurde die Ausbildung an Berufsschulen, 21 nichtstaatlichen Fachhochschulen und Universitäten umstrukturiert und an den Universitäten als Teildisziplin den Fächern Soziologie, Pädagogik oder Politologie zugeordnet. Stark expandiert haben in den letzten Jahren private, auf Profit ausgerichtete Akademien. Die Strukturen, Curricula und Abschlüsse der Ausbildung für Soziale Arbeit im Verständnis globaler ‚Modernisierung' sind, wie nach dem Zweiten Weltkrieg in der Bundesrepublik, an angloamerikanischen und niederländischen Vorbildern orientiert (vgl. Majewska-Galeziak 1998).

Lange Tradition in der Ausbildung in Polen, Tschechien und der Slowakei

Ausbildungen für Soziale Arbeit haben in Tschechien (und der Slowakei) eine lange Tradition. Bereits im Jahr der Gründung der Tschechoslowakischen Republik (1918) entstand in Prag die ‚Höhere Schule für Sozialpflege'. 1945 wurde die ‚Hochschule für Politik und Sozialwesen' an der Sozialen Fakultät der Universität Prag gegründet, 1947 folgte die ‚Hochschule für Sozialwesen' in Brno (Brünn). Beide Hochschulen vermittelten eine achtsemestrige Ausbildung für Sozialarbeit. Nach der Schließung der Hochschulen im Jahr 1953 existierte zunächst lediglich eine dem Abitur folgende zweijährige Ausbildungsmöglichkeit für SozialarbeiterInnen in Prag, später wurde diese Institution in eine sozialrechtliche Fachschule umgewandelt, zwei weitere Fachschulen entstanden in Ostrava und Brünn. Diese Schulen wurden später in sozialrechtliche Akademien umgewandelt. Die Zeit bis zur politischen Wende war hinsichtlich der SozialarbeiterInnenausbildung eine Phase der Stagnation. Ab 1990 wurden erste Ausbildungsprogramme an

Universitäten eingerichtet: Bakkalaureat (dreijähriges Studium), Magister (fünfjähriges Studium oder zweijähriges Studium nach Bakkalaureat-Abschluss) sowie postgraduales Doktorandenstudium. Daneben kann Sozialarbeit an Höheren Fachschulen studiert werden (dreijähriges Studium nach dem Abitur). Ab 2007 erfolgte die Umstellung des Hochschulstudiums auf ‚Bologna' mit den Abschlüssen BA oder MA in den Fachgebieten Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Sozialpolitik (vgl. Gojová/Holasová 2007).

In Ungarn hat sich eine differenziertere Ausbildungslandschaft mit drei unterschiedlichen Schwerpunkten entwickelt: Der Studiengang Sozialpolitik (an den Universitäten Budapest, Pécs und Debrecen) ist auf die Analyse und Bearbeitung sozialer Probleme (insbesondere Arbeitslosigkeit und Arbeitsmarktpolitik) im regionalen und lokalen Umfeld hin fokussiert; der Studiengang Sozialpädagogik ist an Pädagogischen Hochschulen installiert und konzentriert sich auf Felder der Kinder-, Jugend- und Familienhilfe. Der Studiengang Sozialarbeit deckt eine Schnittmenge der anderen Studiengänge ab und wird in Budapest und an einigen Fachhochschulen angeboten (vgl. Budai 1995). Die universitären Studien schließen nach bis zu fünf Jahren mit dem MA ab, die anderen dauern bis zu vier Jahre. Eine grundständige Ausbildung für Soziale Arbeit im tertiären Bereich findet derzeit an 21 Hochschulen und Universitäten statt, außerdem an 125 Fachoberschulen. Von ‚Bologna' versprechen sich viele Akteure, dass künftig im Hochschulbereich zwei sozialwissenschaftliche Studiengänge mit BA-Abschluss (Sozialarbeit und Sozialpädagogik) für die Ausbildung für Soziale Berufe zuständig sein werden und die duale Ausbildung (Hochschulen und Universitäten) durch eine aus aufeinander aufbauenden Zyklen bestehende lineare Ausbildungsstruktur abgelöst wird (vgl. Csoba/Goldmann/Budai 2005).

Differenzierte Ausbildungslandschaft mit drei Schwerpunkten in Ungarn

Kroatien ging im Vergleich zu anderen sozialistischen Ländern (als damalige Teilrepublik Jugoslawiens) von Anfang an in der Wirtschafts- und Sozialpolitik – und damit auch in der Ausbildung für Soziale Berufe – einen Sonderweg. Die erste ‚Höhere Schule für Sozialarbeit' in Kroatien wurde 1952 in Zagreb gegründet. Die Höheren Schulen gehörten nicht zum Hochschulbereich, sondern sind in etwa zwischen der deutschen Fachschule und Fachhochschule einzustufen. Ab 1972 war neben der Ausbildung auf der Höheren Schule auch eine Ausbildung auf Universitätsebene möglich. Dieses Studium war als ein interdisziplinäres ‚Interfakultätsstudium' (Interfakultätski studiji za socijalni rad) der juristischen, philosophischen und medizinischen Fakultät, der Fakultät der Wirtschaftslehre und der Hochschule für Sonderpädagogik konzipiert. Die Absolventen erhielten den Titel ‚Dipl.Ing. für Sozialarbeit'. 1985 wurde der Dualismus des Studiums der Sozialarbeit sowohl an der Höheren Schule als auch im Interfakultätsstudium beendet; beide Studiengänge wurden in die juristische Fakultät der Universität Zagreb eingegliedert, es gab es nur noch ein vierjähriges Universitätsstudium an der Abteilung für Sozialarbeit mit dem Abschluss Diplom-Sozialarbeiter. 1992 wurde die Abteilung in ‚Studienzentrum für Sozialarbeit an der juristischen Fakultät' umbenannt, zum Zentrum gehören die Institute für Sozialarbeit und Sozialpolitik mit fünf Lehrstühlen speziell für die SozialarbeiterInnenausbildung. Das Studienzentrum in Zagreb ist die einzige Hochschuleinrichtung, die SozialarbeiterInnen ausbildet, so dass die Studieren-

Sonderweg in Kroatien

den aus allen Teilen Kroatiens kommen. Die Regelstudienzeit beträgt vier Jahre und schließt mit dem Diplom ab. Danach besteht die Möglichkeit zum Magisterstudium und zur Promotion. Seit dem Wintersemester 2002/2003 kann ein Magisterabschluss im Fach ‚Theorie und Methodologie der Sozialarbeit' erworben werden. Später kamen Magisterstudiengänge in den Fachgebieten Sozialpolitik, Sozialarbeit mit der Familie und Supervision in der psychosozialen Arbeit hinzu. Die Dauer des Magisterstudiums beträgt zwei Jahre. Die Dauer des Promotionsstudiums zur Erlangung des Doktortitels beträgt hingegen drei Jahre (vgl. Alvir 2005; Sander 2007).

2.5 Spanien, Portugal, Italien und die Türkei

Zur Gründung der ersten Ausbildungsstätte Spaniens kam es erst in der Zweiten Republik mit der ‚Schule für Soziale Studien für die Frau' (Escuela de estudios sociales para la mujer) in Barcelona (1932). Diese Schule ist aus der katholischen Frauen- und Sozialbewegung Kataloniens entstanden, ihr Ziel war „die Erziehung der Arbeiterklasse und die Ausbildung kompetenter Fachleute, die sich der Arbeiterklasse widmen würden" (vgl. Hernández 1995, S. 136). 1964 wurden die damals bestehenden 42 (zumeist kirchlichen) Schulen zu staatlich anerkannten Fachschulen, die dann 1981 in ‚Fachhochschulen' (Escuelas Universitarias) umgewandelt und an Universitäten angegliedert wurden (vgl. Rimbaud/Rosell 1986). Seit 1990 bilden die 28 Escuelas Universitarias selbstständige Fachbereiche (Area de conocimiento) an Universitäten, allerdings handelt es sich um eine ‚Semiintegration', da sich am Status des Studiengangs nichts geändert hat (Hernández 1995). Das Studium der Sozialen Arbeit (Trabajo Social) dauert drei Jahre und schließt mit dem Diplom in Sozialer Arbeit (Diploma en Trabajo Social) ab. Seit 1991 sind an mehreren Universitäten Diplomstudiengänge in Sozial-pädagogik (Educación Social) eingerichtet worden, das fünfjährige Diplomstudium ist im Fach Erziehungswissenschaft etabliert, der Abschluss ist das dem Magister entsprechende Licenziat (licenciado) oder auch die Promotion. Bedenkt man den fast 20-jährigen Stillstand der Entwicklung der Professionalisierung der Sozialarbeit bis zum Ende der Diktatur im Jahr 1975, so ist es in verhältnismäßig kurzer Zeit gelungen, die gesamte Ausbildung zumindest strukturell in die Universitäten einzubinden. In der Folge des Bologna-Prozesses sind auch in Spanien neue Entwicklungen zu verzeichnen. So bietet eine Reihe von Universitäten inzwischen postgraduale Master-Studiengänge an (vgl. Höffer-Mehlmer 2006).

Spanien: Integration der Fachhochschulen in die Universitäten

In Portugal wurde die erste (katholische) Schule für Sozialarbeit (Instituto de Servico Social) 1935 in Lissabon gegründet. Seit 1974 gehören die drei staatlichen Ausbildungsstätten in Lissabon, Porto und Coimbra zum tertiären Bereich, 1979 wurden sie in ‚Fachhochschulen für Soziale Dienste' (Instituto Superior de Servico Social) umgewandelt (vgl. Athayde Flora 1986). Das vierjährige Studium schließt mit dem ‚Diplom für Soziale Dienste' (Diplomado em Servico Social) ab. Seit 1985 sind auch die privaten Fachhochschulen berechtigt, den Licenziat (Licenciatura) zu verleihen und Postgraduierten-Studiengänge mit dem Abschluss ‚M.S.W.- Master in Social Work' (Mestrado) einzuführen. Ein erster universitärer,

Fachhochschul- und Universitätsausbildung in Portugal

vierjähriger Studiengang für Sozialarbeit entstand 1980 an der staatlichen Technischen Universität von Lissabon im Fach Politikwissenschaft; er schließt mit einem Universitätsdiplom in Sozialpolitik ab. 1986 kam an der Portugiesischen Katholischen Universität in Vizeu ein weiterer Studiengang ‚Soziale Dienste' mit den Abschlussmöglichkeiten Licenziat (Licenciatura), Master (M.S.W.) (Mestrado) und Promotion (D.S.W.) (Doutoramento) hinzu. Die Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro schließlich hat 1998 mit einem fünfjährigen Studiengang Sozialarbeit mit Abschluss ‚Licenciatura em Trabalho Social' begonnen. Derzeit bilden insgesamt 13 Fachhochschulen und sieben Universitäten in vier- bis fünfjährigen Studiengängen für Soziale Arbeit aus (vgl. Mendonca/Silva/Carvalho 2004).

In Italien wurde die erste Schule für Sozialarbeit 1928 gegründet, nach dem Zweiten Weltkrieg entstanden ab 1945 auf Initiative privater, laizistischer oder religiöser Organisationen neue Ausbildungsstätten. Die SozialarbeiterInnenausbildung in Italien an Universitäts-Schulen begann 1956 an der Universität Siena, es folgten weitere 35 ‚Universitäts-Schulen für besondere Zwecke'. Ab 1993 werden diese ‚An-Schulen' definitiv in die Universitäten integriert. Die Ausbildung für soziale Berufe in Italien befindet sich zur Zeit in einer Umbruchphase (vgl. Chessa/Cocco/Sander 2006), erfolgt aber weiterhin grundsätzlich auf zwei unterschiedlichen Ebenen: Zum einen in Höheren Fachschulen in Verantwortung der Regionen, zum anderen in universitären Studiengängen. Aktuell ist das italienische System des Universitätsstudiums nach der Formel drei plus zwei auf zwei Ebenen angesiedelt: Dreijährige Kurzzeitstudiengänge mit dem Abschluss ‚laurea di primo livello' (Universitätsdiplom) und ‚laurea specialistica' (Fach-Laurea). Die Fach-Laurea ist einer der möglichen Aufbaustudiengänge im Anschluss an das Laurea-Kurzzeitstudium und soll in zwei Jahren Handlungskompetenz hoher Qualität für berufliche Tätigkeiten in speziellen Arbeitsfeldern vermitteln. Bei den parallel eingeführten Master-Graden I und II handelt es sich um Aufbaustudien nach einem vorangegangenen Laurea-Abschluss, im Gegensatz zu anderen Aufbaustudien ist dieser Master als akademischer Titel anerkannt. Das Forschungsdoktorat (oft im Rahmen internationaler Promotionsstudiengänge) ist als Aufbaustudiengang konzipiert und stellt die höchste Stufe der universitären Ausbildung dar. Es vermittelt insbesondere Qualifikationen für Tätigkeiten in Lehre und Forschung sowie in öffentlichen Stellen. Das Promotionsstudium dauert drei bis vier Jahre und setzt die ‚laurea specialistica' oder einen vergleichbaren Abschluss voraus. Es lässt sich feststellen, dass mit der Universitätsreform von 2005 die ‚Harmonisierung der europäischen Hochschulsysteme' auch in Italien realisiert werden soll. Mittlerweile funktionieren fast alle Studiengänge nach der ‚neuen Ordnung', wobei die dreijährige ‚laurea di primo livello' dem „B.A." entspricht; das sich optional anschließende Master I–Studium dauert allerdings nur ein Jahr und entspricht daher nicht dem „‚3+2'–Modell", mit ihm korrespondieren die ‚laurea specialistica', auf der ein Master II–Studium aufbauen kann. Noch ist unklar, wie die neuen Titel heißen sollen. Die Hauptziele der Reform sind, wie in den anderen europäischen Ländern, durchsichtig: Die Kurzzeitstudiengänge sollen die Studenten ‚praxisnah und funktional' ausbilden, ohne theoretischen ‚Ballast';

Italien: Für einen Berufseinstieg ist ein Master notwendig

die weiterführenden Studiengänge sollen theoretische Kenntnisse und wissenschaftlich fundierte Handlungskompetenz vermitteln. Dabei wird in Italien bezweifelt, dass die ArbeitgeberInnen an einseitig spezialisierten AbsolventInnen interessiert sind, auch zählt der heutige Bachelor auf dem Arbeitsmarkt nicht mehr als vor zehn Jahren das Abitur. Wer einen ernstzunehmenden Abschluss haben möchte muss einen Master dranhängen. Geblieben sind die alten Gebrechen des Bildungssystems, das sinkende Niveau der SchulabgängerInnen – wodurch der erste Universitätszyklus zu einer Fortsetzung des Gymnasiums wird – sowie die ‚studenti non frequenti' – etwa die Hälfte der Studierenden erscheint selten im Hörsaal, jedoch zu den Prüfungen. Dies passt nicht in das starre Module- und Credit-Points-System. Auch hat sich die Mobilität der Studierenden nicht positiv gesteigert (Haas 2007).

Ansiedelung der Ausbildung auf universitärer Ebene in der Türkei

Die Türkei ist eines der wenigen Länder, in denen die Ausbildung ausschließlich an Universitäten geschieht. Die erste Ausbildungsstätte war die 1961 vom Ministerium für Gesundheit und Soziale Wohlfahrt gegründete ‚Akademie für Sozialarbeit' (Sosyal Hizmetler Akademisi), die zweite Ausbildungsmöglichkeit entstand 1967 als ‚Abteilung für Sozialarbeit und Soziale Dienste' (Sosyal Çalisma ve Sosyal Hizmetler Bölümü) an der Fakultät für Sozial- und Verwaltungswissenschaften der Hacettepe-Universität in Ankara (vgl. Tomanbay 1986). In dieser ersten Phase der Sozialarbeitsausbildung wurde die Türkei von internationalen Organisationen unterstützt (UNICEF, UNESCO u.a.), das Curriculum war stark von US-amerikanischen Konzepten beeinflusst. 1982 wurden die ‚Akademie für Sozialarbeit' und die ‚Abteilung für Sozialarbeit und Soziale Dienste' zusammengelegt und als eigenständiges ‚College für Sozialarbeit' (Sosyal Hizmetler Yüksekokulu) an der Hacettepe-Universität in Ankara installiert. Die Ausbildung ist grundständig, eher generalisierend als spezialisierend (wie im deutschen Universitätstudium), dauert acht Semester und schließt Praktika mit einem Anteil von 30 Prozent ein. Das Regelstudium schloss bisher mit einem (undergraduate-) Universitätsdiplom ab. Die offizielle Berufsbezeichnung ist seit 1984 ‚SozialarbeiterIn' (Sosyal Çalismaci). Die dritte Ausbildungseinrichtung für Sozialarbeit ist 2002 an der privaten Universität Baskent in der Fakultät für Gesundheitswissenschaften als Department of Social Work begründet worden. Die Graduierten-Studiengänge an beiden Universitäten schließen mit MA und PhD ab (vgl. Tufan/Tuncay 2004), über BA-Studiengänge liegen keine aktuellen Informationen vor.

3 Resümee

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass nicht nur in Deutschland, sondern in der Mehrzahl der europäischen Länder die wissenschaftliche Ausbildung für Soziale Arbeit heterogen, zumindest auf zwei parallelen Ebenen (Fachhochschulen und Universitäten) institutionalisiert und unterschiedlichen ‚Leitwissenschaften' zugeordnet ist. Von der institutionellen Verortung lässt sich jedoch nicht unbedingt auf die Qualität und den Akademisierungsgrad des Studiums schließen: Ne-

Auch nach Bologna: Große Diversität in der Ausbildung für Soziale Berufe in Europa

ben universitären Ausbildungen von nur zwei Jahren ohne Hochschulabschluss (Großbritannien) gibt es umgekehrt vierjährige Fachhochschulstudiengänge mit Diplomabschluss (Portugal, Ungarn). Auch die Trends zur einen oder anderen Ausbildungsebene sind zum Teil entgegengesetzt: Während in den Niederlanden die universitäre Ausbildung ersetzt worden ist, gibt es in Nordeuropa (Schweden) und in Südeuropa (Italien, Portugal, Spanien) die Tendenz zur Verlagerung der gesamten Ausbildung an die Universitäten. Die Diversität in der Ausbildung wird an den verschiedensten Stellen sichtbar, so bspw. im Bereich der praktischen Ausbildungselemente, die einen Umfang von einer Woche bis hin zu mehr als einem Jahr haben oder auch an den Begrifflichkeiten Sozialarbeit und Sozialpädagogik und deren Verwendung im Kontext der verschiedenen Studiengänge oder auch im Bereich der theoretischen Ansätze in Europa, die nach Jacob Kornbeck (2001) dem sozialpädagogischen Ansatz (bspw. Niederlande, Österreich, Spanien), dem spezialedukativen Ansatz (Frankreich, Italien, Spanien) sowie dem Null-Ansatz (Portugal, Großbritannien) zugeordnet werden können. Die von Hans Pfaffenberger (1981) für die siebziger Jahre für Deutschland konstatierte ‚Systemlosigkeit', dass die Ausbildungsformen gegeneinander abgeschottet, beziehungslos nebeneinander und teils auch gegeneinander stehend seien, ist somit, trotz des Versuchs der Einführung eines einheitlicheren europäischen Systems, bis heute auf die europäischen Staaten übertragbar.

Literatur

Alvir, K. (2005): Ausbildung für Soziale Berufe in Kroatien. In: Hamburger, F./Hirschler, S./Sander, G./Wöbcke, M. (Hrsg.) (2005a): Ausbildung für Soziale Berufe in Europa. Band 2. Frankfurt a.M., S. 136-148.

Athayde Flora, I. M. (1986): Social Work Education in Portugal. In: Brauns, H.-J./Kramer, D. (Hrsg.) (1986): Social Work Education in Europe. A Comprehensive Description of Social Work Education in 21 European Countries. Frankfurt a.M., S. 437-449.

Badelt, C./Leichsenring, K. (1998): Analyse und mögliche Neustrukturierung der Ausbildungen im Sozialbereich. Wien.

Brauns, H.-J./Kramer, D. (Hrsg.) (1986): Social Work Education in Europe. A Comprehensive Description of Social Work Education in 21 European Countries. Frankfurt a.M.

Brauns, H.-J./Kramer, D. (1991): Social Work Education and Professional Development. In: Hill, M. (Ed.) (1991): Social Work and the European Community. London, S. 80-99.

Budai, J. (1995): The birth and growth of a new profession in Hungary. In: Kersting, H. J./Hernández Aristu, J./Budai, I. (Hrsg.) (1995): Ausbildung für Soziale Arbeit auf europäischem Level. Mönchengladbach, S. 167-174.

Burkova, O. (2007): Die Ausbildung für Soziale Berufe in Europa: Russische Förderation. In: Sozial Extra, Heft 3/4, 31. Jg. (2007), S. 56-57.

Chessa, S./Cocco, M./Sander, G. (2006): Die Ausbildung für Soziale Berufe in Europa: Italien (mit San Marino und Vatikanstaat). In: Sozial Extra, Heft 12, 30. Jg. (2006), S. 24 und 29.

CIDJ (Centre d'Information et de Documentation Jeunesse) (1999): Assistant de service social. In: ACTUEL cidj 2.761, März 1999.

Council of Europe/Steering Commitee on Social Policy (1995): The initial and further training of social workers taking into account their changing role. Straßburg.

Csoba, J./Goldmann, R./Budai, I. (2005): Ausbildung für soziale Berufe in Ungarn. In: Hamburger, F./Hirschler, S./Sander, G./Wöbcke, M. (Hrsg.) (2005): Ausbildung für Soziale Berufe in Europa. Band 3. Frankfurt a.M., S. 171-195.

Deroide, N. (1997): Soziale Arbeit in Frankreich. In: Puhl, R./Maas, U. (Hrsg.) (1997): Soziale Arbeit in Europa. Organisationsstrukturen, Arbeitsfelder und Methoden im Vergleich. Weinheim u. München, S. 71-89.

Dietrich, S. (2006): Späte Professionalisierung in schnellen Schritten. Ausbildung Sozialer Berufe in Lettland. In: Sozial Extra, Heft 11, 30. Jg. (2006), S. 24-25.

Freitas, M. J. (2007): Social Professional Education and Work in the Netherlands. In: Hamburger, F./Hirschler, S./Sander, G./Wöbcke, M. (Hrsg.) (2007): Ausbildung für Soziale Berufe in Europa. Band 4. Frankfurt a.M., S. 4-12.

Gojová, A./Holasová, V. (2007): Die Ausbildung für Soziale Berufe in Europa: Tschechische Republik. In: Sozial Extra, Heft 9/10, 31. Jg. (2007), S. 56-57.

Haas, C. (2005): Ausbildung für soziale Berufe in Luxemurg. In: Hamburger, F./Hirschler, S./Sander, G./Wöbcke, M. (Hrsg.) (2005): Ausbildung für Soziale Berufe in Europa. Band 3. Frankfurt a.M., S. 105-129.

Haas, F. (2007): Alles ändern, damit sich nichts ändert. Italiens Universitäten nach der Bologna-Reform. In: nzz, 15. Februar 2007, Nr. 38, S. 25.

Hämäläinen, J./Niemelä, P./Vornanen, R. (2005): Social Professions in Finland. In: Hamburger, F./Hirschler, S./Sander, G./Wöbcke, M. (Hrsg.) (2005): Ausbildung für Soziale Berufe in Europa. Band 3. Frankfurt a.M., S. 16-39.

Hamburger, F./Sander, G./Wöbcke, M. (2001): Ausbildung für Soziale Arbeit in Europa. In: Otto, H.-U./Thiersch, H. (Hrsg.) (2001): Handbuch der Sozialarbeit/Sozialpädagogik. Neuwied, S. 106-117.

Hamburger, F./Hirschler, S./Sander, G./Wöbcke, M. (Hrsg.) (2004): Ausbildung für Soziale Berufe in Europa. Band 1. Mit Beiträgen über Island, Estland, Litauen, Großbritannien, Deutschland, Österreich, Serbien, Türkei und Portugal. Frankfurt a.M.

Hamburger, F./Hirschler, S./Sander, G./Wöbcke, M. (Hrsg.) (2005a): Ausbildung für Soziale Berufe in Europa. Band 2. Mit Beiträgen über Norwegen, Schweden, Irland, Dänemark, Lettland, Polen, Slowakei, Kroatien, Bulgarien, Mazedonien, Griechenland und Spanien. Frankfurt a.M.

Hamburger, F./Hirschler, S./Sander, G./Wöbcke, M. (Hrsg.) (2005b): Ausbildung für Soziale Berufe in Europa. Band 3. Mit Beiträgen über Finnland, Flandern, Frankreich, Lichtenstein, Luxemburg, Moldawien, Rumänien, Russland, Tschechien, Ukraine und Ungarn. Frankfurt a.M.

Hamburger, F./Hirschler, S./Sander, G./Wöbcke, M. (Hrsg.) (2007): Ausbildung für Soziale Berufe in Europa. Band 4. Mit Beiträgen über Albanien, Andorra, Wallonien, Bosnien-Herzegowina, Italien, Monaco, Niederlande, San Marino, Schweiz, Slowenien, Vatikanstaat, Weißrussland und Zypern. Frankfurt a.M.

Hernández Aristu, J. (1995): Der Professionalisierungsprozess der Sozialarbeit in Spanien. In: Kersting, H. J./Hernández Aristu, J./Budai, I. (Hrsg.) (1995): Ausbildung für Soziale Arbeit auf europäischem Level. Mönchengladbach, S. 134-148.

Herrmann, P. (2006): Die Ausbildung für Soziale Berufe in Europa: Belgien. In: Sozial Extra, Heft 7/8, 30. Jg. (2006), S. 32-33.

Hirschler, S. (2006): Ausbildungsstrukturen für soziale Berufe und neue Entwicklungen in Europa. In: Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit, Heft 1, 37. Jg. (2006), S. 84-96.

Hirschler, S. (2008): Fällt Gallien? Die Ausbildung für soziale Berufe in Europa. Gegenwart und Zukunftstendenzen. In: Amthor, R.-C. (Hrsg.) (2008): Soziale Berufe im Wandel. Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft Sozialer Arbeit. Hohengehren, S. 46-67.

Höffer-Mehlmer, M. (2006): Die Ausbildung für Soziale Berufe in Europa: Spanien. In: Sozial Extra, Heft 2, 30. Jg. (2006), S. 26-27.

Kersting, H. J./Hernández Aristu, J./Budai, I. (Hrsg.) (1995): Ausbildung für Soziale Arbeit auf europäischem Level. Mönchengladbach.

Kokko, M.-L./Räihä, H./Räty, E./Ratinen, A./Tikkanen, M./Kowalewski, H. (1997): Soziale Arbeit in Finnland. In: Puhl, R./Maas, U. (Hrsg.) (1997): Soziale Arbeit in Europa. Organisationsstrukturen, Arbeitsfelder und Methoden im Vergleich. Weinheim u. München, S. 161-176.

Kornbeck, J. (1999): Combining welfare research and social work education: a Danish and European perspective. In: European Journal of Social Work 2, Heft 2, 3. Jg. (1999), S. 203-208.

Kornbeck, J. (2001): Sozialpädagogische Inhalte, unterschiedliche Formen. Drei Ansätze zum Standort der Sozialpädagogik in Europa. In: Standpunkt Sozial, Heft 3, 2001, S. 80-88.

Leliugiene, I./Majauskiene, L./Barauskiene, V. (2004): Ausbildung für Soziale Berufe in Litauen. In: Hamburger, F./Hirschler, S./Sander, G./Wöbcke, M. (Hrsg.) (2004): Ausbildung für Soziale Berufe in Europa. Band 1. Frankfurt a.M., S. 29-66.

Lorenz, W. (1992): Sozialarbeiterausbildung in Europa. In: Bauer, R. (1992): Lexikon des Sozial- und Gesundheitswesens. München u. Wien, S. 1769-1774.

Lorenz, W. (1998): European Consortium of Social Professions with Educational and Social Sciences-ECSPRESS. In: European Journal of Social Work 1, Heft 1, 2. Jg. (1998), S. 113-114.

Lyons, K. (1997): Soziale Arbeit in Großbritannien. In: Puhl, R./Maas, U. (Hrsg.) (1997): Soziale Arbeit in Europa. Organisationsstrukturen, Arbeitsfelder und Methoden im Vergleich. Weinheim u. München, S.143-159.

Lyons, K. (1998): United Kingdom- Social work education in the UK: some continuing questions. In: European Journal of Social Work 1, Heft 1, 2. Jg. (1998), S. 119-120.

Lyons, K./Manion, K. (2004): Education for the Social Professions in the United Kingdom. In: Hamburger, F./Hirschler, S./Sander, G./Wöbcke, M. (Hrsg.) (2004): Ausbildung für Soziale Berufe in Europa. Band 1. Frankfurt a.M., S. 67-97.

Majewska-Galeziak, A. (1998): Educating for social work in Poland – challenges of the transformation period. In: European Journal of Social Work 1, Heft 1, 2. Jg. (1998), S. 95-100.

Marynowicz-Hetka, E. (1998): Pédagogic sociale comme paradigme pour le changement social. In: Seibel, F. W./Lorenz, W. (Hrsg.) (1998): Soziale Professionen für ein Soziales Europa. Frankfurt a.M., S. 51-60.

Mavrina, I. (2005): Ausbildung von Sozialpädagogen und Sozialarbeitern in der Russischen Förderation. In: Hamburger, F./Hirschler, S./Sander, G./Wöbcke, M. (Hrsg.) (2005b): Ausbildung für Soziale Berufe in Europa. Band 3. Frankfurt a.M., S. 40-50.

Mendonca, V./Silva, P./Carvalho, C. (2004): Education and Training for Social Professions in Portugal. In: Hamburger, F./Hirschler, S./Sander, G./Wöbcke, M. (Hrsg.) (2004): Ausbildung für Soziale Berufe in Europa. Band 1. Frankfurt a.M., S. 182-239.

Orivel, F. (2005): The Bologna process in France: origin, objectives and implementation. (Entn.: http://halshs.archives-ouvertes.fr/docs/00/08/67/96/PDF/05010.pdf, 05.04.2009)

Otte, C./Antskog Dietrich, A.-M. (1997): Soziale Arbeit in Schweden. In: Puhl, R./Maas, U. (Hrsg.) (1997): Soziale Arbeit in Europa. Organisationsstrukturen, Arbeitsfelder und Methoden im Vergleich. Weinheim u. München, S.107-123.

Pfaffenberger, H. (1981): Zur Situation der Ausbildungsstätten. In: Projektgruppe Soziale Berufe (Hrsg.) (1981): Sozialarbeit: Ausbildung und Qualifikation. Expertisen. Band 1. München, S. 89-119.

Peters, M. (2005): Ausbildung für Soziale Arbeit in Schweden. In: Hamburger, F./Hirschler, S./Sander, G./Wöbcke, M. (Hrsg.) (2005a): Ausbildung für Soziale Berufe in Europa. Band 2. Frankfurt a.M., S. 31-64.

Peters, M. (2006): Ausbildung für Soziale Arbeit in Schweden. In: Sozial Extra, Heft 10, 30. Jg. (2006), S. 26-27.

Pistrinciuc, V./Dilion, M. (2005): Social Work Education in the Republic of Moldova. In: Hamburger, F./Hirschler, S./Sander, G./Wöbcke, M. (Hrsg.) (2005): Ausbildung für Soziale Berufe in Europa. Band 3. Frankfurt a.M., S. 196-202.

Puhl, R./Maas, U. (Hrsg.) (1997): Soziale Arbeit in Europa. Organisationsstrukturen, Arbeitsfelder und Methoden im Vergleich. Weinheim u. München.

Rémion, G./Messiaen, P. (1986): Social Work Education in Belgium. In: Brauns, H.-J./Kramer, D. (Hrsg.) (1986): Social Work Education in Europe. A Comprehensive Description of Social Work Education in 21 European Countries. Frankfurt a.M., S. 65-90.

Riege, M, (2007): Die Ausbildung für Soziale Berufe: Königreich Dänemark. In: Sozial Extra, Heft 5/6, 31. Jg. (2007), S. 56-57.

Rimbaud Andreu, C./Rosell Poch, T. (1986): Social Work Education in Spain. In: Brauns, H.-J./Kramer, D. (Hrsg.) (1986): Social Work Education in Europe. A Comprehensive Description of Social Work Education in 21 European Countries. Frankfurt a.M., S. 451-477.

Rink, B. (2006): Die Ausbildung für Soziale Berufe in Europa: Frankreich – France. In: Sozial Extra, Heft 3/4, 30. Jg. (2006), S. 30-31.

Sander, G. (2007): Die Ausbildung für Soziale Berufe in Europa: Kroatien. In: Sozial Extra, Heft 1/2, 31. Jg. (2007), S. 56-57.

Schmied, E. (2005): Ausbildung für Soziale Berufe in Polen. In: Hamburger, F./Hirschler, S./Sander, G./Wöbcke, M. (Hrsg.) (2005a): Ausbildung für Soziale Berufe in Europa. Band 2. Frankfurt a.M.

Scholl, L. L .G .H. (1998): The Netherlands. Education and training in the social professions in The Netherlands. In: European Journal of Social Work 1, Heft 2, 2. Jg. (1998), S. 249-252.

Seibel, F. W. (1985): Ausbildung für Fachkräfte der Sozialen Arbeit: ein Ländervergleich. In: Bellebaum, A. u.a. (Hrsg.) (1985): Helfen und Helfende Berufe als soziale Kontrolle. Opladen, S. 211-235.

Semigina, T./Gryga, I./Volgina, O. (2005): Social Work Education in Ukraine. In: Hamburger, F./Hirschler, S./Sander, G./Wöbcke, M. (Hrsg.) (2005): Ausbildung für Soziale Berufe in Europa. Band 3. Frankfurt a.M., S. 152-170.

Tomanbay, I. (1986): Social Work Education in Turkey. In: Brauns, H.-J./Kramer, D. (Hrsg.) (1986): Social Work Education in Europe. A Comprehensive Description of Social Work Education in 21 European Countries. Frankfurt a.M., S. 529-556.

Tufan, A./Tuncay, T. (2004): Social Work Education in Turkey. In: Hamburger, F./Hirschler, S./Sander, G./Wöbcke, M. (Hrsg.) (2004): Ausbildung für Soziale Berufe in Europa. Band 1. Frankfurt a.M., S. 171-181.

van der Laan, G. (1997): Soziale Arbeit in den Niederlanden. In: Puhl, R./Maas, U. (Hrsg.) (1997): Soziale Arbeit in Europa. Organisationsstrukturen, Arbeitsfelder und Methoden im Vergleich. Weinheim u. München, S. 125-142.

Windheuser, J. (2006): Die Ausbildung für Soziale Berufe in Europa: Litauen – Lietuva. In: Sozial Extra, Heft 6, 30. Jg. (2006), S. 26-27.

Wöbcke, M. (2006a): Die Ausbildung für Soziale Berufe in Europa: Irland – Ireland. In: Sozial Extra, Heft 5, 30. Jg. (2006), S. 26-27.

Wöbcke, M. (2006b): Zwei unterschiedliche Fächer. Ausbildung für Sozialarbeit und Sozialpädagogik in Island. In: Sozial Extra, Heft 9, 30. Jg. (2006) S. 28-29.

Ute Straub

Internationale Soziale Arbeit und Internationalisierung des Studiums

1 Tradition der Internationalen Kooperation

Frühe Internationalisierung

Die Verberuflichung Sozialer Arbeit ist von Beginn an eng mit internationalen Kooperationen verknüpft. Die sozialpolitischen Ansätze des Elberfelder Systems und das Modell der Kaiserswerther Anstalten, letztere ihrerseits durch Anregungen aus dem Ausland ins Leben gerufen (vgl. Wendt 2008, S. 206-206), stießen bereits ab Mitte des 19. Jahrhunderts in anderen Ländern Europas auf Interesse (vgl. Lorenz 2001, S. 1644, Wendt 2008, S. 330). Weltweit wurde die Idee der englischen respektive der nordamerikanischen Settlement-Bewegung aufgenommen und in Europa in Sozialwerken und Volksheimen umgesetzt (Wendt 2008, S. 387-392). Die Praxis, Frauen im sozialen Bereich organisiert praktisch tätig werden zu lassen und sie gleichzeitig dafür zu qualifizieren, wurde in modifizierter Form zur Grundlage für die Entwicklung des Konzeptes der „Mädchen- und Frauengruppen für Soziale Hilfsarbeit" (Kniephoff-Knebel 2006, S. 82-84). Mithin haben die Grenzüberschreitungen in der Sozialen Arbeit keineswegs erst mit dem Transfer der nordamerikanischen Methodenlehre in den 1920er Jahren durch Alice Salomon und Siddy Wronsky begonnen (Kniephoff-Knebel 2006, S. 87). Eine zweite Linie der Internationalisierung wurde durch die reformpädagogische Bewegung initiiert, die trotz ihrer schulischen Ausrichtung die Sozialpädagogik maßgeblich beeinflusst hat (vgl. Röhrs 1980). Eine maßgebliche Rolle spielten Frauen in Bezug auf die frühe Internationalisierung der Sozialen Arbeit. Dies resultierte aus Synergie-Effekten zwischen den um die Verberuflichung der Sozialen Arbeit bemühten Gruppierungen und der in der westlichen Welt über den 1888 gegründeten International Council of Women (ICW) gut vernetzten bürgerlichen Frauenbewegung: viele der Pionierinnen Sozialer Berufsarbeit engagierten sich für die gesellschaftliche Teilhabe von Frauen, verfügten über Fremdsprachenkenntnisse und sorgten durch Studienreisen, Teilnahme an Kongressen und Auslandsstudium[1] auf vielerlei Ebenen für die Verknüpfung von nationalen und internationalen, professionsbezogenen und frauenbewegten Reformbestrebungen (Sachße 1994, S. 98 und 127; Kniephoff-Knebel 2006, S. 49-53).

Kongresse und Vernetzung

Internationale Kongresse waren und sind weiterhin der Motor für internationale Kooperationen, vergleichende Betrachtungen und Adaptionen verschiedener An-

1 Da zum Beispiel in Zürich schon ungefähr 40 Jahre früher als deutsche Universitäten, 1867, Frauen zur Immatrikulation zuließ, hatten deutsche Frauen an der dortigen Studierendenschaft einen durchschnittlichen Anteil von zehn Prozent; vgl. Verein Feministische Wissenschaft Schweiz 1988)

W. Thole (Hrsg.), *Grundriss Soziale Arbeit,* DOI 10.1007/978-3-531-94311-4_67,
© VS Verlag für Sozialwissenschaften | Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH 2012

sätze, aber auch für politische Standortbestimmungen des Berufsstandes. Insbesondere in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts fand diese traditionelle Form des Austausches ihren Niederschlag in zahlreichen Kongresse in den USA und Europa zur Wohlfahrts-, Hygiene- und Sozialreform (vgl. Kniephoff-Knebel 2006, S. 28-31) – oft im Anschluss an Weltausstellungen, bis der 1. Weltkrieg zu einer Unterbrechung zwang.

Ein Schlüsseldatum für die internationale Vernetzung ist das Jahr 1928, als im Gefolge der Pariser Weltausstellung die Quinzaine Sociale ausgerichtet wurde, ein Weltkongress mit fünf Einzelkongressen zu sozialen Themenschwerpunkten, in dessen Gefolge auch die heute noch relevanten internationalen Dachorganisationen gegründet wurden. 5000 TeilnehmerInnen aus 42 Ländern (vgl. Blankenburg 1988, S.83) waren zusammengekommen.[2] Damit war der Startschuss für regelmäßige Treffen gefallen (1932 in Frankfurt a. M., 1936 in London, dann eine neuerliche Unterbrechung durch den zweiten Weltkrieg), die in dieser Tradition bis heute fortgeführt werden. Nach dem zweiten Weltkrieg beeinflusste der „Re-import" von Methoden aus den USA und England, insbesondere durch deutsche EmigrantInnen, die von dort nach Deutschland zurückkehrten (unter anderem Gisela Konopka, Herta Kraus und Magda Kelber) die politische und fachliche Neuorientierung der Sozialen Arbeit in Deutschland (vgl. Müller 2006, S.120-213).

2 Internationale Dachorganisationen

Organisationen und Weltkongresse

Nicht nur die Durchführung turnusmäßiger Weltkongresse wurden anlässlich der Konferenz von 1928 beschlossen, sondern auch die Gründung internationaler Dachverbände, deren Bedeutung nicht hoch genug eingeschätzt werden kann. Ihren Ursprung finden hier die Vorgängerorganisationen des International Council on Social Welfare (ICSW), der International Federation of Social Workers (IFSW) und ein Jahr später der International Association of Schools of Social Work (IASSW). Bis heute stehen sie für internationale Vernetzung, Einhaltung und Verbreitung ethischer Standards (vgl. IFSW 1976) und politische Einflussnahme unter anderem über Positionspapiere und beratenden Status bei der UN. Der ICSW vereinigt Professionelle und Laien und mit der Namensergänzung von 1982 in „A World Organisation Promoting Social development" macht er deutlich, dass der Schwerpunkt zunehmend auf den sich entwickelnden Ländern liegt. Von IFSW und IASSW werden wechselweise im Turnus von zwei Jahren Weltkongresse in den fünf Regionen Europa, asiatisch-pazifischer Raum, Afrika, Lateinamerika und Karibik und Nordamerika organisiert.

Definition der Sozialen Arbeit

Eine gemeinsame Arbeitsgruppe von IFSW and IASSW formulierte 1982 eine Definition für Soziale Arbeit: „The social work profession promotes social change, problem solving in human relationships and the empowerment and liberation of people to enhance well-being. Utilising theories of human behaviour and

2 Zum Vergleich: beim 51. Weltkongress der International Federation of Social Workers 2008 in Salvador de Bahia, Brasilien, waren es 2600 Menschen aus 44 Ländern (IFSW 2008)

social systems, social work intervenes at he point where people interact with their environments. Principles of human rights and social justice are fundamental to social work“ (IFSW 2000). Aus den sich entwickelnden Ländern werden jedoch Stimmen laut, denen die gemeinsamen Definitionen zu homogen und zu stark auf die Perspektive der entwickelten Ländern bezogen sind und die eine Differenzierung fordern (vgl. Straub 2008).

3 Internationale Soziale Arbeit

Dimensionen der Internationalen Arbeit

Wie ist „Internationale Arbeit“ in Abgrenzung zu grenzüberschreitender Kooperation zu definieren? Hier sind fünf Dimensionen zu nennen (vgl. Healy 2001, S. 7-18; Cox/Pawar 2006, S. 19-22), von denen eine der fachliche Austausch ist, bei dem die oben genannten internationalen Dachorganisationen eine maßgebliche Rolle spielen. Eine aktuelle Forderung ist, dass nicht nur die entwickelten, industrialisierten Länder ihre Ansätze und Methoden exportieren, sondern der Austausch auch beinhaltet, dass diese Länder sich für Innovationen öffnen, die aus den weniger entwickelten Ländern kommen. „Indigenized Social Work“, an die Gegebenheiten in den sich entwickelnden Ländern angepasste, auf vorkolonialen Traditionen beruhende oder neu entstandene Ansätze können auch für die industriellen Länder beispielgebend sein. Eine solche „best practice“ ist die „Family Group Conference“, die auf traditionelle Konfliktlösungsstrategien der Maori, Neuseeland, zurückgreift und dabei ist, sich in vielen Ländern im Mainstream familienunterstützender Maßnahmen zu etablieren (vgl. Straub 2009). Die zweite Dimension beschreibt die globalen Bezüge, die Soziale Arbeit auch auf lokaler oder nationaler Ebene hat, denn weltweite Entwicklungen haben Auswirkungen auf Praxisfelder und Adressaten sozialer Arbeit. Das gilt unter anderem für die Arbeit mit MigrantInnen, mit unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen oder Asylbewerbern. Als dritte Dimension wird die internationale Praxis angeführt, sei es in Nichtregierungs-Organisationen (NGOs) oder in der Entwicklungszusammenarbeit. Das führt zur vierten Dimension, dem politischen Engagement, das sich aus der von IASSW und IFSW gemeinsam mit der UN 1992 festgelegten Definition von „Sozialer Arbeit als Menschenrechtsprofession“ ergibt (vgl. die Definition Sozialer Arbeit und UN-Manual „Social Work and Human Rights“ 1994; zur wissenschaftlich-theoretischen Begründung vgl. auch Staub-Bernasconi 2006). Hier treten die unterschiedlichen Haltungen des „Nordens“ und des „Südens“ besonders deutlich hervor. So ist der politische Impetus zum Beispiel in der Sozialen Arbeit Lateinamerikas sehr viel stärker ausgeprägt, neoliberale Entwicklungen werden hier einer vehementen Kritik unterzogen und eigene Ansätze zu einer gesellschaftlichen Transformation entwickelt. Die „educación poular“ in der Tradition von Paulo Freire ist die Erziehung, die dem Volk gehört, vom Volk ausgeht und sich auf die Bedürfnisse des Volkes bezieht. Sie will Kultur und Lebensumwelt der unterdrückten Menschen zur Grundlage machen und deren Organisationen und soziale Bewegungen stärken (vgl. Heinrich 2007). Die fünfte Dimension wird von Cox und Pawar besonders herausgestellt (Cox/Pawar 2006, S. 20),

nämlich die Etablierung von Sozialer Arbeit als Profession in den ärmsten und am wenigsten entwickelten Ländern, in denen ein soziales System, wenn überhaupt, nur rudimentär vorhanden ist.

Internationalisierung der Ausbildung

Die genannten Felder sind auch die Bereiche, die in der Internationalisierung der Ausbildung relevant sind. Sie beziehen sich auf die Förderung interkultureller und transkultureller Kompetenz, was eine Reflektion der eigenen kulturellen Eingebundenheit beinhaltet, wie auch auf Kenntniserwerb über Profession und Praxis und die Rahmenbedingungen in anderen Ländern über internationale Seminare, Konferenzen und Austauschprogramme, aber auch auf die Arbeit mit Menschen anderer Kultur im eigenen Land oder im Ausland. Weiterhin regen sie die Vermittlung einer vergleichenden Perspektive und die Entwicklung von Verständnis für internationale Ereignisse und Machtverschiebungen an, die soziale Probleme und zunehmende Interdependenz mit sich bringen (vgl. Lyons 2004). Auf der gemeinsamen Weltkonferenz in Adelaide 2004 wurden von IASSW/IFSW Richtlinien für „Global Standards for Social Work Education and Training" verabschiedet (IASSW/IFSW 2004), die vor allem in Ländern, in denen Soziale Arbeit erst entsteht, wichtig sind, wobei gleichzeitig immer wieder betont wird, dass bestehende kulturelle Differenzen nicht nivelliert werden dürfen. Wenn darin auch von Internationalisierung des Curriculums nicht explizit die Rede ist, so zeigt das Papier an sich die Tendenz zu grenzüberschreitenden Standards in der Ausbildung.

Europäische Programme der Internationalisierung

Auf die soziale Arbeit in Europa – und oft ist es Soziale Arbeit im europäischen Kontext, wenn von Internationalisierung die Rede ist – haben die europäischen Programme oder Richtlinien der Europäischen Kommission einen starken Einfluss. Durch den Vertrag der Europäischen Union (EU) von Amsterdam im Mai 1999 mit dem Ziel einer europäischen Sozialverfassung ist ein neuer formaler Bezugsrahmen entstanden. Die Europäische Dienstleistungsrichtlinie (European Directive on Services in the Internal Market), in deren Kontext eine Mobilität von Dienstleistungen auch im sozialen und im Gesundheitsbereich propagiert wird (vgl. Europäische Kommission 2007), hat zur Folge, dass nationale und transnationale Dienstleistungsanbieter ihre Qualitätsstandards abstimmen. Gegenläufig zu dieser Angleichung verstärkten sich Regionalisierungsbestrebungen. Die können dazu führen, dass, wie in den Ländern Zentral- und Osteuropas, nach einer Teilung ehemals in einem Staat zusammengefasster Gebiete ein Teil der SozialarbeiterInnen zur EU gehört und ein anderer nicht, wie die staatliche Zergliederung von Jugoslawien zeigt. Eine weitere Folge kann sein, dass sich in einem Staat unterschiedliche Strukturen herausbilden, unter denen Soziale Arbeit stattfindet. In Großbritannien haben Schotten, Waliser und Nordiren die Vorherrschaft der englischen Strukturen unter anderem dadurch gebrochen, dass sie regionale Modelle von Sozialadministrationen entwickelten (Health Boards in Nordirland, Social Work Departments in Schottland und Social Service Departments in England und Wales).

4 Der Bologna-Prozess und Internationalisierung von Hochschulen

Paradigmenwechsel

Mit der zunehmenden Globalisierung auch im Hochschulbereich vollzieht sich ein Paradigmenwechsel von der „Old Internationalisation" zur „New Internationalisation". Stand zunächst die physische Mobilität im Vordergrund, die Erweiterung der Bildungserfahrung und Entwicklungszusammenarbeit, wird jetzt die gesamte Bildungspolitik internationalisiert (vgl. Wächter 2004). Die Betonung von Marketing, Standortvorteil und Brain Gain und von Berufs- und Karrierevorteilen durch Auslandsaufenthalte sind Teil des Paradigmenwechsels ebenso wie die Entwicklung der Kooperation zwischen den Hochschulen, die Entwicklung von Wettbewerb und die Rekrutierung ausländischer Studierender. Die Lissabon-Erklärung der Staats- und Regierungschefs der Europäischen Union (März 2000) gibt das strategische Ziel vor: Die EU soll bis zum Jahr 2010 zum wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum der Welt werden (vgl. EU-Ministerkonferenz 2000).

„Alte"...

Im Rückblick zeigt sich, dass Internationalisierung der Hochschulen bis Mitte der 1980er Jahre in Deutschland eher ein Randthema war. Grenzüberschreitende Kooperationen beschränkten sich auf einzelne Studierende oder Lehrende. In den dann folgenden zehn Jahren wurde Mobilität immer stärker in internationalen Netzwerken, vor allem zwischen Fakultäten und Fachbereichen organisiert und von der EU über das Mobilitätsprogramm ERASMUS gefördert. Ab Mitte der 1990er Jahre rückten Hochschulpartnerschaften, die Internationalisierung der Curricula, Curriculum Development (CD) und komparative Ansätze in den Focus. Mit der Verpflichtung, ein European Policy Statement zu verfassen, waren die Hochschulen zum ersten Mal gezwungen, Strategien zur Internationalisierung zu entwickeln.

und „neue" Internationalisierung

Die 1990er Jahre können als das Jahrzehnt der „neuen Internationalisierung" der europäischen Hochschullandschaft bezeichnet werden, das mit der verstärkten Rezeption des ERASMUS-Programms ab 1990 an den Hochschulen beginnt (Teichler u. a. 2000, S. 77) und 1999 mit der Bologna-Konferenz endet. Der Bologna-Prozess strebt eine konvergente Entwicklung (keine Vereinheitlichung) der Hochschulsysteme der teilnehmenden 46 Staaten an, um einen nach außen hin identifizierbaren und wettbewerbsfähigen Europäischen Hochschulraum zu schaffen. Die hierfür notwendigen gemeinsamen Grundprinzipien und Basisstrukturen werden durch das dreistufige Studienstruktur (Bachelor, Master, Promotion), eine systematische Qualitätssicherung und die Förderung der Mobilität von Studierenden und Wissenschaftlern umgesetzt. Hauptinstrument sind die Ministerkonferenzen, die alle zwei Jahre stattfinden und die Bologna-Erklärung fortschreiben und anpassen. Für das Stichjahr 2010 wird ein unabhängiges Gutachten erstellt („Gesamtevaluation"), das den Prozess politisch und praktisch bewerten soll (siehe offizielle Homepage des Bolognaprozesses, Bolognaprozess 2009).

Mit dem Jahrtausendwechsel – der Post-Bologna-Ära – beginnt also die Phase der „Harmonisierung" (Konvergenz) der europäischen Hochschullandschaft, was allerdings, so die Kritik, Anpassung und Nivellierung bedeuten kann und eine

Zementierung der Ideale, die den internationalen Dialog inspirierten, in Institutionsstatuten (Lorenz 2002, S.10). Die Gesetze des Marktes gelten verstärkt auch im Bildungssektor. Die Aufnahme der (Hochschul-)Bildung in den General Agreement on Trades in Services (GATS) macht Bildung zum Exportgut, wobei das Kriterium der „Employability" im Vordergrund steht (vgl. Hahn 2003). Formen des Bildungsexportes sind „Offshore"-Studienangebote, bei denen Hochschulen einen Auslandscampus etablieren oder Lizenzen in Verbindung mit der Mutterhochschule vergeben. Fernlehrangebote oder die Flying Faculty, bei der Hochschullehrer zu Blockveranstaltungen oder Prüfungen eine begrenzte Zeit an der ausländischen Hochschule verbringen, ergänzen die Exportvarianten (Leszczensky 2005, S. 62/63). In Schreckensszenarien von einheitlichen Bildungsfabriken wird vor einer „MacDonaldisierung" der Bildung (James 2004) und einer drohenden monokulturell statt kosmopolitisch ausgerichteten Hochschulbildung gewarnt (Straub 2008).

5 Studienbezogene Auslandsmobilität

Mobilität über Programme

Seit 1987 wurden als Beitrag zum Zusammenwachsen Europas im Bildungsbereich EU-Hochschulmobilitätsprogramme aufgelegt, vor allem das „Aktionsprogramm zur Förderung der Mobilität von Hochschulstudenten", ERASMUS, das die gegenseitige Anerkennung von Leistungsnachweisen, den Erlass von Studiengebühren, die Unterstützung bei der Vorbereitung sowie die Betreuung an der Gasthochschule beinhaltet (DAAD 2009). Mit kontinuierlich steigenden Quoten bei den studienbezogenen Auslandsaufenthalten (Auslandspraktika, Sprachkurse, Exkursionen, Sommerkurse und Auslandsstudium) entwickelten sich diese Programme zunächst zu einem Erfolg (Teichler et al. o.J., S. 77-78). Deutschland schneidet mit der vierthöchsten Outgoing-Quote nach China, Indien und Südkorea und dem dritten Platz als Zielland nach den USA und Großbritannien sehr gut ab (BMBF/HIS 2008, S.3). Doch mittlerweile mehren sich die kritischen Stimmen, die beklagen, dass Internationalisierung nur als organisatorisch-technisches Problem betrachtet wird. Eine "Abstimmung mit den Füssen" bezeugt die 18. Sozialerhebung (BMBF/HIS 2008, S. 49; zu den Gründen vgl. Heublein 2008, zur „vergessenen sozialen Dimension" im Bologna-Prozess vgl. Heinemann 2008), die zeigt, dass die Quote der Studierenden im Ausland nicht mehr steigt, sondern sich seit 2003 auf einem unveränderten Niveau eingependelt hat (bezogen auf die höheren Semester bei 32 Prozent allgemein studienbezogen, bei 16 Prozent bezüglich eines Auslandssemesters). Wieweit dies auf die Einführung der reformierten Studiengänge zurückzuführen ist, ist noch zu erforschen. Empirisch bestätigt ist aber, wie schon in den Studien der Jahre zuvor, dass Auslandsmobilität von der sozialen Herkunft abhängig ist. Die Quote der Studierenden mit studienbezogenen Auslandserfahrungen verdoppelt sich von der unteren zur oberen Herkunftsgruppe (BMBF/HIS 2008, S. 52). Setzt man voraus, dass akademischer Erfolg und berufliche Karrieren mehr denn je von Auslandserfahrungen abhän-

gen, so verfestigen sich über (mangelnde) Auslandsmobilität ungleiche Arbeitsmarktchancen.

Niedrige Mobilitätsrate in Studiengängen der Sozialen Arbeit

Bedenklich stimmt, dass in der Sozialpädagogik/Sozialen Arbeit die Mobilitätsrate besonders niedrig ist, am geringsten bei den Studierenden an Fachhochschulen. Zwar liegt die Quote an den Fachhochschulen insgesamt niedriger als an den Universitäten, nämlich im Studienjahr 2006/07 bei 9 Prozent vs. 15 Prozent bei den höheren Semestern. Doch selbst innerhalb der Fachhochschulquoten nehmen die Studierenden der Sozialen Arbeit die Schlusslichtposition ein. Gerade mal 1,3 Prozent der höheren Semester waren zum Studium an einer ausländischen Hochschule (DAAD/BMBF 2007, S. 5). Auf die Frage, ob ein studienbezogener Auslandsaufenthalt beabsichtigt sei, antwortete ein Viertel der Befragten (alle Semester), es bestehe kein Interesse (im Durchschnitt aller Fächergruppen einschließlich Universitäten: 15 Prozent), 41 Prozent sehen „keine Realisierungschancen" (im Durchschnitt 25 Prozent). Die Vorteile bzw. die Notwendigkeit eines Auslandsaufenthaltes scheinen besonders in der Fächergruppe Soziale Arbeit nicht nachvollziehbar zu sein. Bei einer Absolventenbefragung, ob Auslandserfahrung für eine erfolgreiche Stellensuche wichtig sei, bejahten dies in der Fächergruppe Soziale Arbeit nur 11 Prozent und lagen damit an letzter Stelle (BMBF/HIS 2004). Damit stehen die Studierenden der Sozialen Arbeit am unteren Ende der Skala für Auslandsaktivität (zu den Gründen vgl. Straub 2008, S. 14). Diese Daten sind kritisch, da zum einen interkulturelle Kompetenz eine wesentliche Schlüsselkompetenz ist, zum anderen die Aufgabenfelder Sozialer Arbeit mehr denn je in grenzüberschreitende Kontexte eingebunden sind und die Arbeit an wirtschaftliche und politische Rahmenbedingungen geknüpft ist, die über nationale Grenzen hinausgehen.

6 Ausblick

Rückbesinnung auf genuine Internationalisierungsansätze

Soziale Arbeit kann seit dem Beginn ihrer Verberuflichung auf eine lange Geschichte der internationalen Vernetzung verweisen. Wie positioniert sich die Profession in der aktuellen Diskussion um Internationalisierung im Kontext von Globalisierung und Bologna-Prozess? Ist es ein Neuanfang, die „Wiedergewinnung einer (...) verlorenen Dimension" (Pfaffenberger 1994, S.8) oder eine von oben „verordnete Internationalisierung", die mit den ursprünglichen internationalen Vernetzungsideen der Pionierinnen der Sozialen Arbeit und den Bestrebungen der frühen sozialen Bewegungen nichts mehr gemein hat und zur Durchsetzung bestimmter Machtinteressen instrumentalisiert wird (Hamburger 2004, S. 15-16)? Zunächst ist wichtig, sich der eigenen internationalen Tradition bewusst zu sein und aus ihren Erfolgen und Fehlern zu lernen (vgl. Kniephoff-Knebel 2006, S.168-173). Darauf aufbauend muss sich Soziale Arbeit die Definitionsmacht über ihre genuinen Internationalisierungsansätze zurück erobern: Die Basis für internationale Vernetzung in Ausbildung, Forschung und Praxis sind nicht die strukturell-formalistischen Vorgaben, sondern Sozialbürgerschaft und zivilgesellschaftliche Perspektiven (für den europäischen Kontext vgl. Lorenz 2006, S.18). Internatio-

nalisierung in der Sozialen Arbeit entstand aus den sozialen Bewegungen heraus, ermöglichte Austausch und Verständigung über die kulturellen Verschiedenheiten hinweg und gemeinsame (sozial)politische Positionen wurden unter Akzeptanz und Bewahrung bestehender Differenzen entwickelt. All das ist ein gutes Vorbild für die internationale Soziale Arbeit der Gegenwart.

Literatur

Blankenburg, M./Wendling G. (Hrsg.) (1988): Internationale Wohlfahrt. Ursprünge und Entwicklung des ICSW. Berlin.

BMBF/HIS (2004): Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland im Jahr 2003 – 17. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks (DSW). Bonn u. Berlin.

BMBF/HIS (2007): Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland im Jahr 2006 – 18. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks (DSW). Bonn u. Berlin. (www.sozialerhebung.de) Zugriff 24.3.09.

BMBF/HIS (2008): Internationalisierung des Studiums. Ausländische Studierende in Deutschland – Deutsche Studierende im Ausland. Ergebnisse der 18. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks (DSW). Bonn u. Berlin.

Bologna-Prozess (2009): (www.bologna2009benelux.org) Zugriff 24.3.09.

Bologna-Erklärung (1999): Der Europäische Hochschulraum. Gemeinsame Erklärung der Europäischen Bildungsminister vom 19. Juni 1999, Bologna: (http://www.bmbf.de/pub/bologna_deu.pdf) Zugriff 7.9.2007.

Cox, D./Pawar, M. (2006): International Social Work. Issues, Strategies, and Programs. Sage.

DAAD (2009): Mobilitätsprogramme. (http://eu.daad.de/eu/sokrates/05353.html) Zugriff 24.3.2009.

DAAD/BMBF (2007): Fachkonferenz zur Auslandsmobilität. Untersuchungsergebnisse im Überblick: Internationale Mobilität im Studium. Studienbezogene Aufenthalte deutscher Studierender in anderen Ländern. Berlin, 10.5.2007. (http://www.his.de/pdf/21/auslandsmobilitaet.pdf) Zugriff 7.9.2007.

Europäische Kommission (2007): Grenzüberschreitende Erbringung von Dienstleistungen im Gesundheits- und Sozialbereich. (http://www.soziale-dienste-in-europa.de/dokumente/Bestellservice/ix_90945_8454.htm) Zugriff 24.3.2009.

EU-Ministerkonferenz (2000): Lissabon-Erklärung. (www.europarl.europa.eu) Zugriff 13.3.2009.

GATS auf Deutsch: EU. (http://europa.eu.int/eur-lex) Zugriff 13.3.2009.

Hahn, K. (2003): Die Globalisierung des Hochschulsektors und das „General Agreement on Trade in Services" (GATS). In: Die Hochschule, Heft 1, S. 48-73.

Healy, L. M. (2001): International Social Work. Professional Action in an interdependent World. Oxford.

Heinemann, M. (2008): Die „soziale Dimension" des Bologna-Prozesses oder die vergessenen Finanzprobleme. Ein Kommentar. In: Bildung und Erziehung, Heft 4, 61. Jg. (2008), S. 451-473.

Heinrich, S. (2007): Educación Popular am Beispiel Nicaragua. Oldenburg.

Heublein, U./Hutzsch, C./Lörz, M. (2008): Auslandsmobilität deutscher Studierender: Ausmaß, Motive und Gründe des Desinteresses. In: Bildung und Erziehung, Heft 4, 61. Jg. (2008), S. 437-450.

IFSW(2008): 51st Worldcongress of the International Federation of Social Workers. (www.ifsw.org) Zugriff: 24.3.2009.

IASSW/IFSW (2004): Global Standards for Social Work Education and Training. (www.apss.polyu.edu.hk/iassw/index.php?option=com_content&task=blogcategory&id=28&Itemid=49) Zugriff: 24.3.2009.

IASSW/IFSW (2000): Internationale Definition Sozialer Arbeit. (www.ifsw.org/en/f38000138.html) Zugriff: 13.3.2009.

IFSW (1976): Ethikcodes. (www.ifsw.org/en/p38000398.html) Zugriff: 13.3.2009.

James, A. (2004): The MacDonaldization of Social Work – or,Come Back Florence Hollis, All Is (or Should Be) Forgiven'. In: Lovelock, R./Lyons, K./Powell, J. (Hrsg.) (2004): Reflecting on Social Work: discipline and profession. Aldershot, S. 37-54.

Kniephoff-Knebel, A. (2006): Internationalisierung in der sozialen Arbeit. Eine verlorene Dimension der weiblich geprägten Berufs- und Ideengeschichte. Schwalbach.

Leszczensky, M. (2005): Globalisierung und Europäisierung im Hochschulbereich. In: HIS (Kurzinformation): Der Bologna-Prozess im Spiegel der HIS-Hochschulforschung. Hannover, S. 61-68.

Lorenz, W. (2006): Perspectives on European Social Work. From the Birth of the National State to the Impact of Globalization. Leverkusen.

Lorenz, W. (2002): Die Europäisierung der Sozialen Professionen. In: Elsen, S./Friesenhahn, G./Lorenz, W. (Hrsg.) (2002): Für ein soziales Europa. Mainz, S. 10-33.

Lorenz, W. (^{2}2001): Soziale Arbeit: internationale. In: Otto, H.-U./Thiersch, H. (Hrsg.) (2001): Handbuch Sozialarbeit, S. 1644-1648.

Lyons, K. (Hrsg.) (2004): Internationalising Social Work Education. Birmingham.

Müller, W. C. (^{4}2006): Wie Helfen zum Beruf wurde. Eine Methodengeschichte der Sozialen Arbeit. Weinheim u. Basel.

Otten, M. (2001): Internationalisation at Home: Leitbild für die internationale Hochschulzusammenarbeit in Europa? In: Kaleidoskop – Ödaf Mitteilungen, Heft 2, S. 44-50.

Pfaffenberger, H. (1994): Zeitgeschichtliche Abläufe und Entwicklungen der internationalen Dimension der deutschen Sozialpädagogik/Sozialarbeit. In: Hamburger, F. (Hrsg.) (1994): Innovation durch Grenzüberschreitung. Rheinfelden u. Berlin, S. 7-19.

Röhrs, H. (1980): Die Reformpädagogik. Ursprung und Verlauf unter internationalen Aspekt. Hannover.

Sachße, C. (^{2}1994): Mütterlichkeit als Beruf. Opladen.

Staub-Bernasconi, S. (2006): Der Beitrag einer systemischen Ethik zur Bestimmung von Menschenwürde und Menschenrechten in der Sozialen Arbeit. In: Dungs, S./Gerber, U./Schmidt, H./Zitt, R. (Hrsg.) (2006): Soziale Arbeit und Ethik im 21. Jahrhundert. Ein Handbuch. Leipzig, S. 267-289.

Straub, Ute (2009): Familiengruppenkonferenz im europäischen Vergleich. In: Sozialmagazin. Heft 7-8, 34. Jg. (2009) S. 36-46.

Straub, Ute (2008): Studentische Mobilität und Internationalisierung. In: Ute Straub (Hrsg.) (2008): Gender und studentische Auslandsmobilität. Forschungsberichte des Gemeinsamen Frauenforschungszentrums der hessischen Fachhochschulen (GFFZ). Frankfurt a.M., S. 4-22.

Straub, Ute (2008): unveröffentlichtes Manuskript zu den Debatten um Ethik und Menschenrechte in der Sozialen Arbeit auf der World Conference of the IFSW, München, 7/2006, und der 19th World Conference of Social Work in Salvador, Bahia State, Brazil, 8/2008 und dem II Foro Latinoamericano de Trabajo Social: Escenarios de la vida social, el trabajo social y las ciencias sociales en el siglo XXI, La Plata, Argentina 8/2008.

Straub, Ute (2006): „Jenseits der Mobilität" oder Internationalisierung fängt zu Hause an. In: Sozialmagazin, Heft 3, 31. Jg. (2006), S. 10-19.

Teichler, U./Gordon, J./Maiworm, F./Bradatsch, C. (2000): Das SOKRATES-Programm: Erfahrungen der ersten fünf Jahre. Bonn (Erhebung von 1999/2000).

United Nations/Centre for Human Rights (Hrsg.) (2006/1992): Human Rights and Social Work. A manual for Schools of Social Work and the Social Work Profession. Professional Training Series Nr. 1. New York u. Geneva.

Wächter, B. (2004): Internationalisiation – a changing concept. In: Wächter, B. (Hrsg.) (2004): Higher Education in a Changing Environment. ACA (Academic Cooperation Association)-Papers. Bonn, S. 8-12.

Wendt, W. R. (^{4}2008): Geschichte der Sozialen Arbeit Bd.1. Die Gesellschaft vor der sozialen Frage. Stuttgart.

Bernd Overwien

Die Europäisierung der Bildungspolitik und der Deutsche Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen

Die Europäisierung der Bildung in Europa geht voran, wobei die öffentliche Wahrnehmung sich derzeit in erster Linie auf die Hochschulen richtet, die in sehr kurzer Zeit einen Systemwechsel vollziehen, verbunden mit zahlreichen Härten für die Studierenden und durchaus auch für HochschullehrerInnen. Im April 2008 verabschiedeten das Europaparlament und der Europäische Rat den Europäischen Qualifikationsrahmen (EQR). Er ist Teil der so genannten Lissabon-Strategie, die Europa auf den Weg hin „zum wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum der Welt" führen soll. Viele europäische Staaten haben bereits oder sind dabei, eigene nationale Qualifikationsrahmen zu entwickeln, die die jeweils nationalen Qualifikationen in Beziehung zum Europäischen Qualifikationsrahmen setzen sollen. Bis 2010 sollen die nationalen Qualifikationssysteme einen eindeutigen Bezug zum EQR und seinen Niveaustufen enthalten. Dem EQR kommt dabei die Rolle eines Übersetzungs- und Vergleichsinstrumentes zwischen den Bildungs- und Qualifikationssystemen der Mitgliedsländer zu. Diese ordnen die auf allen Ebenen des Bildungssystems und auch auf informellen Wegen erworbenen Qualifikationen Niveaustufen in ihren nationalen Qualifikationsrahmen zu und verbinden diese mit den Stufen des EQR (vgl. Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2006).

Implementierung des EQR und DQR

1 Zum Prozess der Einführung von Qualifikationsrahmen

Fast unbemerkt von der Öffentlichkeit wurde auch in Deutschland im letzten Jahr ein Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (DQR) erarbeitet, der seit Beginn des Jahres 2009 erprobt wird. Wie schon die Einführung der neuen Studienstrukturen mit ihren BA und MA-Abschlüssen zeigt, sind europäische Initiativen in der Bundesrepublik Deutschland von den für Bildungspolitik zuständigen Instanzen weitgehend unterstützt worden. Dabei muss betont werden, dass die europäischen Institutionen eigentlich keine Regelungskompetenz in Bildungsfragen haben. Mit dem Mittel der offenen Koordinierungsmethode kann die Kommission allerdings Druck ausüben (vgl. Bjørnåvold/Coles 2008, S.

Diskussion des DQR – ohne öffentliche Resonanz

W. Thole (Hrsg.), *Grundriss Soziale Arbeit,* DOI 10.1007/978-3-531-94311-4_68,
© VS Verlag für Sozialwissenschaften | Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH 2012

270 ff.). Es handelt sich dabei um eine vom Ministerrat beschlossene Politikstrategie, die es ermöglicht, dass die Europäische Kommission in den Bereichen, in denen sie keine legislative Kompetenz hat, koordinierend wirken kann. Der Einsatz dieses Politikinstrumentes sorgt für Sachzwänge und den notwendigen politischen Druck, durch den das weiterhin geltende Freiwilligkeitsprinzip bei der Übernahme europäischer Regelungen untergraben wird.

Möglichkeiten werden nicht genutzt

Die Umsetzung des DQR erfolgt seit 2009 weitgehend auf einer eher technisch-organisatorischen Ebene und wird seitdem kaum von breiteren und partizipativen öffentlichen Diskussionen begleitet. Dabei handelt es sich um eine grundsätzliche Umgestaltung des Bildungswesens insgesamt. Reformhoffnungen, die sich auf mehr Durchlässigkeit innerhalb des deutschen Bildungssystems und auf eine größere Mobilität richten, steht eine weitgehende Orientierung auf Wettbewerb und wirtschaftliche Verwertungsinteressen entgegen. Bei der Einführung des DQR könnten, gerade in der Kopplung mit dem EQR, „alte" Reformziele hinsichtlich Chancengleichheit, Durchlässigkeit und einer gleichen Wertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung formal angestoßen werden. Die derzeitige Handhabung des Diskussionsprozesses der politischen AkteurInnen in Bund und Ländern lässt allerdings die Hoffnung darauf schrumpfen. Im Gegensatz etwa zu Österreich, wo es eine breite bildungsöffentliche Diskussion über die Einführung des nationalen Qualifikationsrahmens gibt, gestalten in Deutschland nur wenige ExpertInnen die Grundlinien einer neuen Bildungspolitik.

Festlegung gleichartiger Qualifikationen

Der DQR soll auf acht Niveaustufen jeweils gleichwertige, nicht aber gleichartige Qualifikationen abbilden. Unter Qualifikation versteht man dabei das „formale Ergebnis eines Beurteilungs- und Validierungsprozesses" (Arbeitskreis DQR 2009, S. 9). Auf einer Niveaustufe werden Fachkompetenzen, unterteilt in Wissen und Fertigkeiten, und personale Kompetenzen, unterteilt in Sozialkompetenz und Selbstkompetenz, als Struktur vorgegeben (Abb. 1).

Niveauindikator			
Anforderungsstruktur			
Fachkompetenz		**Personale Kompetenz**	
Wissen	**Fertigkeiten**	**Sozialkompetenz**	**Selbstkompetenz**
Tiefe und Breite	Instrumentelle und systemische Fertigkeiten, Beurteilungsfähigkeit	Team-/Führungsfähigkeit, Mitgestaltung und Kommunikation	Selbständigkeit/ Verantwortung, Reflexivität und Lernkompetenz

Abb. 1: Einheitliche Struktur für die Beschreibung der acht Niveaustufen des DQR (Arbeitskreis DQR, S. 4)

Definition von Kompetenz

Der Begriff der Kompetenz wird in diesem Rahmen folgendermaßen gefasst: Es handelt sich um „die Fähigkeit und Bereitschaft, Kenntnisse, Fertigkeiten sowie persönliche, soziale und methodische Fähigkeiten in Arbeits- und Lernsituationen und für die berufliche und persönliche Entwicklung zu nutzen" (Ar-

beitskreis DQR 200, S. 9). Dieses Verständnis nähert sich dem der beruflichen Handlungskompetenz innerhalb der deutschen beruflichen Bildung, ist aber interessanterweise nicht kompatibel mit dem Kompetenzbegriff des EQR.[1] Auf den Niveaustufen des DQR sollen alle formalen Qualifikationen des deutschen Bildungssystems, also der allgemeinen, der hochschulischen sowie der beruflichen Bildung zugeordnet werden (vgl. Arbeitskreis DQR 2009, S.3). Auch Ergebnisse informellen Lernens werden berücksichtigt, wobei allerdings noch nicht klar ist, mit welchen Instrumenten hier Bewertungen vorgenommen werden. Ziel ist es, damit das deutsche Qualifikationssystem transparenter zu gestalten und die Durchlässigkeit zu fördern. Ob der jetzt zur Erprobung vorliegende DQR dem allerdings gerecht wird, soll eine Erprobung in den Bereichen Metall- und Elektroindustrie, Handel, Gesundheit und im IT-Bereich ergeben. Diese zeitliche und von den Bereichen recht eng gefasste Probephase wird die Konsequenzen der Einführung des DQR kaum in ihrer Tiefe erfassen können. Schließlich wirkt dieser auf das ganze Bildungssystem und nicht nur auf einige Bereiche der beruflichen Bildung und Weiterbildung. Zwar ist es nicht vorgesehen, dass das System der zertifikatsgeregelten Zugänge durch den DQR ersetzt wird. Es besteht aber durchaus die die Möglichkeit, dass durch Zuordnungen von Qualifikationen eine neue Wertigkeitsdynamik in Gang gesetzt wird. Auch andere Entwicklungen sind möglich. So hat die Kultusministerkonferenz in einem Positionspapier bereits die Zuordnung von Abschlüssen formaler beruflicher Bildung zu den Niveaustufen vorgeschlagen (KMK 2008).

Normative Wirkung des DQR

Der DQR wird mittelfristig wahrscheinlich eine normierende Wirkung haben. Bildungsstandards, Outcomeorientierung, Qualitätssicherung, Akkreditierung und Evaluierung sind Schlagworte für neue Mechanismen, die aus der Hochschuldiskussion und zum Teil aus den Schulen schon bekannt sind. Im Rahmen einer Neugestaltung sind aus der Sicht lebenslang Lernender auch Vorteile zu erkennen, die aber werden zurzeit zumeist durch eine Dominanz eher neoliberal respektive neoklassischer Denkmuster beiseite gedrängt.

2 Informelles Lernen und Anerkennung von bereits erworbenen Kompetenzen

Lebenslanges Lernen

Eine grundsätzliche Neuerung für das deutsche Bildungssystem ist die vorgesehene Anerkennung informellen Lernens. Aufbauend auf den Diskurs zum lebenslangen Lernen fordern politische Instanzen insbesondere auf europäischer Ebene die Anerkennung informellen Lernens, wobei es um Bildungsprozesse und ihre Ergebnisse geht (vgl. Europäische Kommission 1996). In verschiedenen Ländern wird an Zertifizierungsmodi für „informal and prior learning“

1 Auf europäischer Ebene ist schon allein die angemessene Übersetzung des Begriffs Competence nicht widerspruchsfrei möglich. Im englischsprachigen Kontext gibt es unterschiedliche Begriffinterpretationen, die Übersetzungen ins Deutsche sind z. T. sehr unscharf, wenn es etwa um Competency und Competencies geht (vgl. ausführlich Dehnbostel u. a. 2009, S. 54ff).

gearbeitet, um entsprechende Kompetenzen sichtbar zu machen (vgl. Bjørnåvold 1999). In einigen europäischen Ländern gibt es bereits Anerkennungsprozeduren, die auch bisher eher versteckte, beruflich relevante Kompetenzen transparent werden lassen (vgl. Dehnbostel u. a. 2009, S. 34ff). Dies ist für die Wirtschaft interessant, kann aber auch denjenigen Menschen nützen, die innerhalb formaler Lernwege Probleme hatten und für sich alternative Lernwege gefunden haben.

Neues Verständnis von Lernen

Der Begriff des informellen Lernens als Lernart im betrieblichen und zivilbürgerlichen Kontext gewinnt in den letzten Jahren innerhalb der deutschen erziehungswissenschaftlichen Debatte an Bedeutung und ist Teil eines in sich differenzierten pädagogischen Verständnisses von Lernen geworden (vgl. Göhlich u. a. 2007). Neben dem formal organisierten Lernen in Schulen und Universitäten und dem Lernen in betrieblicher Arbeit findet auch der Kompetenzerwerb in sozialen Bewegungen, im Bereich neuer Medien, im Rahmen von Museen und Science Centern, im Freizeitbereich oder auch in der Verbindung von schulischem und informellem Lernen zunehmend Beachtung (vgl. BMFSFJ 2005; Brodowski u. a. 2009).

Informelles Lernen wird bis heute nicht eindeutig definiert (vgl. Overwien 2005; Dohmen 2001). Einige Definitionen setzen an der Organisationsform des Lernens an und bezeichnen diejenigen Lernprozesse als informell, die ihren Platz außerhalb formaler Institutionen oder non-formaler Kursangebote haben. Als ein Teil informellen Lernens wird inzidentelles bzw. implizites Lernen gesehen, wobei implizites Lernen von Lernenden nicht bewusst wahrgenommen wird und inzidentelles Lernen ein beiläufiges Lernen ist.

Definition

Die Europäische Kommission (vgl. Kommission 2001, S. 9 u. 32f.) hat eine Definition informellen Lernens vorgelegt, die zwar einen Rahmen bietet, aber noch nicht letztlich befriedigt, insbesondere, was das nicht-formale Lernen anbelangt, dessen Bestimmung unklar bleibt:

- Formales Lernen: Lernen, das üblicherweise in einer Bildungs- oder Ausbildungseinrichtung stattfindet, in Bezug auf Lernziele, Lernzeit oder Lernförderung strukturiert ist und zur Zertifizierung führt. Formales Lernen ist aus der Sicht der Lernenden zielgerichtet.
- Nicht formales Lernen: Lernen, das nicht in Bildungs- oder Berufsbildungseinrichtungen stattfindet und üblicherweise nicht zur Zertifizierung führt. Gleichwohl ist es systematisch in Bezug auf Lernziele, Lerndauer und Lernmittel. Aus Sicht der Lernenden ist es zielgerichtet.
- Informelles Lernen: Lernen, das im Alltag, am Arbeitsplatz, im Familienkreis oder in der Freizeit stattfindet. Es ist (in Bezug auf Lernziele, Lernzeit oder Lernförderung) nicht strukturiert und führt üblicherweise nicht zur Zertifizierung. Informelles Lernen kann zielgerichtet sein, ist jedoch in den meisten Fällen nichtintentional (oder inzidentell/beiläufig).

3 Positionen zum Deutschen Qualifikationsrahmen

Stellungnahme der Gewerkschaften

Aus den Gewerkschaften und Sozialverbänden gibt es kritische Stimmen zum DQR-Prozess. So werden der enge Kompetenzbegriff und eine reine Outcomeorientierung kritisch gesehen (DGB 2008), wobei im jetzigen Kompetenzverständnis des DQR durchaus ein breiteres, eher die berufliche Bildung betonendes Verständnis durchscheint, allerdings widersprüchlich. Der vom DGB eingeklagte und durch Bildung zu gewährleistende enge Zusammenhang von beruflicher Handlungskompetenz und persönlicher Entwicklung, wird erwähnt, gleichzeitig aber haben „Individuelle Eigenschaften wie Zuverlässigkeit, Genauigkeit, Ausdauer und Aufmerksamkeit, aber auch normative und ethische Aspekte der Persönlichkeitsbildung, Persönlichkeitsmerkmale wie interkulturelle Kompetenz, gelebte Toleranz und demokratische Verhaltensweisen … keine Aufnahme in die DQR-Matrix gefunden." (Arbeitskreis DQR 2009, S. 2). Auf diese Weise werden wesentliche Teile der Fach- und auch personalen Kompetenz ausgegrenzt. So sind Genauigkeit und Ausdauer der Fach- oder Methodenkompetenz zuzuordnen und normative und ethische Gesichtspunkte der Persönlichkeitsbildung gehören zur Human- oder Selbstkompetenz. Überdies gehören gelebte Toleranz und demokratische Verhaltensweisen, die ja auch Gegenstand von Bildungsprozessen sein können, genauso zur Sozialkompetenz wie auch die interkulturelle Kompetenz, die je nach Tätigkeitsfeld auch zur Fachkompetenz gehört. So sehen ExpertInnen, beispielsweise der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, die Gefahr, dass humane und soziale Kompetenzen ausgegrenzt werden und auch die Dimensionen ökonomischer, sozialer und ökologischer Entwicklungen nicht vorkommen (vgl. Odenwald 2008; Dehnbostel u. a. 2009, S. 20f).

Stellungnahme der Wirtschaft

Aus der Perspektive von Wirtschaftsverbänden, vertreten im Kuratorium der Deutschen Wirtschaft, werden die Ziele des EQR und DQR begrüßt. Die Ausrichtung sei am Bedarf der Unternehmen und an den Vorteilen für Wirtschaftsprozesse vorzunehmen. Es gehe um Transparenz und Durchlässigkeit im Bildungssystem, national wie auf europäischer Ebene. Im Mittelpunkt stehe dabei die Handlungskompetenz, als Einheit von Fach-, Sozial- und Personalkompetenz, bezogen auf Berufspraxis und entsprechende Erfahrungen (vgl. Kuratorium der Deutschen Wirtschaft für Berufsbildung 2008, S.1ff).

Position der Sozialen Verbände

Eine inhaltlich sehr fundierte Erklärung aus dem Sozial-, Erziehungs- und Gesundheitsbereich liegt vom Deutschen Verein für öffentliche und private Fürsorge (2008) vor. Mit Blick auf die besonderen Bedarfsstrukturen dieses Feldes wird grundsätzlich positiv auf die Veränderungspotentiale eines DQR, bezogen auf Durchlässigkeit und Mobilität, geschaut. Besonders betont werden die Bedürfnisse sozial Benachteiligter, deren formale und informelle Bildungsbemühungen angemessen berücksichtigt werden müssten. Das Papier weist auch auf die notwendige Integration einer Gender- und Gleichstellungsperspektive in den DQR hin.

Stellungnahme der Jugendsozialarbeit

Aus den Reihen des Kooperationsverbundes Jugendsozialarbeit kommen kritische Anmerkungen zur Integration benachteiligter Jugendlicher (vgl. Kooperationsverbund Jugendsozialarbeit 2008). Zwar werden auch hier Chancen im

Hinblick auf größere Durchlässigkeit gesehen, es wird aber auch deutlich auf die Gefahr verwiesen, die in einer unadäquaten Ausgestaltung der ersten Niveaustufe des DQR liege. Auch junge Menschen ohne formale Qualifikationen, wie dem Hauptschulabschluss, soll der Zugang in das System ermöglicht werden. Die Argumentation bezieht sich darauf, dass es im DQR schließlich um Lernergebnisse gehe, die unabhängig von Bildungsabschlüssen zuzuordnen sind. In der Konsequenz müsse der DQR nach Einschätzung des Kooperationsverbandes informell und non-formal erworbene Kompetenzen, Fertigkeiten und Kenntnisse anerkennen und Durchlässigkeit ermöglichen (vgl. Kooperationsverbund Jugendsozialarbeit 2008). Dies wird auch in einer Stellungnahme der Bundesarbeitsgruppe Katholische Jugendsozialarbeit (2007) betont, die sich auf ein breites und integrierendes Bildungsverständnis bezieht. Hier werden neue Möglichkeiten der Integration benachteiligter Jugendlicher gesehen, deren Berücksichtigung wird aber ausdrücklich angemahnt.

Insbesondere die Positionen aus dem Bereich der Sozialen Arbeit zeigen, im Kontrast zum derzeit erprobten DQR, in welche Richtung Diskussions- und Veränderungsbedarf besteht. Es ist nochmals herauszustellen, dass der DQR in seiner endgültigen Form das deutsche Bildungswesen neu ordnen wird. Gleichzeitig verändert sich die Ausbildungslandschaft gerade im Bereich sozialer Berufe. Die darin liegenden Chancen könnten durch einen mehr als bisher sichtbar an Ansätzen der beruflichen Bildung orientierten DQR genutzt werden.

Literatur

Arbeitskreis DQR (Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen) (2009): Diskussionsvorschlag eines Deutschen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen. Bonn. (http://www.koop-son.de/uploads/media/DQR_Diskussionsvorschlag_.pdf; Zugriff: 20.08.2009)

Bjørnåvold, J. (1999): Identification, assessment and recognition of non-formal learning. In: Dehnbostel, P./Markert, W./Novak, H. (Hrsg.) (1999): Workshop. Erfahrungslernen in der beruflichen Bildung. Beiträge zu einem kontroversen Konzept. Neusäß, S. 254-280.

Bjørnåvold, J./Coles, M. (2008): Politische Gestaltung der allgemeinen und beruflichen Bildung am Beispiel der Qualifikationsrahmen. In: Europäische Zeitschrift für Berufsbildung, Nr. 42/43, S. 241-282.

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (Hrsg.) (2005): Zwölfter Kinder und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Bildung, Betreuung und Erziehung vor und neben der Schule. Bonn. (http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Abteilung5/Pdf-Anlagen/zwoelfterkjb,property= pdf.pdf; Zugriff: 20.08.2009)

Brodowski, M./Devers-Kanoglu, U./Overwien, B./Rohs, M./Salinger, S./Walser, M. (Hrsg.) (2009): Informelles Lernen und Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Beiträge aus Theorie und Praxis. Opladen.

Bundesarbeitsgruppe Katholische Jugendsozialarbeit (2007): Benachteiligte Jugendliche dürfen nicht aus dem „Rahmen“ fallen! Positionspapier der BAG Katholische Jugendsozialarbeit zu einem Deutschen Qualifikationsrahmen. Düsseldorf. (http://www. jugendhilfeportal.de/downloads/Handlungsfelder/Jugendsozialarbeit/BAGKJStellungnahme08.02.2008.pdf, Zugriff: 10.9.2008)

Dehnbostel, P./Ness, H./Overwien, B. (2009): Der Deutsche Qualifikationsrahmen (DQR) – Positionen, Reflexionen und Optionen. Gutachten für die Max-Träger-Stiftung. Frankfurt a.M.

Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge e. V. (2008): Positionspapier des Deutschen Vereins zum Deutschen Qualifikationsrahmen. Berlin.

Deutscher Gewerkschaftsbund (DGB) (2008): Deutscher Qualifikationsrahmen. Vorschlag des Deutschen Gewerkschaftsbundes. Berlin, 21.04.2008. (http://berufsbildungspolitik.verdi. de/berufsbildung/dqr/data/dqr_dgb_vorschlag.pdf; Zugriff: 20.08.2009)

Dohmen, G. (2001): Das informelle Lernen. Die internationale Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen aller. Bonn.

Europäische Kommission (Hrsg.) (1996): Weißbuch zur Allgemeinen und Beruflichen Bildung. Lehren und Lernen. Auf dem Weg zur Kognitiven Gesellschaft. Brüssel.

Göhlich, M./Wulf, C./Zirfas, J. (Hrsg.) (2007): Pädagogische Theorien des Lernens. Weinheim.

Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) (2008): Vorschlag zur Einstufung von Abschlüssen an beruflichen Schulen in einen Deutschen Qualifikationsrahmen (DQR). Bonn, Stand 28.11.2008.

Kommission der Europäischen Gemeinschaften (Hrsg.) (2001): Mitteilung der Kommission: Einen europäischen Raum des Lebenslangen Lernens schaffen. KOM (2001) 678 endgültig. Brüssel. (http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2001:0678:FIN :DE:PDF; Zugriff: 20.08.2009)

Kommission der Europäischen Gemeinschaften (Hrsg.) (2006): Vorschlag für eine Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates zur Einrichtung eines Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen. KOM (2006) 479 endgültig. Brüssel. (http://ec.europa.eu/education/policies/educ/eqf/com_2006_0479_de.pdf; Zugriff: 20.08.2009)

Kooperationsverbund Jugendsozialarbeit (Hrsg.) (2008): Der Deutsche Qualifikationsrahmen. Eine Chance zur Integration benachteiligter Jugendliche? Berlin.

Kuratorium der Deutschen Wirtschaft für Berufsbildung (Hrsg.) (2008): Deutscher Qualifikationsrahmen (DQR). Position der deutschen Wirtschaft. Bonn, 28.03.2008. (http://www.kwb-berufsbildung.de/fileadmin/pdf/2008_DQR_Position.pdf; Zugriff: 23.04.2009)

Odenwald, St. (2008): Statement zum Deutschen Qualifikationsrahmen anlässlich der GEW-Tagung „Perspektiven einer beruflichen Bildung für alle im europäischen Bildungsraum“ in Hamburg. Hamburg.

Overwien, B. (2005): Stichwort: Informelles Lernen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Heft 3, 8. Jg. (2005), S. 339-355.

Serviceteil „Sozialpädagogische Aus-, Fort- und Weiterbildung“

1 Zum Weiterlesen

Buddrus, V./Sturzenhecker, B. (1987): Papiertiger Uni. Hintergründe für den Studieneinstieg in sozialen Wissenschaften. Baltmannsweiler.
Derrida, J. ([3]2005): Die unbedingte Universität. Frankfurt a.M.
Engelke, E. (1996): Soziale Arbeit als Ausbildung. Studienreform und –modelle. Freiburg i. Br.
Friebertshäuser, B. (1992): Übergangsphase Studienbeginn. Eine Feldstudie über Riten der Initiation in eine studentische Fachkultur. Weinheim u. München.
Giesecke, H. (2001): Das Pädagogikstudium – Orientierung für die ersten Semester. Stuttgart.
Krüger, H.-H./Rauschenbach, Th. (Hrsg.) (2004): Pädagogen in Studium und Beruf. Empirische Bilanzen und Zukunftsperspektiven. Wiesbaden.
Limbrunner, A. ([2]2004): Soziale Arbeit als Beruf. Berufsinformationen und Arbeitshilfen für Ausbildung und Praxis. Weinheim u. München.
Online-Studienführer für Soziale Arbeit, www.studis-online.de.
Rauschenbach, Th./Galuske, M. (1998): Gezielt bewerben für Sozial- und Erziehungsberufe. Niedernhausen/Ts.

2 Institutionen der sozialpädagogischen Aus-, Fort- und Weiterbildung – Auswahl

Hochschulkonpass – Info-Börse der Hochschulrektorenkonferenz (HRK)

Der Hochschulkompass ist das Informationsangebot der Hochschulrektorenkonferenz – Vereinigung der deutschen Hochschulen – über alle deutschen Hochschulen und deren Studienangebote. Der Hochschulkompass bietet wichtige Informationen zu allen staatlichen oder staatlich anerkannten Hochschulen in der Bundesrepublik Deutschland, zu allen grundständigen und weiterführenden Studien- und Promotionsmöglichkeiten sowie internationalen Kooperationsvereinbarungen deutscher Hochschulen.
Hochschulrektorenkonferenz – Infopool, www.hochschulkompass.de.

Zentrale Informationsstellen

Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe (AGJ), Fachausschuss „Personal, Qualifikation, Forschung“, www.agj.de.
Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge (DV), Fachausschuss „Soziale Berufe, soziales Engagement“, www.deutscherverein.de.
Fachbereichstag Soziale Arbeit an den Fachhochschulen (FBT), www.fachbereichstag.de/ueber sicht.
Sektion Sozialpädagogik in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaften (DGfE), www.dgfe.de.

Träger von Weiter- und Fortbildungen – Auswahl

Bundesagentur für Arbeit, www.arbeitsagentur.de.
Akademie des Deutschen Roten Kreuzes, www.drk-akademie.de.
Akademie Klausenhof, www.akademie-klausenhof.org.
Akademie Remscheid, www.akademie-remscheid.de.
Andreas Hermes Akademie, www.andreas-hermes-akademie.de.
AWO-Akademie Helene Simon, www.awo.de.
Burckhardthaus e. V., www.burckhardthaus.de.
Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge, www.deutscher-verein.de.
Diakonische Akademie Deutschland GmbH, www.bundesakademie-kd.de.
Fortbildungsakademie des Deutschen Caritasverband, www.caritas.de.
Haus der Gewerkschaftsjugend, www.einblick.dgb.de.
Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik, www.iss-ffm.de.
Katholische Akademie für Jugendfragen, www.kath.de
Konferenz zentraler Fortbildungsinstitutionen für Jugendarbeit und Sozialarbeit, www.zentrale-fortbildung.de.
Paritätische Akademie gGmbH, www.paritaetische-akademie.de.

Soziale Arbeit beobachten – Forschung

Werner Schefold

Sozialpädagogische Forschung Stand und Perspektiven

1 Sozialpädagogische Forschung – eine notwendige Reflexion am Anfang

Was ist sozialpädagogische Forschung?

Eine Darstellung und Reflexion über sozialpädagogische Forschung muss mit einer Vergewisserung darüber beginnen, was unter „Sozialpädagogischer Forschung" gemeint sein kann (vgl. Jakob 1997; Hornstein 1998; Thole 1999; Schweppe 2003; Schweppe/Thole 2004). Sozialpädagogische Forschung kann man als die wissenschaftliche, d. h. methodisch kontrollierte, nachprüfbare und nachvollziehbare Erzeugung von Wissen über die soziale Wirklichkeit verstehen, die für Soziale Arbeit bedeutsam ist. Das ist ein offenes, gleichwohl nicht tautologisches Kriterium. Der weite Bereich der Sozialen Arbeit, deren Adressaten, Institutionen, Organisationen, Felder, Professionen und Praktiken als gleichsam externes, wenn auch in der Thematisierung zunehmend verwissenschaftlichtes Bezugsfeld stellen Sozialpädagogik – hier als wissenschaftliche Disziplin stellvertretend auch für Sozialarbeitswissenschaft verstanden – vor die Aufgabe der Dauerreflexion ihrer Strukturen und Inhalte. Bedeutsamkeit entsteht in Politik und Praxis auch immer wieder neu, schließt Diskurse um die Dilemmata postmoderner Lebensführung oder soziale Ungleichheit ebenso ein wie die alltäglichen Orientierungs- und Sinnfragen von Fachkräften im Umgang mit Adressaten.

In diesem Horizont einer Landschaft von sozialpädagogisch relevanter Forschung, an der nahezu alle sozial- und erziehungswissenschaftlichen Disziplinen beteiligt sind lässt sich ein Bereich sozialpädagogischer Forschung im engeren Sinn ausmachen, die sich explizit als sozialpädagogisch versteht und diese Orientierung in Forschungsdesigns kenntlich werden lässt (vgl. hierzu auch Thole in diesem Band). Sozialpädagogik ist keineswegs mit dem gängigen Etikett „Praxisforschung" gleichzusetzen. Das Wissen, das Soziale Arbeit berührt, reicht weit über den Wissenshorizont praktischen Handelns hinaus. Forschung sollte „Praxis" in ihren Wissensgrundlagen immer wieder transzendieren und irritieren, ohne freilich die Orientierung an den Möglichkeiten – und Unmöglichkeiten – „guter" Praxis aufzugeben.

Sozialpädagogisch relevante Forschung bezieht sich auf ein sehr weites, kaum zu begrenzendes Feld von wissenschaftlich erzeugtem Wissen. Relevanzsetzungen folgen den Pfaden, die mit der Aufklärung der Probleme verbunden sind, die Soziale Arbeit beschäftigen. Um dies an einem Beispiel

W. Thole (Hrsg.), *Grundriss Soziale Arbeit,* DOI 10.1007/978-3-531-94311-4_69,
© VS Verlag für Sozialwissenschaften | Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH 2012

Sozialpädagogische Forschung – kaum zu umgrenzen

deutlich zu machen: Seit Jahrzehnten treibt die Kinder- und Jugendhilfe die Auseinandersetzung mit den Problemen des Rechtsextremismus um, z. B. mit Jugendlichen, in deren Weltbild Ungleichheit als natürlich ausgewiesen ist, Gewalt akzeptiert wird, die massiv abweichendes Verhalten zeigen, das sich biografisch verfestigt hat und resistent gegen Argumente scheint. Die wissenschaftliche Aufklärung dieses sozialen Problems streut weit über das Feld der Humanwissenschaften (vgl. Wahl 2008). Sie bezieht die Sozialisationsforschung in ihren verschiedenen Ausrichtungen ebenso mit ein wie die Forschung über Rechtsextremismus, die ihrerseits ein Spektrum von der Geschichtsforschung über Mentalitätsforschung, Forschung über politische Strömungen und Bewegungen, über die Entwicklungslogiken von Weltbildern abzudecken hat. Sie umfasst Forschungen über die postmoderne Gesellschaft und ihre „Entbettungstendenzen" (vgl. Giddens 1994), über Gruppenprozesse, Milieubildung sowie die Veränderung in Formen der Inklusion und Exklusion von Gruppen in sozialen Räumen.

Sozialpädagogik als Kerndisziplin

Sozialpädagogik stößt im Prozess der Auseinandersetzung mit den ihr zugewiesenen bzw. aufgegriffenen Problemen auf viele Themen und relevante wissenschaftliche Wissensbestände, denen gegenüber sie sich nicht abschließen kann. Dies hat seine Ursachen in den konstitutiven Eigenschaften Sozialer Arbeit und führt zu einer besonderen Ausrichtung der Disziplin Sozialpädagogik. Mit „Sozialer Arbeit" werden hier die Felder entlang von Lebenslauf und Biografien und quer durch die gesellschaftlichen Bereiche und Prozesse von Erziehung, Bildung, Gesundheit, Arbeit, Recht u.a. bezeichnet, in denen „Hilfen" für die Lebensbewältigung (vgl. Böhnisch 2004) und Lebenslagen von Personen erbracht werden, die immer auch mit Programmen und Prozessen der (Selbst-)Änderungen von Personen und des Wandels sozialer Verhältnisse verbunden sind. Dies verbindet Sozialpädagogik mit der Psychologie im weiten Sinn und den Sozial- und Erziehungswissenschaften. Über andere Teildisziplinen hinaus ist Sozialpädagogik auf Wissen über den Gesamtzusammenhang dieses Geschehens auf den Ebenen der Psyche, Sozialität und Kultur, auf gesellschaftliche Inklusion und Exklusion in den Funktionssystemen und auf ihren eigenen Bereich der sekundären Inklusion (und Exklusionsverwaltung) verwiesen, um es in Begriffen der systemtheoretischen Beiträge zu Theorie Sozialer Arbeit auszudrücken.

Gesellschaftlicher Wandel

Die ständige Auseinandersetzung mit dem Wandel der Gesellschaft, vor allem soweit er die Lebenslagen, Lebensgeschichten und Perspektiven von Kindern und Jugendlichen berührt (vgl. Hornstein 1998) unterscheidet Sozialpädagogik von anderen pädagogischen Disziplinen, die stärker introvertiert „ihre" Institutionen und Diskursgeschichte bearbeiten. Sozialpädagogische Forschung hat damit immer eine zumindest doppelten Blick: auf Soziale Arbeit und deren Binnenstrukturen wie auf relevante Sachverhalte, die den Rahmenbedingungen „außerhalb" zuzurechnen sind. Diese umfassen vor allem die AdressatInnen in ihren Lebenslagen und Biografien, so auch z. B. biografisch „vorgängige" Formen von Hilfen und die alltäglichen „Hilfesysteme" von Familien und Organisationen.

Innere Differenzierung der „Praxis"

Soziale Arbeit ist vertikal und horizontal vielfältig differenziert (vgl. Rauschenbach und Züchner in diesem Band). Sie verarbeitet die Probleme auf mehreren Ebenen: Von den öffentlichen Debatten über soziale Probleme, von der Politikformulierung über Gesetze und Programme, von den Strategien der öffentlichen und freien Träger bis hin zur eigentlichen Arbeit von professionellen Fachkräften ergeben sich unterschiedliche Problemkontextualisierungen und -fokussierungen mit je eigenen Formen des Wissens.

Erfolgsorientierung

Soziale Arbeit ist schließlich stetig unter Legitimationsdruck, der sozialpädagogische Forschung vielfältig einbezieht. Sie ist in den Konjunkturen von sozialen Problemen hohen, oft illusionären öffentlichen Erwartungen konfrontiert, sie soll qualitätsorientiert und wirksam sein. Diese Vorgaben sind auch mit eigener Wissensschöpfung, die Forschung ist oder zumindest nahe kommt, zu bearbeiten. Darüber hinaus ist Soziale Arbeit im Suchen und Finden von Wegen zur Bearbeitung von komplexen Problemen auf Forschung angewiesen; dies zeigen gegenwärtig die Bemühungen um die Umsetzung präventiven Kinderschutzes nach § 8a SGB VIII.

Forschung und Wissensmanagement

Sozialpädagogische Forschung ist nicht nur in komplexe Interessen- und Verwendungszusammenhänge eingebettet. Sie hat selbst ihre Felder mit eigenen Traditionen, die sich im Groben nach Lebenslauf und Funktionsbereichen der Gesellschaft differenzieren lassen; Felder wie Erziehungsberatung, Sozialpädagogische Familienhilfe, Pflegefamilien, Heimerziehung, Jugendsozialarbeit (Fülbier/Münchmeier 2001), Jugendarbeit (Thole 2000) u.v.m., zu denen je eine eigene Geschichte, eigene Diskurse, Sinnwelten und arbeitsfeldspezifische Forschungen gehören. Leitprofessionen, so z. B. die Psychologie in der Erziehungsberatung oder Heinerziehung prägen die Forschung wesentlich mit.

Sozialpädagogische Forschung im engeren Sinn

Diese Felder haben eigene Traditionen in der Initiierung und Verwendung von Forschung, die sich z. b. in Überblickswerken dokumentieren. Die darin feststellbaren Thematisierungsformen – so z. B. in den Handbüchern zu den Hilfen zur Erziehung (vgl. Birtsch/Münstermann/Trede 2001; Schröer/Struck/Wolff 2002) – umfassen Beschreibungen der Felder, Praxisberichte, Konzeptdiskussionen; dabei hat Forschung nur einen – sehr unterschiedlichen – Anteil. Die Wissenspräsentation in der Sozialpädagogik stellt sich so meist weniger als „state fo the art report" denn als empirisch breit angelegte Vergewisserung über den Stand der Dinge und als Suche nach Orientierung und Sicherheit dar.

Forschung versus konzeptionelle Beschreibung

Die Forschung in den Feldern hat in sich nochmals Konjunkturen, welche stark von den Bewegungen der öffentlich-politischen Aufmerksamkeit beeinflusst sind, so im Feld der Heimerziehung das Thema der Geschlossenen Unterbringung oder das Thema der Geschichte der Heimkinder. Über die Felder hinweg bilden sich in der sozialpädagogischen Forschung immer wieder durchlaufende generelle Themen wie Profession, Fallarbeit, Hilfeplanung, Sozialraum aus, welche Forschung fokussieren.

Kern der Forschung

Sozialpädagogische Forschung ist darüber hinaus von politisch-administrativ induzierten Interessen bestimmt. So haben die Bestrebungen zur Verwaltungsreform, zu Formen „Neue Steuerung" der Kinder- und Jugendhilfe mittelbar und unmittelbar eine Reihe von Veränderungsprozessen und in deren Begleitung der Forschung mit sich gebracht. Besondere Bedeutung in der sozialpädagogischen

Forschung haben dank deren Offenheit und Interdisziplinarität auch wissenschaftlich induzierte Thematisierungslinien, so der Diskurs um die Risikogesellschaft in den 1990er Jahren, im neuen Jahrtausend im Gefolge des Umbaues des Sozialstaates in Richtung eines aktivierenden Staates unter der Dominanz von Ökonomie und Erwerbsarbeit, die Frage nach der Zurichtung von Subjektivität, den Rahmen normaler Lebensführung, der Gouvernementalität hinter Sozialstaat und Funktionssystem Hilfe (vgl. Kessl 2005).

Gegenwärtig ist freilich eine geradezu dialektisch zu verstehende Entwicklung zu beobachten. Je stärker sich Soziale Arbeit als sozialstaatlich gesicherter Handlungsbereich, als Funktionssystem der Gesellschaft etabliert, desto stärker richtet sich der Blick wieder, durch die Grenzen der Problemlösungsfähigkeiten und -kapazitäten dieses Systems bedingt, auf die sozialpädagogisch relevanten „Umwelten", die Gesellschaft, auf die Lebensbedingungen in den Familien, in den Schulen, auf den Märkten, in den Medien. Exklusionsvermeidung und -verwaltung weisen immer auf andere Systeme, die den Biografien Teilhabe oder Ausschluss zuteil werden lassen.

Als Eckpunkte sozialpädagogische Forschung im engeren Sinn gelten Institutionen/Organisationen, Professionen und Adressaten. Damit ist freilich nicht nur ein „Spannungsverhältnis" sozialpädagogischer Forschung gekennzeichnet, sondern deren Mitte: Wie AdressatInnen und Fachkräften im Rahmen von Institutionen, Organisationen, Lebenslagen und Biografien interagieren, austauschen, verhandeln, Einfluss nehmen, oder, ohne das – wie die Sprache suggeriert – transitiv zu sehen: helfen, erziehen, bilden: alle diese Prozesse in ihren diversen Kontexten und ihren Folgen und Wirkungen stehen im Kern sozialpädagogischer Forschung (vgl. Schefold 2001; Rosenbauer/Seelmeyer 2005)

„Hilfe" als zentraler Handlungsbegriff

Hier soll diese Mitte als „Hilfe" umschrieben werden. Hilfe umfasst wie z. B. im Begriff der „Hilfen zur Erziehung" Handlungsformen des Beratens, Bildens, Erziehens und Unterstützens. Hilfe wird dabei nicht als Intention bzw. einzelne Handlung, sondern als – im Idealfall gelungene – Interaktion, Kommunikation und Transaktion verstanden, durch die Bedarfslagen von Personen und Ressourcen zur Lebensführung und Lebensbewältigung thematisiert und transferiert werden. Hilfe in diesem weiten Sinn kann als Grundprozess der Sozialen Arbeit angesehen werden. Sie umfasst das bloße Vorhandensein von Infrastruktur, z. B. eines Krippenplatzes oder auch nur eines Spielplatzes, die jeweils genutzt bzw. angeeignet werden; ebenso die gezielte Intervention in Krisensituationen, die als Hilfe konzipiert wird, ohne deswegen aus der Sicht der Adressaten hilfreich sein zu müssen.

„Hilfe" als Interaktion

Sozialpädagogische Forschung hat damit Prozesse und Strukturen zum Thema, die als Interaktion der „Praxis" und ihrer AkteurInnen mit den AdressatInnen zu verstehen sind; sie erschließt damit ein weites Feld von Rahmenbedingungen. Auf der einen Seite stehen die Subjekte – Kinder, Jugendliche, Familien – in ihren Prozessen der Lebensführung, Lebensbewältigung (vgl. Böhnisch 2004) und biografischen Arbeit – wie immer man dies in unterschiedlichen theoretischen Bezügen nennen will – wie die Gegebenheiten und Veränderungen in den Lebensumständen und -verläufen in deren komplexer Verwobenheit mit Sozialstruktur, Institutionen, Milieus und alltäglichen Sinnwelten. Auf der anderen

Seite stehen die Institutionen, Organisationen und Professionellen, die helfen, unterstützen, erziehen und bilden wollen, dabei in komplexe Kontexte: Gesetzliche, institutionelle, professionelle und persönliche Rahmenbedingungen eingebunden sind. Unter den Schwerpunkten Organisation, Profession, Ausbildung zählen diese Themengebiete unter wandelnden Akzentuierungen zum Bereich sozialpädagogischer Forschung.

„Praxis" und Problemlagen stehen im Zentrum

Subjektbezogene Forschung ebenso wie Organisations- und Professionsforschung gewinnen also sozialpädagogische Bedeutung und dies umso mehr, wenn sie Motive, Handlungsformen, Ziele und Prozesse aufnehmen, welche in Richtung „Hilfe" gehen. „Hilfe" steht dabei als Inbegriff für Versorgung, Erziehung, Bildung, Beratung, Unterstützung und Animation in ihrer Faktizität als rekonstruierbares soziales Geschehen. Es hat eigene Sach-, Sozial-, Zeit- und Raumstrukturen, Anfang und Ende, Intentionalität und Faktizität. „Hilfe" impliziert immer auch die Möglichkeit von Kontrolle, Ausschluss und Stigmatisierung, dies ist in der Multiperspektivität des Geschehens angelegt. Für die Erforschung und Reflexion Sozialer Arbeit im Prozess der aktuellen Transformation von Gesellschaft, Sozialpolitik und öffentlichen Bereich könnte die Denkfigur einer „hilfreichen" Praxis in mancherlei Hinsicht nützlich sein. Die Einsicht in die Kontingenz von Hilfe und ihre nur pragmatisch begrenzbaren sozialen und kulturellen Kontexte sollte vor einer praxeologischen Engführung von Forschungsthemen bewahren.

Zugleich sollte die Definition eines Bezugspunktes, die Fokussierung auf komplexe Hilfeprozesse verhindern, dass das gleichsam unbeschränkte Themenfeld sozialpädagogischer Forschung immer wieder ausfranst, als sozialpädagogische Forschung gilt, was mit einem der Bezugspunkte zu tun hat. Suboptimalen Status haben so z.B. Forschungsbereiche wie die Jugendforschung, die Überblicke über Meinungen und Haltungen von Jugendlichen gibt, ohne deren Bedeutung in den Prozessen ihrer Lebensführung zu thematisieren, organisationssoziologische Forschung an Verbänden oder Ämtern, die außer Acht lässt, welche spezifischen Leistungen diese erbringen sollten, und dienstleistungstheoretische Arbeiten, welche die Besonderheiten sozialpädagogischer Dienstleistungen übersehen, z.B. die Tatsache, dass Dienstleistungen für Familien Bedingungen und Prozesse, die für das Aufwachsen von Kindern wichtig sind, verbessern sollen.

Damit sei nicht einer Provinzialisierung der sozialpädagogischen Forschung das Wort geredet. Unbestritten ist, dass Arbeiten, die Segmente der sozialpädagogischen Thematik aufnehmen, besonders wegen ihres Abstraktionsniveaus einen Erkenntnisgewinn bringen. Sie haben entscheidende Impulse für die Entwicklung der sozialpädagogischen Forschung gebracht; so z. B. Arbeiten im Rahmen der sozialwissenschaftlichen Biografieforschung, der Organisationsforschung u.v.m.. Theorie- und Methodentransfer aus anderen Disziplinen, so grundlegend er für ein eher schwach entwickeltes Forschungsfeld auch ist, ist jedoch noch keine sozialpädagogische Forschung (vgl. u.a. Thole 1999). Wissen aus anderen Feldern wird sozialpädagogisch relevant, wenn es an die Kernthemen der Sozialen Arbeit anschlussfähig ist. Hier tun sich Widersprüche auf: In vielen Hilfeplanverfahren nach § 36 SGB VIII liegen beispielsweise psycholo-

gische Gutachten vor, die eingehend bestimmte Eigenschaften von Personen auf Grund differenzierter Tests beschreiben, in pädagogischer Reflexion und im Handeln jedoch kaum verwendet werden. Die Handlungskonzepte, die den Gutachten zugrunde liegen, zielen meist auf umfangreiche Restitution und Re-Sozialisation von Personen, die gezielte, komplexe und dauerhafte Settings der Behandlung voraussetzen, die so im Rahmen der Hilfen zur Erziehung selten gegeben bzw. bezahlbar sind. Die Pragmatik, die immer auch Teil Sozialer Arbeit ist (vgl. Thiersch 1984) bleibt unberücksichtigt.

2 Forschungstraditionen und Forschungstypen

Überblick nicht möglich

Angesichts der oben skizzierten Lage der sozialpädagogischen Forschung kann es hier nicht darum gehen, einen systematischen Überblick über die thematische, theoretische und methodische Ausrichtung dieser Forschung zu geben. Hilfreich zum Überblick ist das Sammelwerk von Cornelia Schweppe und Werner Thole (2005), das Ergebnisse einer Tagung der Kommission Sozialpädagogik zum Thema der sozialpädagogischen Forschung wiedergibt sowie die sich mehrenden Handbücher zu sozialpädagogischen Handlungsfeldern wie beispielsweise Jugendsozialarbeit (Fülbier/Münchmeier 2001), Erzieherische Hilfen (Birtsch/Münstermann/Trede 2001), Kinder- und Jugendhilfe (Schröer/Struck/Wolff 2002) Familienbildung als Angebot der Jugendhilfe (BMFSFJ 2007), zur Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule (Hartnuß/Maykus 2004; Henschel/Krüger/Schmitt/Stange 2008), Jugendhilfe und Jugendpsychiatrie (Fegert/Schrapper 2004).

In einer Analyse von Daten von FORIS (Forschungsinformationssystem Sozialwissenschaften) haben Nicole Rosenbauer und Udo Seelmeyer (2005) einen Überblick über die Entwicklung und Struktur der Jugendhilfeforschung als stärksten Feld der sozialpädagogischen Forschung gegeben, der trotz aller von den Autoren reflektierten Beschränkungen doch einen Einblick in Strukturen der sozialpädagogischen Forschung insgesamt gibt.

Jugendhilfeforschung stellt sich für den untersuchten Zeitraum von 1994 bis 2003 als ein „massiv expandierendes Forschungsfeld“ dar (S. 268). Themenbereiche (von 2001 bis 2003) sind (nach der Häufigkeit) Bildung/ Erziehung, Profession/Ausbildung, Kindheit/Jugend, Stadt/Sozialraum, Soziale Kontrolle/Kriminalität/Delinquenz, Familie, Dienstleistung/Verwaltung, Schule u.a. Unter den vorgegebenen Forschungsperspektiven rangieren adressatInnenbezogene Perspektiven (28%) an der Spitze, gefolgt von organisationsbezogenen (24 %), professionsbezogenen (18 %), theoriebezogenen/disziplinären (10%), feld/angebotsbezogenen (9 %), handlungsbezogenen und historischen Perspektiven. Jugendhilfeforschung wird, den bei FORIS gemeldeten Projekten zufolge zu ca. 60 % an Universitäten, zu 21 % an Instituten und zu 12 % an Fachhochschulen durchgeführt. Jugendhilfeprojekte sind Eigenprojekte, Auftragsprojekte von Bund/Ländern, Kommunen und Einrichtungen/Trägern – um eine grobe Gewichtung wiederzugeben (vgl. Rosenbauer/Seelmeyer 2005, S. 265ff.).

Die sozialpädagogische Forschungslandschaft entspricht nicht dem Bild einer klassischen wissenschaftlichen Forschung, die im Kern Max-Planck-Institute, Sonderforschungsbereiche und DFG-Schwerpunktprogramme aufweist. Soziale Arbeit hat ihre Verwissenschaftlichung recht und schlecht selbst organisiert, daran waren und sind viele Akteure beteiligt.

Forschung und Verwissenschaftlichung

Der Pfad einer Verwissenschaftlichung auf der Linie einfacher Modernisierung wäre wohl für sozialpädagogische Forschung – um einem Fazit vorzugreifen – auch nicht wünschenswert. An Stelle der vielen Klagen über die Disparität sozialpädagogischer Forschung scheint es sinnvoller, die Beiträge und Entwicklungschancen dieser Forschungslandschaft für umfassende, stetige, spezifisch auf Soziale Arbeit in ihrer oben skizzierten Grundstruktur bezogene Diskurse zu diskutieren und einzelne Forschungsgenres in diesem Rahmen zu sehen. Forschung hat demnach den sozialpädagogischen Diskurs in unterschiedlichen Feldern empirisch zu fundieren, theoretisch zu bereichern, vor allem aber zu verstetigen und zu „entwickeln".

Im groben Überblick über sozialpädagogische Forschung schälen sich Forschungstypen heraus. Forschungstypen sind hier als „Genres" zu verstehen; sie unterscheiden sich in ihren Themen, Erkenntnisinteressen, im Umfang, in ihren empirischen Designs und im Hinblick auf die institutionellen Settings, denen sie entstammen und bringen abgrenzbare Formen von Forschung hervor:

Forschungstypen

- Sozialpädagogische Ressort-, Bereichs- und Verbundforschung
- sozialpädagogischer AdressatInnenforschung
- feldübergreifende „Schwerpunktforschung"
- lokale und regionale Forschung
- Internationale Forschung
- Forschung als Selbstbeobachtung der „Praxis"
- Sozialberichterstattung als Forschung

2.1 Sozialpädagogische Ressort-, Bereichs- und Verbundforschung

Umfangreiche Projekte

Spätestens seit der Forcierung gesellschaftspolitischer Reformen in den 1970er Jahren gibt es in der sozialpädagogischen Forschungslandschaft Projekte und Projektverbünde, die von dem politisch-administrativen System gefördert werden, um aktuelle Problemlagen oder neue Arbeitsfelder zu stützen, so zu Themen wie Tagesmütter, Jugendzentren, Arbeitsweltbezogene Jugendsozialarbeit (vgl. DJI 2001).

Diese Ressortforschung geht auf das Interesse von Fachministerien in Bund und Ländern, auch von Kommunen und freien Trägern zurück, Wissenschaft und Forschung für die Begleitung von Reform- und Modernisierungsvorhaben oder für die Klärung grundsätzlicher Fragen in einzelnen Bereichen in Anspruch zu nehmen. Diese Forschung zeigt sich in größeren Projekten; Beispiele sind hier die Projektcluster über Sozialpädagogische Familienhilfe (vgl. DJI 1994), über „Frühe Hilfen","Wirkungsorientierte Jugendhilfe". Forschung steht hier im Kontext ressortspezifischer Interessen und Perspektiven, aktuelle Problem-

konstellationen sollen durch Praxisentwicklung, Dokumentation und Evaluation befördert werden.

Begleitforschung

Bereichsforschungsprojekte können Leitprojekte für fachöffentliche Debatten werden. Ihre empirischen Befunde und ihre Theorien prägen, ja dominieren manchmal die fachöffentlich-diskursiv konstituierte Wirklichkeit eines Feldes. Dies lässt sich im Bereich Jugendhilfe, vor allem im Bereich der Hilfen zur Erziehung und Heimerziehung an der „Jugendhilfe-Leistungs-Studie“ (BMFSFJ 1998), auch an der „Jugendhilfe-Effekte-Studie“ (Schmidt 2000) feststellen, an den Forschungszusammenhängen über Hilfeplanung.

Bedeutung für die Fachöffentlichkeit

Diese Studien und ihre Ergebnisse sind für die Fachöffentlichkeiten und die Entwicklung von Feldern oft für lange Zeit gewichtig. Sie haben aber auch ihre Nachteile: Sie sind solitär, zeitlich beschränkt, ohne vorhergehende und – stärker noch – nachgehende Folgen für die Forschung. Dies hängt wesentlich an der Unstetigkeit der Forschungsförderung der Ministerien, die zudem im eigenen Interesse ihre eigenen Wege der Förderung entwickelt haben, ohne die wünschenswerte Nachhaltigkeit empirischer Forschung im Bereich Sozialer Arbeit hinreichend im Blick zu haben.

2.2 Sozialpädagogische AdressatInnenforschung

Reaktion auf aktuelle „Probleme“

Einen inhaltlichen Forschungsschwerpunkt stellt die AdressatInnenforschung dar. Sie umfasst in gradueller Abstufung Forschung zu den großen Adressatengruppen der Kinder, Jugendlichen und Alten ebenso wie Forschung zu Problem bezogenen Gruppen, Kinder in Armut, Jugendliche in schwierigen Übergängen, Arbeitslose u.v.m. Sozialpädagogik ist hier auf viele Forschungszusammenhänge verwiesen, die Wissen über Adressaten ergeben; dies in der Form zeithistorischer Überblicke über die Lebenslagen und Befindlichkeiten von Kindern, zu denen eine quantitativ und qualitativ anwachsende Kinderforschung beiträgt (vgl. Betz 2008) oder Jugendlichen, wie es die Shell-Studien unverdrossen tun, ebenso in der Form sehr themenspezifischer Forschung, die explizit sozialpädagogische Fragestellungen aufgreifen.

Soziale Arbeit war lange auf wissenschaftliche Thematisierung ihrer Adressaten in gleichsam für Hilfe indifferenten Feldern wie der Jugendforschung, der Kinderforschung angewiesen, neben diesen immer noch relevanten Forschungsbereichen etabliert sich eine eigene sozialpädagogische Adressatenforschung, an der die Konjunktur der narrativen Biografieforschung und die Rezeption ethnografischer Ansätze und Haltungen zentralen Anteil hat (vgl. Hanses 2004). Sie sieht Kinder und Jugendliche in den sozialen und kulturellen Kontexten sozialer Arbeit selbst, so in Heimen.

In problemgruppenbezogenen Projekten wird die Situation öffentlich stark thematisierter Problemgruppen – Fans, rechtsextreme Jugendliche, missbrauchte Kinder, „Straßenkinder“, besonders schwierige Jugendliche u.a. – „beforscht“. Es gibt öffentliche Konjunkturen solcher Problemgruppen, oft ausgelöst durch spektakuläre Einzelfälle, in deren Zusammenhang dann auch Forschungsförderung freigesetzt wird. Als Beispiele sei hier die Forschung über Straßenkinder (vgl. Britten 1995; Degen 1995; Heins 1996; ISA 1996; Permien/Zink 1998),

„besonders schwierige Jugendliche“ (Henkel u.a. 2003) genannt. Kennzeichnend für diese Forschung scheint, dass, ausgehend von öffentlich definierten Problemen, Problemgruppen eingehend thematisiert werden und eine Fülle von Befunden erarbeitet werden, die auch eine fruchtbare Auseinandersetzung mit den Strukturen der Kinder- und Jugendhilfe selbst umfassen (vgl. Permien/Zink 1998, Schrapper 2004). Damit gewinnt diese Forschung „sozialpädagogische“ Qualität. In der Forschungsarbeit wird deutlich, dass – wie das Beispiel „Straßenkinder“ zeigt, die problemgruppengenerierenden Kontexte und Prozesse – Familienstrukturen, alterstypische Verselbstständigung, die Indifferenz der Regelinstitutionen und die Schwierigkeiten einer zwar differenzierten, aber damit auch von Einrichtung zu Einrichtung selbstreferentiellen Jugendhilfe – allgemein sind und auch „normale“ Kinder und Jugendliche betreffen.

Einen anderen Ansatz auch mit anderen methodischen Grundlagen verfolgt im Bereich der Adressatenforschung die Nutzerforschung, die im Kontext der Dienstleistungstheorie vor allem die Spielräume der AdressatInnen für die (Mit-)Gestaltung der Leistungen und deren Gebrauchswerte zum Thema hat (vgl. Oelerich/Schaarschuch 2005).

AdressatInnenforschung ist von Problemkonjunkturen abhängig. Anschlussforschung, welche gerade die unspektakulären Verhältnisse hinter den Ereignissen aufnehmen könnte und die Kontextualisierung der problemdefinierten Gruppen in der „Normalität“ von Generationen oder Kohorten leisten könnte bleibt oft aus. Hier fehlt der problembezogenen Forschungsförderung, nicht der Forschung selbst, ein wesentlicher Mechanismus etablierter Forschung: Die Fortsetzung der Forschung durch die mitlaufende Benennung von Nicht-Wissen.

Mangel an Kontinuität

2.3 Feld übergreifende „Schwerpunktforschung“

Sozialpädagogische Forschung verdichtet sich immer wieder in Schwerpunkten, die feldübergreifend, durch das Zusammenspiel von Problemdruck, Projektförderung und wissenschaftlichem Interesse entstehen.

Der Themenbereich der Fallarbeit, professioneller, auf Einzelsituationen bezogenen Hilfe, alte Domäne der Kinder- und Jugendhilfe im Rahmen der „Hilfeplanung“, hat sich zu einem solchen Schwerpunkt entwickelt, wie viele Arbeiten zeigen (Schefold u.a. 1998, Ader 2006, Pluto 2007, Hünersdorf 2008). Dies hat eine Debatte über differenzierte Fragen nach Beteiligung, der Konstruktion von Wirklichkeiten in der Fallarbeit, nach Profession und Organisation ermöglicht, die auch für andere Bereiche wie dem Bereich der Fallarbeit und des Casemanagement im SGB II nützlich ist.

Einen gleichsam in der Geschichte der Sozialen Arbeit durchlaufenden, feldübergreifenden Schwerpunkt konstituiert die Fragestellung der Profession und Professionalität sozialer Arbeit. Auch hier lässt sich eine Verselbständigung der Forschung und Diskussion feststellen, welche die spezifischen Rahmenbedingungen der Sozialen Arbeit als Profession aufnimmt und deutlich macht, dass Soziale Arbeit eigene Professionsmuster ausbildet, Wissen, das stark an Personen gebunden, biografisch vermittelt, kontextgebunden, von Verständi-

gungsmöglichkeiten wie Fallsupervision, Beratung abhängig ist (Thole/Küster-Schapfl 1997).

Als Eigenheit sozialpädagogischer Forschung lässt sich dieser integrative Umgang mit unterschiedlichen Ebenen – Biografie, Situation, Interaktion, Organisation, Institution und Makrostrukturen der Gesellschaft sehen. Er kennzeichnet die Architekturen sozialpädagogischer Projekte, der Komplexität dieser Bezüge wegen freilich meist problem- und themenbezogen; die Möglichkeiten qualitativer Forschung in der Analyse von Erzählungen etwa die Prozesslinien und sozialen Strukturen in ihrer sinnhaft konstitutierten Verschränkung herauszuarbeiten, kommt diesem Gütekriterium entgegen: es kann freilich andere Desiderate von Forschung, so das einer systemischen Variation von Kontexten nicht ganz befriedigen.

Sozialpädagogische Forschung sollte genaue Forschung sein, Hilfen in ihren Kontexten von Biografie, Situation, Institutionen und ihren Einbettungen in die Entwicklung von sozialpolitischen Strategien, Wohlfahrtsregimes und -philosophien rekonstruieren. Sozialpädagogische Fachlichkeit konstituiert sich in eignen Feldern, wie dem der Hilfeplanung nach § 36 SGB VIII; in Feldern, in denen situations- und fallspezifisch gehandelt wird, sind das Zusammenleben mit Kindern, professionelles Arbeiten im Schnittpunkt von alltäglichen Lebenspraktiken und fachwissenschaftliches Wissen und das Zusammenarbeiten mit anderen Professionen konstitutiv sind (Gehres 2008, Müller 2006, Wigger 2007).

2.4 Lokale und regionale Forschung

Institutionelle Aufträge

Sozialpädagogische Forschung hat immer auch sozialräumliche Bezüge, ist lokale, regionale, nationale (das ist bisher der Normalfall), inter- und transnationale Forschung. In der Definition ihrer Themen und Gruppen spiegelt Forschung die sozialräumliche Einbettung, welche Programme, Praxisformen oder problemminduzierte AdressatInnengruppen kennzeichnet.

Eine besondere, wenn auch oft potentielle Bedeutung für die Wissensschöpfung in der Sozialpädagogik haben die vielen lokalen, in der Regel kleinen Projekte, die von örtlichen Jugendhilfeträgern – Städten, Landkreisen – und/oder überörtlichen Trägern wie Landesjugendämtern, Landschaftsverbänden, Ministerien initiiert, in Auftrag gegeben und oft auch finanziert werden. Sie werden, wenn Forschung mit dem institutionellen Wissenschaftssystem gleichgesetzt wird – woran die akademischen Prämierungen von Forschung ihren Anteil haben – leicht übersehen. Diese Projekte haben meist pragmatische Zielsetzungen, sind mit aktuellen Problemgruppen, Modellvorhaben, Evaluationsprojekten, administrativem Handlungsbedarf (z. B. Jugendhilfeplanung) verbunden. Regionale Kooperation von Universitäten, Fachhochschulen, auch mit einer wachsenden Szene von kommerziellen wissenschaftlichen Dienstleistungseinrichtungen spielen eine Rolle (vgl. hierzu auch Munch in diesem Band).

Wissenschaftliche Dienstleistung

Die regionale und lokale Forschungslandschaft lässt sich schwerer im Überblick als am Beispiel von einzelnen Kommunen plausibilisieren. So laufen in einer Großstadt wie München im Bereich Kinder- und Jugendhilfe nahezu kontinuierlich mehrere Projekte, die als externe wissenschaftliche Dienstleistungen

vergeben werden und Aufgaben der wissenschaftlichen Begleitung und Evaluation von Reformvorhaben, der Konzeptentwicklung, der Entwicklung von Verfahren der Fallabklärung, der gezielten primär- und sekundäranalytisch angelegten Erhebung der Lage von Problemgruppen haben. Diese Forschung hat ihre eigenen Potenziale und Schwächen. Sie ist oft kreativ und alltagsnah, bleibt aber unübersichtlich. Ihre lokale Einbindung, der Auftragscharakter, die Partikularität der Fragestellungen und Gegenstände erschweren die wünschenswerte Transparenz. Dies ist sehr bedauerlich, da diese Forschung ihre Stärken hat: Sie ist in Themen und Methoden vielfältig und den politisch als wichtig definierten Themen der Sozialen Arbeit gegenüber sensibel. Zudem dient sie als Feld von Theorievergewisserung – ob es sich nun um wissenschaftliche Theorien oder praxeologische Konzepte wie z. B. Sozialraumorientierung handelt. Und sie hat auch kreative Potenziale als Feld der Themen- und Ideengenerierung sowie der Theoriegenerierung im Sinne der abduktiven Forschungslogik.

2.5 Internationale Forschung

Internationale Forschung hat in den letzten Jahren in der Sozialpädagogik an Bedeutung gewonnen; die Internationalisierung, vor allem die Europäisierung der Probleme, politischen Ansätze wie Praxisformen trägt dazu bei, ebenso die Internationalisierung der Sozialwissenschaften, die in der Sozialpädagogik als Disziplin mit starken „nationalen" Traditionen ohnehin verspätet eingesetzt hat. Sie sorgt unter dem Vorzeichen integrativer disziplinärer Konzepte (so etwa Biografie, Resilienz, Care u.v.m.) und Praxisbereiche (Heimerziehung, residential and foster care) für Vergleichs- und Kommunikationsebenen.

Ein kompakte, thematisch stetige, wenn auch nur einzelne Felder begünstigende und Fragestellungen variierende europäische Forschungsförderung, trägt wesentlich dazu bei. Als Beispiel sei hier aus dem Feld der Jugendsozialarbeit die Entwicklung der Übergangsforschung als eines internationalen, vor allem europäischen Forschungsnetzes genannt (vgl. Walther 2008). Die sozialen Probleme von Jugendarbeitslosigkeit in den Ländern Europas, im Kontext sozialer Benachteiligung, unzulänglicher Bildungssysteme und nationaler Strategien haben ausgehend von der Europäischen Sozialcharta 1989 in den Programmen der Europäischen Kommission insoweit Resonanz gefunden, als sie Aktivitäten der europäischen Institutionen, wie die Europäischen Strukturfonds, darin den Europäischen Sozialfond, Bildungs- und Berufsbildungsprogramme (Socrates, Leonardo da Vinci), ausgelöst haben. Damit war ein Bezug für internationale, europäische Forschung gefunden; die Forschung wurde durch Programme, so die fortlaufende EU-Forschungsrahmenprogramme gefördert. Auf dieser Grundlage und in diesem Rahmen kam es zur Vernetzung nationaler Forschergruppen (so z.B. das Forschungsnetzwerk EGRIS), zu stetigen Strukturen der Kooperation. Freilich wäre eine solche Kooperation ohne inhaltliche Konvergenzen wohl wenig nützlich. Die Übergangsforschung belegt, dass auch gemeinsame Forschung und Theoriebildung möglich und fruchtbar sind. Der Ertrag dieser Europäisierung wird als positiv eingeschätzt, wie die vielen Veröffentlichen zeigen: methodische Innovation ebenso wie gemeinsame theoretische Anstrengungen

haben das Potential der Übergangforschung insgesamt bereichert. Theoretische Konvergenzen zeigen sich in der Vorliebe für die Konzepte von Lebenslauf und Biografie, Lebenslaufregimes und Übergangsregimes (vgl. Stauber/Pohl/Walther 2007; Walther 2008). Die Gewinne internationaler oder transnationaler Forschung liegen darüber hinaus in Kontextualisierungen vertrauter, nationaler Problemstellungen, Programmen und Praxisansätzen, die freilich von der Forschung wissenschaftlich sehr differenzierte Analysen von Adressatenlagen und Programmen Sozialer Arbeit verlangen (Walter 2008; Munsch 2008).

2.6 Forschung als Selbstbeobachtung der Praxis

Ein Bereich sozialpädagogischer Forschung, der an Quantität und methodischer Qualität gewinnt – auch dies ein Zeichen der Professionalisierungstendenzen in der Sozialen Arbeit –, sind die Formen der methodisch angelegten Selbstbeobachtung von Fachkräften und Trägern, Finanziers und Förderern Sozialer Arbeit Sie verfolgen andere Ziele und Interessen als Forschung, haben andere Einbettungen; dennoch lassen sich die Wissen schöpfenden Anteile immer auch als Forschung lesen und sollten so reflektiert werden.

Evaluation und Qualitätsmanagement

Selbstevaluation und Forschung

Evaluation und Selbstevaluation gewinnen in der Sozialen Arbeit deutlich an Boden. Methodisch finden sich hier viele Modelle (vgl. BMFSFJ 1996) und Verfahrensvorschläge. Evaluation ist Forschung, so sie methodologischen und methodischen Standards genügt; sie zeigt in Fremd- und auch in den vielen Formen der Selbstevaluation differenziert, immer Nähe zur Sozialforschung (vgl. Heiner 1993).

Evaluation versus Selbstbestätigung

Stärker noch als Evaluationsforschung prägen Maßnahmen der Qualitätssicherung, -entwicklung und des Qualitätsmanagements den Alltag Sozialer Arbeit. Sie sind mit der Novellierung des SGB VIII für Träger der Kinder- und Jugendhilfe verbindlich geworden und mittlerweile in der Kinder- und Jugendhilfe Auflage für Entgeltförderung. Damit wäre potenziell ein großes Feld für methodisch kontrollierte Datenerhebungen eröffnet, wenn sich sozialpädagogische Ansätze gegenüber betriebswirtschaftlichen durchsetzen könnten. Maßnahmen der Qualitätsentwicklung geraten in der Praxis schnell in eine Form der Wissensgenerierung, die mit den oben genannten Kriterien sozialpädagogischer Forschung, insbesondere ihrer Subjektorientierung, wenig zu tun hat und zur Selbstbestätigung der Fachkräfte bzw. Träger zu missraten droht. Reflexionen der Prinzipien und Methoden ausgewiesener qualitativer Forschung (vgl. Schweppe 2003) könnten viele Elemente der Qualitätssicherung weiter anreichern und Effekte der Selbstbestätigung vermeiden helfen.

Wirkungsforschung

Unter dem Stichwort „what works“ ist auf die Soziale Arbeit eine Herausforderung zugekommen, die Forschung im Sinne einer Produktion von Evidenz hinsichtlich der Wirkungen von Praxis als Kern professioneller Rationalität sieht. Das Modell einer evidenzbasierte Praxis hat über jugendhilfepolitische Pro-

gramme (Wirkungsorientierte Jugendhilfe) starken Einfluss auf die Diskussion (Schrödter/Ziegler 2007; ISA 2009) ausgeübt. Die Auseinandersetzung mit den methodologischen Anforderungen einer Wirkungsforschung, die empirisch valide und theoretisch fundiert Wirkungen von Maßnahmen kausal auf die Maßnahmen zu attribuieren erlaubt, hat aber stärker die Eigentümlichkeiten und Sperrigkeiten sozialpädagogischer Hilfen (Interventionen) herausgearbeitet als zu einer Übertragung von Forschungsdesign geführt, die wesentlich in der medizinisch-pharmakologischen Forschung entwickelt worden sind. Sozialpädagogische Praxis ist schwer den Bedingungen experimenteller oder auch nur quasi-experimenteller Designs zu unterwerfen, auch eigene Interventionsstudien, die primär nach Gesichtpunkten der wissenschaftlichen Forschung organisiert sind und bei denen Kontrollgruppen eine zentrale Rolle spielen sind kaum vorstellbar. Die Standardisierung von Diagnosen und „Interventionen" würde einer Neutralisierung von Kontexten und mitlaufenden Prozessen, vor allem der Entwicklung der Kinder, Jugendlichen und Familien, mithin die Eliminierung von Zeit voraussetzen. Die wissenschaftlich-methodische Kontrolle von Hilfen legt in der Sozialen Arbeit viele Formen der Reflexion nahe, in denen Forschung ihren Platz hat. Dennoch bleibt die Herausforderung, durch vielfältige, Problemen angemessene Methoden (vgl. Otto 2007) das Spektrum der sozialpädagogischen Forschung in Richtung der wissenschaftlichen Erforschung von Wirksamkeiten der Hilfen zu erweitern, durch Längsschnitte, breite Stichproben etc. – durch Forschung, die freilich eine stabile Infrastruktur braucht und teuer ist. Die offene und kritische Diskussion des kommunalpolitisch populären Slogans „bezahlt wird nur, was wirkt" sollte die politische Instrumentalisierung evidenzbasierter Praxis konterkarieren, aber auch die Professionalität einer ergebnisorientierten Reflexion fördern.

Fallarbeit, Fallsupervision

Soziale Arbeit hat in vielen Bereichen Formen der Hilfe entwickelt, die fallorientiert auf die Situation konkreter Personen bezogen ist. Neben dem gleichsam klassischen Feld der Hilfen zur Erziehung findet Fallarbeit vor allem im Bereich des SGB II („Hartz IV"), aber zunehmend auch im Bereich von Bildung und Schule und Bildungshilfen wenn auch oft in rudimentären Formen Verbreitung.

Praxisberatung wird unterschätzt

Fallarbeit insbesondere in den Phasen von Anamnese, Diagnose und Evaluation (vgl. dazu Müller 2006) lässt sich auch als Forschung rekonstruieren; zumindest sind die Standards und Kompetenzen von Sozialforschung Reservoire und Vergewisserungsrahmen für die Wirklichkeitserschließungen und –konstruktionen fallorientierter Hilfe. Dies gilt für standardisierte und für offene, qualitative Verfahren. Die Reflexion dieser Praxis ist damit immer auch Reflexion von Forschung. Dies gilt insbesondere auch für Supervisionsformen, die explizit Orientierung an einer fremden, in der Situation der Supervision erst zu „re-präsentierenden" Realität haben, so z. B. Formen sozialwissenschaftlich begründeter Fallsupervision, auch der kollegialen Beratung (vgl. Ader u.a. 2001; Ader 2006). Qualitativen, rekonstruierenden, sinnverstehenden Formen stehen hier Verfahren einer standardisierten Diagnostik gegenüber, die an Boden gewinnt (vgl. Heiner 2004); dies steht in Zusammenhang mit Strategien der Träger

Sozialer Arbeit, durch „objektive“ Methoden und Verfahren der Diagnose und Selbstbeobachtung der Praxis Ordnung als Kontrollierbarkeit in eine von sich aus eher chaotisch anmutende Wirklichkeit von Lebensverhältnissen, Formen der Lebensbewältigung und Hilfebedarf zu bringen. Forschung ist hier als Reflexionsrahmen für die Konstruktion von Wirklichkeiten gefragt.

2.7 Sozialberichterstattung als Forschung

Immanente Bezüge zur Forschung finden sich in der Sozialen Arbeit auch in den sekundären Arbeitsformen und Methoden, welche der fallübergreifenden Erschließung der Situationen der AdressatInnen, der eigenen Praxis, der eigenen Erfolge etc. dienen. Das sind Planungsprozesse, so in der Kinder- und Jugendhilfeplanung, Sozialberichterstattung in den Kommunen, aber auch das Berichtswesen der öffentlichen und freien Träger mit seinen empirischen Anteilen.

Sekundäranalysen: Beispiel Jugendhilfestatistik

Diese Form der Selbstbeobachtung besteht in aller Regel in „Sekundäranalysen“ von aggregierten Daten über Maßnahmen, Leistungen, Infrastruktur und Personal. Kern dieser Daten sind die regelmäßig von den Trägern zu erhebenden Daten der Kinder- und Jugendhilfestatistik. Die „Arbeitsstelle Kinder- und Jugendhilfestatistik“ an der Universität Dortmund gibt regelmäßig kommentierte Daten (KOMDat Jugendhilfe) heraus, die aktuelle und markante Entwicklungen der Kinder- und Jugendhilfe auf der Grundlage der Kinder- und Jugendhilfestatistik beschreiben und interpretieren. Mit eigenen Studien, welche die amtliche Statistik ergänzen begleitet das Projekt „Jugendhilfe und Sozialer Wandel“ des DJI seit 1992 die Veränderungen im Bereich der Kinder- und Jugendhilfe; Themen dieser Dauerbeobachtung, bei denen auch Kreis- und Stadtjugendämter fortgesetzt quantitativ befragt werden, waren und sind u.a. teilstationäre und stationäre Hilfen zur Erziehung (Gragert 2005), Jugendringe (Gragert u.a. 2006), die Arbeitssituation des ASD (Seckinger u.a. 2008). Ein „Jugendhilfeb@rometer“, konzipiert als schnelle online-Befragung soll dem Bedürfnis nachkommen, angesichts der aktuellen Probleme, wie sie in der Kinder- und Jugendhilfe gleichsam seriell akzidentiell auftauchen und mediale Aufmerksamkeit erfahren schnell Kontextinformationen zu erhalten.

Darüber hinaus produzieren Einrichtungen, Träger und Ämter Jahr für Jahr eine (Un-)Menge von Daten nach sehr unterschiedlichen Rastern und Methoden, die mit der steigenden Nachfrage nach Dokumentation, nach Qualitätsmanagement steigt und – bei aller Unzulänglichkeit – weit mehr informationelle Transparenz zuließe, als sie durch die beschränkten Möglichkeiten der Datenanalyse gegeben ist. Wie in anderen Problembereichen mangelt es hier den Trägern Sozialer Arbeit ebenfalls an „sekundären“ Kapazitäten, die erforderlich wären, um die Wissensschöpfung zu qualifizieren und das träge Wissen der Systeme in aktives Wissen zu überführen.

Qualifizierte und wissenschaftlich gut aufbereitete und kommentierte Überblicke, wie sie die oben genannten Formen der Wissensschöpfung anzielen, liefern periodisch nahezu seit Beginn der Bundesrepublik die Kinder- und Jugendberichte, die über die Situation der Kinder und Jugendlichen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in der Bundesrepublik berichten. Sie werden in je-

der Legislaturperiode von einem Sachverständigengremium der Bundesregierung erarbeitet und von dieser mit einer eigenen Stellungnahme dem Bundestag vorgelegt. Nahezu alle Bundesländer geben eigene Kinder- und Jugendberichte mit unterschiedlichen thematischen Zuschnitten heraus. Die Kinder- und Jugendberichte ebenso wie die Familienberichte der Bundesregierung und die Altenberichte sind wichtige, kaum verzichtbare Bezugsmaterialien in der fachlichen und öffentlich-politischen Verständigung über Soziale Arbeit im Bereich der (Hornstein 1994).

Sozialberichterstattung

Die Vielfalt der oben genannten „interlinking spheres" zwischen Forschungsgruppen und „Praxis" (Krohn/Küppers 1989) spiegelt die Vielfalt der Sozialen Arbeit, hat jedoch den Nachteil, dass Transparenz über die Felder und eine feld- oder trägerbezogene Vergleichbarkeit schwer herzustellen sind. Für ein dem Sozialen Wandel stark ausgesetztes Feld stellt dies ein besonderes Manko dar. Dauerbeobachtungen über die amtlichen Statistiken hinaus, in denen ein Überblick über Problemlagen und Arbeitsfelder der Sozialpädagogik gewonnen werden, sind wünschenswert. Dies betrifft insbesondere Studien, in denen die komplexen Hilfeinteraktionen und die Effekte von Hilfen auf AdressatInnen in der Lebenszeit beobachtet werden, Längsschnittstudien, die im Gesundheitsbereich und in der Psychologie zentrale Erkenntnis liefern. Sie sind in der Sozialen Arbeit aufgrund der Komplexität und geringen Standardisierungsmöglichkeiten sowohl von Situationen und Bedarfslagen als auch von Hilfen und biografischen Prozessen im Kontext dieser Hilfen sehr schwierig, wie die Diskussion um „evidenzbasierte Praxis" gezeigt hat. Sie wären in einem hoch dynamischen Feld, das stark von Erwartungen und Impulsen von Politik und Öffentlichkeit bestimmt ist und Wissen über die eigenen Leistungen und die strukturelle Leistungsfähigkeit benötigt, sehr sinnvoll, um ein stärkeres Eigengewicht in gesellschaftspolitischen Fragen und Debatten zu bekommen.

Dauerbeobachtungen sind selten

Institutionalisierung

Entwicklung im Bereich sozialpädagogischer Forschung ist so nur zum Teil von einem Fortgang linearer Modernisierung zu erwarten. Gewiss ist eine weitere Institutionalisierung von Forschungsmöglichkeiten im Sinne eines herkömmlichen Wissenschaftssystems in der Sozialpädagogik wünschenswert (hier sei daran erinnert, dass einst der Achte Jugendbericht der Bundesregierung vorgeschlagen hat, drei Prozent der Ausgaben für die Jugendhilfe für Forschung zu verwenden, das wären etwa eine halbe Milliarde Euro pro Jahr). Ebenso wünschenswert, wenn nicht gar Erfolg versprechender wäre eine Konsolidierung und Vernetzung der einschlägigen Forschungslandschaft.

3 Zur Identität sozialpädagogischer Forschung

Fasst man die hier vorgetragenen Befunde zusammen, zeigt sich ein buntes Bild von Forschungsgenres, die stark von den Settings ihres Zustandekommens geprägt sind. Forschung präsentiert sich in der Sozialpädagogik nicht nur als eigenes, ausdifferenziertes, institutionalisiertes, klar professionalisiertes Handlungssystem, sondern vielmehr als Landschaft unterschiedlicher Formen

der Forschung. ForscherInnengruppen gibt es an den Universitäten und Fachhochschulen, in größeren und – weithin unbeachtet – vielen kleinen Instituten, Arbeitsgemeinschaften und Vereinen (so gibt es beispielsweise allein in München neben dem großen Deutschen Jugendinstitut ca. 10-15 kleine, überregional wohl weitgehend unbekannte Institute für Forschung im sozialen Bereich), in Arbeitsgruppen von Ämtern und Trägern. Sie bringen eine Vielfalt von Produkten hervor – von der klassischen wissenschaftlichen Studie bis hin zum Konzept für einen konkreten Organisations- und Personalentwicklungsprozess.

Soziale Wirklichkeit verstehen

Ausgehend von den Ideen einer „rekonstruktiven" Forschung (vgl. Jakob/von Wensierski 1997) hat sich sozialpädagogische Forschung stark in Richtung einer qualitativen Forschung entwickelt (vgl. Schweppe 2003). Die soziale Wirklichkeit der Adressaten und ihrer Lebenssituationen wie die Wirklichkeit der Hilfen und ihrer Kontexte sollen in der Prozesshaftigkeit ihres Entstehens verstanden werden, Forschung an alltagsnahen Formen der Kommunikation und Interaktion ansetzen. Das Arsenal der Forschungsmethoden ist dabei breit, umfasst ethnografische Verfahren, narrative Forschung, „dichte" Beschreibungen, Gruppendiskussionen u.v.m. Qualitative Forschung hilft, das fachliche Handeln, oft geprägt durch Importe aus Psychologie und Psychiatrie/Psychotherapie, die Interaktionen zwischen AdressatInnen und Fachkräften multiperspektivisch zu rekonstruieren, in ihren Aufschichtungen und Folgen zu beschreiben und zu analysieren. Unterschiedliche Studien führen durchaus zu „empirisch gesättigten" Erkenntnissen, so im Bereich der Fremdplatzierung zu Erkenntnissen über die Bedeutung der Stetigkeit der Hilfen, der Qualitäten von Fachkräften (Zuwendung, Offenheit, Reflexivität), über die gute Einbeziehung der Herkunftsfamilien. Fragen nach alternativen Entwicklungen in Feldern, Kontroversen (so über die Zusammenhänge von ambulanten und stationären Hilfen) können so empirisch geerdet werden.

Potenzial für die wissenschaftliche Entwicklung

Rekonstruktive sozialpädagogische Forschung lässt sich mit Vorgehensweisen in Bezug setzen, wie sie auch im Alltag Sozialer Arbeit üblich sind – so die Erstgespräche der Bezirkssozialarbeit bei Familien, Aktenführung oder die teilnehmende Beobachtung an Treffpunkten von Jugendlichen. Sie ermöglicht Praxis in einer methodisch kontrollierten Art und Weise zu reflektieren. Methoden der Forschung könnten in nicht eins zu eins in Verfahren der Praxis umgesetzt werden (vgl. Lüders 1998), der Austausch zwischen qualitativer Sozialforschung und sozialarbeiterischer Wirklichkeitserschließung ist jedoch fruchtbar (vgl. Schütze 1994; Hanses 2004).

Sozialpädagogische Diagnose Bedeutung für Zeitdiagnosen

Dies lässt sich z. B. im Bereich sozialpädagogischer „Diagnostik" zeigen (vgl. hierzu Uhlendorff in diesem Band). Sie steht vor der Herausforderung, ihre AdressatInnen mit Mitteln der Sozialforschung – und weniger mit Mitteln des übermächtigen diagnostischen Arsenals von Psychologie und vielfältigen Therapieformen – zu verstehen. Eine reflexive Verwissenschaftlichung der Wissensproduktion in der Sozialen Arbeit steht an diesem Punkt an, dies zeigen die Bemühungen in dieser Richtung (vgl. Heiner 2004; Ader 2006; Hünersdorf 2009).

Forschung, die an die Formen der Wissensgenerierung in der Praxis anschließt, gewinnt auch einen anderen Bezug zum Problem des Transfers von wissenschaftlich erzeugtem Wissen in die Praxis. Das Verhältnis unterschiedlicher Wissens-

formen wird zum Thema. Eine „doppelte Reflexivität" etabliert sich: Wissen über einen Gegenstand zu gewinnen und dieses Wissen zu dem immer schon Gewussten über diesen Gegenstand in Beziehung zu setzen, entwickelt sich als Dimension des Forschungsprozesses. In Formen der sozialwissenschaftlichen Fallsupervision, der Forschungs- oder Innovationswerkstätten wird diese „doppelte Reflexivität" ein Arbeitsprinzip von Fort- und Weiterbildung (vgl. hierzu Jakob in diesem Band).

„Doppelte Reflexivität"

Zum eigenen Profil sozialpädagogischer Forschung gehören, wie oben ausgeführt die integrierte Thematisierung von (Subjekt-)Lagen und Hilfen, die damit verbundenen Mehrebenenbezüge und die Multiperspektivität der Forschung. Dazu gehören unterschiedliche Verwendungsbezüge der Froschung; sie lassen sich nach den Feldern der Praxis, Profession und Disziplin unterscheiden (vgl. Thole 1999). Intendierte und faktische Bezüge fallen oft auseinander

Verwendungskontexte

Insgesamt scheint sozialpädagogische Forschung durch einen sanften Zwang zu umfassender Reflexivität gekennzeichnet. Soziale Arbeit muss ihren wissensbezogenen Fortschritt auf dem Weg einer „reflexiven Verwissenschaftlichung", also z. B. im Streit und der Ablösung von Paradigmen, Leitdisziplinen und -professionen erringen.

Wissenschaft, will sie nicht von der alten Illusion eines überlegenen, sich gleichsam von selbst durchsetzenden Wissens leben (vgl. Beck/Bonß 1984), muss sich reflexiv immer auf das beziehen, was schon als wissenschaftlich gesicherte Erkenntnis ausgewiesen ist. Die gute alte „Praxisorientierung" verlangt heute umfassendes Wissen darüber, was die unterschiedlichen AkteurInnen Sozialer Arbeit sich an Wissenschaft angeeignet haben und wie sie Wissenschaft verwenden. Das ist anspruchsvoll.

Reflexivität

4 Bedarf und Entwicklung sozialpädagogischer Forschung

Bedarfslagen an Forschung lassen sich an Entwicklungen festmachen, in denen Soziale Arbeit und die wissenschaftliche Sozialpädagogik stehen. Der Bedarf an Forschung in der Sozialen Arbeit steht in engem Zusammenhang mit Interessen des Staates und unterschiedlicher Träger, Legitimation zu beschaffen, Problem zu bearbeiten (aber auch zu vertagen). Mit zwei parallelen Entwicklungen ist zu rechnen: Einer Öffnung des sozialpädagogischen Problems – den Schwierigkeiten selbstbestimmter und sozial orientierter Lebensgestaltung angesichts krisenhafter Verläufe in Lebensläufen und Biografien – in die Mitte der Gesellschaft hinein (vgl. Böhnisch/Schröer 2001) und zugleich Brüche in der Finanzierung Sozialer Arbeit, welche der Konsolidierung dieses für eine moderne Gesellschaft normalen Dienstleistungsbereichs gefährden. Eine wohl dramatische Kürzung öffentlicher Ausgaben für Sozialpolitik als Folge der Verschuldung des Staates bei der „Bewältigung" der katastrophalen Krise des Finanzsystems der westlichen Gesellschaften ist zu erwarten und wird zu verkraften sein.

Grundlegend wird der lange Übergang zur „reflexiven Moderne“ (vgl. Beck/Bonß/Lau 2001) den Wandel auch in der Sozialen Arbeit auf Dauer stellen; Forschung ist dabei vor die Herausforderungen gestellt, die Selbstbeobachtungsfähigkeiten des „Systems“ im Sinne einer guten „praxisbezogenen“ Forschung zu konsolidieren und die Kompetenz zur kritischen Reflexion der eigenen Strukturen wie der für Soziale Arbeit relevanten Entwicklungslinien der Gesellschaft und damit eine anerkannte Diskursfähigkeit zu sichern.

Bedeutungsgewinn von Wissen

Wissen in der Praxis Sozialer Arbeit, sei es auf der Ebene der Fallarbeit mit schwierigen Jugendlichen oder auf der Ebene der kommunalen Sozialpolitik, wird angesichts eines Sozialstaates, der ohnehin nur durch Zielgenauigkeit und Effektivität sowie selbstgesteuertes Lernen und Entwicklung seinen grundgesetzlichen Aufgaben gerecht werden kann (vgl. Kaufmann 1997) durch die Krise noch bedeutsamer, solange die Werte eines auf soziale Teilhabe aller BürgerInnen orientierten Gesellschaft gelten. W. Hornstein (1998) hat dargelegt, dass sozialpädagogische Forschung sich nicht an einem historisch kontingenten, vielleicht schon hoffnungslos überforderten Praxisbereich festmachen darf. Sie müsse vielmehr auf ein Problem bezogen sein. Sein Vorschlag, die Frage nach dem Ort des Menschen in der Zukunft einer sich radikalisierenden Moderne in den Mittelpunkt zu rücken, zeigt den Horizont auf, in dem sozialpädagogische Forschung steht (Hornstein 2009).

Sozialpädagogische Relevanzen filtrieren

Sozialpädagogik wird dabei in Zukunft noch stärker auf die „Zuarbeit“ der Sozial- und Erziehungswissenschaften, aber auch der „human sciences“ bzw. „life sciences“ angewiesen sein. Die Forschung kann dabei auf Entwicklungen in den klassischen Disziplinen der Persönlichkeits-, Sozial- und Entwicklungspsychologie, der Soziologie, der Sozialisationsforschung u.a. hoffen, die die Theoriebildung und die Methodologie stärker auf das Handeln der Subjekte fokussieren. Für die sozialpädagogische Forschung stellt sich die Aufgabe, dieses Wissen reflektiert zu transformieren. Die fortlaufenden Entwicklung Sozialer Arbeit wird weitere Orientierungsmarken für Forschung setzen: Neue Steuerung, Kontraktmanagement, Flexibilisierung, Hilfe als Verfahren, Qualitätsmanagement, soziale Infrastruktur, Sozialraumorientierung, Schutz und Prävention und vor allem: Wirkung. Es steht zu hoffen, dass auch die aufklärenden Potentiale der Wirkungsforschung in Richtung einer guten und geduldigen Pädagogik zu Geltung kommen.

Wenn die „Eigenständigkeit der sozialpädagogischen Forschung (...) im thematischen Zugriff“ (Thole 1999, S. 239) liegt und die Themen der sozialpädagogischen Forschung weit gestreut sind, bleibt die Aufgabe, über eine sozialpädagogische Verwendungsforschung die Nachhaltigkeit der Forschung zu steigern. Eine wissenschaftsoziologisch inspirierte Reflexion könnte die Zusammenhänge in der Konstituierung von Forschungsthemen rekonstruieren. Was bedeutet die banale Tatsache, dass unter den InitiatorInnen der Forschung die AdressatInnen nicht zu finden sind? Wie nehmen Forschergruppen (vgl. Krohn/Küppers 1989) deren Interessen gleichsam stellvertretend wahr? Die enge Affinität qualitativer Methoden zu sozialpädagogischen Fragestellungen (vgl. Jakob 1997, Hanses 2004), legt nahe, Bereiche wie die ethnografich orientierte Forschung, Biografieforschung oder Milieuforschung weiterzuentwickeln, um so Tradi-

tionen zu schaffen, aus denen sozialpädagogische Forschergruppen schöpfen können. Braucht eine sozialpädagogische Forschung Grundlagenforschung? Die Offenheit gegenüber anderen Disziplinen bringt das Problem, dass wichtige Fragen oft weniger empirisch als durch ihre Reformulierung in Theoriesprachen gleichsam apriorisch beantwortet werden. Gerade im Zuge anwendungsorientierter Forschung wird laufend immer auch ein starker Bedarf an Vergewisserung der kategorialen Grundlagen erzeugt, Grundbegriffe, die anderen Disziplinen - oder der Alltagssprache - entstammen und als tragende Begriffe in Forschungsprozessen Verwendung finden, bedürfen der theoretischen Rekonstruktion. Dies gilt z.B. für den Begriff der „Hilfe“ (Schefold 2009).

5 Zur Organisation sozialpädagogischer Forschung

Was bedeuten diese Überlegungen für die Organisation sozialpädagogischer Forschung? Eine Stärkung der modernen Struktur von Forschung, die mit Schwerpunktprogrammen, Sonderforschungsbereichen, Qualifikationsarbeiten wesentlich im Wissenschaftssystem verortet ist, ist sicher wünschenswert. Dennoch kann sozialpädagogische Forschung nicht allein das Modell einer nach bundesdeutschen Maßstäben etablierten Forschung zum Vorbild ihrer Entwicklung nehmen. Sozialpädagogische Forschung braucht gewiss größere „Einheiten“; in der postmodernen Gesellschaft müssen dies nicht unbedingt größere Institute sein; dichtere Netze der vielfältigen „Forschung“ vor Ort, Orte und Gelegenheiten, die Anreize zum Austausch und zur Kooperation vermitteln, die Vernetzung von Forschergruppen z. B. in den „alten“ Organisationen der Sozialen Arbeit und via Internet sind wünschenswert.

Reformulierung der Theorie

Die Lehrstühle und Institute der Universitäten, an denen Sozialpädagogik gelehrt wird, zeigen ein breites Spektrum von Arbeits- und Forschungsprofilen. Sie zeigen die individuellen Handschriften von einzelnen Personen. Das Schicksal dieser Vielfalt scheint angesichts des Wandels der Universitäten und des Bedeutungszuwachses der (Fach-)Hochschulen und ihrer nach wie vor prekären Forschungskapazität offen. Die kumulativeren Effekte dieser Forschung könnten durch Transparenz, Austausch und Kooperation zwischen verschieden Forschungspartnern, wie sie z. B. die von Hans-Uwe Otto ins Leben gerufene Empirie-AG seit nahezu 20 Jahren leistet, noch gesteigert werden.

Sozialpädagogische Forschung braucht in größerem Ausmaß große Projekte, so zur qualitativen Langzeitbeobachtung ihrer Effekte (s. oben). Angesichts der starken Partialisierung der Geldgeber und deren Eigeninteressen wäre hier eine Verständigung der Förderungsinstanzen, vor allem der so bedeutsamen politisch-administrativen Institutionen auf Länderebene wichtig. Bundesweit agierende BeraterInnengremien, so das Bundesjugendkuratorium, die Fachausschüsse des Deutschen Vereins und der Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe und vor allem wissenschaftlichen Gesellschaften, so die Sektion Sozialpädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft haben hier ihre Möglichkeiten.

All diese Überlegungen sollen nicht vergessen lassen, dass der wichtigste Faktor gerade in der sozialpädagogischen Forschung nach wie vor die jungen (oder auch alten), neugierigen, ihr Handwerkszeug in Theorie und Methodik solide ausübenden ForscherInnen sind; diese Vielfalt gegen die Rationalisierung und Beschleunigung der akademischen Ausbildung nicht zu beschädigen, kann als Voraussetzung aller Zukunftshoffnungen gelten.

Literatur

Ader, S. (2006): Was leitet den Blick? Wahrnehmung, Deutung und Intervention in der Jugendhilfe. Weinheim u. München.

Ader, S./Thiesmeyer, M./Schrapper, Ch. (Hrsg.) (2001): Sozialpädagogisches Fallverstehen. Münster.

Beck, U./Bonß, W. (Hrsg.) (1984): Weder Sozialtechnologie noch Aufklärung. Frankfurt a.M.

Beck, U./Bonß, W./Lau, C. (2001): Theorie reflexiver Modernisierung – Fragestellungen, Hypothesen, Forschungsprogramme. In: Beck, W./Bonß, W. (Hrsg.) (2001): Die Modernisierung der Moderne. Frankfurt a.M., S. 11-60.

Becker, G./Simon, T. (Hrsg.) (1995): Handbuch aufsuchender Jugend- und Jugendsozialarbeit. Weinheim u. München.

Betz, T. (2008): Ungleiche Kindheiten. Theoretische und empirische Analysen zur Sozialberichterstattung über Kinder. Weinheim u. München.

Birtsch, V./Münstermann, K./Trede, W. (Hrsg.) (2001): Handbuch Erziehungshilfen. Münster.

Böhnisch, L. (1998): Sozialpädagogische Sozialforschung. In: Rauschenbach, Th./Thole, W. (Hrsg.) (1998): Sozialpädagogische Forschung. Weinheim u. München, S. 97-112.

Böhnisch, L. (2004): Sozialpädagogik der Lebensalter. Weinheim u. München.

Böhnisch, L./Gängler, H./Rauschenbach, Th. (Hrsg.) (1991): Handbuch Jugendverbände. Weinheim u. München.

Böhnisch, L./Schröer, W. (2001): Pädagogik der Arbeitsgesellschaft. Weinheim u. München.

Britten, U. (1995): Abgehauen. Wie Deutschlands Straßenkinder leben. Bamberg.

BMfFSFJ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend) (Hrsg.) (1996 ff.): Materialien zur Qualitätssicherung in der Kinder- und Jugendhilfe. Bonn.

BMfFSFJ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend) (1998): Leistungen und Grenzen von Heimerziehung. Berlin.

BMFSFJ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend) (2007): Familienbildung als Angebot der Jugendhilfe. Berlin.

Colla, H. E. u.a. (Hrsg.) (1999): Handbuch Heimerziehung und Pflegekinderwesen in Europa. Neuwied u. Kriftel.

Degen, M. (1995): Straßenkinder. Szenebetrachtungen, Erklärungsversuche und sozialarbeiterische Ansätze. Bielefeld.

DJI (Deutsches Jugendinstitut) (Hrsg.) (1987): Handbuch Pflegefamilien. Weinheim u. München.

DJI (Deutsches Jugendinstitut) (Hrsg.) (1994): Handbuch Sozialpädagogische Familienhilfe. Bonn.

DJI (Deutsches Jugendinstitut) (2001): Materialien aus dem Forschungsschwerpunkt Übergänge in Arbeit. München u. Leipzig.

Fegert, J./Schrapper, C. (Hrsg.) (2004): Handbuch Jugendhilfe-Jugendpsychiatrie. Interdisizplinäre Kooperation. Weinheim u. München.

Fülbier, P./Münchmeier, R. (Hrsg.) (2001): Handbuch Jugendsozialarbeit. Münster.

Gängler, H. (2000): Hilfe. In: Krüger, H.-H./Helsper, W. (Hrsg.) (^{4}2000): Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft. Opladen, S. 131-138.

Gehres, W. (2008): Sozialpädagogische Fachlichkeit in der Jugendhilfe – ein Forschungsbericht über theoretische Ansprüche und empirische Wirklichkeiten in Einrichtungen des Jugendhilfesystems. In: SLR, Heft 57, 2008, S. 65-80.

Glinka, H.-J. (1997): Die Innovations- und Forschungswerkstatt. In: Archiv für Soziale Arbeit, Heft 4, 28. Jg. (1997).
Gragert, N./Pluto, L./van Santen, E./Seckinger, M. (2005): Entwicklungen (teil-)stationärer Hilfen zur Erziehung. Ergebnisse und Analysen der Einrichtungsbefragung 2004. München.
Gragert, N./Pluto, L./van Santen, E./Seckinger, M. (2006): Jugendringe im Visier. Befragung zu Strukturen, Funktionen und Handlungsmöglichkeiten. München.
Hanses, A. (Hrsg.) (2004): Biografie und Soziale Arbeit. Baltmannsweiler.
Hartnuß, B./Maykus, S. (2004): Handbuch Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Freiburg.
Henkel,J./Schnapka, M./Schrapper, C. (Hrsg.) (2003): Was tun mit schwierigen Kindern? Sozialpädagogisches Verstehen und Handeln in der Jugendhilfe. Münster.
Henschel, A./Krüger R./Schmitt, C./Stange, W. (Hrsg.) (2008): Jugendhilfe und Schule: Handbuch für eine gelingende Kooperation. Wiesbaden.
Heiner, M. (Hrsg.) (2004): Diagnostik und Diagnose in der Sozialen Arbeit. Frankfurt a.M.
Heiner, M. (1993): Selbstevaluation in der Sozialen Arbeit. Freiburg i. B.
Heins, R. (1996): Zuhause auf der Straße. Verlorene Kinder in Deutschland. Göttingen.
Hornstein, W. (1985): Die Bedeutung erziehungswissenschaftlicher Forschung für die Praxis sozialer Arbeit. In: neue praxis, Heft 6, 15. Jg. (1985), S. 463-477.
Hornstein, W. (1994): Jugendpolitik und Jugendforschung im Spiegel der Jugendberichte der Bundesregierung. In: Hornstein, W. (Hrsg.) (1994): Jugendforschung und Jugendpolitik. Weinheim u. München, S. 209-242.
Hornstein, W. (1998): Erziehungswissenschaftliche Forschung und Sozialpädagogik. In: Rauschenbach, Th./Thole, W. (Hrsg.) (1998): Sozialpädagogische Forschung. Weinheim u. München, S. 47-80.
Hornstein, W. (1999): Erziehung und sozialer Wandel – Brennpunkte sozialpädagogischer Forschung, Theoriebildung und Praxis. In: Zeitschrift für Pädagogik, 39 Beiheft, 1999, S. 7-17.
Hornstein, W. (2009): Jugend-Gesellschaft-Politik. In: Soziale Passagen, 1. Jg. (2009), S. 49-71.
Hünersdorf, B. (2009): Der klinische Blick in der sozialen Arbeit. Wiesbaden.
Huppertz, N. (Hrsg.) (1998): Theorie und Forschung in der Sozialen Arbeit. Neuwied u. Kriftel.
ISA (Institut für Soziale Arbeit) (Hrsg.) (1996): Lebensort Straße. Kinder und Jugendliche in besonderen Problemlagen. Münster.
ISA (Institut für Soziale Arbeit/Universität Bielefeld, Fakultät für Erziehungswissenschaft: (2009): Praxishilfe zur wirkungsorientierten Qualifizierung der Hilfen zur Erziehung. Münster.
Jakob, G. (1997): Sozialpädagogische Forschung. In: Jakob, G./v. Wensierski, H.-J. (Hrsg.) (1997): Rekonstruktive Sozialpädagogik. Weinheim u. München, S. 125-160.
Jakob, G./v. Wensierski, H.-J. (Hrsg.) (1997): Rekonstruktive Sozialpädagogik. Weinheim u. München.
Kaufmann, F.-X. (1997): Herausforderungen der Sozialpolitik. Frankfurt a.M.
Kessl, F. (2005): Vom Gebrauch der eigenen Kräfte. Eine Gouvernementalität Sozialer Arbeit. Weinheim u. München.
Krohn, W./Küppers, W. (1989): Die Selbstorganisation der Wissenschaft. Frankfurt a.M.
Lüders, Ch. (1998): Sozialpädagogische Forschung – was ist das? In: Rauschenbach, Th./Thole, W. (Hrsg.) (1998): Sozialpädagogische Forschung. Weinheim u. München, S. 113-132.
Luhmann, N. (1984): Soziale Systeme. Frankfurt a.M.
Messmer, H. (2007): Jugendhilfe zwischen Qualität und Kosteneffizienz. Empirische Untersuchungen zur Angebotssteuerung. Wiesbaden.
Müller, B. (2006) Sozialpädagogisches Können. Freiburg.
Müller, J. (2006): Sozialpädagogische Fachlichkeit in der Heimerziehung – Job oder Profession? Eine qualitativ-empirische Studie zum Professionswissen. Bad Heilbrunn.
Munsch, Ch. (2008): Engagement und Diversität. Das soziale und politische Engagement von ethnischen Minderheiten und MigrantInnen im Kontext von Dominanz und sozialer Ungleichheit. Habilitationsschrift. Dresden.
Oelerich, G. /Schaarschuch. A. (Hrsg.) (2005): Soziale Dienstleistungen aus Nutzersicht. München.
Otto, H.-U. (1998): Die Zukunftsfähigkeit der sozialpädagogischen Forschung. In: Rauschenbach, Th./Thole, W. (Hrsg.) (1998): Sozialpädagogische Forschung. Weinheim u. München, S. 133-140.
Permien, H./Zink, G. (1998): Endstation Straße? Weinheim u. München.
Pluto, L: (2007): Partizipation in den Hilfen zur Erziehung. München.

Pluto, L./Gragert, N./van Santen, E./Seckinger, M. (2007): Kinder- und Jugendhilfe im Wandel. München.
Rauschenbach, Th./Thole, W. (Hrsg.) (1998): Sozialpädagogische Forschung. Weinheim u. München.
Rauschenbach, Th./Schilling, M. (1997): Die Kinderhilfe und Jugendhilfe und ihre Statistik. Bd. 1 & 2. Neuwied u. Kriftel.
Rosenbauer, N./Seelmeyer, U. (2005): Was ist und was macht Jugendhilfeforschung? Theoretische Annäherungen und empirische Forschungsergebnisse. In: Schweppe, C./Thole, W. (Hrsg.) (2005): Sozialpädagogik als forschende Disziplin. Weinheim u. München, S. 253-276.
Schefold, W. (2001): Hilfeprozesse und Hilfeverfahren. In: Schröer, W./Struck, N./Wolff, M. (Hrsg.) (2001): Handbuch Kinder- und Jugendhilfe. Weinheim u. München.
Schefold, W. (2009): Eine sozialpädagogische Theorie der Hilfe? Gründe und Konturen. In: Menz, S./Gängler, H. (Hrsg) (2009): Hilfe in sozialwissenschaftlicher Sicht. Dresden.
Schefold, W./Glinka, H. J./Neuberger, C./Tilemann, F. (1998): Hilfeplanverfahren und Elternbeteiligung. Frankfurt a.M.
Schefold, W./Giernalczyk, T./Glinka, H.-J. (2008): Krisenerleben und Krisenintervention. Ein narrativer Zugang. Tübingen.
Schmidt, M. (2000): Neues für die Jugendhilfe? Ergebnisse der Jugendhilfe-Effekte-Studie. Freiburg i. Br.
Schrapper, Ch. (Hrsg.) (2004): Sozialpädagogische Forschungspraxis – Positionen, Projekte, Perspektiven. Weinheim u. München.
Schroedter, M./Ziegler, H. (2007): Was wirkt in der Jugendhilfe? Schriftenreihe des ISA „Wirkungsorientierte Jugendhilfe“, Bd. 2. Münster.
Schröer, W./Struck, N./Wolff, M. (Hrsg.) (2002): Handbuch Kinder- und Jugendhilfe. Weinheim u. München.
Schütze, F. (1984): Kognitive Figuren des autobiografischen Stegreiferzählens. In: Kohli, M./Robert, G. (Hrsg.) (1984): Biografie und soziale Wirklichkeit. Stuttgart, S. 78-117.
Schütze, F. (1994): Ethnographische und sozialwissenschaftliche Methoden der Feldforschung. Eine mögliche methodische Orientierung in der Ausbildung und Praxis der Sozialen Arbeit? In: Groddeck, M./Schumann, M. (Hrsg.) (1994): Modernisierung Sozialer Arbeit durch Methodenentwicklung und -reflexion. Freiburg.
Schweppe, C. (Hrsg.) (2003): Qualitative Forschung in der Sozialpädagogik. Opladen.
Schweppe, C./Thole, W. (Hrsg.) (2004): Sozialpädagogik als forschende Disziplin. Weinheim u. München.
Seckinger, M./Gragert, N./Peucker, C./Pluto, L. (2008): Arbeitssituation und Personalbemessung im ASD. München.
Stauber, B./Pohl, A./Walther, A. (2007): Subjektorientierte Übergangsforschung. Rekonstruktion und Unterstützung biografischer Übergänge junger Erwachsener. Weinheim u. München.
Thiersch, H. (1984): Die Erfahrung der Wirklichkeit. Weinheim u. München.
Thole, W. (2000): Kinder- und Jugendarbeit. Weinheim u. München.
Thole, W. (1999): Die Sozialpädagogik und ihre Forschung. In: neue praxis, Heft 3, 29. Jg. (1999), S. 224-244.
Wahl, K. (2008): Aggression und Gewalt. Ein biologischer, psychologischer und sozialwissenschaftlicher Überblick.
Walther, A. (2008): Unterstützung bei der Bewältigung biografischer Übergänge im europäischen Vergleich. Lebenslaufregimes als Beitrag zum Vergleich in der Sozialpädagogik. Habilitationschrift Tübingen.
Wigger, A. (2007): Was tun SozialpädagoInnen und was glauben sie, was sie tun? Professionalisierung im Heimalltag. Opladen u. Farmington Hills.
Winkler, M. (1988): Eine Theorie der Sozialpädagogik. Stuttgart.

Rainer Treptow

Internationalität und Vergleich in der Sozialen Arbeit

Zwischen Projektkooperation und Grundlagenforschung

Im Folgenden wird zunächst eine kurze Bestandsaufnahme zum differenzierten Bezug Sozialer Arbeit auf Internationalität und Transnationalität vorgenommen. Dies führt zweitens zum Vorschlag einer Zuordnung von Gegenstandsfeldern, Kontexten und Forschungstypen des wissenschaftlichen Vergleichs auf der Mikro-, Meso- und Makroebene. Drittens wird der Frage nachgegangen, inwieweit der internationale Vergleich in der Sozialpädagogik ein Forschungsfeld bildet, das den Reflexionsbedarf der Sozialen Arbeit teils dadurch deckt, dass es sich zwischen Komparatistiken aus sozialwissenschaftlichen Nachbardisziplinen (Allgemeine Erziehungswissenschaft, Politikwissenschaft, Soziologie, Psychologie) verortet, teils einen eigenständigen Zugang entwickelt. Schließlich werden knapp Perspektiven formuliert, die den Pragmatismus des Vergleichens im Blick auf Grundlagenforschung erweitern sollen.

1 Zur faktischen Internationalisierung der Sozialen Arbeit

Internationale Orientierung

Theorie, Forschung und Praxis in der Sozialen Arbeit haben sich zu unterschiedlichen Zeitpunkten immer wieder an internationalen Entwicklungen orientiert (vgl. Kreidenweis/Treptow 1990; Schnurr 2005; Lorenz 2010; Thimmel/Friesenhahn 2010 in diesem Band).Wie historische Untersuchen zeigen, haben sich Sozialarbeit und Sozialpädagogik in der Gestaltung ihres eigenen begrifflichen, methodischen und konzeptionellen Wissensbestandes durch den Vergleich mit Schilderungen, Datenbeständen und Dokumentationen aus anderen Ländern anregen lassen (vgl. Konrad 1996; Kuhlmann 2001; C.W. Müller 2006). Teils wurden ganze Denkschulen und Forschungsrichtungen aufgenommen, die das eigene Repertoire erheblich erweiterten (z. B. case-group & community-work aus Re-Education-Programmen; Interaktionismus der Chicago- und Kommunikationstheorie der Palo Alto -Schule; street-work-Konzepte aus der Chicago-School of Social Welfare; just-community-Ansatz aus der Kohlberg-Schule Harvard, französische Konzepte der Macht- und Kapitalanalyse nach Foucault und Bourdieu, management- und evidenzbasierte Verfahren aus Großbritannien), teils wur-

W. Thole (Hrsg.), *Grundriss Soziale Arbeit,* DOI 10.1007/978-3-531-94311-4_70,
© VS Verlag für Sozialwissenschaften | Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH 2012

den mit Verweis auf Länderberichte („das Ausland“) Argumente zusammengetragen, um bestimmten Erscheinungsformen im Inland entgegen zu steuern und eigenständige regionalorientierte Konzepte zu entwickeln. Auch der Blick auf die Verberuflichung und Verwissenschaftlichung der westdeutschen Sozialen Arbeit seit Ende des II. Weltkrieges und nach 1968 belegt: die Entwicklung von Profession und Disziplin insgesamt steht in unterschiedlicher Intensität im internationalem Bezug (vgl. Müller 1982/2006; Dittrich 1992; Otto/Lorenz 1997; Herrmann 2000; Homfeldt/Schweppe/Schröer 2006). Dieser Sachverhalt wurde bis Mitte der 90er Jahre des 20. Jahrhunderts eher selten ausdrücklich thematisiert. Das anfänglich Fremde geriet im sozialpädagogischen Alltagsgebrauch der Paradigmen so sehr zum Vertrauten, dass es unwichtig war, woher es kam.

Internationalität noch kein grundlegendes Forschungsfeld

Eine starke Orientierung auf den Pragmatismus konkreter Projektkooperation und einzelner Länderberichte könnte den Grund dafür bilden, dass – bis auf wenige Ausnahmen – Internationalität als allgemeines Problem Sozialer Arbeit kaum zum Gegenstand sozialpädagogischer Grundlagenforschung wurde, gleichwohl innerhalb einzelner Arbeitsgebiete immer wieder sehr intensiv bearbeitete bi- oder multilaterale Problemstellungen formuliert werden. Das zeigt sich im Blick auf das klassische Handlungsrepertoire der deutschen Sozialarbeit insbesondere in der Wende vom neunzehnten in zwanzigste Jahrhundert, aber jeweils auch für Einzelne ihrer beruflichen Segmente (vgl. Treptow 1995/1996; Bernhard 1999).

Anregungen

Von der Entwicklung der Kindergartenpädagogik (vgl. beispielsweise Fthenakis/Textor 1998) über die Differenzierungen der Hilfsangebote für Jugendliche (vgl. Schweppe 1983; Specht 1984) bis hin zur Sozialpsychiatrie (vgl. Scharpf/Fiorio 1983), zur Jugendberatung (vgl. Hülster 1976) und der Heimerziehung (vgl. Colla u.a. 2000) ist kaum ein Gebiet zu benennen, das nicht in konzeptionell tragender Hinsicht durch den Anregungscharakter jeweils konkreter Handlungskonzepte aus dem Ausland beeinflusst wäre. Nicht zuletzt sind es Praktikumserfahrungen und Auslandsaufenthalte der Professionellen selber, die für einen Wissenstransfer sorgen, sowie schließlich die über den Bologna-Prozess zumindest formal angestrebte Angleichung der Hochschulausbildung in der EU (vgl. Lorenz 2006; Hamburger 2007). Mit anderen Worten: die Zukunft, die viele der heutigen Arbeitsfelder der Sozialen Arbeit in der Vergangenheit noch vor sich hatten, verdankt sich in einem nicht leicht abschätzbaren Maß auch der Auseinandersetzung mit einer sich zunehmend verdichtenden Internationalität.

Transnationale Organisationen (z. B. UNESCO; EU; OECD) haben sich ausdifferenziert, mit dem Zweck, die nationalen Entwicklungspfade ihrer Mitgliedsstaaten zu beobachten, entsprechend interessensgebundene Blickschranken zu überschreiten und nationalstaatliche Formen sozialer Sicherung (z. B. im Kontext von Armut und Ausgrenzung) zu beeinflussen. Parallel dazu werden transnationale Wanderungsbewegungen teils stimuliert (Green Card), teils zum Gegenstand sozialer Arbeit (Beratung von MigrantInnen). Mit der Veränderung im Verhältnis zwischen nationalstaatlicher Forschung (EU und EU-Erweiterung,), der Globalisierung der Wissensmärkte (GATT), länderübergreifender Problemlagen und entsprechender Abkommen trat die Frage nach den Besonderheiten des Internationalen stärker auf den Plan. In besonderer Intensität beschleunigte

sich die transnationale Bedeutungszunahme schul- und unterrichtsbezogener Leistungsmessungen durch die transnationale Forschung der OECD (2000) (vgl. Amos/Radtke 2007). Sie zog sowohl eine Revision des Verhältnisses von Jugendhilfe und Schule nach sich (vgl. Otto/Coelen 2008) wie eine Neuthematisierung der Leistungsfähigkeit der Pädagogik der Frühen Kindheit mit Blick auf „Optimierung" des Humankapitals von Geburt an (vgl. OECD 2007; Dahlberg/Moss/Pence 1999; Dahlberg/Moss 2005)

Internationale Bezüge

Daher kann man der Internationalität der Sozialen Arbeit in sehr verschiedenen Kontexten begegnen. Sie zeigt sich nicht nur in der Wahrnehmung von Migration und entsprechender interdisziplinärer Fragen zur gesetzlichen Regelung von Einwanderung (vgl. Hamburger 1994; Brumlik 1999; Riegel 2004; Johler/Thiel/Schmid/Treptow 2007); sie zeigt sich im Interesse an Theorieentwicklung einer „diversitätsbewußten" Sozialen Arbeit (Leiprecht 2008), an Arbeitsmethoden wie „empowerment" (Herriger 1997) ebenso wie an Demokratietraditionen und sozialphilosophischen Grundlagen der Zivilgesellschaft und von Machtinteressen (vgl. Brumlik/Brunkhorst 1993; Frantz/Zimmer 2001; Ballestrem 2001;Kessl 2005), an der Organisation formeller und informeller Begegnungen (Internationaler Jugendaustausch- und Besucherdienst der Bundesrepublik Deutschland [IJAB]), an Jugendkulturen (vgl. Treptow 1993; Hitzler/Pfadenhauer 2001) und den Statuspassagen junger Erwachsener (vgl. Stauber/Pohl/Walther 2007; Walther 2000; 2009), an interkulturellen Fragen (vgl. Gemende/Schröer/Sting 1999), an Forschungsprojekten grenzüberschreitender Zusammenarbeit (European Group for Integrated Social Research EGRIS), in der Auseinandersetzung mit wissenschaftlichen Forschungsergebnissen und Praxiskonzepten im gesamten Spektrum sozialer Dienstleistungen, etwa auch der Humanitären Hilfe und der Katastrophenhilfe (vgl. Treptow 2008) und sogar in der Frage danach, welche Bedeutung die Rezeption Sozialer Arbeit des Inlands durch und für das Ausland hat (vgl. Belardi 1995). Mitte der 1990er Jahre nehmen die Darstellungen sozialpädagogisch relevanter Organisationen und Handlungsformen in einzelnen europäischen Ländern zu (vgl. Puhl/Maas 1997) und sogar eine eigens als internationales Forum für „Social Professions" gedachte Zeitschrift wird gegründet (European Journal of Social Work 1997), das onlinejournal „social work&society" folgt 2004 – ein Prozess, der sowohl aus disziplininternen Entwicklungslogiken heraus auf die Anschluss- und Abgrenzungsfähigkeit der deutschen Disziplin und Profession, und zwar besonders im Blick auf englische und US-amerikanische Organisationsformen („volunteering", „public management") zielt, aber auch auf die Professionsentwicklung in der Zusammenarbeit zwischen EU-und osteuropäischen Ländern (vgl. Otto/Lorenz 1997; Hamburger 2000a, b; Lorenz 2000). Und es ist nahe liegend, dass manche der von der Europäischen Union ausgeschriebenen Programme zur internationalen Forschungsförderung ein Stimulans für die Konstruktion transnationaler Fragestellungen bilden: z. B. als „Europäischer Forschungsraum" (vgl. Kuhn/Remœ 2005).

So zeigt sich schließlich: im Zeichen von adressatInnenbezogenen Problemlagen wie Migration, aber auch des grenzüberschreitenden Warenverkehrs und entsprechender Abkommen (Sozialgipfel von Kopenhagen 1995 und Genf 2000; vgl.

International Council of Social Welfare 1995; 2000) steht Soziale Arbeit längst unabweisbar und auf unterschiedlichen öffentlichen Ebenen in einem internationalen Geschehen, auch wenn die dazu angefertigten Publikationsorgane innerhalb der Sozialen Arbeit in nur geringem Maße zur Kenntnis genommen werden (vgl. etwa: „Social Development Review" – International Council of Social Welfare).

Internationalität wird zum Thema

Auch deshalb verwundert kaum, dass Ende der 1980er Jahre des letzten Jahrhunderts in der sozialpädagogischen Diskussion die Frage nach „Internationalität" zunehmend gestellt, wohl aber, dass damit nicht gleich auch die nach forschungslogischen Implikationen verknüpft wurde, um sich derjenigen Vorannahmen zu vergewissern, die in das Interesse an Internationalität einfließen. Die Frage scheint daher angebracht, welche Möglichkeiten einer auf Probleme Sozialer Arbeit bezogenen Gegenstandsbestimmung und Forschung zu sehen sind, die sich der Tatsache ihrer Verstrickung in Internationalität widmet. International Vergleichen heißt zunächst, sich eines Bezugsrahmens aus nationalstaatlichen Perspektiven auf andere Nationen zu vergewissern, der durch Vorannahmen geprägt ist. Angestrebt wird indessen auch ein Wechsel der Perspektiven, der deren relative Geltung sichtbar macht (Perspektivenreziprozität) zugleich auf Universalität (z. B. der Menschenrechte) und Partikularität (Art und Weise ihrer nationalstaatlichen Sicherung) verweist. Außerdem macht es einen Unterschied, ob im Interpretationsrahmen z. B. des deutschen Wohlfahrtsstaates Vergleiche zwischen Formen Sozialer Arbeit in anderen Ländern angestellt oder ob solche komparative Studien aus dem Blickwinkel anderer (nicht-)europäischer Staaten entwickelt werden, in denen dieser selbst Gegenstand wird (vgl. Esping-Andersen 1990). Wo beispielsweise ein soziales Sicherungssystem im bundesrepublikanischen Sinne nicht existiert, etwa in Ländern mit besonderem Entwicklungsbedarf der so genannten Dritten Welt, werden völlig andere Differenzen relevant als im Bezugsrahmen wohlfahrtstaatlicher Regimes (vgl. z. B. Biel 2004). Mit anderen Worten, die Wahl des – standortgebundenen – Bezugsrahmens entscheidet auch, welche Perspektiven eingenommen werden.

2 Internationaler Vergleich und Mehrebenenanalyse

Anerkennung von Unterschieden

Mit dem Begriff der „vergleichenden Sozialpädagogik" soll darauf aufmerksam gemacht werden, dass jeder reflektierte Bezug auf Internationalität die Unvermeidlichkeit einer bestimmten kognitiven Operation mit sich bringt: „the operation, called Vergleichen" (Matthes 1992). Denn wie jede Sozial- und Kulturwissenschaft kommt auch die Soziale Arbeit nicht ohne die Leistung des Vergleichens aus. Dennoch besteht zwischen dem einfachen Vergleichen als Feststellungen von Ähnlichkeiten und Unterschieden, wie er in der Deutung von Texten, in der Beurteilung von Statistiken oder von Handlungs- und Organisationskonzepten notwendig wird, und dem, was mit international vergleichender Forschung gemeint ist, eine konzeptionelle Differenz. Der internationale Vergleich erfordert nämlich die – voraussetzungsvolle – Anerkennung der Existenz mindestens zweier Gesellschaftsformationen (vgl. Teune 1990; Immerfall

Vergleichsebenen

1994), auf deren Grundlage sich nationalstaatliche Abgrenzungen bestimmen lassen. Hinzu kommt die Annahme, dass in jedem von beiden Geschehnisse identifizierbar sind, die miteinander in eine sinnvolle Beziehung gesetzt werden können und Unterschiede deutlich macht, weil sie sich auf eine gemeinsame Merkmalsdimension (Tertium Comparationis) beziehen (vgl. Scheuch 1966; Verba 1969; Przeworski/Teune 1970; Johnson 1998). Das alles ist schon schwierig genug, wird doch der Anspruch erhoben, Phänomene, wie sie in vergleichenden qualitativen und quantitativen Forschungen zu Tage treten, mit einer Tiefendimension zu konfrontieren, die die Beziehung zwischen lokal und regional vorgefundenen Ergebnissen sowohl geschichtlich genauer zu rekonstruieren als auch im Kontext umfassenderer Größenordnungen zu setzen hat. Zu diesem Zweck reicht es, einem Diktum des norwegischen Komparatisten Stein Rokkan zufolge, nicht aus, Unterschiede auf der Mikroebene (als Kennzeichnung der Bezugnahme auf Personengruppen) zu bestimmen; vielmehr müssten auch solche auf der Mesoebene (Bezugnahme auf Institutionen/Organisationen) und auf der Makro-Ebene (Bezugnahme auf Regionen, Nationalstaaten und Mentalitäten) hinzugezogen werden. Erst die damit an historische Prozesse in den jeweiligen Ländern rückgebundene Mehrebenenanalyse erlaube es, in einer über die Bestimmung eines bloßen datengenerierten Oberflächenabbildes hinausgehenden Weise Auskunft über Ähnlichkeiten und Unterschiede zu erhalten (vgl. Ragin 1987; Schäfers 1999, S.5; Rokkan 2000). Das wiederum erfordert die Konstruktion von Indikatoren, die es ermöglichen sollen, kulturelle und nationalstaatliche Differenzierungen einigermaßen trennscharf voneinander abzuheben. Dabei sei in Rechnung zu stellen, dass sich kulturelle Selbstverständnisse und Praktiken der Gesellschaftsmitglieder keineswegs immer mit nationalstaatlichen Eingrenzungen decken, sodass jeder vergleichende bi- oder multilaterale Prozess vor der Herausforderung stehe, die Innenperspektive der in Vergangenheit und Gegenwart beteiligten Akteure im Kontrast zur Außenperspektive und zu historisch gewordenen politischen Figurationen zu setzen (vgl. auch: Rokkan 1970; Schriewer 1994; Liegle 1988).

3 Zwischen den Komparatistiken

Nimmt man diesen Anspruch auch für die Soziale Arbeit ernst, so fällt auf, dass (bis auf Ausnahmen) bis heute der Begriff „international vergleichende Sozialpädagogik“ vor allem noch eher eine Aufgabe beschreibt, deren Notwendigkeit seit dem Jahr 2000 immer stärkere Zustimmung in der Disziplin Sozialer Arbeit findet. Die evidente Internationalität (vgl. Hornstein/Mutz 1993; Herrmann 2000; Hamburger 2000) führt zu einem konsequent internationalen Bezug – auch in einer auf das sozialstaatliche Konzept der Bundesrepublik selbstbewusst verweisenden Sozialpädagogik – und verliert zunehmend den Charakter des künstlich „Aufgesetzten“. Aus welchen Gründen?

Mit der Zunahme relativ gewichtiger Verbünde inter- und transnationaler Forschung aus der Disziplin Sozialer Arbeit heraus gewinnt Komparatistik wei-

ter an Bedeutung. Dazu zählen: das DFG-Graduiertenkolleg 1474 „Transnationale Soziale Unterstützung“ (Koordination: Schröer,W./Schweppe, C./Homfeldt, H. G.), die im Zuge des siebten Rahmenprogramms der EU ab 2010 anlaufenden Projekte „Governance of Educational Trajectories in Europe“ (GOETE; Koordination: Walther, A.), „WORKABLE“ (Forschung zum „capability approach“,Koordination: Otto, H. U.), „FAMILYPLATFORM“ (Forschung zu Familie und Familienpolitik, Koordination: Uhlendorff, U.). Fügt man die im jährlichen Turnus durchgeführt European Summerschool der „International ‚Social Work & Society‘ Academy – (TiSSA; Koordination, Otto, H. U.) hinzu und nicht zuletzt die auf praktische Konzeptentwicklung zielenden internationalen Symposien der International Society of Mobile Youthwork (ISMO; Koordination seit den achtziger Jahren: Specht, W.), so dokumentiert sich ein mittelfristiger Konsolidisierungsprozess international vergleichender Sozialer Arbeit. Wurden international vergleichende Studien zwar immer wichtiger, so ist der Schritt zur teildisziplinären Selbstbeschreibung eines zusammenhängenden Diskurses als „sozialpädagogische Komparatistik“ bislang nicht vollzogen. Auch grundlagenorientierte Darstellungen jenes spezifischen internationalen Bezugs, der vergleichende Forschung in der Sozialpädagogik analog zum Begriff der vergleichenden Erziehungswissenschaft zusammenfassen würde, erwähnen weder den Begriff einer sozialpädagogischen Komparatistik, noch widmen sie sich einer damit zu bezeichnenden Gegenstandsbestimmung, die mit den Begriffen Sozialstaat, Lebensbewältigung, Hilfe/Kontrolle oder soziale Dienstleistung zu fassen wäre (vgl. Schriewer 2000; Hornberg/Weber 2000; Kroon/Sturm 2000). Bis in die jüngste Vergangenheit fiel dies fast völlig aus dem Wahrnehmungsbereich vergleichender Erziehungswissenschaft heraus (vgl. EEO 2010).

Entwicklung von Programmen der Internationalisierung

Mehr noch: mag sich nach nun mehreren Jahrzehnten des europäischen Einigungsprozesses und im Zuge eines anwachsenden Bewusstseins über Globalisierungsinteressen und Globalisierungskritik (vgl. Beck 1997; Bourdieu 1996 und 1998; Klein/Koopmans/Geiling 2001) die Einsicht gebildet haben, dass die Disziplin der Sozialen Arbeit schon deshalb den Blick für Internationalität zu schärfen habe, weil nicht nur Austauschprogramme für Studierende finanziert werden, um den Rückstand deutscher Hochschulen an internationaler Lehre und Forschung zu verringern, sondern die Ausbildungsformen und die nationalen Professionalisierungsprofile selbst – und häufig von außen – kritisch ins Verhältnis gesetzt werden (vgl. Seibel 1998), so ist damit keineswegs die Überzeugung verbunden, dass eine eigens dafür vorgesehene Ausdifferenzierung innerhalb der Disziplin angezeigt sei. Ebenso wenig bietet die Tatsache nennenswerten Antrieb, dass hin und wieder auf ausländische Forschungen Aufmerksamkeit fällt, die den Funktionswandel der europäischen Sozialstaaten beschreiben (Gilbert 2000), auch nicht, dass internationale Großforschungsprojekte zur volkswirtschaftlichen Bedeutung der Arbeitsleistung von Nicht- Regierungs-Organisationen ([NGOs] vgl. Salomon/Anheier 1994; Brunnengräber/Klen/Walk 2001), von Non-Profit-Organisationen (NPOs) im Weltmaßstab vorgestellt oder dass einzelne Kontinent- und Länderberichte gesammelt werden, die den Horizont über die verschiedensten Formen Sozialer Arbeit erweitern (vgl. u. a. Schweppe 1986; Neubert 1987; Riege 1990 und 1997; Liebel 1997; Puhl/Maas 1997; Schweppe/Homfeldt/Schröer 2006).

Internationalität – kein ausdifferenziertes Teilgebiet

Skepsis als Abwehr?

Nicht zuletzt scheint die Skepsis gegenüber einem gleichsam voreiligen Internationalismus gestiegen zu sein, der Differenzen kategorial festschreibt, die sich im Verlauf der Kooperationen als „Wandel durch Annäherung" (Egon Bahr) als unwichtig erweisen. Sie richtet sich zweitens gegen eine immer schon anwendungsbereite Faszination durch das Effizienzdenken aus den think-tanks neoliberaler Ökonomie angelsächsischer Prägung (vgl. Kaiser 1990; Grimwood 1993; Cochrane 1993) – eine Bereitschaft, die von der Aura angezogen wird, dass solche Paradigmen „international anerkannt" seien. Die – hier beinahe immunisierende – Kraft der Aura des Internationalen zehrt von dem schon auf nationaler Ebene bestehenden Anerkennungsgefälle zwischen verschlafener Provinz und tonangebender Metropole, von Enge und Weite, von Nicht-Wissen und Wissen, das sie auf das internationale Parkett überträgt. Wer keine sachlich beanspruchte Geltung erwarten kann, weil mangelnde Internationalität als Beweis eigener Rückständigkeit gedeutet wird, wird Einwände zurückhalten. Drittens schließlich äußert sich Unbehagen auch gegen den Distinktionsgewinn einer auf Seminartourismus beschränkten Weltläufigkeit. Indessen wird dabei leicht übersehen, dass internationale Verständigungsprozesse häufig auch inszenierter Anfänge bedürfen, deren Ende eben nicht verordnet werden kann – ein Problem, dem sich beispielsweise die interkulturelle Wirtschaftskommunikation annimmt (vgl. Bolten 2007). Dies alles möchte die Skepsis von notwendigen, in besonnen-nachhaltiger Arbeit gestalteten internationaler Kooperationsbeziehungen unterschieden wissen, um nicht umstandslos überlieferte Qualitätsniveaus Sozialer Arbeit zur Disposition zu stellen, nur weil sie der „Angleichung an internationale Standards" Schwierigkeiten bereiten – eine Skepsis mitunter aber auch, die den Beharrungswunsch am Überlieferten in das Argument übergehen lässt, das Andere sei eben nicht dem Eigenen zu vergleichen.

Provisorium Internationalität

So hat sich die Soziale Arbeit bisher mit einem Provisorium ausgeholfen: bei aller Verquickung mit internationalen Entwicklungen stand sie mit ihren Fragestellungen nicht selten zwischen den Komparatistiken, nämlich mindestens zwischen der der vergleichenden Erziehungswissenschaft und der vergleichenden Sozialpolitikforschung, deren Ergebnisse sie sich von Fall zu Fall und von Anlass zu Anlass widmete (vgl. Schmid 2000). Während die vergleichende Erziehungswissenschaft mit einem stark auf schulpädagogische und andragogische Problemstellungen bezogenen Profil unterschiedliche Aspekte (Lernen, Bildung, internationalem Wissenstransfer) zu einem verbindenden Rahmen entwickeln konnte, der die unterschiedlichsten Projekte zu einem allgemeinen, auch methodologisch reflektierenden Grundgedankengang bündelt und in internationale Diskurse zurückfließen lässt („life long learning"), hat die Soziale Arbeit eine solche Verbindung zwischen unterschiedlichen Perspektiven auf ihre eigene Internationalität bislang nur in Ansätzen vorzuweisen – Ausnahmen bestätigen die Regel (vgl. Hamburger 2000a, b; Treptow 1996).

Vergleichende Sozialpolitikforschung

Auch der Blick auf die vergleichende Sozialpolitikforschung lässt sich eine Thematisierung von im engeren Sinne sozialpädagogischen Gegenstandsbereichen allenfalls im Einzugsbereich des internationalen Sozialrechts bzw. der Armutsforschung festmachen, dies allerdings eher in marginaler Weise (vgl. Zacher 1990; Leibfried 1990; Alber 1998; Schmid 2000). Bemerkenswert sind

hier neuere Anstrengungen, die Theorie des Sozialstaates von Grund auf aus der Beobachtung zu begründen, dass Sozialpolitik der „Welt des sozialen Vergleichens" entspringe, die im Prinzip des Wettbewerbs, des Neids, der Strategien des sozialstaatlichen Ausgleichs und der „komparativen Gutskonzeptionen" (Nullmeier 2000) zum Ausdruck komme (kritisch dazu: Lamla 2001). Aber nicht nur diese Indizien verweisen auf einen keineswegs entfalteten Theorie- und Forschungszusammenhang innerhalb der deutschen Sozialpädagogik – die ja auf eine gewichtige internationale Tradition zurückblicken kann –, es ist auch die Beobachtung, dass eine eigens aus forschungslogischen Kontexten heraus gleichsam unabweisbar werdende disziplinäre Besinnung auf die Grundlagen der „operation called Vergleichen" deshalb ausgeblieben ist, weil die Frage nach Internationalität für die Soziale Arbeit sich häufig „bloß" aus der Pragmatik von Aufgaben heraus stellte, die sich in einzelnen Handlungsfeldern abzeichnen (Wissenstransfer; internationale Begegnungen), nicht aber aus systematischen, also disziplinären Gründen. In der Pragmatik der Kooperationen wird der Vergleich jeweils von Fall zu Fall gleichsam implizit mitverarbeitet, aber nicht eigens rückgebunden an Methodologie. Ein Exempel hierfür sind Projekte, die soziale Netzwerke auf europäischer Ebene konstituieren (vgl. Bernhard 2000), sowie Studien, die sich mit den Übergangsproblemen junger Erwachsener in den Arbeitsmarkt befassen (vgl. Walther u. a. 1997; Pohl 1999). Oder der Vergleich wird im Kontext vor allem sozialpolitischer Problemstellungen entwickelt, die mit der Positionierung und Abstimmung des deutschen Systems sozialer Sicherung zum Beispiel im Europäischen Binnenraum, aber auch im weiteren Rahmen internationaler Vereinbarungen (UNO) zu tun haben (vgl. auch Züchner 2006). Hierzu sind auch alle Kooperationen zu rechnen, die sich mit der Angleichung von akademischen Studiengängen an so genannte internationale „Standards" befassen, dazu beispielsweise den Bekanntheitsgrad bundesdeutscher Studienabschlüsse auf dem europäischen Binnenmarkt mit Bachelor- oder Master-Abschlüssen vergleichen, um daraus hochschulpolitische Reformvorhaben zu begründen (vgl. Herrmann 2000) und so den Vergleich als Engführung auf Markt- und Wettbewerbslogiken zu instrumentalisieren (Wissenschaftsrat; Hochschulrektorenkonferenz).

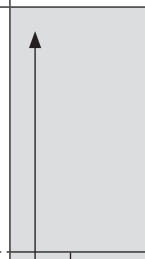
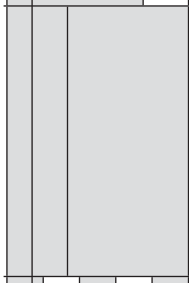
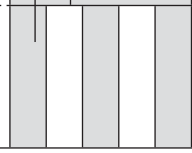
Pragmatik von Kooperationen und Netzwerken

Indem „das Ausland zum Argument" wird (Zymek 1975), entsteht ein interessensgeleiteter Argumentationsdruck, dessen Folge zugleich eine vergleichende Besinnung auf die Qualität überlieferter, bundesdeutscher Studiengänge ist. Doch solche Beispiele können einen exemplarischen Charakter nur dann gewinnen, wenn sie – um S. Rokkan hier wieder aufzunehmen – eben jenen Ebenen zugeordnet werden, auf denen sich die verschiedenen internationalen Beziehungen Sozialer Arbeit als Gegenstandsbereiche einer erst zu vertiefenden international vergleichenden Forschung bestimmen lassen (vgl. Abbildung 1).

Zum Schaubild

Zur Erläuterung: Das Schaubild ordnet den jeweiligen bi- und multilateralen Beziehungsformen einer idealtypisch gemeinten Zeitlichkeit (Dauer) zu und fügt Beispiele an. Die Pfeile symbolisieren die Durchlässigkeit der Ebenen. Auf diesem Hintergrund wird Internationalität, also die Beziehungen zwischen nationalstaatlichen Handlungs- und Organisationsformen, zum Problem wissenschaftlicher Theoriebildung und Forschung der Sozialen Arbeit, wenn sie

Abb. 1: Gegenstandsfelder und Kontexte einer Komparatistik Sozialer Arbeit

Ebenen	Dauer	Faktische Beziehungen	Beispiele
Makro		• Staatliche Verträge • bi- und multilaterale Abkommen • Ratifizierungen • Internationales Recht	• Sozialcharta der EU • Rechte d. Kindes • Sonstige Abkommen • UNICEF • ICNSW • UNESCO • ILO
Meso		• Internationale Verbändekooperation • NGOs • NPOs • Abgleichen der Professionsprofile • Institutionsgebundener Austausch • organisierter Wissenstransfer	Öffentliche und freie Träger; • LEONARDO • ERASMUS • SOKRATES
Mikro		Befristete Kooperationen zwischen Einzelnen und Gruppen Erfahrungsaustausch „Kleine" Netzwerke	Einzelne, regional begrenzte Hilfsprojekte

- zur Bezugsdimension für konkurrierende Niveaus sozialer Sicherungsleistungen und Ausbildungsformen wird, wie sie zwischen Nationalstaaten bestehen, in internationalen Absprachen vereinbart werden und eine erkennbare Rückwirkung für national überlieferte Institutionen und Handlungsformen haben (internationale Armutsforschung; Europäische Charta; Integration in den Arbeitsmarkt) (Makroebene);
- die Kooperation zwischen Organisationen und Institutionen und regional agierende Körperschaften ermöglicht usw. sowie theoretische und methodische Anschlussfähigkeit an Diskurse verspricht, die anscheinend aus nationalstaatlicher Semantik allein nicht zu entwickeln sind („new public management"; „outsourcing", „best practise" usw.) und im Spannungsfeld von restaurativen und reformatorischen Interessen stehen (Mesoebene);
- im Nahraum der Handlungsmöglichkeiten Sozialer Arbeit verortet werden kann, sei es im Inland als Prozess sozialer Segmentierung von Stadtteilen und Regionen durch Migration, sei es im Ausland, in einzelnen Einrichtungen, die Beratungs- und Hilfsangebote konzipieren, sei es im Kontext der Biografien von Adressaten und nicht zuletzt von SozialpädagogInnen selber (Mikroebene).

4 Internationalität: Zwischen Professions- und Berufsfeldbeschränkung und disziplininterner Ausdifferenzierung

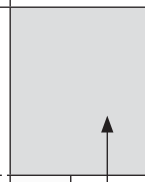
Themen konkret entwickeln

Indem die Thematisierung von Internationalität damit stark von pragmatischen Zwecksetzungen beeinflusst ist, soll sie Schlüsse von erwarteten Rückwirkungen internationaler Geschehnisse auf die Binnenstruktur der eigenen, national überlieferten Organisations- und Handlungsformen zulassen und dabei zur Urteilsbildung über einen zumeist regionalen und arbeitsfeldspezifischen Veränderungs- und Reformbedarf beitragen. Sie lässt sich dabei weniger von allgemeinen Fragestellungen leiten, die sich aus der Beobachtung von (welt-) gesellschaftlichen Beziehungen (vgl. Willke 2000), von allgemeinen zwischenstaatlichen Abkommen oder dem Entwicklungsstand technischer Kommunikationsmedien ergeben, als vielmehr vom Interesse am konkret-gegenstandsbezogenen quantitativen und qualitativen Vergleich. Es ist evident, dass hier keine einheitliche Tendenz festgemacht werden kann, da die Themen von der Vielzahl der Fragen abhängig sind, die sich im gesamten Spektrum der Arbeitsfelder stellen. Um ein Beispiel zu bilden: Auf der Ebene einer nationalen Diskussion über die Differenzierung von Ausbildungsgängen und der Professionalisierung in der Sozialen Arbeit verlangt das Interesse an Professionsprofilen in einzelnen Ländern einen anderen Zugang als auf der Ebene eines eher an Lebenslauf- und Lebenslagenforschung interessierten Zugangs zur adressatInnenspezifischen Problemlagen, zu sozialdemographischen Tendenzen und entsprechenden Steuerungsstrategien in Ländern, die aufgrund einer Reihe von Indikatoren miteinander in ein Verhältnis gesetzt werden. Solche Indikatoren sind dann Merkmalsdimensionen, die gewährleisten sollen, unter Absehung anderer nur bestimmte Merkmalsausprägungen aufeinander zu beziehen (vgl. Smelser 1973; Hradil/Immerfall 1997; Johnson 1998).

Zwischen lokalem und globalem Engagement

Im Einzelnen wird man Indikatoren, die im Weltmaßstab von den Vereinten Nationen (UNO; UNICEF) über die Lebenslage von Kindern entwickelt wurden, manche Ähnlichkeiten zu solchen Erhebungen finden, die nur für einen Ausschnitt der Welt erhoben wurden, etwa von der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) und der Europäischen Union (EU). Im Kontext von „Child Survival, Health and Family Planning Programms and Fertility“ (United Nations Organization 1999) zählen dazu Indikatoren wie der Grad gesundheitlicher Versorgung im regionalen Maßstab, der Bildung, der Veränderung von Geburtenraten usw.; im Kontext der Frage nach den Armutslagen von Kindern in osteuropäischen Ländern Indikatoren wie Risikolagen des Aufwachsens im Vergleich mit der Lebens- und Einkommenslage von Familien, der gesundheitsbezogenen Infrastruktur usw. (UNICEF 1997). Gleichwohl bleibt der zum Teil erhebliche Datenbestand solcher supernationalen Organisationen für die bundesdeutsche Theorie und Forschung eigentümlich randständig, nicht nur deshalb, weil den offiziellen Rasterungen und den freigegebenen Datenmaterialien mit Skepsis begegnet wird, sondern auch weil der Konnex zwischen lokalem Engagement und globaler Bestandsaufnahme nicht gelingt.

Abb. 2: Forschungstypen und Beispiele einer vergleichenden Sozialpädagogik

Ebenen	Dauer	Forschungstypus	Beispiele
Makro		• Indikatorenbasierter Längsschnitt vergleich • Ländersurveys, Systemvergleich • Transformationsforschung	• OECD • EUROSTAT • GESIS • Forschungsprojekte und Institute Internationaler Organisationen
Meso		• Ethnografische Feldforschung • Regionalforschung; Mentalitätsgeschichte • Berufsfeldforschung	• Armutslagen • städt. u. ländl. Lebenswelten • Ausbildungsformen • EGRIS
Mikro		•Vergleichende Lebenslaufforschung • komparative Kasuistik • Fallstudien zum Geschlechterverhältnis	• Jugend im Übergang Schule-Beruf • Bewältigung v. Migration

Vergleichende Sozialpädagogik im Prozess der Modernisierung

Mithin weist der Begriff „vergleichende Sozialpädagogik“ einerseits auf Veränderungen im Kontext sich beschleunigender Modernisierungsverläufe innerhalb und zwischen Nationalstaaten hin, andererseits umreißt im Kanon anderer Sozialwissenschaften Aufgaben, die dort zum Teil eine Selbstverständlichkeit angenommen haben, die für die Soziale Arbeit aussteht. Diese Aufgaben stellen sich für sie in einer dreifachen Weise:

- erstens im Zuge der weiteren historischen Rekonstruktion der internationalen Bezüge Sozialer Arbeit, z. B.: im Kontext der gegen Ende der siebziger Jahre anwachsenden historischen Selbstvergewisserung der Sozialen Arbeit;
- zweitens im Zuge auch der zukünftigen Entwicklungen im Kontext des Europäischen Einigungsprozesses und derjenigen Prozessabläufe, die allgemein mit den Stichworten Globalisierung, Internationalisierung und Transnationalisierung bezeichnet werden;
- drittens im Zuge einer in der Sozialpädagogik immer schon angelegten, starken interdisziplinären Ausrichtung auf die Nutzung international entwickelter Paradigmen und Forschungsergebnisse. (vgl. Abb. 2)

Differenziert man diese Ebenen weiter, so zählen ebenso dazu:

- Ausbildung: Die internationale Vergleichbarkeit der – akademischen – Ausbildungsgänge und deren Kompatibilität im Hinblick auf fachliche Standards, wie sie vor dem Hintergrund verschiedener nationaler Gesetze vorgesehen und mit flankierenden Angeboten zum internationalen Studentenaustausch versehen sind;
- Forschung (anwendungsorientiert): die Tatsache einer internationalen Genese sozialwissenschaftlicher Untersuchungsergebnisse, die im Hinblick auf

die sich für die gesamte menschliche Lebensspanne ausdifferenzierenden Handlungsfelder Sozialer Arbeit relevant werden;
- Forschung (grundlagenorientiert): die Tatsache einer historischen Rekonstruktion sozialpädagogischen Denkens, das – in teils erheblichem Maße – von transnationalen Entwicklungslinien geprägt wurde und in sich bereits deutlich abzeichnender Weise an eigenständigem Profil gewinnt.
- Sozialpolitik: die Tatsache eines sozialpolitischen Gestaltungsdrucks, der mit Blick auf die zunehmende Europäisierung die Frage nach der Integration von MigrantInnen in von diesen jeweilig vorgefundene soziale und kulturelle Lebenswelten und Rechtssysteme aufwirft.

5 Schluss

Nach einem Diktum von Alfred Grosser heißt vergleichen, Distanz zu sich selbst zu gewinnen. Folgt man dieser Inspiration, so nötigt jeder Vergleich, einerlei welche Merkmalsdimensionen aufeinander bezogen werden, eine Abstraktion auf. Der Vergleich weist zwar unaufhebbar auf das, das ihn konstruiert, überschreitet aber zugleich dessen Befangenheit in der Identität des eigenen Bezugsrahmens: Er fragt nach Differenz, also nach Unterschiedlichkeit und Ähnlichkeit. Indem der Vergleich unterstellt, eine gegebene Formation könne auch anders erscheinen – sie ist kontingent – fordert er gleichsam dazu auf, zu beschreiben, was das andere auszeichnet und es eröffnet die Option, nach Erklärungen zu suchen, welche Gründe dazu beigetragen haben, dass im Falle A diese, im Falle B aber jene Merkmalsausprägung festgestellt werden konnte. Je methodisch ausgewiesener und damit intersubjektiv nachvollziehbar nun diese „operation called vergleichen“ geschieht, desto klarer besteht die Begründungspflicht, ob überhaupt den Regeln der formalen Logik gefolgt wird, ob es „legitim“, also sinnvoll ist, A mit B dieser vergleichenden Operation zu unterziehen, oder ob nicht erst die Bedingungen angegeben werden müssen, warum es wissenschaftlich „erlaubt“ ist, hier zu vergleichen. Abgesehen von wissenschaftshistorischen Forschungen über die wechselseitigen, auch begriffsgeschichtlichen Beziehungen, die sich den verschlungenen Pfaden der europäischen VordenkerInnen der Sozialen Arbeit und den jeweils nationalen Aneignungsformen und der Bewältigung sozialer Fragen widmen, tritt ein solches, eher deduktiv-theoriegeschichtlich zu nennendes Vorgehen zu Gunsten eines stark projektorientierten, manchmal ins Konkretistische wechselnde Denken in den Hintergrund. In der Antinomie zwischen Globalität und Lokalität scheint Soziale Arbeit sich selbst nicht als Teil eines „global village“ zu verstehen, während sie gleichwohl sehr viel über regionale Nahräume weiß – „villages“ –, durch deren Fenster ab und zu der Schein des Globalen aufgenommen wird. Zugespitzt formuliert: Es wird erst dann nach den besonderen Ausprägungen von Internationalität – und damit des Vergleichs – gefragt, wenn sie gleichsam „vor der Haustür“ eines je eigenen Gestaltungsinteresses liegt. Aber dies allein reicht für eine Differenzierung der Disziplin nicht aus. Es bedarf einer aus anderen Anlässen heraus bewegten Grundlagenforschung.

Wissenschaftlichkeit von Vergleichen

Literatur

Alber, J. (2001): Der deutsche Sozialstaat im Licht international vergleichender Daten. In: Leviathan 26, 29. Jg. (2001), S. 199-227.

Amos, S. K./Radtke, F.-O. (Hrsg.) (2007): Die Formation neuer Bildungsregime: Zur Durchsetzung von Regierungstechniken in der post-nationalen Konstellation – The Formation of New Educational Regimes: On the Penetration of Governance Techniques in the post national Constellation, Tertium Comparationis, Vol. 13, No. 2.

Ballestrem, K. G. (Hrsg.) (2001): Internationale Gerechtigkeit. Opladen.

Beck, U. (1997): Was ist Globalisierung? Irrtümer des Globalismus – Antworten auf Globalisierung. Frankfurt a.M.

Belardi, N. (1995): Internationalität in der Sozialen Arbeit. Neue Studien zur Vergleichenden Sozialpädagogik und Internationalen Sozialarbei. In: Archiv für Wissenschaft und Praxis der Sozialen Arbeit, Heft 2, 1995, S.146-157.

Bernhard, A. (1999): Netzwerke der Sozialpädagogik/Sozialarbeit im Prozess der Europäisierung. Überlegungen zu einer erziehungswissenschaftlichen Netzwerkforschung im Feld der Sozialen Arbeit. In: neue praxis, Heft 4, 29. Jg. (1999), S. 341-354.

Biel, M.-R. (2004): African Kids: Between Warlords, Child Soldiers, And Living On The Street. Bern.

Bolten, J. (2007): Einführung in die interkulturelle Wirtschaftskommunikation. Göttingen.

Bourdieu, P. (1996): Warnung vor dem Modell Tietmeyer. Europa darf sich den neoliberalen Theorien des Bundesbankpräsidenten nicht unterwerfen (Vortrag in Freiburg i. Br., 18. Okt. 1996, beim dt.-frz. Kulturtreffen „Gesellschaftliche Integration als kulturelles Problem"). In: Die Zeit (Hamburg), Nr. 45 (1. 11. 1996), S. 2.

Bourdieu, P. ([2]1998): Gegenfeuer: Wortmeldungen im Dienste des Widerstands gegen die neoliberale Invasion. Konstanz.

Brumlik, M./Brunkhorst, H. (1993): Gemeinschaft und Gerechtigkeit. Frankfurt a. M.

Brumlik, M. (1999): Selbstachtung und nationale Kultur. Zur politischen Ethik multikultureller Gesellschaften, In: Treptow, R./Hörster, R. (Hrsg.) (1999): Sozialpädagogische Integration. Entwicklungsperspektiven und Konfliktlinien. München u. Weinheim, S. 13-24.

Brunnengräber, A./Klen, A./Walk, H. (Hrsg.) (2001): NGOs als Legitimationsressource. Zivilgesellschaftliche Partizipationsformen im Globalisierungsprozess. Opladen.

Cochrane, A. (1993): Comparative Approaches and Social Policy. In: Cochrane, A./Clarke, J. (Hrsg.) (1993): Comparing Welfare States. Britain in International Context. London, Newbury Park u. New Delhi, S. 1-18.

Colla, H. u. a. (Hrsg.) (2000): Handbuch Heimerziehung und Pflegekinderwesen in Europa. Handbook Residental and Foster Care in Europe. Neuwied.

Dahlberg, G./Moss, P./Pence, A. (1999): Beyond Quality in Early Childhood. London u. Philadelphia.

Dahlberg, G./Moss, P. (2005): Ethics and Politics in Early Childhood Education. Education and Care: Postmodern Perspectives. Levittown.

Dittrich, J. (1992): Europa-Binnenmarkt und soziale Berufe. In: neue praxis, Heft 2, 22. Jg. (1992), S. 173.

Education and Capabilities (Research School) Universität Bielefeld u. Universität Dortmund (www.education-and-capabilities.de/).

EEO (Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online) (2010): Band Vergleichende Erziehungswissenschaft. Weinheim u. München. (im Erscheinen)

Esping-Andersen, G. (1990): The Three Worlds of Welfare Capitalism. Cambridge. European Journal of Social Work, Vols. 1997-2001. Oxford.

FAMILYPLATFORM – Social platform on research for families and family policies", Koordinator: Uwe Uhlendorff, Universität Dortmund.

Frantz, Ch./Zimmer, A. (2001): Zivilgesellschaft international. Alte und neue Global Players. Bürgerschaftliches Engagement und Nonprofit-Sektor. Opladen.

Fthenakis, W. E./Textor, M. R. (1998): Qualität von Kinderbetreuung. Konzepte, Forschungsergebnisse, internationaler Vergleich. Freiburg i. Br.

Gemende, M./Schröer, W./Sting, S. (Hrsg.) (1999): Zwischen den Kulturen. Pädagogische und sozialpädagogische Zugänge zur Interkulturalität. Weinheim u. München.

Gilbert, N. (2000): Social Functions of the Welfare State. Perspectives on Solidarity. In: Müller, S. u. a. (Hrsg.) (2000): Soziale Arbeit. Gesellschaftliche Bedingungen und professionelle Perspektiven. Neuwied, S. 25-46.

GOETE (Governance of Educational Tajectories in Europe) (2010): EU-Projekt „Access, coping and relevance of education for young people in European knowledge societies in comparative perspective“ im Kontext des siebten EU-Rahmenprogramms (Koodinator: A. Walther, Universität Tübingen).

Grimwood, C. (1993): Die „neue“ Sozialpolitik in Großbritannien. In: neue praxis, Heft 4, 23. Jg. (1993), S. 328-300.

Hamburger, F. (1994): Pädagogik der Einwanderungsgesellschaft. Frankfurt a.M.

Hamburger, F. (Hrsg.) (2000a): Pädagogische Praxis und erziehungswissenschaftliche Theorie zwischen Lokalität und Globalität: Festschrift für Volker Lenhart zum 60. Geburtstag. Frankfurt a.M.

Hamburger, F. (2000b):Europäische Integration. Internationalisierung des Studiums und aktive Professionalisierung. In: Müller, S. u. a. (Hrsg.) (2000): Soziale Arbeit. Gesellschaftliche Bedingungen und professionelle Perspektiven. Neuwied u. Kriftel, S. 337-349.

Hamburger, F. (2008): Transnationalität als Forschungskonzept in der Sozialpädagogik. In: Homfeld, H.-G./Schröer, W./Schweppe, C. (Hrsg.) (2008): Soziale Arbeit und Transnationalität. Weinheim u. München , S. 259-277.

Herriger, N. (1997): Empowerment in der Sozialen Arbeit. Eine Einführung. Stuttgart.

Herrmann, P. (1993): Europa als Sozialraum. In: neue praxis, Heft 1+2, 23. Jg. (1993), S. 147-152.

Herrmann, P. (2000): Sozialarbeit und europäische Integration – Gefahren, den linken mit dem rechten Schuh zu verwechseln. In: neue praxis, Heft 6, 30. Jg. (2000), S. 601-607.

Hitzler, R./Pfadenhauer, M. (Hrsg.) (2001): Techno-Soziologie. Erkundungen einer Jugendkultur. Erlebniswelten, Bd. I. Opladen.

Homfeldt, H. G./Schröer, W./Schweppe, C. (Hrsg.) (2008): Soziale Arbeit und Transnationalität. Weinheim u. München.

Hornberg, S./Weber, P. J. (2000): Internationaler Vergleich. Sammelrezension. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Heft 4, 3. Jg. (2000), S. 629-636.

Hornstein, W./Mutz, G. (1993): Die europäische Einigung als gesellschaftlicher Prozess. Soziale Problemlagen, Partizipation und kulturelle Transformation. Baden-Baden.

Hradil, S./Immerfall, S. (Hrsg.) (1997): Die westeuropäischen Gesellschaften im Vergleich. Opladen.

Hülster, M. (1976): Jugendberatung in den Niederlanden. Kritische Bestandsaufnahme nach fünf Jahren. In: neue praxis, Heft 1, 6. Jg. (1976), S. 21-28.

Immerfall, S. (1994): Einführung in den Europäischen Gesellschaftsvergleich: Ansätze, Problemstellungen, Befunde. Passau.

International Council of Social Welfare – ICSW (1995-2001): Social Development Review.

International Council of Social Welfare – ICSW (1995): The Copenhagen Consensus. A Summary of Principal Commitments of the World Summit for Social Development. Copenhagen.

International Council of Social Welfare – ICSW (2000): Globalisation and Social Development – a Three Point Plan for Strengthening International Cooperation Paper delivered by ICSW's President at the International Symposium, Partnerships for Social Development in a Globalising World. Geneva.

Johler, R./Thiel, A./Schmid, J./Treptow, R. (Hrsg.) (2007): Europa und seine Fremden. Die Gestaltung kultureller Vielfalt als Herausforderung (unter Mitarbeit von Klaus Seiberth). Bielefeld.

Johnson, T. P. (1998): Approaches to Equivalence in Cross-cultural Survey Research. In: Harkness, J. A. (Hrsg) (1998): Cross-Cultural Survey Equivalence. ZUMA-Nachrichten, Spezial Nr. 3, 1998, S. 1-40.

Kaiser, J. (1999): Die Entwicklung des Wohlfahrtsstaates in Europa und den Vereinigten Staaten. Public/Private Relations in the Shaping of Social Welfare in Germany, England and the United States 1870s–1930s. In: neue praxis, Heft 5, 20. Jg. (1990), S. 456 ff.

Kessl, F. (2005): Der Gebrauch der eigenen Kräfte. Eine Gouvernementalität Sozialer Arbeit. München u. Weinheim.

Klein, A./Koopmans, R./Geiling, H. (Hrsg.) (2001): Globalisierung, Partizipation, Protest. Opladen.

Kroon, S./Sturm, J. (2000): Comparative Case Study Research in Education. Methodological Issues in an Empirical-Interpretative Perspective. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Heft 4, 3. Jg. (2000), S. 559-576.
Konrad, F. M. (1996): Zur Geschichte und Pragmatik des Vergleichens in der Sozialpädagogik. Drei Fallbeispiele aus den zwanziger Jahren. In: Treptow, R. (Hrsg.) (1996): Internationaler Vergleich und Soziale Arbeit. Theorie, Anwendung und Perspektive. Rheinfelden, S. 23-49.
Kuhlmann, C. (2001): Alice Salomon. Ihr Lebenswerk als Beitrag zur Entwicklung der Theorie und Praxis Sozialer Arbeit. Weinheim.
Kuhn, M./Remœ, S. O. (Hrsg.) (2005): Building the European Research Area. Socio-Economic Research in Practice. New York.
Lamla, J. (2001): Rezension zu: „Frank Nullmeier, Politische Theorie des Sozialstaats". In: Soziologische Revue, 24. Jg. (2001), S. 97-100.
Leibfried, S. (1990): Sozialstaat Europa. Integrationsperspektiven europäischer Armutsregimes, In: Nachrichtendienst des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge, 70. Jg. (1990), S. 295-305.
Leiprecht, R. (2008): Eine diversitätsbewusste und subjektorientierte Sozialpädagogik. Begriffe und Konzepte einer sich wandelnden Disziplin. In: neue praxis, Heft 4, 38. Jg. (2008), S. 427-439.
Liebel, M. (1997): Kinderrechte und Kinderbewegungen in Lateinamerika. In: neue praxis, Heft 2, 27. Jg. (1997), S. 117-127.
Liegle, L. (1988): Culture and Socialisation: Forgotten Traditions and New Dimensions in Comparative Education. In: Schriewer, J./Homes, B. (Hrsg.) (1988): Theories and Methods in Comparative Education. Frankfurt a.M., S. 225-262.
Lorenz, W. (2000): Möglichkeiten einer europäischen Sozialen Arbeit. In: Müller, S. u. a. (Hrsg.) (2000): Soziale Arbeit. Gesellschaftliche Bedingungen und professionelle Perspektiven. Neuwied u. Kriftel, S. 61-78.
Lorenz, W. (2006): Perspectives on European Social Work. From the birth of the nation state to the impact of globalisation. Opladen.
Matthes, J. (Hrsg.) (1992): Zwischen den Kulturen? In: Soziale Welt, Sonderband 8, 1992.
Matthes, J. (1992): The operation called „Vergleichen". In: Matthes, J. (Hrsg.) (1992): Zwischen den Kulturen? In: Soziale Welt, Sonderband 8, 1992, S. 75-99.
Müller, C. W. (^{2}2006): Wie Helfen zum Beruf wurde, Bd.I/II. Weinheim.
Müller, S. u. a. (Hrsg.) (2000): Soziale Arbeit. Gesellschaftliche Bedingungen und professionelle Perspektiven. Neuwied.
Neubert, D. (1987): Sozialarbeit und Entwicklung in Kenya. In: neue praxis, Heft 3, 17. Jg. (1987), S. 246-256.
Nullmeier, F. (2000): Politische Theorie des Sozialstaats. Frankfurt a.M. u. New York.
Otto, H. U./Lorenz, W. (1997): Editorial. The New Journal for the Social Professions in Europe. In: European Journal of Social Work, Heft 1, 1. Jg. (1997), S. 1-6.
Otto, H. U./Coelen,Th. (Hrsg.) (2008): Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch. Wiesbaden.
Otto, H. U/Ziegler, H. (Hrsg.) (2008) Capabilities – Handlungsbefähigung und Verwirklichungschancen in der Erziehungswissenschaft. Wiesbaden.
OECD (Hrsg.) (1998-1999): The Battle against Exclusion, Bd.I–III. Paris.
Pohl, A. u. a. (1999): „Catching the Trapeze in a Life-long Learning Society": A Comparative Discussion of Unconventional Educational Strategies for „Disadvantaged" Young People. In: Stauber, B./Walther, A. (Eds.) (1999): Lifelong Learning in Europe, Vol. 2. Tübingen.
Przeworski, A./Teune, H. (1970): The Logic of Comparative Social Inquiry. New York.
Puhl, R./Maas, U. (Hrsg.) (1997): Soziale Arbeit in Europa. Organisationsstrukturen, Arbeitsfelder und Methoden im Vergleich. Weinheim u. München.
Ragin, Ch. C. (1987): The Comparative Method. Berkley. Moving Beyond Qualitative and Quantitative Strategies. Berkeley, Los Angeles u. London.
Riege, M. (1990): Soziale Arbeit in den USA. In: neue praxis, Heft 2, 20. Jg. (1990), S.143 ff.
Riege, M. u. a. (1997): Frauen in der Sozialen Arbeit. Deutsche, englische und italienische Sozialarbeiterinnen im Vergleich. In: neue praxis, Heft 1, 27. Jg. (1997), S. 3-21.
Riegel, Ch. (2004): Im Kampf um Zugehörigkeit und Anerkennung. Orientierungen und Handlungsformen von jungen Migrantinnen. Eine sozio-biografische Untersuchung. Frankfurt a.M. u. London.

Rokkan, S. (1970): Vergleichende Sozialwissenschaft. Die Entwicklung der interkulturellen, intergesellschaftlichen Forschung. Frankfurt a.M.
Rokkan, S. (2000): Staat, Nation und Demokratie in Europa. Die Theorie Stein Rokkans aus seinen gesammelten Werken rekonstruiert und eingeleitet von Peter Flora. Frankfurt a.M.
Salomon, L. M./Anheier, H. K. (1994): The Emerging Sector in Comparative Perspective. An Overview. Baltimore.
Scharpf, U./Fiorio, R. (1983): Gemeindepsychiatrie in Italien: Das Beispiel des psychiatrischen Dienstes von Süd-Verona. In: neue praxis, Heft 3, 13. Jg. (1983), S. 226-234.
Schäfers, B. (1999): Komparative und Nicht-Komparative Ansätze zur Analyse der Europäisierung der Sozialstrukturen. Wissenschaftszentrum Berlin.
Scheuch, E. K. (1966): Cross-national Comparisons Using Aggregate Data: Some Substantive and Methodological Problems. In: Merrit, R./Rokkan, S. (Hrsg) (1996): Comparing Nations. New Haven, S. 131-168.
Schmid, J. (2000): Wohlfahrtsstaaten im Vergleich. Soziale Sicherung in Europa: Organisation, Finanzierung, Leistungen und Probleme. Opladen.
Schnurr, S. (2005): Internationale und international vergleichende Forschung. In: Schweppe, C./Thole, W. (Hrsg.) (2005): Sozialpädagogik als forschende Disziplin. Weinheim u. München, S. 143-160.
Schröer, W./Homfeldt, H. G./Schweppe, C. (2006): Transnationalität, soziale Unterstützung, agency. Nordhausen.
Schriewer, J. (1994): Welt-System und Interrelations-Gefüge. Die Internationalisierung der Pädagogik als Problem vergleichender Erziehungswissenschaft. Berlin.
Schriewer, J. (2000): Stichwort: Internationaler Vergleich in der Erziehungswissenschaft. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Heft 4, 3. Jg. (2000), S. 495-515.
Schweppe, C. (1983): Geht es auch ohne Jugendgefängnisse? Zur Entinstitutionalisierung jugendlicher Straftäter in den USA. In: neue praxis, Heft 2, 13. Jg. (1983), S. 184-199.
Schweppe, C. (1986): Sozialarbeit in Lateinamerika, In: neue praxis, Heft 4, 16. Jg. (1986), S. 291-310.
Seibel, F. W. (Hrsg.) (1998): Soziale Professionen für ein soziales Europa: ERASMUS-Evaluations-Konferenz, Koblenz 05.–07.07.1996. Frankfurt a.M.
Smelser, N. (1973): The Methodology of Comparative Analysis. In: Warwick, D./Osherson, S. (Hrsg.) (1973): Comparative Research Methods. Prentice-Hall, S. 42–86.
Specht, W. (1984): Jugendliche Banden und Präventionsprogramme in den USA. In: neue praxis, Heft 2, 14. Jg. (1984), S. 124-139.
Stauber, B./Pohl, A./Walther, A. (Hrsg.) (2007): Subjektorientierte Übergangsforschung: Rekonstruktion und Unterstützung biografischer Übergänge junger Erwachsener. München u. Weinheim.
Walther, A. (2009): Unterstützung bei der Bewältigung biographischer Übergänge im europäischen Vergleich. Lebenslaufregimes als Beitrag zum Vergleich in der Sozialpädagogik. Tübingen, Habilitationsschrift (unveröffentlicht).
Teune, H. (1990): Comparing Countries: Lessons Learned. In: Oyen, W. (Hrsg.) (1990): Comparative Methodology. London, S. 38-62.
Treptow, R. (1993): Bewegung als Erlebnis und Gestaltung. Zum Wandel jugendlicher Selbstbehauptung und Prinzipien moderner Jugendkulturarbeit. München u. Weinheim, S. 131ff.
Treptow, R. (1995): „Auf dem Weg zu einer sozialpädagogischen Komparatistik? Studien zur vergleichenden Sozialpädagogik und internationalen Sozialarbeit“. Sammelrezension zur gleichnamigen, von Franz Hamburger herausgegebenen Buchreihe (Hohengehren). In: Der pädagogische Blick, Heft 1, 3. Jg. (1995), S. 56-60.
Treptow, R. (Hrsg.) (1996): Internationaler Vergleich und Soziale Arbeit. Theorie, Anwendung und Perspektive. Rheinfelden.
Treptow, R. (1996): Wozu vergleichen? Komparatistisches Denken in der Sozialpädagogik/Sozialarbeit. In: Treptow, R. (Hrsg.) (1996): Internationaler Vergleich und Soziale Arbeit. Theorie, Anwendung und Perspektive. Rheinfelden, S. 1-22.
Treptow, R./Hörster, R. (Hrsg.) (1999): Sozialpädagogische Integration. Entwicklungsperspektiven und Konfliktlinien. München u. Weinheim.
Treptow, R. (Hrsg.) (2008): Katastrophenhilfe und humanitäre Hilfe. München.

United Nations Organization – UNO (Hrsg.) (1999): Publications Catalogue 1997-1998. New York u. Geneva.
UNICEF (Hrsg.) (1997): Children at risk in Central and Eastern Europe. Florenz.
Verba, S. (1969): The uses of survey research in the study of comparative politics: Issues and Strategies. In: Rokkan, S. et al. (Hrsg.) (1969): Comparative Survey Analysis. Paris u. The Hague, S. 56-118.
Wilhelm, J. (1986): Neue Armut in Frankreich. In: neue praxis, Heft 6, 16. Jg. (1986), S. 515-528.
Willke, H. (2001): Atopia. Studien zur atopischen Gesellschaft. Frankfurt a.M.
Walther, A. u. a. (1997): Junge Erwachsene in Europa – Neue Übergänge zwischen Jugend und Erwachsen-Sein. Ein interkultureller Entwurf des europäischen Forschungsnetzwerkes EGRIS. In: neue praxis, Heft 2, 27. Jg. (1997), S. 244-265.
Walther, A. (2000): Spielräume im Übergang in die Arbeit. Junge Erwachsene im Wandel der Arbeitsgesellschaft in Deutschland, Italien und Großbritannien. München u. Weinheim.
Zacher, H. F. (1990): Internationalisierung und Europäisierung der Sozialen Arbeit. In: Nachrichtendienst des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge, 70. Jg. (1990), S. 283 f.
Zapf, W./Dierkes, M. (Hrsg.) (1994): Institutionenvergleich und Institutionendynamik. Jahrbuch des Wissenschaftszentrums Berlin (WZB). Berlin.
Züchner, I. (2006): Aufstieg im Schatten des Wohlfahrtstaates. Expansion und aktuelle Lage der Sozialen Arbeit im internationalen Vergleich. Weinheim u. München.
Zymek, B. (1975): Das Ausland als Argument in der pädagogischen Reformdiskussion. Ratingen.

Edgar Baumgartner | Peter Sommerfeld

Evaluation und evidenzbasierte Praxis

1 Einleitung

Evaluation und evidenzbasierte Praxis (EBP) bilden auf den ersten Blick ein seltsam anmutendes Begriffspaar. Während das Eine (die Evaluation) eine alte und im Grundsatz unbestrittene Region in der Landschaft der Sozialen Arbeit darstellt, ist das Andere eine Art Emporkömmling, der zwar in gewisser Weise erfolgreich ist, aber doch suspekt bleibt. Man weiß noch nicht genau, was davon zu halten ist. Entsprechend ist Evaluation ein fast selbstverständlicher Teil der Sozialen Arbeit, während um die evidenzbasierte Praxis heftige Kontroversen geführt wurden und werden (vgl. Otto/Polutta/Ziegler 2009). Die beiden Konzepte, evidenzbasierte Praxis und Evaluation, sind gleichwohl miteinander verknüpft, da mit dem Erfolg der evidenzbasierten Praxis auch der Stellenwert von Evaluationen tangiert ist (vgl. Menold 2007).

Es stellt sich mithin die Frage, was die beiden miteinander zu tun haben, aber auch worin sie sich unterscheiden. Wir gehen davon aus, dass ihr gemeinsamer Bezugspunkt die Professionalität der Sozialen Arbeit ist. Ein wesentliches Charakteristikum von Professionen ist, dass das professionelle Handeln in wissenschaftlichem, das heißt u. a. auch empirisch gesichertem Wissen begründet ist. Dem liegt die Annahme zugrunde, dass durch diese Rationalisierung der Problemlösung die Problemlösungskapazität gesteigert werden kann. Anders formuliert: Das gesellschaftliche Mandat von Professionen ist darin begründet, dass die professionelle Problembearbeitung Wirkungen erzeugt, also für einen Nutzen bei den Problembetroffenen sorgen kann. Wirkungsorientierung ist so verstanden eigentlich eine professionelle Selbstverständlichkeit. Oder noch einmal pointierter formuliert: Wirksamkeit ist die zentrale Leitorientierung aller Professionen und damit die conditio sine qua non jeglicher Professionalität schlechthin. Da professionelles Handeln berufliches Handeln ist und daher Kosten hervorruft, steht professionelles Handeln zudem unter der Erwartung, dass es nicht nur irgendwelche Wirkungen oder irgendeinen Nutzen erzeugt, sondern dass es bessere Problemlösungen hervorbringt, als andere, kostengünstigere oder gar kostenlose Formen. Neben der Effektivität ist also auch die Effizienz ein Anspruch dem professionelles Handeln per se unterliegt.

Wirksamkeit – zentrale Leitorientierung allen professionellen Handelns

Zwei Funktionen von Wissen: Verbesserung der Problemlösung und Legitimation

Das auf Professionalität bzw. professionelles Handeln bezogene Wissen hat somit in Anlehnung an Andrew Abbott (1988) immer zwei Seiten: a) es dient der professionellen Problemlösung und deren Verbesserung. Dies wird in der Sozialen Arbeit häufig unter dem Begriff der „Reflexivität" verhandelt. Wissen über die Ergebnisse des professionellen Handelns, über dessen Wirksamkeit, über

W. Thole (Hrsg.), *Grundriss Soziale Arbeit,* DOI 10.1007/978-3-531-94311-4_71,
© VS Verlag für Sozialwissenschaften | Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH 2012

dessen Nutzen dient in diesem Sinn dem Nachdenken über die Prozesse der professionellen Leistungserbringung im Hinblick auf diese Ergebnisse. Denn dies ist die unter dem Blickwinkel der professionellen Leistungserbringung primäre Frage: Wie können die Probleme gelöst werden, also wie kann eine Wirkung im Hinblick auf die Problemlösung erzeugt werden? b) es dient der Legitimation eben dieser professionellen Problemlösung. Es geht sowohl um die Darstellung der Sinnhaftigkeit des professionellen Handelns nach außen, als auch um die Beurteilung der Sinnhaftigkeit dieses professionellen Handelns von außen. AdressatIn ist hier primär das politisch-administrative System, das in jüngster Zeit verstärkt die Ressourcenallokation mit der Beurteilung der professionellen Leistung verbunden hat. In diesem Spannungsfeld stehen sowohl die Evaluation also auch die evidenzbasierte Praxis.

2 Evaluation

Evaluation nutzt wissenschaftliche Forschungsmethoden

Der Begriff der Evaluation wird heute vielschichtig verwendet. Die etymologische Herleitung zeigt die Bindung zum lateinischen „evaluere“, dem Bewerten, bzw. „valor“, dem Wert (vgl. Wottawa/Thierau 2003, S. 9). Die Evaluation einer Sache ist somit deren „Bewertung“. Das Bewerten von Situationen, Handlungen oder Dingen braucht nicht notwendigerweise regelgeleitet sein, sondern bildet einen Teil alltäglichen Verhaltens. In diesem Sinn ist das Evaluieren seit jeher Bestandteil des menschlichen zielgerichteten Handelns und mithin auch des professionellen Handelns. Von diesem alltäglichen Verständnis ist jedoch jene Aktivität zu unterscheiden, die systematisch und unter Nutzung des wissenschaftlichen Methodenkanons erfolgt. Dies ist die heute gängige Form der Evaluation professionellen Handelns und professioneller Programme. Unter Evaluation in diesem Sinne wird „die systematische Anwendung sozialwissenschaftlicher Forschungsmethoden zur Beurteilung von Konzeption, Ausgestaltung, Umsetzung und des Nutzens sozialer Interventionsprogramme“ (Rossi/Freeman/Hofmann 1988, S. 3) verstanden.

Die Praxis der Evaluation in der Sozialen Arbeit ist heute von einer Vielzahl von Ansätzen gekennzeichnet (vgl. Christa 2007, S. 320), die im Folgenden im Rahmen eines kurzen Überblicks dargestellt werden.

Programm oder Einzelfall? Summativ oder formativ? Wirkung oder Prozess?

Evaluationen in der Sozialen Arbeit können sich grundsätzlich auf zwei Ebenen beziehen, die eine Unterscheidung in „program-level evaluation“ und „case-level evaluation“ begründen (vgl. Unrau/Gabor/Grinnell 2007, S. 8f.). Auf der Ebene Programm fokussiert die Evaluation auf eine oder mehrere Maßnahmen, die für spezifische Zielgruppen unter Einbezug von bestimmten Ressourcen (Personal, Organisationen, Zeit) umgesetzt werden. Die Bewertung stützt sich hierbei auf eine aggregierte Beschreibung der Umsetzung (Prozesse) und/oder der Wirkung der Maßnahme bei der Zielgruppe. Im Gegensatz hierzu sind „case-level“ Evaluationen so ausgerichtet, dass im Einzelfall Wirkungen und Wirkungsweise untersucht werden. Für die Soziale Arbeit kann die Breite der möglichen Ebenen auch dahingehend erweitert werden, dass eine Angebotseva-

luation, also die Evaluation des gesamten Angebots einer Einrichtung, im Vordergrund steht. Denkbar ist zudem eine Infrastrukturevaluation, in welcher der Fokus auf der Evaluation des Dienstleistungsangebots einer ganzen Region liegt (vgl. Heiner 2001b, S. 44f.).

Eine weitere wichtige Unterscheidung ist mit dem Begriffspaar summative und formative Evaluationen eingeführt (vgl. Christa 2007, S. 325f.). Eine summative Evaluation konzentriert sich auf die Wirkungen und Ergebnisse einer Maßnahme. Eine solche Evaluation hat eher einen bilanzierenden Charakter. AdressatIn sind häufig FinanzierungsträgerInnen, welche über die Fortführung oder den Abbruch von Programmen, Maßnahmen und Projekten zu entscheiden haben. Eine formative Evaluation hingegen richtet sich eher an jene Personen, die mit der Umsetzung eines Programms beauftragt sind. Sie ist begleitend angelegt und bezweckt laufende Optimierungen der untersuchten Praxis. Diese Funktionen von Evaluationen können jedoch jenseits dieses Begriffspaars ergänzt werden, indem etwa auch die Ermöglichung von Planung und Steuerung oder von Dialog und Reflexion als Nutzenaspekte von Evaluationen betont werden (vgl. Schröder/Kohle 2007, S. 18ff.).

Evaluation nimmt also unterschiedliche Ausschnitte der Praxis in den Blick. Es können vier inhaltliche Ausrichtungen im Vordergrund stehen. Einen zentralen Evaluationsansatz bezeichnen Wirkungs- oder Wirksamkeitsanalysen. Bei diesem Ansatz stehen intendierte oder auch nicht-intendierte Wirkungen von sozialarbeiterischen Interventionen im Zentrum. Dabei sind zwei Wirkungsdimensionen zu unterscheiden, nämlich zum einen „impacts“, welche individuelle Wirkungen bei den AdressatInnen bezeichnen. Zum anderen kann der Fokus auch auf „outcomes“ gerichtet sein, welche weiterreichende Wirkungen auf der gesellschaftlichen Ebene einschließen (vgl. Bussmann/Klöti 1997).[1] Eine Erweiterung dieser auf Wirkungen fokussierten Evaluationen stellen Effizienzanalysen dar, die wiederum unterschiedlich, z. B. als Kosten-Wirksamkeits-Analyse oder Kosten-Nutzen-Analyse, angelegt sein können. Ein weiterer Ansatz untersucht die Umsetzung bzw. den Vollzug einer konzeptionell festgelegten Maßnahme und bewertet insbesondere die korrekte Umsetzung (Vollzugsevaluation oder auch Compliance-Evaluation, vgl. Christa 2007, S. 327f.). Abschließend sind so genannte Prozessevaluationen zu erwähnen: Sie fokussieren nicht nur auf die Messung von Wirkungen, sondern rücken die Analyse der Bedingungen des Erfolgs bzw. Misserfolgs einer Maßnahme in den Mittelpunkt. Die Frage danach, ob und wie eine Maßnahme wirkt, steht folglich im Zentrum einer Prozessevaluation.

Evaluation als Begleitforschung

Evaluationen in der Sozialen Arbeit reichen bis in die Anfänge der sozialpädagogischen Forschung zurück (vgl. Heiner 2001a, S. 484). Mit Karin Haubrich (2008, S. 441) kann festgehalten werden, dass die Erforschung der Bedingungen, Formen, Ergebnisse und Wirkungen sozialarbeiterischer Praxis ein inhärenter Bestandteil der Sozialen Arbeit ist. In den 1970er Jahren wurden solche Bemühungen noch unter dem Begriff der „Begleitforschung“ (vgl. Müller

1 Es ist darauf hinzuweisen, dass diese Begriffsbestimmungen für „impact“ und „outcome“ im Fachdiskurs auch anders, zuweilen sogar genau umgekehrt verwendet werden (z. B. Beywl 2006, S. 37)

1978) verhandelt und sie fokussierten vor allem auf Modellvorhaben im Bildungsbereich (vgl. Heiner 2001a, S. 484).

Spezialfall: Evaluation als Selbstevaluation

Eine deutliche Zunahme von Evaluationsaktivitäten ist in den 1990er Jahren festzustellen. Den Weg hierzu bereitete die fortschreitende Ökonomisierung des Wohlfahrtsstaates. Die Überprüfung der Vergabe öffentlicher Mittel rückte in den Mittelpunkt des Interesses und damit auch die Anforderung an den sozialen Sektor, Erfolge und Effizienz nachzuweisen. Das heißt, dass die Frage nach der Legitimation auf der Ebene der „outcomes" verschärft gestellt wurde und wird. Ausdruck findet diese Entwicklung in der Implementation neuer Steuerungsmodelle, wie etwa in der Kinder- und Jugendhilfe (vgl. Haubrich 2008, S. 445). Mit dem Anspruch der öffentlichen Verwaltung, über Steuerung die Effektivität und Effizienz der Leistungserbringung zu erhöhen, werden Evaluationen zu wichtigen Pfeilern, weil sie die dafür notwendigen Informationen liefern (vgl. Christa 2007, S. 23; Heil 2001, S. 18).

Bei der Evaluation von Programmen der Sozialen Arbeit dominierten folglich lange Zeit externe Evaluationen durch Fachleute von Hochschulen oder spezialisierten privaten Organisationen. Parallel zu einer entsprechend primär summativ orientierten Evaluationsaktivität hat die formative Evaluation jedoch immer für die Soziale Arbeit eine wichtige Rolle gespielt, weil sie dem Anspruch auf „Reflexivität" grundsätzlich eine (datengestützte) Basis zu geben in der Lage ist. Häufig sind auch Mischformen anzutreffen, die also sowohl summative als auch formative Elemente umfassen. In der Sozialen Arbeit konnte sich in den 1990er Jahren zudem das Konzept der Selbstevaluation etablieren (vgl. Heiner 1988). Bei Selbstevaluationen sind es die Fachkräfte selbst, die ihr eigenes professionelles Handeln einer Evaluation unterziehen und hierfür auch spezifische Instrumente einsetzen (vgl. von Spiegel 2008, S. 277f.). Selbstevaluationen konnten in der Sozialen Arbeit Fuß fassen, da sie vermeintlich einigen Schwierigkeiten von externen Evaluationen nicht unterliegen (vgl. von Spiegel 2008, S. 277; Baumgartner 2000). Insbesondere im Hinblick auf die Qualitätssicherung der professionellen Leistung ist diese Form prominent.

Bedarf an Evaluationen hoch

Der Bedarf an Evaluationen ist heute ungebrochen hoch und scheint eher noch zu steigen. Die Evaluationsaktivitäten verlaufen jedoch fragmentiert und innerhalb einzelner Handlungsfelder. Die Ausdifferenzierung einer eigenständigen Methodendiskussion über Evaluationen in der Sozialen Arbeit ist im deutschsprachigen Raum erst in Umrissen erkennbar. Es dominieren Anleihen entweder aus englischsprachigen oder aus allgemeinen, disziplinübergreifenden Debatten über Evaluationen. Ein eigenständiger Diskurs über Evaluationen in der Sozialen Arbeit dürfte jedoch durchaus seine Berechtigung haben, da sich in diesem Feld spezifische Herausforderungen stellen:

Spezifische Herausforderungen: Bewertungskriterien, Komplexität und Grenzen

a) Bewertungskriterien: für die Soziale Arbeit ist charakteristisch, dass die Kriterien, nach denen sozialarbeiterische Interventionen bewertet werden sollen, schwierig zu begründen sind (vgl. Heiner 2001a, S. 487; siehe auch Schrödter/Ziegler 2007, S. 7). Eindeutige und konsensfähige Erfolgskriterien sind kaum je vorhanden (vgl. Heiner 2001a, S. 488). Folglich sind un-

terschiedliche Verfahren der Zielklärung denkbar, welche auch die wichtige Unterscheidung von „Impact“ und „Outcome“ zu berücksichtigen haben.

b) Komplexität: eine weitere Besonderheit der Sozialen Arbeit ist es, dass keine einfachen und linearen Kausalitäten zwischen Intervention und Wirkung anzunehmen sind (vgl. von Spiegel 2008, S. 276). Wirkungen stellen sich vielmehr nur unter bestimmten Kontextbedingungen und grundsätzlich als Resultate von Koproduktionsprozessen ein (vgl. Heil 2001, S. 19; Beywl 2006, S. 30ff.).

c) Grenzen der Methodologie: eine weitere Schwierigkeit führt Heiner (2001a, S. 488) in Bezug auf den Nachweis von Wirkungen an. Dies gilt insbesondere dann, wenn das randomisierte Kontrollgruppen-Design („randomized controlled trials“) als Referenzdesign dient. Denn in der Sozialen Arbeit verbietet es sich meist aus ethischen Gründen, einer Gruppe eine Intervention vorzuenthalten bzw. den Zugang zu Unterstützungsleistungen nach Zufall zu entscheiden. Für die Realisierung dieses Designs sind jedoch weitere Aspekte problematisch. Zu nennen sind etwa die Tatsache, dass Angebote der Sozialen Arbeit häufig die gesamte Zielgruppe umfassen und so die Bildung einer Kontrollgruppe unmöglich machen, oder die Schwierigkeit, eine einheitliche Intervention über alle Fälle hinweg zu gewährleisten.

Schließlich ist festzustellen, dass zumindest im deutschsprachigen Raum auf unmittelbare und meist lokale und singuläre Praxisinteressen und Interessen von Auftraggebenden fokussierte Evaluationsstudien dominieren. Evaluationen, welche systematisch auf verallgemeinerbare Erkenntnisse bzw. auf Theorieentwicklung abzielen oder zumindest in diese Richtung Anstrengungen unternehmen, sind deutlich in der Minderheit (vgl. Drilling 2008).

3 Evidenzbasierte Praxis

EBP als Einklagen des professionellen Leitideals

„Evidence-based Practice“ war in seiner ursprünglichen Zielrichtung auf den internen Qualitätsdiskurs der Profession der Medizin gerichtet. David L. Sackett u. a. kritisierten eine professionelle Orientierung, die auf überlieferten Lehrmeinungen von Autoritäten des Fachs gründet und erinnerten ihre Profession daran, dass moderne Professionalität auf gesichertem wissenschaftlichem Wissen (Evidenz) gründet (vgl. Sackett u. a. 1996). Sie forderten daher, dass einerseits alle Lehrmeinungen im Hinblick auf das Leitideal des professionellen Handelns, nämlich Wirksamkeit, hin überprüft werden müssten und forderten darüber hinaus, dass sich auch der individuelle Praktiker an der verfügbaren „best evidence“, also dem Stand des gesicherten Wissens über die Wirksamkeit verschiedener Interventionen zu orientieren habe. Evidenzbasierte Praxis ist also zunächst nichts anderes als die Forderung, alles professionelle Handeln mittels empirischer Forschung auf Wirksamkeit zu untersuchen und diese Erkenntnisse in der Praxis bei der Handlungsplanung zu berücksichtigen.

Dieser Ansatz, einerseits die Wirksamkeit professioneller Interventionen mittels Forschung zu überprüfen und andererseits die professionelle Handlungsplanung auch (neben der „klinischen Expertise“ und den Werten und Interessen der NutzerInnen; vgl. Sackett u. a. 1996, Haynes/Devereaux/Guyatt 2002) auf ein Wahrscheinlichkeitskalkül im Hinblick auf die zu erzielenden Wirkungen abzustellen, wurde von Eileen Gambrill (vgl. Gambrill 1999) in die Soziale Arbeit eingeführt und hat dort zu heftiger Kritik (vgl. z. B. Webb 2001) und weitreichenden Kontroversen geführt (vgl. Dore 2006). Die Frage, die sich daran anschließt, ist: Wie ist zu verstehen, dass ein Vorstoß zur Stärkung der Professionalität der Medizin und der Sozialen Arbeit als Gefahr für eben diese Professionalität gesehen werden kann? Zumal dann, wenn man die Ausführungen zu Evaluation oben mit einbezieht und die Tatsache, dass unter dem Etikett Evaluation auch Wirksamkeitsprüfungen seit längerer Zeit zur gängigen Praxis gehören.

Probleme EBP: Methodologische Rigorosität und scheinbare Objektivität

Ein Teil der Antwort auf diese Frage ergibt sich aus der rigorosen methodologischen Position der ersten Vertreter dieses Ansatzes in der Sozialen Arbeit und deren Fixierung auf die so genannten „levels of evidence“, die eine Stufenfolge der Aussagekraft bei der Feststellung der Wirksamkeit von Programmen darstellt, die zuoberst systematische Reviews bzw. Meta-Analysen gefolgt von „randomized controlled trials“ (RCTs) und ganz zuunterst qualitative Studien ausweist (vgl. McNeece/Thyer 2004, S.10). Der andere, und wahrscheinlich wichtigere Teil der Antwort bezieht sich auf die Gefahr, die diverse Autoren in EBP für die professionelle Form der Problemlösung gesehen haben (vgl. Schnurr 2005; Ziegler 2005). Dies wiederum ist nicht zu verstehen, ohne die Zweiseitigkeit der professionellen Wissensbasis im Hinblick auf Problemlösung und Legitimation mit in die Überlegungen einzubeziehen, und dies in den Rahmen der gesellschaftlichen Entwicklungen zu stellen (vgl. Sommerfeld 2005). Wie im Kapitel zu Evaluation schon angedeutet, kann der gesellschaftliche Hintergrund mit dem Anspruch des politisch-administrativen Systems auf die Steuerung der Effektivität und Effizienz professioneller Leistungserbringung beschrieben werden. Professionssoziologisch wird ein Wandel von „Trust“ zu „Accountability“ festgestellt (vgl. z. B. Evetts 2003; Sommerfeld/Haller 2003), also zu einer verstärkten externen Kontrolle der Professionen sowie die damit einhergehende Verdrängung des Professionalismus durch den „Managerialismus“. Die Umsetzung dieser externen Kontrolle und damit die Realisierung des Steuerungsanspruchs läuft einerseits über ökonomische Kennziffern (Effizienz) und andererseits über die Feststellung von Wirkungen (Effektivität) der finanzierten Programme, und zwar praktisch ausschließlich auf der Ebene der „Outcomes“, also des gesellschaftlich erwünschten Nutzens. Die reduktionistische Fokussierung auf die Wirksamkeit professioneller Leistungserbringung durch das EBP-Paradigma passt unmittelbar auf diese Folie der politisch-administrativen Steuerung bzw. des „Management by measurement“, so dass die Frage nach der Ressourcenallokation scheinbar mit der Frage „What works?“ direkt und unmittelbar auf der politisch-administrativen Ebene mittels empirisch gesicherten wissenschaftlichen Wissens (Evidenz) beantwortet werden kann. Weil mit der methodologischen Präferenz für RCTs von den Bedingungen der Lei-

Vernachlässigen von Wirkungsweisen und Reflexivität

stungserbringung vollkommen abgesehen wird (die Erbringung der Leistung, also die Prozessebene wird zur „black box"), verschwindet die Dimension der „Reflexivität" und damit die professionelle Selbststeuerung und die darin eingelagerten Möglichkeiten für die Optimierung der professionellen Leistungserbringung weitgehend aus dem Horizont. Dies gilt auch für die Ebene des unmittelbaren Nutzens für die AdressatInnen (impact), der möglicherweise jenseits des auf der Programmebene erwünschten Ergebnisses (outcome) angesiedelt ist.

Mittlerweile hat diese Kritik Folgen gezeigt und das EBP-Paradigma hat sich weiterentwickelt. Obwohl nach wie vor auch die „harte" Version von EBP vertreten wird, sind mittlerweile sowohl die methodologischen Fragen weiter bearbeitet worden, als auch die Frage, inwieweit die Ausblendung der Prozesse der Leistungserbringung bzw. der Erzeugung der Wirkungen dem professionellen Handeln angemessen und seiner Verbesserung zuträglich ist. So hat beispielsweise die „American Evaluation Association" einen von der Administration erstellten Leitfaden zur Messung von Programmwirkungen, der auf die „levels of evidence" abstellte, scharf zurückgewiesen und dafür plädiert, die gesamten methodischen Möglichkeiten zu nutzen, die RCTs zu kontextualisieren, und andere Formen der Expertise mit einzubeziehen (vgl. Trochim 2008). Oder als weiteres Beispiel hat die Amerikanische Gesellschaft für Psychologie deutlich darauf hingewiesen, dass es keine absoluten Kriterien für die Wahl einer Methode gibt, sondern jeweils die Angemessenheit der Methode für die Beantwortung der Fragestellung zu prüfen ist (vgl. Otto 2007). Entscheidend für diesen Wandel ist die Erkenntnis, dass für die professionelle Nutzung der empirischen Evidenz und somit für die Qualitätssteigerung weniger die Frage nach den Outcomes von Bedeutung ist, als die Frage, wie ein bestimmtes Ergebnis zustande gekommen ist, und zwar sowohl auf der Ebene des Einzelfalls (impact), als auch auf der Ebene des Programms, also über alle Einzelfälle hinweg. Deshalb hat sich die Leitorientierung von „What works?" zu der anspruchsvollen Frage „Why does it work, if it works?" bewegt (Otto 2007). Diese Entwicklung, die ein stärkeres Gewicht auf den Ausbau des professionellen Wissenskorpus legt, findet ihren Ausdruck in weiteren Begriffsverschiebungen, so zum Beispiel hin zu „forschungsbasierte Praxis" (Hüttemann/Sommerfeld 2007) oder von „Evidence-based Practice" zu „Knowledge-based Practice" (Bryderup 2008). Dieser Entwicklungstrend macht deutlich, dass die Reduktion auf Evidenz über Outcomes in professioneller Hinsicht zu kurz greift. Eine einfache politisch-administrative Instrumentalisierung derartiger Erkenntnisse ist daher äußerst fragwürdig.

Entwicklung von „What works?" zu "Why does it work, if it works?"

4 Zusammenfassende Diskussion und Ausblick

Evaluation und EBP sind also zwei Ansätze, die beide Wissen über die Ergebnisdimension des professionellen Handelns generieren wollen. Wenn der Entwicklungstrend von EBP oben richtig beschrieben wurde, dann läuft dessen Entwicklung auf eine Erweiterung des ursprünglich sehr engen Fokus hinaus. Insbesondere die Erweiterung der Frageperspektive auf „How does it work?" er-

Annäherung der Diskurse und Praktiken von EBP und Evaluation

schließt letztlich das ganze Spektrum, das aus der Entwicklung der Evaluationsthematik bekannt ist und oben ansatzweise beschrieben wurde. Es darf von daher erwartet werden, dass sich die Debatten über Evaluation und EBP annähern werden bzw. wäre dies aus unserer Perspektive dringend geraten. Beide beschäftigen sich im Grunde mit denselben Fragen, insofern es um die Feststellung von mit professionellem Handeln erzielten Ergebnissen geht. Und noch einmal: Diese Beschäftigung mit der Wirksamkeit und dem Nutzen der erbrachten professionellen Leistungen ist ein nicht hintergehbarer Teil jeglichen Professionalismus. Setzt man die erweiterte Perspektive von EBP hier voraus, dann beschäftigen sich beide auch mit der Frage, welche Prozesse zielführend bzw. angemessen sind. Dies ist für das individuelle wie für das organisationale professionelle Lernen die entscheidende Dimension. Der Begriff Evaluation bringt allerdings stärker zum Ausdruck, und war wahrscheinlich deshalb in der Profession weniger umstritten, dass es bei der Beschäftigung mit den Ergebnissen, die mittels professionellem Handeln erzielt werden, nicht ausschließlich um die zweifelsfreie Feststellung von Wirkungen in der Outcome-Dimension gehen kann.

Ergebnisse bieten keine zweifelsfreien Entscheidungsgrundlagen

Dies hat mit den komplexen Zusammenhängen zu tun, in denen die Soziale Arbeit agiert. Weil es hier erstens aufgrund der methodologischen Begrenzungen immer Graubereiche geben wird, weil zweitens die Wirkungsketten nicht immer eindeutig bestimmt werden können und die zeitliche Dimension der Wirkungsentfaltung variiert, weil drittens Wirkungen auf der Ebene des Individuums sehr unterschiedlich ausfallen können, muss immer auch eine Bewertung der beobachteten Praxis eine Rolle spielen. Aufgrund dieses älteren Zugangs und der damit gemachten Erfahrungen zu den Fragen nach Prozessen und Ergebnissen professionellen Handelns ist es deshalb wichtig zu betonen, dass die mit derartigen Studien erzielbaren Ergebnisse von vornherein in den Kontext der professionellen und politisch-administrativen Bewertungen und damit der entsprechenden Debatten zu stellen sind. Diese Bewertungen aus unterschiedlichen Perspektiven heraus bilden eine Grundlage polit-ökonomischer Aushandlungsprozesse über die Ressourcenallokation (vgl. Bauer 1996). Die Vorstellung, EBP würde zu einer eindeutigen und objektiven Begründung politisch-administrativer Entscheidungen jenseits irgendwelcher anderer Kriterien führen, ist mit allen Mitteln und ganz grundsätzlich zurückzuweisen.

Revitalisierung der Frage nach der Wissensbasis und deren Verbindlichkeit

Die Debatte um EBP hat aber auch die Frage ins Zentrum gerückt, auf welcher Wissensbasis Professionelle Interventionen planen, begründen und entscheiden sollen und sie hat diese Diskussion deutlich revitalisiert (vgl. Forrer Kasteel/Parpan Blaser/Wilhelm 2007, S. 148). Evidenzbasierte Praxis thematisiert die durchaus auch in der Berufsethik verankerte Verpflichtung, nicht nur nach bestem Gewissen, sondern auch nach bestem zur Verfügung stehendem Wissen zu handeln (vgl. Hüttemann/Sommerfeld 2006). EBP klagt diese Verpflichtung radikal ein, wenn gefordert wird, die empirische Evidenz über die Wirksamkeit und/oder Effizienz verschiedener Interventionsmöglichkeiten zu identifizieren und über die Relevanz dieser Optionen für die spezifischen Klienten und Klientinnen, also in Bezug auf den Einzelfall zu entscheiden (vgl. Mullen/Bellamy/Bledsoe 2007, S. 13). Eine solche Verbindlichkeit in Bezug auf die Verwendung des Erkenntnisstands in der Praxis kennt man im Kontext von Evaluationen

nicht. Die Klagen sind lang, dass Evaluationen häufig folgenlos bleiben. Auch dies mag zur Erklärung beitragen, warum Evaluation nicht so scharf diskutiert wurde, obwohl ihre Instrumentalisierung durch den steuernden Staat im Grunde gleich gelagert ist wie diejenige von EBP.

Die Betonung der Wissensbasis durch EBP trägt aber noch einen weiteren, aus unserer Perspektive entscheidenden Aspekt für die zu führenden Debatten um Evaluation bei. Während Evaluationen - wie oben bereits erwähnt - häufig einzelne Studien im Auftragsverhältnis sind, deren Ergebnisse nur in diesem begrenzten Kontext relevant sind und dann auch nicht über diesen Rahmen hinausgehen, geht es in EBP grundsätzlich um den Aufbau der Wissensbasis der Profession. Es geht hier also um verallgemeinernde Kenntnisse über die Wirkungen – und zumindest in der weiterentwickelten Form von EBP – über die Wirkungsweisen der verschiedenen Interventionspraxen der Profession. Nur vor diesem Hintergrund macht die Forderung Sinn, dass die einzelnen Professionellen ihr Handeln im Einzelfall an diesem Wissen orientieren sollen. Während Evaluationen sehr häufig Studien sind, die wissenschaftliche Forschungsmethoden für ihr Erkenntnisinteresse verwenden, nämlich bewertende Aussagen über eine spezifische Praxis auf der Grundlage der damit erhobenen Daten machen zu können, sind die Studien in EBP grundsätzlich wissenschaftliche Forschung, die auf Verallgemeinerung, und das heisst in unserem Verständnis und in Bezug auf Wirkungsweisen zwingend auch auf Theoriebildung (im Sinne des Erklärens, wie eine bestimmte Wirkung zustande kommt) zielt. Es geht um den Aufbau einer gesicherten Wissensbasis für das professionelle Handeln insgesamt, nicht nur um eine einzelne Praxis.

Evaluation unmittelbares Erkenntnisinteresse – EBP Theoriebildung?

Was kann daraus für die Evaluationsforschung gefolgert werden? Die Handlungspraxis der Sozialen Arbeit ist ein zentraler Gegenstandsbereich der Handlungswissenschaft Soziale Arbeit. Der Gegenstandsbereich der Forschung der Sozialen Arbeit kann in einem Dreieck mit den Eckpunkten AdressatInnen, Professionelle und Organisationen verortet werden (vgl. Lüders/Rauschenbach 2001). Die Erforschung der professionellen Praxis im Hinblick auf ihre Wirksamkeit und ihre Wirkungsweise, auf ihre Kosten und ihren Nutzen, auf ihren Impact und auf ihren Outcome füllt einen großen Teil dieses Koordinatensystems. EBP ist ein Anlass, das Verhältnis von Wissenschaft und Praxis der Sozialen Arbeit anhand der Frage nach dem Wissenskorpus und der Frage inwieweit Wissen als Grundlage professionellen Handelns gelten soll, wieder zu debattieren. Vor dem Hintergrund der „Wissensgesellschaft“ (Stehr 1994) und der damit einhergehenden Aufwertung der angewandten Wissenschaften sind neben den thematisierten problematischen Beziehungen zum politisch-administrativen System durchaus Chancen in die gesellschaftlichen Entwicklungen für die Professionalisierung der Sozialen Arbeit eingelagert. Die Debatten um EBP sind ein Anlass, darüber zu diskutieren, ob wir die Evaluation der Praxis der Sozialen Arbeit nicht als Forschungsaufgabe und somit als disziplinären Beitrag zum Ausbau der Wissensbasis begreifen sollten. EBP, ganz im ursprünglichen Sinne von D. L. Sackett u. a. (1996), erinnert auch die Soziale Arbeit an die genannten Bezugspunkte professioneller Praxis, nämlich die Ausrichtung an der Leitorientierung des wirksamen Problemlösens und an den Bezug auf ei-

Wirkungsfragen als (Teil-)Aufgabe der disziplinären Forschung

nen wissenschaftlichen, empirisch gesicherten Wissenskorpus der Profession, der eine gewisse Verbindlichkeit haben muss, wenn Professionalität angestrebt wird. Dies hat im Übrigen nichts mit Standardisierung zu tun. Umgekehrt bieten das Wissen und die vorhandenen Konzepte zur Praxis der Evaluation einen wichtigen Bezugspunkt, um EBP mit der ganzen Komplexität der Aufgabe zu konfrontieren und das gesamte Spektrum der Ansätze und Methoden zu nutzen. Wenn EBP und Evaluation als Teil der Forschung der Sozialen Arbeit konzipiert werden, dann steht das gesamte Methodenspektrum zur Verfügung. Die Erfahrung mit der Evaluationspraxis mahnt aber auch daran, die Zielsetzungen der Praxis auf der Ebene der gesellschaftlich erwünschten Effekte (Outcome) selbst in die kritische Reflexion und Bewertung mit einzubeziehen und sie mit der professionellen „Teleologie" (Sidler 2004) zu konfrontieren.

Methodologische Herausforderungen zu lösen

Egal, ob man der These zustimmt, dass Evaluation und EBP sich annähern und sie sich als Teil der Forschung der Sozialen Arbeit neu formieren, egal ob man weiterhin auf vereinzelte Studien setzt oder den systematischen forschungsgestützten Aufbau eines Wissenskorpus im Sinne einer „Knowledge-based Social Work" anstrebt, die Profession wird sich in der näheren und vermutlich auch weiteren Zukunft mit der Frage nach ihrer Wirksamkeit von außen konfrontiert sehen, wenn sie sich diese Frage aus Gründen der Selbstkontrolle und mithin des Professionalismus nicht sowieso selbst stellt. Die methodologischen Herausforderungen sind dabei groß und keineswegs mit den „levels of evidence" bereits erledigt. Von der Bewältigung dieser methodologischen Herausforderungen hängen sowohl die Möglichkeiten, Wissen für die Optimierung von Praxis zu nutzen, ab, als auch die Legitimationskraft, die von dem damit gewonnenen Wissen ausgeht. Die folgenden methodologischen Reflexionen sollen deshalb zum Weiterdenken auffordern:

„Realistic Evaluations" und „Monitoringsysteme" als mögliche Ansätze?

Die experimentellen Designs liefern zwar Antworten auf die Frage „was wirkt", lassen jedoch die zugrunde liegenden Wirkungsmechanismen im Dunkeln (vgl. Schrödter/Ziegler 2006, S. 5). Die wichtige Kernfrage „Was wirkt wie und warum?" schließt im Idealfall Erkenntnisse darüber ein, was bei wem unter welchen Umständen wirkt. Einen möglichen Ansatz für solche Evaluationsdesigns, die sich dieser Herausforderung stellen, liefern die so genannten „Realistic Evaluations" (vgl. Kazi 2003; Pawson/Tilley 1997): neben den Wirkungen bilden auch kausale Mechanismen, Kontextbedingungen und Inhalte der Interventionen den Gegenstand dieser Form der Evaluation. Ein anderer Ansatz ist, die den Professionellen interessierende Einzelfallebene als die zentrale Analyseebene für die Evaluation zu fokussieren. Die Fragen, die hier methodologisch zu beantworten sind, lauten: Kann die Entwicklung eines Einzelfalls so abgebildet werden, dass erstens der Impact der Intervention damit erfasst werden kann und zweitens können diese einzelfallbezogenen Daten so aggregiert werden, dass auf dieser Basis Aussagen über die Maßnahme bzw. das Programm gemacht werden können? Ansätze, die in diese Richtung gehen, versuchen in den Praxisalltag Monitoringsysteme über Wirkungsverläufe einzulassen und den Praktiker/innen zur Nutzung bereitzustellen. Beispiele hierfür stammen aus der Psychotherapieforschung (vgl. die Arbeiten rund um Michael J. Lambert, z. B.

Okiishi u. a. 2006; vgl. Harmon u. a. 2005; Schiepek u. a. 2003) oder aus der Sozialen Arbeit (vgl. Sommerfeld u. a. 2005).

Diese Ansätze mögen beispielhaft für eine Entwicklung der Evaluationsforschung stehen, die Wirkungen von professionellen Interventionen und deren Zustandekommen in der Sozialen Arbeit angemessen abbilden kann. Durch die Verbindung mit der Zielsetzung, verallgemeinerbare Erkenntnisse zu gewinnen, würde die Evaluationsforschung zu einem deutlich gewichtigeren Pfeiler im disziplinären Wissensaufbau werden. Dies dürfte nicht nur Impulse für professionelle Problemlösungen liefern, sondern würde der professionellen Beurteilung der erbrachten Leistungen auch gegenüber dem politisch-administrativen System mehr Legitimationskraft erschließen.

Literatur

Abbott, A. (1988): The System of Professions. An Essay on the Division of Expert Labor. Chicago u. London.

Bauer, R. (1996): „Hier geht es um Menschen, dort um Gegenstände". Über Dienstleistungen, Qualität und Qualitätssicherung. Zur Begriffssystematik und zur politisch-ökonomischen Erklärung der gegenwärtigen Entwicklungslinien Sozialer Dienstleistungen in der Bundesrepublik. In: Widersprüche, Heft 61, 1996, S. 11-49.

Baumgartner, E. (2000): Evaluationen für wen? Meta-evaluative Anmerkungen zu Evaluationssettings in der Sozialen Arbeit. In: Müller-Kohlenberg, H./Münstermann, K. (Hrsg.): Bewertung von Humandienstleistungen. Evaluation und Qualitätsmanagement in Sozialer Arbeit und Gesundheitswesen. Opladen, S. 241-247.

Beywl, W. (2006): Demokratie braucht wirkungsorientierte Evaluation – Entwicklungspfade im Kontext der Kinder- und Jugendhilfe. In: Projekt eXe (Hrsg.) (2006): Wirkungsevaluation in der Kinder- und Jugendhilfe. Wiesbaden, S. 25-46.

Bryderup, I. M. (Hrsg.) (2008): Evidence Based and Knowledge Based Social Work – Research Methods and Approaches in Social Work Research. Aarhus.

Bussmann, W./Klöti, U. (1997): Die öffentliche Politik als Evaluationsobjekt. In: Bussmann, W./Klöti, U./Knoepfel, P. (Hrsg.) (1997): Einführung in die Politikevaluation. Frankfurt a.M., S. 58-77.

Christa, H. ([2]2007): Evaluation. In: Michel-Schwartze, B. (Hrsg.) (2007): Methodenbuch soziale Arbeit. Basiswissen für die Praxis. Wiesbaden, S. 317-343.

Dore, I. J. (2006): Evidence Focused Social Care: on Target or Off-Side? In: Social Work & Society, Issue 2, Volume 4 (2006), S. 232-255.

Drilling, M. (2008): Evaluationen in der Sozialen Arbeit in der Schweiz: Eine Einschätzung der Situation aus professionsorientierter Sicht. In: Widmer, T./Beywl, W./Fabian, C. (Hrsg.) (2008): Evaluation. Ein systematisches Handbuch. Wiesbaden, S. 458-468.

Evetts, J. (2003): Professionalization and Professionalism: explaining professional performance initiatives. In: Mieg, H./Pfadenhauer, M. (Hrsg.) (2003): Professionelle Leistung – Professional Performance. Konstanz, S. 49-70.

Forrer Kasteel, E./Parpan Blaser, A./Wilhelm, E. (2007): Vom „Scientist-Practioner" zum „Information Scientist"? In: Sommerfeld, P./Hüttemann, M. (Hrsg.) (2007): Evidenzbasierte Soziale Arbeit. Nutzung von Forschung in der Praxis. Baltmannsweiler, S. 148-169.

Gambrill, E. (1999): Evidence-based practice: An alternative to authority-based practice. In: Families in Society, Issue 4, Volume 80 (1999), S. 341-350.

Harmon, C. u. a. (2005): Improving Outcomes for Poorly Responding Clients: The Use of Clinical Support Tools and Feedback to Clients. In: Journal of Clinical Psychology/In Session, Volume 2, S. 175-185.

Haubrich, K. (2008): Evaluation in der Sozialen Arbeit in Deutschland. Entwicklungslinien und Besonderheiten der Evaluationsdebatte am Beispiel der Kinder-, Jugend- und Familienhilfe. In: Widmer, T./Beywl, W./Fabian, C. (Hrsg.) (2008): Evaluation. Ein systematisches Handbuch. Wiesbaden, S. 441-457.

Haynes, R. B./Devereaux, P./Guyatt, G. (2002): Clinical Expertise in the era of evidence based medicine and patient choice. In: APC Journal Club, Volume 136, S. A11-A14.

Heil, K. (2001): Ziele, Probleme und systematisch-methodische Gesichtspunkte der Evaluation sozialer Arbeit. In: Heiner, M./Feldmann, U. (Hrsg.) (2001): Evaluation sozialer Arbeit. Freiburg i. Br., S. 17-26.

Heiner, M. (Hrsg.) (1988): Praxisforschung in der Sozialen Arbeit. Freiburg.

Heiner, M. ([3]2001a): Evaluation. In: Otto, H.-U./Thiersch, H. (Hrsg.) (2001): Handbuch Sozialarbeit/Sozialpädagogik. München u. Basel, S. 481-495.

Heiner, M. (2001b): Planung und Durchführung von Evaluationen – Anregungen, Empfehlungen, Warnungen. In: Heil, K./Heiner, M./Feldmann, U. (Hrsg.) (2001): Evaluation sozialer Arbeit. Freiburg i. Br., S. 35-58.

Hüttemann, M./Sommerfeld, P. (2006): Evidence-based Social Work. In: Dungs u. a. (Hrsg.) (2006): Soziale Arbeit und Ethik im 21. Jahrhundert. Leipzig, S. 386-402.

Hüttemann, M./Sommerfeld, P. (2007): Forschungsbasierte Praxis – Professionalisierung durch kooperative Wissensbildung. In: Sommerfeld, P./Hüttemann, M. (Hrsg.) (2007): Evidenzbasierte Soziale Arbeit. Nutzung von Forschung in der Praxis. Baltmannsweiler, S. 40-57.

Kazi, M. A. (2003): Realistic Evaluation in Practice. London.

Lüders, C./Rauschenbach, T. (2001): Forschung: sozialpädagogische. In: Otto, H.-U./Thiersch, H. (Hrsg.) (2001): Handbuch Sozialarbeit/Sozialpädagogik. Neuwied, S. 562-575.

McNeece, C. A.:/Thyer, B. A. (2004): Evidence-Based Practice and Social Work. In: Journal of Evidence-Based Social Work, Heft 1, 1. Jg. (2004), S. 7-25.

Menold, N. (2007): Methodische und methodologische Aspekte der Wirkungsmessung. In: Sommerfeld, P./Hüttemann, M. (Hrsg.) (2007): Evidenzbasierte Soziale Arbeit. Nutzung von Forschung in der Praxis. Baltmannsweiler, S. 26-39.

Mullen, E. J./Bellamy, J. L./Bledsoe, S. E. (2007): Evidenzbasierte Praxis in der Sozialen Arbeit. In: Sommerfeld, P./Hüttemann, M. (Hrsg.) (2007): Evidenzbasierte Soziale Arbeit. Nutzung von Forschung in der Praxis. Baltmannsweiler, S. 10-25.

Müller, C. W. (Hrsg.) (1978): Begleitforschung in der Sozialpädagogik. Analysen und Berichte zur Evaluationsforschung in der Bundesrepublik. Weinheim u. Basel.

Okiishi, J. C. u. a. (2006): An Analysis of Therapist Treatment Effects: Toward Providing Feedback to Individual Therapists on their Clients' Psychotherapy Outcome. In: Journal of Clinical Psychology, Issue 9, Volume 62 (2006), S. 1157-1172.

Otto, H.-U. (2007): Zum aktuellen Diskurs um Ergebnisse und Wirkungen im Feld der Sozialpädagogik und Sozialarbeit – Literaturvergleich nationaler und internationaler Diskussion. Berlin.

Otto, H.-U./Polutta, A./Ziegler, H. (Hrsg.) (2009): What works - Welches Wissen braucht die Soziale Arbeit? Opladen.

Pawson, R./Tilley, N. (1997): Realistic evaluation. London, Thousand Oaks u. New Delhi.

Rossi, P. H./Freeman, H. E./Hofmann, G. (1988): Programm-Evaluation. Einführung in die Methoden der angewandten Sozialforschung. Stuttgart.

Sackett, D. L. u. a. (1996): Evidence based medicine: what it is and what it isn't. In: British Medical Journal, issue 312, 1996, S. 71-72.

Schiepek, G. u. a. (2003): Datenbasiertes Real-Time Monitoring als Grundlage einer gezielten Erfassung von Gehirnzuständen im psychotherapeutischen Prozess. In: Schiepek, G. (Hrsg.) (2003): Neurobiologie der Psychotherapie. Stuttgart, S. 235-272.

Schnurr, S. (2005): Evidenz ohne Reflexivität? Zur Debatte um Evidenzbasierte Praxis in der Sozialen Arbeit. In: Zeitschrift Forschung & Wissenschaft Soziale Arbeit, Heft 2, 5. Jg. (2005), S. 19-31.

Schröder, U. B./Kohle, V. (2007): Evaluation – "Handwerkszeug" pädagogischer und sozialer Praxis. Ein Einstieg. In: Schröder, U. B./Stremlow, C. (Hrsg.) (2007): Evaluation konkret. Fremd- und Selbstevaluationsansätze anhand von Beispielen aus Jugendarbeit und Schule. Opladen u. Farmington Hills, S. 13-33.

Schrödter, M./Ziegler, H. (2006): Was wirkt in der Kinder- und Jugendhilfe. Internationaler Überblick und Entwurf eines Indikatorensystems von Verwirklichungschancen. Wirkungsorientierte Jugendhilfe. Bielefeld.

Sidler, N. (2004): Sinn und Nutzen einer Sozialarbeitswissenschaft. Eine Streitschrift. Freiburg i. Br.

Sommerfeld, P. (2005): Introduction. In: Sommerfeld, P. (Hrsg.). Evidence-Based Social Work – Towards a new Professionalism? Bern, Frankfurt u. New York, S. 7-31.

Sommerfeld, P. u. a. (2005): Real-time Monitoring. New Methods for Evidence-Based Social Work. In: Sommerfeld, P. (Hrsg.) (2005): Evidence-Based Social Work – Towards a New Professionalism? Bern, Frankfurt u. New York, S. 201-234.

Sommerfeld, P./Haller, D. (2003): Professionelles Handeln und Organisation oder: Ist der Ritt auf dem Tiger möglich? Empirische Ergebnisse zum Verhältnis von ökonomischer und professioneller Rationalität. In: neue praxis, Heft 1, 33. Jg. (2003), S. 62-86.

Stehr, N. (1994): Arbeit, Eigentum und Wissen: Zur Theorie von Wissensgesellschaften. Frankfurt a.M.

Trochim, W. M. K. (2008): Comments on What Constitutes Strong Evidence of a Program's Effectiveness? Fairhaven.

Unrau, Y. A./Gabor, P./Grinnell, R. M. (2007): Evaluation in social work: the art and science of practice. Oxford.

von Spiegel, H. (^{6}2008): Evaluation. In: Kreft, D./Mielenz, I. (Hrsg.) (2008): Wörterbuch Soziale Arbeit. Aufgaben, Praxisfelder, Begriffe und Methoden der Sozialarbeit und Sozialpädagogik. Weinheim u. München, S. 275-278.

Webb, S. A. (2001): Some Considerations on the Validity of Evidence-based Practice in Social Work. In: British Journal of Social Work, Volume 31, S. 57-79.

Wottawa, H./Thierau, H. (^{3}2003): Lehrbuch Evaluation. Bern, Göttingen, Toronto u. Seattle.

Ziegler, H. (2005): What Works in Social Work – Challenging the Political Agenda. In: Sommerfeld, P. (Hrsg.) (2005): Evidence-Based Social Work – Towards a New Professionalism? Bern, S. 31-51.

Chantal Munsch

Praxisforschung in der Sozialen Arbeit

Wie können die Ergebnisse der Forschung Sozialer Arbeit dazu beitragen, Praxis weiterzuentwickeln und kritisch zu reflektieren? Wie können die Erfahrungen innovativer aber auch bewährter Praxis Sozialer Arbeit für Wissenschaft und Praxis fruchtbar gemacht werden? Diese Fragen beziehen sich auf den Anwendungsbezug von Forschung sowie auf das Verhältnis und die Kooperation zwischen Praxis und Wissenschaft der Sozialen Arbeit. Praxisforschung scheint eine Antwort auf diese Fragen zu sein.

Der folgende Beitrag wird zunächst eine Übersicht über das weite Feld der Praxisforschung geben. Es werden Bedingungen für eine gelingende Praxisforschung aufgezeigt, um abschließend an die Aktionsforschung der 1970er Jahre zu erinnern, die wesentliche Ansatzpunkte für eine Repolitisierung sozialpädagogischer Forschung und gleichzeitig einen fruchtbaren Rahmen für Erkenntnisgewinnung, v.a. durch teilnehmende Beobachtungen bietet.

Zum Inhalt

1 Was ist Praxisforschung?

Für den Begriff der Praxisforschung finden sich verschiedene Definitionen. Zumeist bezieht er sich auf Forschungsprojekte, bei denen in unterschiedlich intensiver Kooperation mit den PraktikerInnen sozialpädagogische Projekte dokumentiert, analysiert, evaluiert, beraten und weiterentwickelt werden. Die AutorInnen einschlägiger Werke (Heiner 1988; Schone 1995; Moser 1995; Fuchs 1995) begrenzen den Begriff in ihren Definitionen auf anwendungsorientierte Forschungsprojekte mit klarem Praxisbezug und einer engen Kooperation mit den PraktikerInnen. Einige andere AutorInnen betonen die Notwendigkeit eines handlungsentlasteten analytischen Forschungsraumes und unterscheiden Praxisforschung deswegen von „wissenschaftlich-analytischer" Forschung (vgl. Wensierski 2003). In der Forschungspraxis reicht das Spektrum von einer eher distanzierten Evaluation, bei der die Wirkungen eines oder mehrerer Projekte meist im Auftrag des Financiers festgestellt werden, bis zu einer Forschung, die in erster Linie die Weiterentwicklung der sozialpädagogischen Praxis in Kooperation mit den PraktikerInnen zum Ziel hat und sich dabei hauptsächlich auf die angewandten sozialpädagogischen Methoden konzentriert. Zentrale Unterschiede bestehen bei der Beteiligung der PraktikerInnen an der Forschung, beim Stellenwert der Umsetzung der Ergebnisse im Rahmen des Forschungsprojektes bzw. der kooperativen Weiterentwicklung der Praxis, bei der Intensität der Zu-

W. Thole (Hrsg.), *Grundriss Soziale Arbeit,* DOI 10.1007/978-3-531-94311-4_72,
© VS Verlag für Sozialwissenschaften | Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH 2012

sammenarbeit zwischen WissenschaftlerInnen und PraktikerInnen und bei den angewandten Forschungsmethoden. Drei Arten von Praxisforschung können in Anlehnung an M. Heiner (1988a, S. 7 ff.) unterschieden werden:

Praxisforschung als summative und formative Evaluation

Das erste Modell entspricht weitgehend der klassischen Evaluationsforschung[1], definiert als „Versuche, die Wirkung gesellschaftlicher Eingriffe in soziale Tatbestände mit dem Ziel sozialpädagogischer und häufig auch sozialpolitischer Einflussnahme erfahrungswissenschaftlich einzuschätzen und zu bewerten“ (Müller 1978, S. 16). In diesem Modell wird die Forschung fast ausschließlich von WissenschaftlerInnen durchgeführt. Als Wirkungskontrolle dient sie hauptsächlich den Trägern bei der Entscheidung über die weitere Finanzierung einer Maßnahme. Eine Unterstützung der PraktikerInnen bei der Umsetzung der Ergebnisse ist nicht vorgesehen. Auch haben letztere kaum Einfluss auf Fragestellung und Methoden der Forschung, im Gegensatz zu den AuftraggeberInnen (in den meisten Fällen die Träger einer Einrichtung). Diese Art von Forschung wird als summative Evaluation bezeichnet, wenn sie sich ausschließlich auf die Resultate der Arbeit in einer Einrichtung beschränkt. Werden dagegen auch die Prozesse analysiert, anhand derer bestimmte Folgen herbeigeführt werden sollen, wird sie als formative Evaluation bezeichnet (vgl. Hofmann/Fargel 1987).

Praxisforschung zur Analyse und Verbesserung der Praxis

Im zweiten Modell sind die PraktikerInnen stärker in die Forschung einbezogen. Sie sind an der Entwicklung der Erhebungsinstrumente und an der Datensammlung mehr oder weniger stark beteiligt und können Einfluss auf den Forschungsprozess nehmen. Die Forschung analysiert nicht in erster Linie, ob ein Projekt ein bestimmtes Ziel erreicht, sondern konzentriert sich auf die Prozesse in der sozialpädagogischen Praxis. Die WissenschaftlerInnen übernehmen nicht nur Forschungsaufgaben, sondern auch Funktionen der Beratung und Organisationsentwicklung. Gemeinsam versuchen WissenschaftlerInnen und PraktikerInnen, die Ergebnisse der Analyse in die Praxis umzusetzen. Die Kooperation mit den PraktikerInnen und der Nutzen, den sie aus einem solchen Projekt ziehen können, ist also stärker als in dem ersten Modell akzentuiert. Die Beteiligung der PraktikerInnen setzt jedoch größere zeitliche Ressourcen für die Koordination und den Austausch zwischen Wissenschaft und Praxis voraus.

Praxisforschung als Theorie-Praxis-Projekt

Beim dritten Modell sind die PraktikerInnen mindestens ebenso intensiv an der Forschung beteiligt wie die WissenschaftlerInnen. Deren Aufgabe besteht nun unter anderem in der Beratung der forschenden PraktikerInnen und der Koordination des Forschungsprozesses. Beide Gruppen informieren sich gegenseitig und diskutieren gemeinsam über Fragestellungen, Erhebungs- und Auswertungsmethoden. Die Grenzen zwischen der Erhebung und Auswertung der Daten einerseits und der Anwendung der Ergebnisse andererseits werden fließend. Die Ergebnisse der Forschung werden in erster Linie von den PraktikerInnen des beforschten Projektes verwendet. Die Dauer der Forschungsprojekte verlängert sich gegenüber der Praxisforschung als summative und formative Evaluation und der Praxisforschung zur Analyse und Verbesserung der Praxis.

1 Seit den 1980er Jahren hat die Anwendungsorientierung in der Evaluationsforschung an Bedeutung gewonnen und mit ihr qualitative, dialogische Forschungsmethoden. Eine enge Definition von Evaluationsforschung ist somit dem Gegenstand nicht mehr angemessen (vgl. Flick 2006).

Die Forschung bezieht sich stärker auf die Analyse des Alltags in einer Einrichtung, während in den beiden anderen Modellen eher die Erforschung von Neuerungen in Modellprojekten im Vordergrund steht. Obwohl M. Heiner (1988, S. 9 f.) die Praxisforschung von der Aktionsforschung abgrenzt[2], finden sich in ihr große Parallelen zu Aktionsforschungsprojekten (vgl. Altrichter/Gstettner 1993; Prengel 1997).

Nachdem reine Evaluationsprojekte in der Sozialen Arbeit lange Zeit eher randständig waren, hat die Diskussion um Wirkungsorientierung in den letzten Jahren dazu geführt, dass wieder vermehrt Forschungsprojekte in Auftrag gegeben werden, die die Wirkungen Sozialer Arbeit messen sollen. Da diese Projekte tendenziell die wissenschaftliche „Objektivität" betonen, welche sich durch eine Distanz zur Praxis auszeichne, bezeichnen sie sich kaum mehr als Praxisforschungsprojekte. Projekte, in denen PraktikerInnen eigenständig forschen und dabei von WissenschaftlerInnen lediglich beraten werden, bildeten immer schon eine Ausnahme. Die meisten PraxisforscherInnen orientieren sich heute am zweiten Modell und diskutieren die Forschungsmethoden und -ergebnisse mit den PraktikerInnen. Die Verantwortung für die Forschung liegt jedoch klar in den Händen der WissenschaftlerInnen. Die Beteiligung der PraktikerInnen ist begrenzt, sie beschränkt sich auf Diskussionen vorläufiger Ergebnisse und einzelne Aufgaben, beispielsweise bei der Datenerhebung.

2 Forschungsmethoden

Qualitative und Quantitative Methoden

Praxisforschung ist ein Ansatz, der die Einbettung der Forschung in Praxiszusammenhänge beschreibt, d. h. das Verhältnis der Forschung zu ihrem Objekt. Somit bildet Praxisforschung den Rahmen, in dem bestimmte Forschungsmethoden angewandt werden. Dabei kommen grundsätzlich alle sozialwissenschaftlichen Forschungsmethoden infrage. Ihre Wahl wird von der Fragestellung und dem angestrebten Modell von Praxisforschung bestimmt, wobei beim ersten Modell eher quantitative Methoden, beim dritten qualitative Methoden überwiegen. Eine Grundsatzdebatte um eine Entscheidung zwischen qualitativen und quantitativen Methoden ist dabei überholt, wie B. Friebertshäuser und A. Prengel (1997, S. 11) in der Einleitung ihres Handbuchs betonen: „Das Etikett ‚Qualitative Forschungsmethoden' kennzeichnet nicht eine Frontstellung gegenüber der quantitativen Forschung, die für viele Fragestellungen der angemessene methodische Zugang ist und überdies häufig auch in qualitativ arbeitenden Projekten zum Einsatz kommt" (vgl. für Evaluationsforschung: Bewyl 2006).

Forschungsmethoden

Am häufigsten werden in der Praxisforschung Interviews und schriftliche Befragungen verwendet, z. B. mit Betroffenen zu der Frage, wie sie bestimmte sozi-

2 M. Heiner (1988, S. 9) begründet diese Abgrenzung mit der einseitigen Festlegung der Aktionsforschung auf qualitative Verfahren. Die meisten AutorInnen von Aktionsforschungsansätzen lassen quantitative Methoden jedoch zu, solange sie die beforschten „Subjekte" nicht zu sehr in eine „Objektrolle" zwingen (vgl. Moser 1977, S. 15-22).

alpädagogische Angebote nutzen und erleben oder mit PraktikerInnen in Bezug auf ihre Erfahrungen mit sozialpädagogischen Methoden. In diesem Sinne werden ebenfalls Gruppendiskussionen angewandt. Teilnehmende Beobachtungen ermöglichen die Beschreibung und Analyse sozialpädagogischer Prozesse unabhängig von der Interpretation der Beteiligten. Andere Methoden im Rahmen von Praxisforschung sind z. B. Dokumentenanalysen, Rollen- und Planspiele, Forschungstagebücher und soziometrische Methoden. Eine gute Übersicht und Einführung in die Forschungsmethoden im Rahmen von Praxisforschung und ihre Gütekriterien gibt H. Moser (1995).

Diskurs als gemeinsame Interpretationsprozess

Eine zentrale Methode von Praxisforschung ist der „Diskurs" (Moser 1975, S. 79-116; Schone 1995, S. 38 f.), in dem die Forschungsergebnisse in einem gemeinsamen Kommunikationsprozess zwischen WissenschaftlerInnen und PraktikerInnen interpretiert und auf ihre Gültigkeit hin geprüft werden. In diesen Diskurs fließen nicht nur die Ergebnisse wissenschaftlicher Untersuchungen und theoretische Ansätze ein, sondern auch das berufliche Wissen der PraktikerInnen sowie das Alltagswissen der verschiedenen Beteiligten, sodass sich unterschiedliche Sichtweisen produktiv verbinden können. In diesen gemeinsamen Lernprozessen realisiert sich Praxisforschung als Schnittstelle zwischen Theorie und Praxis, an der ein theorie- und praxisübergreifendes Wissen generiert wird, welches die Beschränktheit des jeweiligen Wissenssystems überwinden kann.

3 Rahmenbedingungen von Praxisforschung heute

Wissenschaftliche Begleitung von Modellprojekten

Praxisforschung findet größtenteils als wissenschaftliche Begleitforschung im Rahmen von Modellprojekten statt (vgl. Jordan 1983). Dabei sollen die Erfahrungen aus diesen Modellprojekten durch WissenschaftlerInnen für andere Projekte dokumentiert und die erprobten neuen sozialpädagogischen Konzepte auf ihre Wirksamkeit hin analysiert werden. Die Zusammenarbeit zwischen WissenschaftlerInnen und PraktikerInnen und der zeitliche Aufwand für die Forschung können dabei sehr unterschiedlich ausfallen. Die wissenschaftliche Begleitung ist in der Regel eine Bedingung für die Förderung von Modellprojekten.

Diese Rahmenbedingungen haben wichtige Konsequenzen für die Praxisforschung. Zum einen werden von den Ministerien und Stiftungen, finanzielle Mittel für Praxisforschung zur Verfügung gestellt. Zum anderen konzentriert sich die Forschung einseitig auf Modellprojekte, während kaum Mittel zur Verfügung stehen, verbreitete ältere und bewährte Konzepte in der Praxis zu erforschen. Auch langfristige Praxisforschungsprojekte sind selten, da die Forschung sich üblicherweise auf die Dauer von Modellprojekten – selten länger als drei Jahre – beschränkt.

Kooperationsprobleme

Die Kooperation zwischen WissenschaftlerInnen und PraktikerInnen wird durch diese Rahmenbedingungen erheblich beeinflusst. Eine Kooperation, in der beide Gruppen die sozialpädagogische Praxis gemeinsam erforschen und voneinander lernen, setzt ein offenes Klima für kritische Diskussionen sowie ein Interesse aller Beteiligten an der Zusammenarbeit voraus (vgl. Kap. 4). Wenn

aber die an der Basis tätigen Fachkräfte ihre Interessen in dem Forschungsprojekt nicht wieder finden, sondern lediglich jene der Trägerschaft oder der Politik, dann werden sie kaum motiviert sein, Zeit in gemeinsame Diskussionen zu investieren, sondern werden sich lediglich „beforschen" lassen. Wenn die Aufgabe der Forschung v.a. darin besteht, in Berichten zu beurteilen ob die Förderung eines Projektes notwendig und sinnvoll sei, dann wird das nötige Vertrauensverhältnis zwischen den WissenschaftlerInnen und den PraktikerInnen, die ihr Projekt und ihre Stellen in Gefahr sehen, erschwert – insbesondere in Zeiten knapper öffentlicher Ressourcen und allgemeiner Sparmaßnahmen. Diese Problematik wird durch die aktuelle Konjunktur der Wirkungsforschung, die den Fokus auf das Messen von Ergebnissen legt, tendenziell verstärkt. Umgekehrt kann diese Situation aber auch zu falsch verstandener Loyalität seitens der ForscherInnen führen, welche die Schwierigkeiten eines Projektes in ihren Zwischen- und Schlussberichten verschweigen, wodurch sie für andere Projekte kaum noch von Nutzen sind.

4 Bedingungen für eine gelingende Praxisforschung

Eine gelingende Praxisforschung setzt gemeinsame Lernprozesse im Dialog zwischen WissenschaftlerInnen und PraktikerInnen voraus, die über die Dokumentation, Analyse und Evaluation sozialpädagogischer Projekte zur Verbesserung der Praxis Sozialer Arbeit und zu neuen wissenschaftlichen Erkenntnissen führen. Dies ist aber bei den „durch Vorurteile und erlebten Habitus geprägten Barrieren zwischen den Angehörigen beider Gruppen" (Schone 1995, S. 11) sowie den beschriebenen strukturellen Rahmenbedingungen nicht selbstverständlich. Nachfolgend werden deswegen einige Voraussetzungen für eine gelingende Zusammenarbeit skizziert.

Gemeinsame Lernprozesse

4.1 Angst, Kritik, Hierarchie und Macht

In vielen Fällen wird die Idee für eine Praxisforschung zwischen der Leitung oder dem Träger eines Projektes und den WissenschaftlerInnen entwickelt. Besonders wenn die praktisch tätigen SozialpädagogInnen erst spät von Forschungsprojekten erfahren und über die Forschung nicht richtig informiert sind, entsteht Angst vor WissenschaftlerInnen, die mit undurchsichtigen Methoden die eigene Praxis evaluieren und mit ihrer Kritik das Projekt, aber auch das Selbstbewusstsein in der eigenen Arbeit bedrohen können (vgl. Graf 1990). Die Transparenz der Forschungstätigkeit und die Mitbestimmung der PraktikerInnen bei der Planung und Durchführung des Forschungsprojektes sind daher wichtige Bedingungen, diese Angst zu minimieren und gleichzeitig die Motivation für die Zusammenarbeit zu erhöhen. Gleichzeitig bedeuten sie jedoch einen erheblichen Zeitaufwand für alle Beteiligten, der von Anfang an eingeplant werden sollte. Dennoch bleibt „die Öffnung der Praxis als Forschungsfeld für Wis-

„Angst" der „Praxis"

Transparenz und Mitbestimmung

senschaftlerInnen […] riskant, weil die Praxis die Kontrolle über ihre Grenzen und ihr Wissen aufgibt“ (Hamburger, 2005, S. 40).

Kritik

Wenn WissenschaftlerInnen und PraktikerInnen die in einem Bericht niedergeschriebene Kritik an einer Einrichtung unterschiedlich erleben, so liegt das auch daran, „[…], dass z. B. der Wahrheitsanspruch einer Evaluationsstudie, die zuverlässig Mängel an Modellelementen aufgedeckt hat und die Rechenschaftspflicht der Praktiker für ihre Arbeitsvollzüge zwei verschiedene Schuhe sind. Auf Grund der gesellschaftlichen Arbeitsteilung verantwortet die pädagogische Begleitforschung in den meisten Fällen nicht die Praxis, die sie durchleuchtet und bewertet. Darin liegt das Dilemma der meisten Evaluationsstudien: Die Forscher brauchen ihren Wahrheitsanspruch selber nicht praktisch einzulösen, erwarten aber, dass die anderen es tun.“ (Irle/Windisch 1989, S. 30)

Forschungsberichte

In diesem Kontext spielen Forschungsberichte eine wichtige Rolle, besonders wenn sie im Rahmen eines Modellprojektes das zu erprobende Konzept und seine Umsetzung bewerten sollen. Je nachdem ob sie von den WissenschaftlerInnen selber verfasst werden und ihre Einschätzung des Projektes darstellen oder ob sie mit den PraktikerInnen zusammen geschrieben werden und die gemeinsamen Erfahrungen und Erkenntnisse im Projekt wiedergeben, werden diese Veröffentlichungen sehr unterschiedlich erlebt. In den meisten Fällen werden die Berichte von den WissenschaftlerInnen verfasst, die PraktikerInnen lesen sie jedoch vorher und können – in gemeinsamer Absprache – Änderungen vornehmen. Im Allgemeinen findet man in diesen eher wohl wollenden Berichten wenige kritische Aussagen oder Schilderungen von Schwierigkeiten, die in den Projekten erlebt wurden.

4.2 Gleichwertige Kompetenzen?

Kompetenzen festlegen

Die einleitend vorgestellten Modelle von Praxisforschung machen deutlich, dass die Zusammenarbeit zwischen PraktikerInnen und WissenschaftlerInnen unterschiedlich verlaufen kann. In jedem Fall sollten jedoch die Aufgaben und Kompetenzen der einzelnen Beteiligten am Anfang der Zusammenarbeit klar festgelegt werden.

Unterschiedliche Ressourcen für Forschung

Auch wenn die PraktikerInnen bei der Planung und Durchführung des Forschungsprojektes mitbestimmen, bleibt die Gleichberechtigung beider Gruppen im Forschungsprozess oft schwierig. Die WissenschaftlerInnen verfügen in den meisten Fällen über ein viel größeres Wissen über anzuwendende Forschungsmethoden und können ihre Ideen oft besser formulieren. Demgegenüber haben die PraktikerInnen neben ihrer alltäglichen Praxis selten die Zeit, sich über die verschiedenen Forschungsmethoden eingehend zu informieren. Eine regelmäßige mündliche Zusammenfassung des Forschungsstandes und der vorläufigen Ergebnisse hat sich in der Praxis für die gemeinsame Diskussion gegenüber schriftlichen Berichten bewährt, da in der Praxis selten die Zeit vorhanden ist, Berichte zu lesen. Um den PraktikerInnen die nötige Zeit zu verschaffen, am Forschungsprojekt teilzunehmen, müsste das Praxisteam für die Zeit des Forschungsprojektes entlastet bzw. verstärkt werden – dafür werden jedoch selten Gelder vorgesehen.

Die „Gleichwertigkeit“ von ForscherInnen und PraktikerInnen ist ein wichtiger Aspekt der Beziehungsebene, welche die Zusammenarbeit stark beeinflusst. In diesem Sinn „kann nur eine innere Überzeugung von der Kompetenz der PartnerInnen, auch und gerade bei erlebten Unterschieden verhindern, dass die Interaktion trotz bester Vorsätze zu einer ungleichwertigen wird“ (Eppel/Hamer 1997, S. 183). Angesichts der Prestigedifferenz beider Berufsgruppen ist dies ein voraussetzungsreiches Unterfangen. Die regelmäßige Thematisierung der Beziehungsebene und die Reflexion der Hierarchiestrukturen, z. B. im Rahmen einer Supervision, können Konflikte minimieren und wesentlich zum Gelingen des Projektes beitragen. Anerkennung darf dabei nicht harmonistisch verstanden werden – sie ist vielmehr die Voraussetzung für die Offenlegung und Bearbeitung von Konflikten (vgl. Bitzan 2004, S. 302).

Beziehungsebene

Hierarchie

Ob der Beitrag von PraktikerInnen in der Forschung als gleichwertig und heuristisch fruchtbar anerkannt wird, hängt schließlich stark vom jeweiligen Wissenschafts- und Forschungsverständnis ab. Jürgen Zinnecker (2000, S. 395) unterscheidet für die Ethnografie zwischen einer „popularen Ethnografie“, die PädagogInnen und Heranwachsende als InformantInnen und Ko-ProduzentInnen schätzt, und einem Verständnis von Forschung als „Experten-Verfahren (…), das nur von ausgebildeten sozialwissenschaftlichen Spezialisten gehandhabt werden kann“.

4.3 Unterschiedliche Interessen an die Praxisforschung

Die unterschiedlichen Interessen an einem Praxisforschungsprojekt lassen sich nicht darauf reduzieren, dass die PraktikerInnen eher an der Praxisrelevanz des Projektes, die WissenschaftlerInnen eher an der wissenschaftlichen Qualität der Ergebnisse orientiert sind – auch wenn damit ein grundlegender Unterschied angesprochen ist. Während auf praktischer Seite die politisch-administrative Ebene vordergründig an einer Legitimation für zurückliegende oder zukünftige Planungen bzw. an der Einschätzung von Gesetzesfolgen interessiert ist (vgl. Wiesner 2009), erwarten Verbands- und Organisationsleitungen Empfehlungen für die Gestaltung ihrer Einrichtungen und Lösungsmöglichkeiten für institutionelle Probleme. Die Fachkräfte „an der Basis“ erhoffen sich Beratung und Unterstützung sowie Handlungswissen für ihren beruflichen Alltag. Hier zeigt sich der „Doppelcharakter von Kontrolle der Praxis und Hilfe für die Praxis“ (Bitzan/Klöck 1988, S. 119). Die Betroffenen schließlich wünschen sich – sofern sie beteiligt werden – eine öffentliche Diskussion ihrer Probleme und Wege zur Verbesserung ihrer Lebenslage (vgl. Schone 1995, S. 45-54; Filsinger/Hinte 1988, S. 41-43). Die WissenschaftlerInnen erwarten demgegenüber publikationsfähige Ergebnisse, mit denen sie sich qualifizieren oder in der scientific community Anerkennung erlangen können. Die unterschiedlichen Interessen[3] an der Forschung müssen offen gelegt und ausgehandelt werden, wobei klar benannt

Interessendifferenzen

3 Die skizzierten Unterschiede sind idealtypisch zu verstehen. Natürlich haben viele PraktikerInnen ein theoretisches, WissenschaftlerInnen ein praktisches Interesse. Das gezeichnete Spannungsfeld kann im negativen Fall jedoch eine Zusammenarbeit der verschiedenen Beteiligten erschweren.

werden muss, welche dieser Anliegen im Zentrum des Forschungsprojektes stehen werden. Dabei sollten die WissenschaftlerInnen eine „produktive Balance zwischen Distanz zur Praxis (Analyseperspektive) und Engagement für die Praxis (Veränderungsperspektive)“ (Schone 1995, S. 5) bewahren, ohne sich einseitig für die Interessen der Praxis funktionalisieren zu lassen.

4.4 Vorbereitungszeit vor dem Beginn des Projektes

Gemeinsame Planung und akzeptierende Konfliktlösung

Eine Vorbereitungszeit noch vor Beginn des Projektes, in der die Zusammenarbeit geplant wird und beide Gruppen sich überlegen können, ob und wie sie zusammenarbeiten wollen, schafft eine wichtige Grundlage für die spätere Kooperation. In dieser Phase werden z. B. die Interessen der einzelnen Beteiligten an das gemeinsame Projekt, ihre Aufgaben und Kompetenzen, die Art der Zusammenarbeit, der Stellenwert der Weiterentwicklung der Praxis im Forschungsprojekt, die Mitsprache der PraktikerInnen an der Forschung und den Berichten und schließlich die zeitlichen Ressourcen der verschiedenen Beteiligten geklärt (vgl. Filsinger/Hinte 1988, S. 59-61). Hier ist ein schriftlicher Vertrag, auf den man sich später berufen kann, von Nutzen, um Konflikte zu minimieren oder gleich am Anfang zu klären. Auch sollten die ForscherInnen die Gelegenheit haben, sich ein Bild von der zu erforschenden Praxis zu verschaffen. Insbesondere wenn es sich um eine enge Zusammenarbeit handelt, ist eine Hospitation geeignet, um sowohl das Konzept und die Handlungsansätze als auch die MitarbeiterInnen kennen zu lernen. Trotz der oft knappen Zeitressourcen bei der Beantragung von Forschungsprojekten wäre es sinnvoll und notwendig, Forschungsanträge gemeinsam zu formulieren.

5 Plädoyer für eine Rückbesinnung auf die Aktionsforschung

Die Anfänge der Aktionsforschung

Aktionsforschung ist Ende der 1960er Jahre im Zuge der Bildungs- und sozialpädagogischen Reformbewegung entstanden. Sie war eine Reaktion auf die an naturwissenschaftlichen Standards orientierte empirische Sozialforschung, die ihre „Untersuchungsobjekte“ nicht über ihre Ziele und Methoden aufklärte, die Ergebnisse selten an sie zurückmeldete und sich in ihrer Forschung auch nicht vorrangig an ihren Bedürfnissen orientierte. Demgegenüber verstand sich Aktionsforschung als gesellschaftskritisch aufklärende, praktisch verändernde Forschung, die die Personen im Feld als „Subjekte“ wahrnimmt und mit ihnen zusammen handelnd und forschend tätig wird. „Gesellschaftliche Bedürfnisse“ spielen bei Problemauswahl und Ziel der Forschung eine ebenso wichtige Rolle wie wissenschaftliche Kriterien. Die ForscherInnen geben ihre „grundsätzliche Distanz zum Forschungsobjekt zu Gunsten einer bewusst einflussnehmenden Haltung“ (Krüger/Klüver/Haag 1975, S. 1) auf. Die zu analysierende soziale Situation und die erhobenen Daten werden dabei nicht losgelöst voneinander, son-

dern im gesellschaftlichen Kontext verstanden (vgl. Krüger/Klüver/Haag 1975; Haag/Krüger/Schwärzel/Wildt 1972; Moser 1975 und 1977).

Kritik der „klassischen" Aktionsforschung

Nach einer intensiven Auseinandersetzung ist die Aktionsforschung seit Anfang der 1980er Jahre aus der Diskussion weitgehend verschwunden. Dies hatte mehrere Ursachen (vgl. Altrichter/Gstettner 1993): Zum einen hat sie es nicht geschafft, von der Kritik an der traditionellen empirischen Forschung zu einem eigenständigen, empirisch fundierten Konzept zu gelangen (als Ausnahme sei genannt: Moser 1975 und 1977). Zum anderen hat sie das Verhältnis zwischen WissenschaftlerInnen und PraktikerInnen zu wenig hinterfragt als gleichberechtigt postuliert, wenngleich auch in den frühen Texten immer wieder auf die Schwierigkeit in ihrer Zusammenarbeit hingewiesen wird. „Angesichts ihres Glaubens an die Macht ihrer eigenen Theorie waren die deutschsprachigen Aktionsforscher nicht in der Lage, das sozialtechnologische Element in ihrer Arbeit zu akzeptieren und konnten daher nicht in genügendem Maße Vorsichtsmaßregeln gegen die ‚geheimen Widersprüche' in der Beziehung mit den Betroffenen schaffen" (Altrichter/Gstettner 1993, S. 70).

Nicht nur die Beziehung zu den Betroffenen, auch die gesellschaftspolitischen Veränderungsmöglichkeiten von Aktionsforschung wurden – aus heutiger Sicht – zu idealistisch gesehen. Inzwischen wurde methodologisch kritisiert, die Aufhebung der Rollenteilung zwischen WissenschaftlerInnen und PraktikerInnen, das Engagement der WissenschaftlerInnen in der Praxis und ihr Anspruch, diese zu verbessern, stelle die Objektivität und Gültigkeit der wissenschaftlichen Ergebnisse infrage (Schone 1995, S. 39).

Relevanz der Aktionsforschung heute

Trotz dieser Kritikpunkte bietet das Konzept der Aktionsforschung auch heute noch einen sinnvollen Rahmen für Praxisforschungsprojekte. Durch die intensive Beteiligung der WissenschaftlerInnen ermöglicht Aktionsforschung die kontinuierliche Reflexion der sich verändernden Praxis und ihrer gesellschaftlichen Rahmenbedingungen und bietet Hilfestellung durch das Aufzeigen von Veränderungsmöglichkeiten, bei der Konzeptentwicklung sowie bei der theoretischen Verortung. Sie ermöglicht einen Freiraum im sozialpädagogischen Alltag, in dem PraktikerInnen sowohl ihre Reflexions- und Forschungskompetenzen als auch ihren „sozialpädagogischen Blick" (Rauschenbach/Ortmann/Karsten 1993) üben und ein besseres Verständnis für die Lebenswelt ihrer KlientInnen entwickeln können (vgl. Wensierski/Jakob 1997).

Gerade in einer Zeit, die eher am output z. B. befriedeter Jugendlicher als am inneren Ablauf sozialer Angebote interessiert ist, wird eine Repolitisierung sozialpädagogischer Forschung notwendig, um die sozialpolitische Konstitution der Praxis Sozialer Arbeit zu analysieren und individualisierenden wie technizistischen Erklärungsmodellen entgegenzusetzen (vgl. Bitzan 2004, S. 300). Repolitisierung bedeutet außerdem, auf gesellschaftliche Problembereiche aufmerksam zu machen und Praxismodelle als Lösungsansätze aufzuzeigen.

Erkenntnispotential der Aktionsforschung

Obwohl die praktische Relevanz bei Aktionsforschungsprojekten im Vordergrund steht, eröffnet sie gerade aus wissenschaftlicher Sicht wichtige Erkenntnismöglichkeiten. Die regelmäßige Teilnahme der WissenschaftlerInnen am Alltag Sozialer Arbeit ermöglicht eine Rekonstruktion ihrer „Innenansichten". Insbesondere durch die aktive Teilnahme (im Gegensatz zu einer sich nicht ein-

mischenden Beobachtung) können die im Feld Sozialer Arbeit gültigen Handlungs- und Deutungsmuster nachvollzogen werden, was durch Interviews oder sporadische Beobachtungen allein nicht gegeben ist (vgl. Munsch 2005). Ethnografische Methoden der teilnehmenden Beobachtung (vgl. Ammann/Hirschauer 1997; Friebertshäuser 1997) bieten hierzu das methodische Gerüst.

Multiperspektivität durch gemeinsame Forschung

Wenn PraktikerInnen ihre eigenen Beobachtungen dokumentieren und die Beobachtungsprotokolle von WissenschaftlerInnen und PraktikerInnen gemeinsam ausgewertet werden, kann die Multiperspektivität und damit der Erkenntnisgewinn von Forschung wesentlich steigert werden. Wenn gemeinsame Auswertungen in Gruppen mit heterogenem sozialen Hintergrund auch oft nicht den Standards universitärer Interpretationsgruppen entsprechen mögen, so führt jedoch gerade die Verschiedenartigkeit an Positionen und Lebenserfahrungen zu einer heuristisch sehr wertvollen Vielfalt an Perspektiven auf das auszuwertende Material (vgl. Munsch 2009; Clifford 1993; Alvesson/Sköldberg 2000, S. 148-199). Dass AdressatInnen in diesen Austausch nur selten integriert werden, hat viel mit Unsicherheiten und Hierarchien zu tun. Viele der bei einem solchen voraussetzungsvollen Unterfangen auftretenden Fragen können durch einen kritischen, kulturwissenschaftlichen Blick über die disziplinären Grenzen hinweg besser verstanden werden. Das betrifft insbesondere die Verflechtungen der WissenschaftlerIn, die Hierarchien und Interessen im Feld, die Balance zwischen „going native“ und „going home“ sowie die Frage nach der wissenschaftlichen Autorität im Spannungsfeld von Wahrheit und Konstruktion (vgl. Clifford 1993).

Die Einbettung rekonstruktiver Forschungsmethoden in eine Praxisforschung, die sich an der kritischen Diskussion und Weiterentwicklung der Praxis Sozialer Arbeit in einzelnen Projekten beteiligt, ermöglicht eine sozialpädagogische Forschung, die sowohl die Lebenswelt ihrer AdressatInnen als auch die Handlungs- und Deutungsmuster der sozialpädagogisch Tätigen berücksichtigt, wie sie im Ansatz einer „rekonstruktiven Sozialpädagogik“ (vgl. Wensierski/Jakob 1997) gefordert wird. Erst die Verbindung der beiden Ansätze fördert Entwicklungsmöglichkeiten und Erkenntnisse für die Wissenschaft und die Praxis, die beide Ansätze für sich allein nicht bieten können.

6 Zusammenfassung

Innovation durch Forschung

Praxisforschung stellt eine Möglichkeit dar, die Erfahrungen innovativer aber auch bewährter sozialpädagogischer Praxis für die Wissenschaft fruchtbar zu machen. Gleichzeitig bietet sie einen Rahmen, theoretische Ansätze und Forschungsergebnisse zur Weiterentwicklung und kritischen Reflexion dieser Praxis zu nutzen und Kompetenzen kritischer Selbstreflexion und -evaluation in der Praxis zu verstärken. Sozialpädagogische Forschung trägt hier zur Weiterentwicklung der Praxis bei und wird sich in einigen Projekten auch ihrer sozialpolitischen Rolle bewusst. Die Interpretation der Forschungsergebnisse im Diskurs zwischen WissenschaftlerInnen und PraktikerInnen ermöglicht gemeinsame

Lernprozesse, in denen ein theorie- und praxisübergreifendes Wissen durch die Verknüpfung unterschiedlicher Erfahrungen generiert werden kann. Das dazu notwendige offene Verhältnis zwischen WissenschaftlerInnen und PraktikerInnen ist jedoch nicht selbstverständlich und stellt hohe Anforderungen an alle Beteiligten sowie die strukturellen Rahmenbedingungen. Obwohl die Praxisrelevanz bei Praxisforschungsprojekten im Vordergrund steht, bieten sie insbesondere durch die Teilnahme bzw. die teilnehmende Beobachtung der WissenschaftlerInnen am Alltag der sozialpädagogischen Praxis, durch die Beteiligung von PraktikerInnen an der Datenerhebung und –auswertung und den gemeinsamen Diskurs ein oft unterschätztes Erkenntnispotential. Dies betrifft v.a. die Möglichkeit, die Deutungs- und Handlungsmuster der Praxis Sozialer Arbeit aus verschiedenen Positionen bzw. Sichtweisen zu rekonstruieren und im Kontext gesellschaftlicher Machtverhältnisse zu verstehen.

Praxisforschung als sozialpädagogische Forschung

Die hier beschriebenen Vorteile von Praxisforschung – insbesondere in ihrer Orientierung an Aktionsforschung – ergeben ihren Sinn nur im Zusammenhang einer sozialpädagogischen Forschung, in der sich vielfältige Forschungsstrategien ergänzen. Handlungsentlastete, wissenschaftstheoretische Reflexionen (vgl. Dewe/Otto 1996), praxisorientierte (vgl. Hinte/Springer 1992), rekonstruktive und quantitative Forschung eröffnen dabei je spezifische Zugänge zu sozialpädagogischen Handlungsfeldern (vgl. Thole 1999).

Literatur

Altrichter, H./Gstettner, P. (1993): Aktionsforschung – ein abgeschlossenes Kapitel in der Geschichte der deutschen Sozialwissenschaft? In: Sozialwissenschaftliche Literaturrundschau, Heft 26, 16. Jg. (1993), S. 67-75.

Alvesson, M./Sköldberg, K. (2000): Reflexive Methodology. New Vistas for Qualitative Research. London.

Amman, K./Hirschauer, S. (1997): Die Befremdung der eigenen Kultur. Ein Programm. In: Amman, K./Hirschauer, S. (Hrsg.) (1997): Die Befremdung der eigenen Kultur. Zur ethnografischen Herausforderung soziologischer Empirie. Frankfurt a.M., S. 7-52.

Bewyl, W. (2006): Evaluationsmodelle und qualitative Methoden. In: Flick, U. (Hrsg.) (2006): Qualitative Evaluationsforschung. Konzepte, Methoden, Umsetzungen. Reinbek b. Hamburg, S. 92-116.

Bitzan, M. (2004): Praxisforschung, wissenschaftliche Begleitung, Evaluation: Erkenntnis als Koproduktion. In: Becker, R./Kortendiek, B. (Hrsg.) (2004): Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie. Wiesbaden, S. 298-303.

Bitzan, M./Klöck, T. (1988): Aus dem Innenleben von Praxisforschung. Erfahrungen aus der Begleitung gemeinwesenorientierter Jugendhilfeprojekte. In: Heiner, M. (Hrsg.) (1988): Praxisforschung in der sozialen Arbeit. Freiburg i. Br., S. 119-139.

Clifford, J. (1993): Über ethnografische Autorität. In: Berg, E./Fuchs, M. (Hrsg.) (1993): Kultur, soziale Praxis, Text. Die Krise der Repräsentation. Frankfurt a.M., S. 109-157.

Dewe, B./Otto, H.-U. (1996): Sozialpädagogik – über ihren Status als Disziplin und Profession. Thematische Differenzierung, vergleichendes Beziehungsdenken und angemessene Vermittlungsformen. In: neue praxis, Heft 1, 26. Jg. (1996), S. 3-16.

Eppel, H./Hamer, B. (1997): Runter vom Ross – raus aus dem Laufrad! Partnerschaftliche Kooperation in der Handlungsforschung. In: neue praxis, Heft 2, 27. Jg. (1997), S. 182-189.

Filsinger, D./Hinte, W. (1988): Praxisforschung: Grundlagen, Rahmenbedingungen und Anwendungsbereiche eines Forschungsansatzes. In: Heiner, M. (Hrsg.) (1988): Praxisforschung in der sozialen Arbeit. Freiburg i. Br., S. 34-72.

Flick, U. (2006): Qualitative Evaluationsforschung zwischen Methodik und Pragmatik – Einleitung und Übersicht. In: Flick, U. (Hrsg.) (2006): Qualitative Evaluationsforschung. Konzepte, Methoden, Umsetzungen. Reinbek b. Hamburg, S. 9-28.

Friebertshäuser, B. (1997): Feldforschung und teilnehmende Beobachtung. In: Friebertshäuser, B./Prengel, A. (Hrsg.) (1997): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim u. München, S. 503-534.

Friebertshäuser, B./Prengel, A. (1997): Einleitung: Profil, Intentionen, Traditionen und Inhalte des Handbuches. In: Friebertshäuser, B./Prengel, A. (Hrsg.) (1997): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim u. München, S. 11-23.

Fuchs, D. (1995): Lebensweltorientierte Praxisforschung: Ihr Beitrag zur Entwicklung einer Solidaritätskultur; Konzeption, Organisation und Anwendung; eine Einführung. Würzburg.

Geertz, C. (1999): Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme. Frankfurt a.M.

Graf, E. O. (1990): Forschung in der Sozialpädagogik. Ihre Objekte sind Subjekte. Luzern.

Haag, F./Krüger, H./Schwärzel, W./Wildt, J. (Hrsg.) (1972): Aktionsforschung, Forschungsstrategien, Forschungsfelder und Forschungspläne. München.

Hamburger, F. (2005): Forschung und Praxis. In: Schweppe C./Thole W. (Hrsg.) (2005): Sozialpädagogik als forschende Disziplin. Weinheim u. München, S. 35-48.

Heiner, M. (1988a): Einleitung: Perspektiven der Praxisforschung. In: Heiner, M. (Hrsg.) (1988a): Praxisforschung in der sozialen Arbeit. Freiburg i. Br., S. 7-16.

Heiner, M. (Hrsg.) (1988): Praxisforschung in der sozialen Arbeit. Freiburg i. Br.

Hinte, W./Springer, W. (1992): Über die Folgenlosigkeit kritischer Sozialarbeitswissenschaft. In: Otto, H.- U./Hirschauer, P./Thiersch, H. (Hrsg.) (1992): Zeit-Zeichen sozialer Arbeit. Neuwied, Berlin u. Kriftel, S. 111-117.

Hofmann, G./Fargel, M. (1987): Evaluationsforschung. In: Eyferth, H./Otto, H.-U./Thiersch, H. (Hrsg.) (1987): Handbuch zur Sozialarbeit/Sozialpädagogik. Studienausgabe. Neuwied u. Darmstadt, S. 313-341.

Irle, G./Windisch, M. (1989): Forschungstransfer in der Schulpraxis. Was wissenschaftliche Begleituntersuchungen bewirken. Weinheim.

Jordan, E. (1983): Modellförderung auf Bundesebene im Bereich der Jugendhilfe. In: Institut für soziale Arbeit (Hrsg.)/Grossmann, W. (Red.) (1983): Sozialpädagogische Begleitforschung. Analysen und Berichte. Münster, S. 5-18.

Krüger, H./Klüver, J./Haag, F. (1975): Aktionsforschung in der Diskussion. In: Soziale Welt, Heft 1, 26. Jg. (1975), S. 1-30.

Maykus, S. (Hrsg.) (2009): Praxisforschung in der Kinder- und Jugendhilfeforschung. Theorie, Beispiele und Entwicklungsoptionen eines Forschungsfeldes. Wiesbaden.

Moser, H. (1975): Aktionsforschung als kritische Theorie der Sozialwissenschaften. München.

Moser, H. (1977): Methoden der Aktionsforschung. Eine Einführung. München

Moser, H. (1995): Grundlagen der Praxisforschung. Freiburg i.Br.

Müller, B. (2006): Wirksamkeit – Zur Rolle von Evaluation und Praxisforschung. In: Nicklas, H./Müller, B./Kordes, H. (Hrsg.) (2006): Interkulturell denken und handeln. Theoretische Grundlagen und gesellschaftliche Praxis. Frankfurt a.M. u. New York, S. 398-406.

Müller, C. W. (1978): Sozialpädagogische Evaluationsforschung: Ansätze, Erfahrungen, Kritik. In: Müller, C. W. (Hrsg.) (1978): Begleitforschung in der Sozialpädagogik. Analysen und Berichte zur Evaluationsforschung in der Bundesrepublik. Weinheim u. Basel, S. 15-37.

Munsch, C. (2000): Aktivierende Praxisforschung zur Förderung von bürgerschaftlichem Engagement im Stadtteil. Ein Plädoyer für eine Repolitisierung sozialpädagogischer Forschung. In: Homfeldt, H. G./Schulze-Krüdener, J. (Hrsg.) (2000): Wissen und Nichtwissen. Herausforderungen für Soziale Arbeit in der Wissensgesellschaft. Weinheim, S. 237-248.

Munsch, C. (2005): Die Effektivitätsfalle. Gemeinwesenarbeit und bürgerschaftliches Engagement zwischen Ergebnisorientierung und Lebensbewältigung. Baltmannsweiler.

Munsch, C. (2009): Diversity. In: Bock, K./Miethe, I. (Hrsg.) (2009): Handbuch Qualitative Methoden in der Sozialen Arbeit. Opladen, (im Erscheinen).

Prengel, A. (1997): Perspektivität anerkennen – Zur Bedeutung von Praxisforschung in Erziehung und Erziehungswissenschaft. In: Friebertshäuser, B./Prengel, A. (Hrsg.) (1997): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim u. München, S. 599-627.

Rauschenbach, Th./Ortmann, F./Karsten, M.-E. (Hrsg.) (1993): Der sozialpädagogische Blick. Lebensweltorientierte Methoden in der Sozialen Arbeit. Weinheim u. München.

Schone, R. (1995): Theorie-Praxis-Transfer in der Jugendhilfe: sozialpädagogische Praxisforschung zwischen Analyse und Veränderung. Münster.

Thole, W. (1999): Die Sozialpädagogik und ihre Forschung. Sinn und Kontur einer empirisch informierten Theorie der Sozialpädagogik. In: neue praxis, Heft 3, 29. Jg. (1999), S. 224-244.

Wensierski, H.-J. (2003): Rekonstruktive Sozialpädagogik im intermediären Feld eines Wissenschaft-Praxis-Diskurses – am Beispiel Praxisforschung. In: Schweppe, C. (Hrsg.) (2003): Qualitative Forschung in der Sozialpädagogik. Opladen, S. 67-90.

Wensierski, H.-J./Jakob, G. (1997): Rekonstruktive Sozialpädagogik. Sozialwissenschaftliche Hermeneutik, Fallverstehen und sozialpädagogisches Handeln – eine Einführung. In: Jakob, G./Wensierski, H.-J. v. (Hrsg.) (1997): Rekonstruktive Sozialpädagogik. Konzepte und Methoden sozialpädagogischen Verstehens in Forschung und Praxis. Weinheim u. München, S. 7-22.

Wiesner, R. (2009): Praxisforschung und Kinder- und Jugendhilferecht. In: Maykus, S. (Hrsg.) (2009): Praxisforschung in der Kinder- und Jugendhilfe. Theorie, Beispiele und Entwicklungsoptionen eines Forschungsfeldes. Wiesbaden, S. 47 -59.

Zinnecker, J. (2000): Pädagogische Ethnographie. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Heft 3, 3. Jg. (2000), S. 381-399.

Gisela Jakob

Forschung im Studium Soziale Arbeit

1 Die Integration von Forschung in die Ausbildung – eine Bestandsaufnahme

Verberuflichung Sozialer Arbeit

Alice Salomon

Bereits mit den ersten Ansätzen einer Verberuflichung Sozialer Arbeit werden Rahmenbedingungen und Organisationen geschaffen, in denen Ausbildung und Forschung miteinander verknüpft werden. In der von Alice Salomon gegründeten „Akademie für soziale und pädagogische Frauenarbeit" wurde eine Forschungsabteilung eingerichtet, um damit „einen Mittelpunkt für die wissenschaftliche Forschung von Frauen auf dem sozialen und sozialpädagogischen Gebiet zu schaffen" (Salomon 1927, S. 235). In der Akademie sollten fachlich ausgewiesene Praktikerinnen wissenschaftlich weitergebildet werden, um sie für Leitungspositionen und für die Lehre in den Sozialen Frauenschulen und Wohlfahrtspflegeschulen zu qualifizieren.[1] Die Gründung der Forschungsabteilung innerhalb der Akademie zielte auf die Erforschung ausgewählter Gegenstandsbereiche und die Theorieentwicklung zu sozialen Problemen. Die Forschung war allerdings kein integraler Bestandteil des Lehrplans der Ausbildung der Frauenakademie.

Christian Jasper Klumker

Auch Christian Jasper Klumker, der an der Universität Frankfurt am Main im „Seminar für Fürsorgewesen und Sozialpädagogik" seit 1920 einjährige Lehrgänge für den Bereich der Jugendfürsorge durchführte, hatte mit seiner Idee von einer wissenschaftlichen Ausbildung und einer dafür notwendigen gründlichen Kenntnis der sozialwissenschaftlichen Forschung die Leitungskräfte für Tätigkeiten im sozialen Bereich im Blick (vgl. Salomon 1927, S. 178 f.). Der Lehrgang war als Weiterbildung für Juristen, Verwaltungsbeamte, Pädagogen und Andere gedacht, die bereits über eine akademische Bildung verfügten und sich auf eine Leitungsposition in der Jugend- und Wohlfahrtspflege oder in der Sozialverwaltung vorbereiten wollten.

Herman Nohl

Den Ansatz, philosophische und pädagogische Fachbereiche als universitären Ort für die Ausbildung der „Sozialbeamten" mit einem eigenen Ausbildungsmodell zu etablieren, begründete der Göttinger Erziehungswissenschaftler Herman Nohl unter anderem damit, dass die Universität für die soziale Jugendarbeit „die wissenschaftliche Forschung auf diesem Gebiet organisieren und entwickeln und die Lehrkräfte dazu bereitstellen" soll (Nohl 1924, S. 71).

Für das Göttinger Seminar ebenso wie für die anderen Ansätze einer akademischen Ausbildung für die Soziale Arbeit in den 1920er Jahren gilt, dass sie

1 Mit der Akademie verbunden war eine Ausbildungsstätte für die beruflichen Mitarbeiterinnen und deren Qualifizierung für leitende und lehrende Tätigkeiten. Für die grundständige Ausbildung in den Sozialen Frauenschulen spielte Forschung allerdings keine Rolle.

W. Thole (Hrsg.), *Grundriss Soziale Arbeit,* DOI 10.1007/978-3-531-94311-4_73,
© VS Verlag für Sozialwissenschaften | Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH 2012

sich – aus verschiedenen Gründen – nicht langfristig durchsetzen konnten und somit keine Etablierung der Sozialen Arbeit als Studiengang an einer Hochschule gelang. Damit blieben auch die Ansätze für eine Forschungsorientierung, die zumindest als Begründung für die Einrichtung universitärer Ausbildungs- und Weiterbildungsbildungskurse angeführt wurden, auf der Strecke.

Erziehungswissenschaftlicher Diplomstudiengang

Die Voraussetzungen für die Herausbildung einer ausdifferenzierten Wissenschafts- und Forschungskultur und einer Integration von Forschung in die Ausbildung wurden erst mit der Einrichtung erziehungswissenschaftlicher Diplomstudiengänge an den Universitäten in den 1970er Jahren geschaffen (vgl. hierzu Küster/Schoneville in diesem Band). Neben verschiedenen wissenschafts- und professionspolitischen Zielsetzungen sollte mit der Etablierung der Diplomstudiengänge auch die Veränderung von einer geisteswissenschaftlich orientierten Pädagogik in Richtung auf eine sozialwissenschaftlich und empirisch orientierte Erziehungswissenschaft vorangetrieben werden. Mit einer Orientierung an den Sozialwissenschaften und ihren Methoden waren sowohl Erwartungen verbunden, die auf die Profilierung der Erziehungswissenschaft als Disziplin als auch auf die Stärkung als Profession zielten.[2] Forschung sollte ein wichtiger Bestandteil der Ausbildung werden, indem sich die Lehre in den neu eingerichteten Studiengängen an den neuesten Forschungsergebnissen orientieren und die Studierenden mit empirischen Forschungsmethoden vertraut gemacht werden sollten. Angesichts der Verwissenschaftlichung weiter gesellschaftlicher Bereiche und der immer größer werdenden Bedeutung wissenschaftlich-empirischer Erkenntnisse sowohl für die Begründung politisch-administrativer Entscheidungsprozesse als auch für die Legitimation beruflichen Handelns in der Sozialen Arbeit wurde die Auseinandersetzung mit Forschungsmethoden und -verfahren als notwendiger Bestandteil der Ausbildung gesehen. Hinzu kam die Anforderung der Vorbereitung und Ausbildung des wissenschaftlichen Personals für Untersuchungen im Bereich der Erziehungswissenschaft und der Sozialen Arbeit.

Fachhochschulen und Studiengänge für Sozialwesen

Betrachtet man die Entwicklung in den vergangenen drei Jahrzehnten im Rückblick, so lässt sich eine eindeutige Tendenz zur Forschungsorientierung beobachten, die auch die Fachbereiche für Soziale Arbeit an den Fachhochschulen erfasst hat. Legitimierten sich die Fachhochschulen seit ihrer Gründung in erster Linie mit ihrer Rolle als Ausbildungsinstitution und „Lieferant" von sozialen Fachkräften und nicht als Forschungsinstitution zeichnet sich seit den 1990er Jahren ein Wandel in Richtung auf verstärkte Forschungstätigkeiten ab.[3] An den Fachhochschulen überwiegen dabei Formen der Praxis- und Evaluationsforschung (vgl. Engelke u. a. 2007; Schmidt-Grunert 1999).

2 Es ist hier nicht der Ort, auf die Probleme und Paradoxien des dabei zugrundeliegenden Modells einer wissenschaftlichen und zugleich berufsbezogenen Ausbildung einzugehen. Die Vorstellung, mit einer Verwissenschaftlichung der Ausbildung zugleich den Professionalisierungsprozess Sozialer Arbeit voranzutreiben, war Gegenstand zahlreicher Erörterungen (vgl. Dewe u. a. 1993; Lüders 1989; Müller 1991; Olk 1986).

3 Verantwortlich für diese Entwicklung scheinen verschiedene Aspekte: der Druck zur Profilierung und Akzeptanz auch in der Wissenschaft, die Rekrutierung von Lehrpersonal, das stark wissenschaftlich geprägt ist und nicht zuletzt die Folgen für die Ausbildung, die bei einem Verzicht auf Forschung sich immer stärker in Richtung auf eine „Verschulung" der Lehre entwickelt.

Wissenschaftliche Forschung in der Sozialen Arbeit

Diese zunehmenden Forschungsaktivitäten zu Fragestellungen der Sozialen Arbeit finden ihren Ausdruck in einschlägigen Tagungen und zahlreichen Veröffentlichungen (vgl. Homfeldt/Schulze-Krüdener 2000; Otto/Oelerich/Micheel 2003; Rauschenbach/Thole 1998; Schrapper 2004; Schweppe/Thole 2005). Im Bereich der Kinder- und Jugendhilfe hat sich mittlerweile eine vielfältige Forschungslandschaft herausgebildet (vgl. Flösser u. a. 1998; vgl. auch Schefold in diesem Band). Das Methodenspektrum umfasst sowohl quantitative und statistische Verfahren als auch Zugänge, die sich dem qualitativ-rekonstruktiven Paradigma verpflichtet fühlen. Ein Blick auf die vorliegenden Studien zeigt allerdings, dass sich qualitative Verfahren im Kontext von Biografieforschung, ethnografischer Feldforschung und strukturhermeneutischen Ansätzen einer besonderen Beliebtheit erfreuen.4 Neben einer adressatenbezogenen Forschung, in der es um die Lebenswelten der AdressatInnen geht, hat sich ein professionsbezogener Schwerpunkt herausgebildet, in dem biografische Entwicklungen, Statuspassagen sowie Strukturen und Paradoxien beruflichen Handelns untersucht werden (vgl. Jakob 2010a).[5]

In diesen Entwicklungen kommt eine stärkere Forschungsorientierung zum Tragen, auch wenn man beim derzeitigen Stand der Entwicklung keineswegs von „einer eigenen sozialpädagogischen Forschungskultur“ sprechen kann (Rauschenbach/Thole 1998, S. 9). Die Forschungsaktivitäten sind insgesamt noch unterentwickelt, und es fehlen beispielsweise Untersuchungen, die sich mit den Ausprägungen des sozialen Wandels und dessen Folgen für die Soziale Arbeit befassen (vgl. Hornstein 1999). Als Defizit wird auch der Mangel an einer kontinuierlichen Beobachtung und Analyse gewertet, wie sie z. B. mit der Idee von einer Sozialberichterstattung angestrebt wird (vgl. Otto 1998). Zu der Frage, was denn das Besondere von Forschung im Bereich der Sozialen Arbeit ausmache, gibt es bis heute keine Verständigung (vgl. unter anderem Lüders 1998).

Forschungsmethoden in der Ausbildung

Auch die Integration von Forschungsmethoden in die Ausbildung an Universitäten und Fachhochschulen ist bislang unzureichend. Bereits für die 1990er Jahre wurde konstatiert, dass nur eine Minderheit der erziehungswissenschaftlichen Diplomstudiengänge den Rahmenvorgaben der Kultusministerkonferenz für eine umfassende forschungsmethodische Ausbildung nachkomme (vgl. Krüger 1995, S. 217). Dies ist in den Nachwirkungen der geisteswissenschaftlichen Traditionen der Erziehungswissenschaft, in der Besonderheit der Erziehungswissenschaft als einer Handlungswissenschaft sowie in dem Mangel an qualifiziertem Lehrpersonal, das die Ausbildung in der Handhabung von Forschungsmethoden erbringen kann, begründet.

---

4 Ewald Terhart erklärt sich die starke Rezeption qualitativ-rekonstruktiver Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft folgendermaßen: „Durch die Rezeption des qualitativen Ansatzes war es nunmehr möglich, sowohl einen aktuellen Trend innerhalb der sozialwissenschaftlichen Theorie- und Methodenentwicklung insgesamt mit zu vollziehen und hierbei zugleich an eigene, innerwissenschaftliche Traditionen des hermeneutischen Denkens anzuknüpfen, ohne doch zugleich an die praktisch-politische Stoßrichtung von Aktionsforschung gebunden zu sein“ (Terhart 1997, S. 37).

5 Zum Überblick über das Spektrum an vorgelegten qualitativen Studien vgl. unter anderem Cloos/Thole 2006; Friebertshäuser/Jakob 2005; Giebeler u. a. 2008; Hanses 2004; Hünersdorf/Maeder/Müller 2008; Jakob/Wensierski 1997; Miethe u. a. 2007; Schweppe 2003.

Integration von Forschung in die Ausbildung

Gleichwohl haben die Bemühungen um eine Integration von Forschung in die Ausbildung an den Hochschulen seit den 1990er Jahren zugenommen (vgl. Lüders/Rauschenbach 2001). In den universitären erziehungswissenschaftlichen Studiengängen sind vielfältige Anstrengungen unternommen worden, um Forschungsmethoden und -konzepte zu einem integralen Bestandteil der Ausbildung zu machen, und auch an den Fachhochschulen haben Forschungsmethoden Eingang in die Lehre gefunden (vgl. Steinert u. a. 1998). Hinzu kommt die zunehmende Zahl an Promotionen, die auf Forschungsarbeiten basieren. Ob diese Forschungsausrichtung durch die Einführung der modularisierten Studiengänge beeinträchtigt wird, gilt es, in den nächsten Jahren zu beobachten. Die Verkürzung der Studienzeiten in den Bachelorstudiengängen könnte dazu führen, dass Lehrveranstaltungen zu Forschungsmethoden eingeschränkt werden. In vielen Masterstudiengängen wird dagegen mit Lehrforschungsprojekten und vergleichbaren Veranstaltungen der Versuch unternommen, Angebote forschenden Lernens in den Studien- und Prüfungsordnungen zu platzieren. Hochschulpolitische Initiativen wie das „Memorandum für eine fundierte Methodenausbildung in den Human- und Sozialwissenschaften“ (2008), dass von quantitativ und qualitativ arbeitenden WissenschaftlerInnen und Lehrenden verabschiedet wurde, fordern eine solide forschungsmethodische Ausbildung auch in den reformierten Studiengängen.

Rekonstruktive Sozialpädagogik

Insbesondere die qualitativ-rekonstruktiven Forschungsansätze haben wichtige Anregungen für neue Lehr- und Lernarrangements in den erziehungswissenschaftlichen Studiengängen an Universitäten und in den Studiengängen Sozialer Arbeit an den Fachhochschulen erbracht. Im Kontext einer „Rekonstruktiven Sozialpädagogik“ haben sich vielfältige Konzepte und Modelle forschenden Lernens herausgebildet, in denen qualitativ-rekonstruktive Methoden gezielt für das Studium der Sozialen Arbeit genutzt werden (vgl. Jakob/von Wensierski 1997). Dazu gehören Forschungswerkstätten zur Biografie- und Interaktionsanalyse (vgl. Glinka 1997; Nittel 1994; Reim/Riemann 1997), die Einübung ethnografischer Methoden, indem die Studierenden pädagogische Alltagssituationen beobachten, beschreiben und auswerten (vgl. Friebertshäuser 1996; Schröder 1995), Sozialraumanalysen im Rahmen von Lernforschungsprojekten (vgl. Schimpf 2008; Schumann 1997) und Lehrforschungsprojekte, in denen ausgewählte Themen und Handlungsfelder mittels forschender Zugänge erschlossen werden (vgl. Bock 2005; Jakob 1998). In der Tradition sozialpädagogischer Praxeologie und Kasuistik sind Studienprojekte (vgl. Hörster 1996, vgl. auch Hörster in diesem Band) und der Vorschlag für eine „multiperspektivische Fallarbeit“ (B. Müller 1993) entwickelt worden. Diese Ansätze zielen darauf, dass in der Auseinandersetzung mit vorliegenden oder von den Studierenden selbst verfassten Berichten aus Erziehungssituationen und Falldarstellungen Kompetenzen des Deutens und der Fallanalyse grundgelegt werden.

Eine vergleichbare Diskussion und die Entwicklung neuer Ansätze lässt sich im Kontext der quantitativen Forschungsmethoden nicht beobachten. Zwar sind die quantitativ-empirischen Methoden in Studiengängen und Fachbereichen, die forschungsorientiert ausgerichtet sind, integraler Bestandteil der Hochschulausbildung. Verbreitet sind dabei klassische Lehrveranstaltungen, die in die Methoden einführen sollen. Zunehmend erfolgt diese Einführung aber auch projektförmig, indem die Studierenden dabei eigenständig kleine Projekte bearbeiten. Diese Pra-

xis vollzieht sich offensichtlich so selbstverständlich und routiniert, so dass die Integration von quantitativen Forschungsmethoden kein Gegenstand von Diskussionen ist, die in der Fachöffentlichkeit sichtbar werden.

Qualitativ-rekonstruktive Forschungsmethoden

Für diese unterschiedliche Gewichtung und die ausgeprägte Diskussion zur Integration qualitativ-rekonstruktiver Forschungsmethoden in die Studiengänge gibt es verschiedene Gründe: Die zunehmende Verbreitung qualitativ-rekonstruktiver Ansätze wie der Biografieanalyse und der Feldforschung bei der wissenschaftlichen Untersuchung von Problemstellungen in der Sozialen Arbeit wirkt sich dabei offensichtlich auch auf die Ausbildung aus (zur biografischen Forschung in der Sozialen Arbeit siehe Jakob 2010b). Die Attraktivität rekonstruktiver Verfahren ist des Weiteren darin begründet, dass mit der Einübung fallanalytischer und sinnverstehender Kompetenzen in der wissenschaftlichen Ausbildung auch Wissen und Fähigkeiten erworben werden, die im späteren professionellen Handeln zur Anwendung kommen. Im Zuge einer Verwissenschaftlichung der Ausbildung ist die Vermittlung berufspraktischer Methoden ausgeklammert und vernachlässigt worden. In den erziehungswissenschaftlichen Studiengängen kommen Methoden der Sozialen Arbeit nur noch am Rande vor und auch an den Fachhochschulen führen sie häufig ein Schattendasein (vgl. Galuske 1998; Groddeck/Schumann 1994). Zugespitzt formuliert Burkhard Müller, dass „als Preis für die Etablierung der Sozialpädagogik als wissenschaftliche Disziplin der Verzicht auf eine systematische Kontrolle sozialarbeiterischer Handlungsformen entrichtet wurde“ (B. Müller 1999, S. 392-393). Lehrforschungsprojekte und vergleichbare Angebote, die auf qualitativ-rekonstruktive Verfahren rekurrieren, können diese Lücke keineswegs füllen und treten auch nicht mit dem Anspruch auf, die Ausbildung in Handlungsmethoden zu ersetzen. Mit der Vermittlung von fallanalytischen und sinnrekonstruierenden Verfahrensweisen tragen sie aber zur Grundlegung von Kompetenzen bei, die auch im professionellen Handeln benötigt werden. Geht man davon aus, dass Prozesse des Deutens und der Rekonstruktion von Fällen Bestandteil und Voraussetzung professioneller Handlungsvollzüge in der Sozialen Arbeit sind, dann kann die Einführung in entsprechende Prozeduren und Verfahrensweisen während des Studiums zumindest Anregungen für die Gestaltung derartiger Prozesse in der beruflichen Praxis vermitteln.

2 Erkenntnismöglichkeiten forschenden Lernens im Studium

Quantitative, qualitative und kasuistische Ansätze

Im Studium Sozialer Arbeit wird ein breites Spektrum von forschungsmethodischen Ansätzen vermittelt: quantitativ-empirische Forschungsverfahren, die auf die Ermittlung von Häufigkeiten und Verteilungsparametern zielen; qualitativ-rekonstruktive Methoden, in denen es um einen sinnverstehenden, fallrekonstruierenden Zugang zu fremden Lebenswelten und die methodisch kontrollierte Rekonstruktion sozialer Prozesse geht, sowie Ansätze sozialpädagogischer Kasuistik und praxeologischer Empirie (vgl. hierzu auch Hörster in diesem Band), bei de-

nen hermeneutische Methoden, sozialwissenschaftliche Ansätze oder auch psychoanalytisches Wissen für die Auslegung von vorliegenden Texten herangezogen werden. Mit der folgenden Differenzierung wird ein Vorschlag für eine Systematisierung der Erkenntnismöglichkeiten forschenden Lernens unterbreitet, und damit wird zugleich auf die Potentiale einer Arbeit mit Forschungsmethoden im Studium hingewiesen. Bei der dabei vorgenommenen Unterscheidung verschiedener Dimensionen ist zu bedenken, dass dies eine künstliche Trennung ist. Wenn man von den Lernerfahrungen der Studierenden ausgeht, können sich verschiedene Dimensionen gleichzeitig entfalten.

2.1 Erwerb von forschungsmethodischen Kenntnissen

Forschung als Konstruktion sozialer Wirklichkeit

In der Beschäftigung mit Forschungsmethoden im Rahmen von Lehrveranstaltungen erwerben die Studierenden Wissen über die Funktionsweise forschungsmethodischer Zugänge. Auch wenn sie keine eigenen Untersuchungen durchführen, erfahren sie etwas über die Entwicklung von Fragestellungen, über die Beziehung zwischen Forschungsfragen und Methodenwahl, über Forschungsprozesse und über den Stellenwert von Forschungsergebnissen. Sie erhalten Einblicke in die methodischen und methodologischen Grundlagen und werden dabei in die Lage versetzt, Prozesse wissenschaftlicher Erkenntnisproduktion kennen zu lernen und in ihrer Reichweite zu beurteilen. Die Studierenden lernen, dass Forschung keine „Abbildung" der Realität ist, sondern dass in wissenschaftlichen Untersuchungen eine eigene soziale Wirklichkeit konstruiert wird. Für quantitative ebenso wie für qualitative Verfahren gilt gleichermaßen, „dass in jeder Forschungsprozedur nicht nur mehr oder weniger zweckmäßige Verfahren angewendet, sondern die sozialen ‚Tatsachen', auf welche diese Verfahren sich richten, zugleich konstruiert werden" (Mollenhauer/Rittelmeyer 1977, S. 38). Die Befassung mit den methodologischen Grundlagen empirischer Forschung macht darauf aufmerksam, dass die Methode den Gegenstand konstruiert. Deutlich wird, wie zugrundeliegende Fragestellungen und das forschungsmethodische Vorgehen der jeweiligen Untersuchung den Prozess der Erkenntnisgewinnung beeinflussen. Dieses Wissen ist sowohl für die eigenständige Durchführung von Untersuchungen in einer späteren wissenschaftlichen Tätigkeit als auch für berufliche Handlungsvollzüge in der Sozialen Arbeit von zentraler Bedeutung. Angesichts der Herausbildung einer „Wissensgesellschaft" und einer zunehmenden Verwissenschaftlichung weiter Bereiche der Gesellschaft, die auch die Soziale Arbeit erfassen, werden Kenntnisse zur Wissensproduktion immer wichtiger. Die zukünftigen Professionellen werden mit sozialwissenschaftlichen Erkenntnissen und Forschungsergebnissen konfrontiert und müssen in der Lage sein, den Erkenntniswert der Untersuchungen adäquat zu beurteilen und entsprechend ihrer Handlungsrationalität zu verwerten. In der Praxis Sozialer Arbeit stellt sich für sie die Anforderung einer argumentativen Nutzung sozialwissenschaftlicher Ergebnisse zur Begründung des beruflichen Handelns und getroffener Entscheidungen (vgl. Böhm/Mühlbach/Otto 1989).

2.2 Die Aneignung von Forschungskompetenzen als wissenschaftlicher Bildungsprozess

Studieren als ForscherInnen

Bei der Durchführung eigener Untersuchungen zum Beispiel bei der Mitarbeit in Forschungs- und Studienprojekten oder im Zusammenhang mit Qualifizierungsarbeiten in Forschungsseminaren und -werkstätten erhalten die Studierenden Gelegenheit zum Erwerb von forschungsmethodischen Kenntnissen, indem sie selbst als Forschende tätig werden. Bei dieser Form der Integration von Forschung in die Ausbildung gehen die Studierenden über das Forschen lernen hinaus und übernehmen selbst die Rolle von ForscherInnen. Damit treten sie eine „Forschungsreise" (Zinnecker 2000, S. 392) an, bei der sie ihren Wissens- und Erfahrungshorizont erheblich erweitern. Was Jürgen Zinnecker als wichtige Sozialisationserfahrung von ForscherInnen beschreibt, die sich nach Studienabschluss im Rahmen von Projekten und Qualifizierungsarbeiten mit pädagogischer Ethnografie befassen, lässt sich auch auf Lern- und Bildungsprozesse von Studierenden übertragen, die während ihres Studiums forschend tätig werden. Eine intensive Beschäftigung mit Forschungsmethoden und die Beteiligung an Forschungsprozessen ermöglicht Lern- und Bildungserfahrungen, in deren Folge sich die Forschenden selbst verändern. Dies gilt sowohl für die quantitativ-empirischen, als auch für die qualitativ-rekonstruktiven Forschungsmethoden und auch für die kasuistischen Ansätze gleichermaßen. Die Besonderheit der qualitativ-rekonstruktiven Forschung mit ihrer Anforderung zum – zumindest kurzzeitigen – Eintauchen in das Untersuchungsfeld intensiviert und befördert allerdings diesen Prozess der Selbstveränderung. Bei den teilnehmenden Beobachtungen im Kontext ethnografischer Feldforschung ebenso wie bei der Durchführung biografischer Interviews oder dem Arrangement von Gruppendiskussionen erhalten die Forschenden einen engen Kontakt zu den Lebensräumen und Milieus der untersuchten Personen und lernen dabei andere Lebensweisen, Ausdrucksformen und Sinnperspektiven kennen. Die Beschäftigung mit fremden Lebenswelten und unbekannten sozialen Milieus wird zu einem „sozialen Abenteuer" (Friebertshäuser 1997, S. 527), das die Forschenden mit ihren eigenen biografischen Erfahrungen konfrontiert, persönliche Relevanzsetzungen in Frage stellt und Reflexionsprozesse in Gang setzt. Ausgehend von der Erkenntnis, dass der Erfahrungshorizont der Forschenden und ihr Handeln den Forschungsprozess und die Deutung der untersuchten Phänomene beeinflussen, fordern rekonstruktive Ansätze eine systematische Reflexion des Forschungshandelns. Instrumente dafür sind sowohl Forschungstagebücher und -notizen als auch der gemeinsame Interpretationsprozess der erhobenen Daten.

Wissenschaftlicher Bildungsprozess

Für die Beschäftigung mit quantitativen, qualitativen und kasuistischen Ansätzen gilt gleichermaßen, dass die eigenständige Durchführung von Forschungsarbeiten im Rahmen der hochschulischen Ausbildung Bestandteil eines wissenschaftlichen Bildungsprozesses wird, der die Haltung gegenüber dem Studium bestimmt und auch zur Vorbereitung auf die Rolle als Wissenschaftlerin oder Wissenschaftler beitragen kann. Auch wenn die Forschung im Rahmen von Lehrveranstaltungen unter Ausbildungsbedingungen stattfindet und sich in ihrer Zielsetzung und Reichweite von wissenschaftlichen Forschungsprozessen unterscheidet, werden die Studierenden mit der Durchführung eigener Studien in For-

schungshandeln eingeführt und antizipieren dabei die Rolle als wissenschaftlich Handelnde und Forschende.

Angesichts einer noch unzureichend ausgeprägten Forschungskultur in der Sozialen Arbeit ist die Vorbereitung auf eine forschende Tätigkeit auch von großer Bedeutung für die disziplinäre Entwicklung. Forschungsmethoden werden damit zu Kernbestandteilen der Lehre und Studierende werden in den Umgang mit Forschungsverfahren einsozialisiert und antizipieren dabei die Rolle als WissenschaftlerIn. Hinzu kommen neue Anforderungen zur Überprüfung und Reflexion der beruflichen Handlungsvollzüge, die eine Ausweitung der Evaluations- und Praxisforschung und das dafür bereitstehende qualifizierte Personal erfordern (vgl. Heiner 1988; Moser 1995). Der Erwerb von Kenntnissen empirischer Forschungsmethoden erleichtert den Professionellen den Zugang zu solchen praxisnahen Formen der Forschung und hat damit zugleich den Vorteil, die Position der Professionellen in der Sozialen Arbeit gegenüber den Angehörigen anderer Professionen zu stärken.

2.3 Kompetenzen des Fremdverstehens als Grundlage für pädagogisch-professionelles Handeln

Fallverstehen

Mit der Integration von qualitativ-rekonstruktiven Forschungsmethoden in das Studium wird auch die Grundlegung professioneller Handlungskompetenzen angestrebt, wie sie in der Praxis Sozialer Arbeit gebraucht werden.[6] Im Kern geht es mit dem Erwerb von fall- und feldbezogenen Analysefähigkeiten um die Herausbildung einer professionellen Erkenntnishaltung, die auf einer fallanalytischen Einstellung und einer selbstreflexiven ethnografischen Sichtweise basiert (vgl. hierzu auch B. Müller sowie Loch und Schulze in diesem Band). In der Arbeit mit qualitativ-rekonstruktiven Forschungsmethoden erworbene Fähigkeiten des Sinnverstehens und der Interpretation fremder Lebensäußerungen kommen dabei – so die Grundannahme – auch bei Verstehens- und Deutungsprozessen in der beruflichen Praxis zur Anwendung. Dabei geht es keineswegs darum, Methoden und Prozeduren wissenschaftlicher Forschungsverfahren in die Praxis Sozialer Arbeit zu transformieren. Dies ist aus verschiedenen Gründen (unterschiedliche Aufgaben und Erkenntnisinteressen, unterschiedlicher Umgang mit Zeit etc.) nicht erstrebenswert und nicht machbar. An diesem Punkt weist Christian Lüders zurecht darauf hin, dass Ansätze, die eine direkte Übertragbarkeit von wissenschaftlichen Forschungsprozessen in die Ausbildung oder gar in die Praxis Sozialer Arbeit versprechen, „überzogene Ansprüche und nicht einlösbare Erwartungen schaffen“ (Lüders 1999, S. 204).

---

6 Die in den letzten Jahren erschienenen einschlägigen Veröffentlichungen weisen darauf hin, dass auch in der Praxis Sozialer Arbeit sinnverstehende, fallrekonstruierende Verfahren erprobt werden: Im Bereich der Erziehungshilfen (vgl. Mollenhauer/Uhlendorff 1992 sowie die Beiträge in Peters 1999), in der Jugendarbeit (vgl. die Beiträge in Lindner 2000) und im Bereich der Rehabilitation (vgl. Hanses 2000). Deutlich werden dabei aber auch die Schwierigkeiten einer Arbeit mit rekonstruktiv-interpretativen Vorgehensweisen in einer durch Handlungsdruck geprägten Praxis (vgl. dazu unter anderem Deinet 2000).

Es kann also nicht darum gehen, qualitativ-rekonstruktive Forschungsmethoden in die Praxis Sozialer Arbeit zu übertragen, sondern es geht um die Herausbildung einer grundlegenden Erkenntnishaltung, die in der Arbeit mit rekonstruktiven Forschungsverfahren im Rahmen von wissenschaftlichen Untersuchungen oder auch in Forschungskontexten in der Ausbildung herausgebildet wird, um dann auch für das professionelle Handeln orientierungswirksam zu werden. Diese Erkenntnishaltung zeichnet sich durch „eine prinzipielle Phänomenoffenheit und eine verfremdende Perspektive auf die zu erkundenden Phänomene" aus und manifestiert sich in einer Haltung des offenen Erkundens und eines selbstreflexiven ethnografischen Blicks auf die eigene Praxis (Schütze 1994, S. 190; 1996). Basierend auf dieser Erkenntnishaltung werden Fähigkeiten zur Erschließung fremder Sinnwelten ausgebildet, Kompetenzen des Deutens und Interpretierens erworben und Wissen über biografische Abläufe und Prozessstrukturen generiert.

Grundlegende Erkenntnishaltung

Parallelitäten zwischen einem Vorgehen in der qualitativ-rekonstruktiven Sozialforschung und dem Handeln in professionellen Kontexten Sozialer Arbeit ergeben sich aus der Herangehensweise an den jeweiligen Gegenstand, aus der Offenheit des Forschungsprozesses und den offenen „Anfängen in der sozialen Bildung" (Hörster/Müller 1996), aus dem Fallbezug und dem damit verknüpften Anspruch, die soziale Welt aus der Perspektive der Handelnden selbst zu sehen, sowie aus der Orientierung am Verstehen als zentralem Erkenntnisprinzip. Burkhard Müller rückt die Bedeutung der reflexiven Seite von rekonstruktiver Forschung und sozialpädagogischem Handeln ins Zentrum seiner „Wahlverwandtschaft" zwischen einer „methodenreflexiven Sozialwissenschaft" und einer „selbstreflexiven, irritierbaren Praxis" (Müller 2001, S. 4). Der Forschungsprozess ebenso wie das sozialpädagogische Handeln sind Ergebnis von Interaktionen, die von den Erfahrungen, Ängsten und Erwartungen der Beteiligten strukturiert werden. Der systematischen Berücksichtigung dieser Erkenntnis in der rekonstruktiven Forschung beispielsweise bei der gemeinsamen Interpretation erhobenen Datenmaterials entspricht die Anforderung zur Reflexion professioneller Handlungsvollzüge. Eine reflexive Haltung eröffnet den Blick darauf, was in der Beziehung zwischen Professionellen und AdressatInnen geschieht, wie dabei der jeweilige „Fall" konstruiert und transformiert wird und wie sich die professionelle Soziale Arbeit auf die Lebensgeschichte des Adressaten auswirkt (vgl. Gildemeister/Robert 1997; Riemann 2000).[7]

Parallelitäten zwischen Ausbildung und Sozialforschung

Prozesse des Sinnverstehens und der Fallrekonstruktion sind nicht identisch mit dem professionellen Handeln in der Sozialen Arbeit und Letzteres erschöpft sich nicht in den sinnrekonstruierenden Handlungsabläufen. Rekonstruktive und interpretative Prozesse sind aber Voraussetzung und integraler Bestandteil professioneller Handlungsvollzüge. Das Fallverstehen repräsentiert neben der Verfügung über Handlungsmethoden ein grundlegendes Wissen und Können, dass

7 Nach meinem Eindruck bleibt die selbstreflexive Dimension und die Berücksichtigung der Konstruktion von Fällen in der Sozialen Arbeit bei jenen rekonstruktiven Ansätzen unterbelichtet oder gar ausgeblendet, die mit einem Diagnose-Begriff arbeiten (vgl. Hanses 2000; Mollenhauer/Uhlendorff 1992). Wenn diese selbstreflexive Seite nicht ausreichend beachtet wird, besteht allerdings die Gefahr, einem traditionellen Verständnis von Diagnose aufzusitzen, bei dem lediglich der Patient oder Klient Gegenstand der Analyse ist.

in den verschiedenen Handlungsfeldern Sozialer Arbeit auf je unterschiedliche Weise zur Anwendung kommt. Ergebnisse empirischer Untersuchungen zeigen, dass es offenbar in der Ausbildung für die Soziale Arbeit bisher nicht gelungen ist, solche fall- und feldanalytischen Fähigkeiten auszubilden (vgl. Ackermann/Seeck 1999; Thole/Küster-Schapfl 1997). Eine stärkere Integration von rekonstruktiven Forschungsmethoden in die Ausbildung könnte mit dazu beitragen, diese Mängel der hochschulischen Ausbildung zu beheben, die sich im beruflichen Handeln beim Umgang mit wissenschaftlichem Wissen und beim Einsatz reflexiver Kompetenzen zeigen (vgl. auch Hörster sowie Loch und Schulze in diesem Band).

3 Ausbildung als eigener Wirklichkeitsbereich – zur Differenz zwischen Forschung in Wissenschaft und Ausbildung

Differenzen zwischen Wissenschaft, Ausbildung und Praxis Sozialer Arbeit

Der Einsatz wissenschaftlicher Forschungsmethoden in erziehungswissenschaftlichen und sozialpädagogischen Studiengängen wirft die Frage nach dem Verhältnis von Wissenschaft, Praxis Sozialer Arbeit und Ausbildung auf und muss die Differenzen zwischen diesen unterschiedlichen Sinnbereichen berücksichtigen. Wissenschaftliche Verfahrensweisen lassen sich nicht einfach in die Praxis Sozialer Arbeit Praxis transferieren, und sie entfalten eine wiederum andere Dynamik als Bestandteil der hochschulischen Ausbildung. Differenzen zwischen der Wissenschaft und der Praxis Sozialer Arbeit resultieren aus den unterschiedlichen Erkenntnisinteressen sowie den verschiedenen institutionellen Rahmenbedingungen und zeitlichen Ressourcen (vgl. Schütz 1981). Wissenschaft vollzieht sich innerhalb eines Rahmens, der von einer relativen Entlastung von Handlungs- und Entscheidungsdruck gekennzeichnet ist. Demgegenüber steht das professionelle Handeln in der Sozialen Arbeit unter einem ausgeprägten Handlungsdruck und ist von Entscheidungsnotwendigkeiten angesichts knapper Zeitressourcen geprägt. Aus einer wissenssoziologischen Perspektive verweist Karl Mannheim auf die Differenzen zwischen wissenschaftlichem Wissen und „praktischem“ Wissen und betont, dass die Wissenschaft keineswegs für sich in Anspruch nehmen kann, über das „höherwertigere“ Wissen zu verfügen. „Der Bruch zwischen Theorie und Praxis ist keineswegs nur – wie man sich das von Seiten der Wissenschaft aus gerne vereinfachend vorstellt – der Bruch zwischen einem oberflächlichen und einem genaueren Wissen, zwischen ungeklärten und geklärten Begriffen, obwohl dieser Unterschied durchaus etwas Wahres enthält. Viel wichtiger ist jedoch, dass hier zwei verschiedene Wirklichkeitsbereiche im Blick stehen und dass man sich jeweils ganz anders zur Wirklichkeit verhält. Auf der Ebene der begrifflichen Reinheit und der empirischen Exaktheit steht die wissenschaftliche Erforschung der sozialen Phänomene auf einer ganz hohen Stufe. In der Technik der zusammenschauenden Beobachtung jedoch bewegt sich ein fähiger Journalist oder ein leitender Prakti-

ker oft auf einem fortgeschrittenerem Niveau der Fragestellung.“ (Mannheim 1967, S. 196)

Ausbildung als eigener Wirklichkeitsbereich

Die Ausbildung im Rahmen eines Hochschulstudiums repräsentiert wiederum einen anderen Wirklichkeitsbereich, der sich von dem der Wissenschaft und dem der Praxis Sozialer Arbeit unterscheidet. Eine Differenz zwischen einem Forschungsseminar als Lehrveranstaltung im Rahmen der Ausbildung und einer wissenschaftlichen Untersuchung, die von ausgebildeten WissenschaftlerInnen durchgeführt wird, resultiert aus der unterschiedlichen analytischen Tiefe und der Reichweite der herausgearbeiteten Forschungsergebnisse. Eine wissenschaftliche Untersuchung zielt auf die systematische Überprüfung vorliegender Wissensbestände und die Erarbeitung theoretischen Wissens. Die Erkenntnisse müssen den Kriterien der Validität und Überprüfbarkeit genügen. Die Durchführung einer Forschung im Rahmen der Ausbildung ist hingegen nicht auf die Herausarbeitung verallgemeinerbarer repräsentativer Erkenntnisse oder auf die Entwicklung eines theoretischen Modells ausgerichtet, sondern es werden allenfalls vorläufige Kategorien und Strukturmuster als erste Theoretisierungsversuche herausgearbeitet. Bei der Arbeit mit Forschungsmethoden im Studium steht der Lernprozess und die dabei ablaufenden Lernerfahrungen im Vordergrund.

Von der beruflichen Praxis unterscheidet sich die Arbeit mit Forschungsmethoden im Studium durch die Handlungsentlastetheit der Ausbildung. Die Ausbildung trägt den Charakter eines Moratoriums, in dem Räume für Prozesse des Ausprobierens und des handlungsentlasteten Lernens bestehen. Demgegenüber vollziehen sich Fallrekonstruktionen in der Sozialen Arbeit unter einem ausgeprägten Handlungs- und Entscheidungsdruck sowie der Irreversibilität getroffener Entscheidungen. Hinzu kommt die Beeinflussung von Verstehens- und Deutungsprozessen durch die unterschiedlichen Rahmenbedingungen (vgl. Thiersch 1986).

Disziplin und Profession

Die strukturellen Differenzen zwischen Wissenschaft und Studium sprechen allerdings keineswegs gegen den Einsatz wissenschaftlicher Forschungsmethoden in der Lehre, sondern die Unterschiede zwischen den Erkenntnislogiken, Zielsetzungen und institutionellen Rahmenbedingungen von Wissenschaft, Praxis Sozialer Arbeit und Ausbildung müssen Gegenstand der hochschulischen Ausbildung sein. Wie die vorhergehenden Ausführungen gezeigt haben, ist die Integration von Forschung in die Ausbildung und die eigenständige Durchführung von Forschungsarbeiten während des Studiums sowohl für die wissenschaftliche Sozialisation als auch für die Vorbereitung auf professionelles Handeln in der Sozialen Arbeit von großer Bedeutung. Mit der Integration von Forschung in die Ausbildung und der Entwicklung kreativer Lernarrangements wird dem Postulat einer Einheit von Forschung und Lehre als Merkmal akademischer Ausbildung (vgl. Mittelstraß 1998) auf neue Weise und entsprechend heutiger Anforderungen Rechnung getragen. Die Integration von Forschung in die Ausbildung ist sowohl für die Entwicklung der Sozialen Arbeit als Disziplin als auch für ihre Stärkung als Profession unabdingbar.

Literatur

Ackermann, F./Seeck, D. (1999): Soziale Arbeit in der Ambivalenz von Erfahrung und Wissen. In: neue praxis, Heft 1, 29. Jg. (1999), S. 7-22.

Bock, K. (2005): Forschung im Studium der Sozialen Arbeit. Forschendes Lernen und lernendes Forschen in der sozialpädagogischen Aus-, Fort- und Weiterbildung. In: Schweppe, C./Thole, W. (Hrsg.) (2005): Sozialpädagogik als forschende Disziplin: Theorie, Methode, Empirie. Weinheim, S. 49-62

Böhm, W./Mühlbach, M./Otto, H.-U. (1989): Zur Rationalität der Wissensverwendung im Kontext behördlicher Sozialarbeit. In: Beck, U./Bonß, W. (Hrsg.) (1989): Weder Sozialtechnologie noch Aufklärung? Frankfurt a.M., S. 226-247.

Cloos, P./Thole, W. (Hrsg.) (2006): Ethnografische Zugänge. Professions- und adressatInnenbezogene Forschung im Kontext von Pädagogik. Wiesbaden.

Deinet, U. (2000): „Verstehen" ist gefragt. Probleme der Anwendung qualitativer Methoden in der Lebensweltanalyse im Rahmen sozialräumlicher Konzeptentwicklung der Offenen Jugendarbeit. In: Lindner, W. (Hrsg.) (2000): Ethnographische Methoden in der Jugendarbeit. Opladen, S. 171-190.

Dewe, B. u. a. (1993): Professionelles soziales Handeln. Soziale Arbeit im Spannungsfeld zwischen Theorie und Praxis. Weinheim u. München.

Engelke, E./Maier, K./Steinert, E./Borrmann, St./Spatscheck, Ch. (Hrsg.) (2007): Forschung für die Praxis. Zum gegenwärtigen Stand der Sozialarbeitsforschung. Freiburg i.Br.

Fatke, R./Hornstein, W./Lüders, Ch./Winkler, M. (Hrsg.) (1999): Erziehung und sozialer Wandel. Weinheim u. Basel.

Flösser, G./Otto, H.-U./Rauschenbach, Th./Thole, W. (1998): Jugendhilfeforschung. In: Rauschenbach, Th./Thole, W. (Hrsg.) (1998): Sozialpädagogische Forschung. Weinheim u. München, S. 225-261.

Friebertshäuser, B. (1996): Feldforschende Zugänge zu sozialen Handlungsfeldern. In: neue praxis, Heft 1, 26. Jg. (1996), S. 75-86.

Friebertshäuser, B. (1997): Feldforschung. In: Friebertshäuser, B./Prengel, A. (Hrsg.) (1997): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim u. München, S. 503-534.

Friebertshäuser, B./Jakob, G. (2001): Forschungsmethoden: qualitative. In: In: Otto, H.-U./Thiersch, H. (Hrsg.) (^{2}2001): Handbuch Sozialarbeit Sozialpädagogik. Neuwied u. Kriftel, S. 576-591

Galuske, M. (1998): Methoden der Sozialen Arbeit. Weinheim u. München.

Giebeler, C./Fischer, W./Goblirsch, M./Miethe, I./Riemann, G. (Hrsg.) (^{2}2008): Fallverstehen und Fallstudien. Interdisziplinäre Beiträge zur rekonstruktiven Sozialarbeitsforschung. Opladen u. Farmington Hills.

Gildemeister, R./Robert, G. (1997): „Ich geh da von einem bestimmten Fall aus ...". In: Jakob, G./Wensierski, H.-J. (Hrsg.) (1997): Rekonstruktive Sozialpädagogik. Weinheim u. München, S. 23-38.

Glinka, H.-J. (1997): Die Forschungs- und Innovationswerkstatt. In: Archiv für Wissenschaft und Praxis der Sozialen Arbeit, Heft 4, 28. Jg. (1997), S. 311-347.

Groddeck, N./Schumann, M. (Hrsg.) (1994): Modernisierung Sozialer Arbeit durch Methodenentwicklung und -reflexion. Freiburg i.Br.

Hanses, A. (2000): Biografische Diagnostik in der Sozialen Arbeit. In: neue praxis, Heft 4, 30. Jg. (2000), S. 357-379.

Hanses, A. (Hrsg.) (2004): Biographie und Soziale Arbeit. Institutionelle und biographische Konstruktionen von Wirklichkeit. Baltmannsweiler.

Heiner, M. (1988): Selbstevaluation in der Sozialen Arbeit. Freiburg i.Br.

Hörster, R. (1996): Lehre sozialpädagogischen Handelns. In: Der pädagogische Blick, Heft 1, 5. Jg. (1996), S. 5-13.

Hörster, R./Müller, B. (1996): Zur Struktur sozialpädagogischer Kompetenz. In: Combe, A./Helsper, W. (Hrsg.) (1996): Pädagogische Professionalität. Frankfurt a.M., S. 614-648.

Homfeldt, H. G./Schulze-Krüdener, J. (Hrsg.) (2000): Wissen und Nichtwissen. Herausforderungen für Soziale Arbeit in der Wissensgesellschaft. Weinheim u. München.

Hünersdorf, B./Maeder, Ch./Müller, B. (Hrsg.) (2008): Ethnographie und Erziehungswissenschaft. Methodologische Reflexionen und empirische Annäherungen. Weinheim u. München.

Hornstein, W. (1999): Erziehung und sozialer Wandel – Brennpunkte sozialpädagogischer Forschung, Theoriebildung und Praxis. In: Fatke, R. u. a. (Hrsg.) (1999): Erziehung und sozialer Wandel. Weinheim u. Basel, S. 7-14.

Jakob, G. (1997): Sozialpädagogische Forschung. Ein Überblick über Methoden und Ergebnisse qualitativer Studien in Handlungsfeldern der Sozialen Arbeit. In: Jakob, G./Wensierski, H.-J. von (Hrsg.) (1997): Rekonstruktive Sozialpädagogik. Weinheim u. München, S. 125-160.

Jakob, G. (1998): Forschendes Lernen – Lernendes Forschen. In: Rauschenbach, Th./Thole, W. (Hrsg.) (1998): Sozialpädagogische Forschung. Weinheim u. München, S. 199-223.

Jakob, G./Wensierski, H.-J. (Hrsg.) (1997): Rekonstruktive Sozialpädagogik. Weinheim u. München.

Jakob, G. (2010a): Analyse professionellen Handelns. In: Bock, K./Miethe, I. (Hrsg.) (2010): Handbuch Qualitative Methoden in der Sozialen Arbeit. Opladen u. Farmington Hills (im Erscheinen).

Jakob, G. (2010b): Biographie. In: Otto, H.-U./Thiersch, H. (Hrsg) (2010): Handbuch Sozialarbeit/ Sozialpädagogik. München (im Erscheinen).

Krüger, H.-H. (1995): Erziehungswissenschaftliche Forschung: Hochschulen, außeruniversitäre Forschungseinrichtungen, Praxisforschung. In: Krüger, H.-H./Rauschenbach, Th. (Hrsg.) (1995): Einführung in die Arbeitsfelder der Erziehungswissenschaft. Opladen, S. 287-301.

Lindner, W. (Hrsg.) (2000): Ethnographische Methoden in der Jugendarbeit. Opladen.

Lüders, Ch. (1989): Der wissenschaftlich ausgebildete Praktiker. Entstehung und Auswirkung des Theorie-Praxis-Konzeptes des Diplomstudienganges Sozialpädagogik. Weinheim.

Lüders, Ch. (1998): Sozialpädagogische Forschung – was ist das? In: Rauschenbach, Th./Thole, W. (Hrsg.) (1998): Sozialpädagogische Forschung. Weinheim u. München, S. 113-131.

Lüders, Ch. (1999): Das Programm der rekonstruktiven Sozialpädagogik. In: Fatke, R./Hornstein, W./Lüders, Ch./Winkler, M. (Hrsg.) (1999): Erziehung und sozialer Wandel. Weinheim u. Basel., S. 203-219.

Lüders, Ch./Rauschenbach, Th. (2001): Forschung: sozialpädagogische. In: Otto, H.-U./Thiersch, H. (Hrsg.) (^{2}2001): Handbuch Sozialarbeit Sozialpädagogik. Neuwied u. Kriftel, S. 562-575.

Mannheim, K. (1967): Mensch und Gesellschaft im Zeitalter des Umbaus. Bad Homburg, Berlin u. Zürich.

Memorandum für eine fundierte Methodenausbildung in den Human- und Sozialwissenschaften (2008). In: (http://www.qualitative-forschung.de/methoden/memorandum) Zugriff am 28.10.2008.

Miethe, I./Fischer, W./Giebeler, C./Goblirsch, M./Riemann, G. (Hrsg.) (2008): Rekonstruktion und Intervention. Interdisziplinäre Beiträge zur rekonstruktiven Sozialarbeitsforschung. Opladen u. Farmington Hills.

Mittelstraß, J. (1998): Forschung und Lehre – das Ideal Humboldts heute. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, Band 15 (1998), S. 3-11.

Mollenhauer, K./Rittelmeyer, R. (1977): Methoden der Erziehungswissenschaft. München.

Mollenhauer, K./Uhlendorff, U. (1992): Sozialpädagogische Diagnosen. Weinheim u. München.

Moser, H. (1995): Grundlagen der Praxisforschung. Freiburg i.Br.

Müller, B. (^{2}1991): Die Last der großen Hoffnungen. Weinheim u. München.

Müller, B. (1993): Sozialpädagogisches Können. Freiburg i.Br.

Müller, B. (1999): Lebendiges Wissen und totes Wissen. In: neue praxis, Heft 4, 29. Jg. (1999), S. 383-394.

Müller, B. (2001): Praktiker als Forscher – Forschen als Praxis: Eine Wahlverwandtschaft? In: neue praxis, Heft 1, 31. Jg. (2001), S. 3-8.

Nohl, H. (1924): Die Ausbildung der Sozialpädagogen durch die Universität. In: Furck, C.-L. u. a. (Hrsg.) (1965): Aufgaben und Wege der Sozialpädagogik. Weinheim, S. 71-76.

Olk, Th. (1986): Abschied vom Experten. Sozialarbeit auf dem Weg zu einer alternativen Professionalität. Weinheim u. München.

Otto, H.-U. (1998): Die Zukunftsfähigkeit der sozialpädagogischen Forschung. In: Rauschenbach, Th./Thole, W. (Hrsg.) (1998): Sozialpädagogische Forschung. Weinheim u. München, S. 133-140.

Otto, H.-U./Oelerich, G./Micheel, H.-G. (Hrsg.) (2003): Empirische Forschung und Soziale Arbeit. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. München u. Unterschleißheim.

Peters, F. (Hrsg.) (1999): Diagnosen – Gutachten – hermeneutisches Fallverstehen. Frankfurt a.M.

Rauschenbach, Th./Thole, W. (1998): Sozialpädagogik – ein Fach ohne Forschungskultur? In: Rauschenbach, Th./Thole, W. (Hrsg.) (1998): Sozialpädagogische Forschung. Weinheim u. München, S. 9-28.

Reim, Th./Riemann, G. (1997): Die Forschungswerkstatt. In: Jakob/Wensierski (Hrsg.) (1997): Rekonstruktive Sozialpädagogik. Weinheim u. München, S. 223-238.

Riemann, G. (2000): Die Arbeit in der sozialpädagogischen Familienberatung. Weinheim u. München.

Salomon, A. (1927): Die Ausbildung zum sozialen Beruf. Berlin.

Schimpf, E. (2008): Lebensraumerkundungen als forschendes Lernen. In: Miethe u. a. (Hrsg.) (2008): Rekonstruktion und Intervention. Interdisziplinäre Beiträge zur rekonstruktiven Sozialarbeitsforschung. Opladen u. Farmington Hills, S. 205-218.

Schmidt-Grunert, M. (Hrsg.) (1999): Sozialarbeitsforschung konkret. Problemzentrierte Interviews als qualitative Erhebungsmethode. Freiburg i.Br.

Schrapper, Ch. (Hrsg.) (2004): Sozialpädagogische Forschungspraxis. Positionen, Projekte, Perspektiven. Weinheim u. München.

Schröder, A. (1995): Feldforschung in Jugendkulturen. In: neue praxis, Heft 6, 25. Jg. (1995), S. 560-569.

Schütz, A. (1981): Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt. Frankfurt a.M.

Schütze, F. (1994): Ethnografie und sozialwissenschaftliche Methoden der Feldforschung. In: Groddeck, N./Schumann, M. (Hrsg.) (1994): Modernisierung Sozialer Arbeit durch Methodenentwicklung und -reflexion. Freiburg i.Br., S. 189-297.

Schütze, F. (1996): Organisationszwänge und hoheitsstaatliche Rahmenbedingungen im Sozialwesen. In: Combe, A./Helsper, W. (Hrsg.) (1996): Pädagogische Professionalität. Frankfurt a.M., S. 183-275.

Schumann, M. (1997): Qualitative Forschungsmethoden in der (sozial-)pädagogischen Ausbildung. In: Friebertshäuser, B./Prengel, A. (Hrsg.) (1997): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim u. München, S. 661-677.

Schweppe, C. (Hrsg.) (2003): Qualitative Forschung in der Sozialpädagogik. Opladen.

Schweppe, C./Thole, W. (Hrsg.) (2005): Sozialpädagogik als forschende Disziplin. Theorie, Methode, Empirie. Weinheim u. München.

Steinert, E. u. a. (Hrsg.) (1998): Sozialarbeitsforschung: was sie ist und leistet. Freiburg i.Br.

Terhart, E. (1997): Entwicklung und Situation des qualitativen Forschungsansatzes in der Erziehungswissenschaft. In: Friebertshäuser, B./Prengel, A. (Hrsg.) (1997): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim u. München, S. 27-42.

Thiersch, H. (1986): Die Erfahrung der Wirklichkeit. Weinheim u. München.

Thole, W./Küster-Schapfl, E.-U. (1997): Sozialpädagogische Profis. Opladen.

Wensierski, H.-J. von (1997): Verstehende Sozialpädagogik. In: Jakob, G./Wensierski, H.-J. v. (Hrsg.) (1997): Rekonstruktive Sozialpädaogik. Weinheim u. a., S. 77-124.

Zinnecker, J. (2000): Pädagogische Ethnografie. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Heft 3, 3. Jg. (2000), S. 381-400.

Peter Hansbauer

Sozialpädagogische Institute und ihre Funktion für Forschung, Evaluation und Beratung[1]

1 Definitorische Annäherungen

„Institut" kennzeichnet unterschiedliche Organisationsformen

Wer sich mit sozialpädagogischen Instituten befasst, muss trotz der scheinbaren Einheitlichkeit, die der Begriff suggeriert, mit einem erheblichen Maß an Unterschiedlichkeit rechnen. Lässt man dabei außer Acht, dass der Begriff „Institut" nominell auch Organisationseinheiten in Hochschulen bezeichnet – was jedoch eine Unterscheidung von Hochschule und Institut sachlogisch überflüssig erscheinen ließe –, so sind die „üblichen Verdächtigen" schnell beisammen. Wenn man aber versucht, diese „Institute" systematisch gegen eine Vielzahl anderer Forschungseinrichtungen abzugrenzen, die ebenfalls den Begriff „Institut" im Namen führen, so wird man feststellen, dass diese Aufgabe kein leichtes Unterfangen ist – zumal solche gerade in den letzten Jahren in nicht unerheblicher Zahl in- und außerhalb von Hochschulen gegründet worden sind.

Institute bearbeiten ein breites Themenspektrum

Vordergründig grenzt zwar die Kombination mit dem Begriff „sozialpädagogisch" die infrage kommenden Forschungseinrichtungen erheblich ein – indem sie Institute mit schulischen oder gesundheitlichen Forschungsschwerpunkten ausschließt –, zugleich muss man aber konstatieren, dass es bis heute nicht gelungen ist, einen Konsens über die Bedeutung dieses Begriffs herzustellen. Wenn deshalb immer wieder zurecht beklagt wird, dass es der Sozialpädagogik an einer einheitlichen Gegenstandsauffassung fehle, dann erlaubt die Vieldeutigkeit des Ausdrucks „sozialpädagogisch" bestenfalls eine ungefähre inhaltliche Annäherung an mögliche Arbeitsfelder und erzeugt fast zwangsläufig „Unschärfen" an deren Rändern. Dies umso mehr, als gleichzeitig eine kategoriale Differenz zwischen Sozialpädagogik und Sozialarbeit nicht nur wissenschaftstheoretisch fragwürdig (vgl. u.a. Merten 1996), sondern auch in der Praxis der Institute kaum von Relevanz ist. Dem entspricht ein breites Spektrum von Themen, das die Institute bearbeiten (Kinder-, Jugend- und Familienhilfe; Mädchen-, Jungen- und Altenarbeit; Selbsthilfe; Migration; Drogen/Sucht usw.). Dabei ist zu beachten, dass diese „Themenpalette" keineswegs statisch zu verstehen ist, sondern immer wieder an die Bedingungen und (thematischen) Vorgaben des Handlungsfeldes angepasst wird (vgl. Kreft 1997).

1 Ich danke Erwin Jordan, Christan Lüders und Stefan Schnurr für konstruktive Diskussionen und kritische Kommentare.

W. Thole (Hrsg.), *Grundriss Soziale Arbeit,* DOI 10.1007/978-3-531-94311-4_74,
© VS Verlag für Sozialwissenschaften | Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH 2012

Rechtsform, Finanzierung und Struktur differieren

Grundsätzlich finden sich sozialpädagogische Institute sowohl hochschulgebunden als auch hochschulunabhängig. Die Rechtsform weist daher deutliche Unterschiede auf: Neben der organisatorischen Anbindung an Hochschulen – gelegentlich auch an einen Jugendhilfeträger –, kommen (unabhängige) sozialpädagogische Institute sowohl in der Form von Stiftungen und (gemeinnützigen) „Gesellschaften mit beschränkter Haftung" (GmbHs) vor, als auch, und dies ist (noch) die Mehrheit der nicht hochschulgebundenen Institute, in der Form eingetragener Vereine. Satzungsgemäß weisen allerdings auch Letztere in ihrer Mitglieder- und Führungsstruktur deutliche Unterschiede auf. Different ist auch die Finanzierung: Während einige Institute mehrheitlich oder teilweise durch Bundes- oder Landeszuschüsse finanziert werden (selten auch von Hochschulen), sind andere fast ausschließlich auf die Akquisition von „Projektmitteln", also zeitlich begrenzten Arbeitsaufträgen von Bund, Ländern, Kommunen, Stiftungen und/oder sonstigen (transnationalen) Auftraggebern angewiesen.[2] Wieder andere Institute erbringen selbst (soziale) Dienstleistungen oder verfügen über eigene „non-profit"-Bereiche, über die sie einen Teil ihrer administrativen Kosten abwickeln. Abhängig von diesen Strukturparametern differiert auch die Größe der Institute von weniger als zehn fest angestellten Mitarbeitern bis zu deutlich mehr als hundert. Gleichzeitig hat die Zahl der fest angestellten Mitarbeiter wiederum nur eine begrenzte Aussagekraft über die tatsächlich von einzelnen Instituten verantwortete Arbeit, weil vielfach und in unterschiedlichem Ausmaß Vereinsmitglieder, Vorstände oder freiberuflich tätige Kräfte in die Arbeit an Projekten eingebunden sind.

Inhaltliche Spezifikationskriterien

Die eben geschilderte thematische und organisatorische Vielfalt spricht dafür, einen eher pragmatischen als einen theoretisch-systematischen Zugang zu wählen, um den Typus des sozialpädagogischen Forschungsinstituts in inhaltlicher, organisatorischer und zeitlicher Hinsicht genauer zu spezifizieren. Ein sachliches/inhaltliches Bestimmungskriterium könnte sein, dass die Institute Forschung, Praxisentwicklung bzw. -beratung und berufliche Weiterbildung im Bereich der Sozialen Arbeit miteinander verbinden.

Finanzielle/organisatorische Spezifikationskriterien

In finanzieller und organisatorischer Hinsicht scheint – jenseits der erwähnten Unterschiede – eine Gemeinsamkeit der infrage kommenden Institute darin zu bestehen, dass sie einen Teil ihres Umsatzes durch auftragsgebundene Projekte erwirtschaften, mit anderen Forschungseinrichtungen um die Bearbeitung dieser Projekte konkurrieren und die Beauftragung mit Projekten nicht ausschließlich durch einen Auftraggeber – z.B. Bundes- oder Landesbehörden – erfolgt. Zudem sollten sie kontinuierlich arbeiten und deshalb die für die Bearbeitung notwendige Infrastruktur in Form von Sach- und Personalmitteln vorhalten. Und nicht zuletzt haben sich diese Institute seit mehreren Jahren als Projektnehmer etabliert und so ihre Überlebensfähigkeit auf diesem „Markt" unter Beweis gestellt.

---

2 Genau genommen ist bei diesen Projekten nochmals vertraglich zu unterscheiden zwischen „Werk- oder Dienstleistungsverträgen", die dem Auftraggeber, weil er über die Abnahme der Projektergebnisse (mit)entscheidet, eine relativ starke Position bei der Projektdurchführung sichern, und „Zuwendungen", bei denen der Auftraggeber nach der Bewilligung in der Regel wenig Einfluss auf die Art der Projektdurchführung nimmt.

Ausgestattet mit dieser Arbeitsdefinition und dem Wissen darum, dass in Einzelfällen immer auch andere Zuordnungen möglich sind, sind die bekanntesten Forschungseinrichtungen, die sich dem Kreis der sozialpädagogischen Institute zuordnen lassen das Deutsche Jugendinstitut e.V. (DJI) in München, das Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik e.V. (ISS) in Frankfurt, das Institut für Soziale Arbeit e.V. (ISA) in Münster, das Institut des Rauen Hauses für Soziale Praxis gGmbH (isp) in Hamburg, das Institut für soziale und kulturelle Arbeit gGmbH (ISKA) in Nürnberg, das Institut für Sozialpädagogische Forschung Mainz e.V. (ism), das Institut für stadteilbezogene Soziale Arbeit und Beratung (ISSAB) in Essen[3], die Planungsgruppe Petra in Schlüchtern, das Sonderpädagogische Institut im SOS-Kinderdorf e.V., München, und das Sozialpädagogische Institut Berlin – Walter May – Gemeinnützige Stiftung (SPI).

Die bedeutendsten sozialpädagogischen Institute

2 Gründung und Selbstverständnis der Institute

Die meisten der oben genannten Institute sind kaum älter als dreißig Jahre bzw. haben in diesem Zeitraum – wie z.B. das DJI und das SPI – eine deutliche inhaltliche Neuorientierung erfahren: Noch in den 1970er Jahren erfolgte die sukzessive Umstrukturierung des DJI zu einem sozialwissenschaftlichen Forschungsinstitut, die Gründung des ISS (1974), die Ausweitung der Tätigkeit des SPI und dessen Umgründung als gemeinnützige Stiftung (1978) sowie die Gründung des ISA (1979). In den 1980er Jahren erfolgte dann die Einrichtung des ISSAB (1985), gefolgt von der Gründung des ISKA (1988), des isp (1990) und des ism (1992).

Die Gründung bzw. Neuorientierung der Institute ab der zweiten Hälfte der 1970er Jahre fiel damit in eine Phase, in der die Soziale Arbeit in den alten Bundesländern eine ungebremste Wachstums- und Professionalisierungsdynamik[4] entwickelte, die mit erheblichen sektoralen Umstrukturierungen verbunden war. Begleitet wurde diese Entwicklung von einer anhaltenden Reformdiskussion um das aus der Novellierung 1961 hervorgegangene Jugendwohlfahrtsgesetz (JWG), in dessen Kern das Bemühen stand, die Jugendhilfe konsequent von Disziplinierungs- und Kontrollfunktionen zu entlasten und sie – pädagogisch ausgestaltet – als eigenständigen Sozialisationsbereich zu etablieren. Erst mit der Einführung des Kinder- und Jugendhilfegesetzes (KJHG), das erstmals im Oktober 1990 in den neuen Bundesländern in Kraft trat, fand diese Diskussion ihr vorläufiges Ende. Zu diesem Zeitpunkt stand der Transformationsprozess in

Reformphase der Sozialen Arbeit

3 Das ISSAB unterscheidet sich insofern von den anderen Instituten, als es unmittelbar einer Hochschule angegliedert ist, nicht aber dadurch, dass es unter vergleichbaren „Rahmenbedingungen“ wie diese operiert.

4 Neben der Einrichtung von einschlägigen Diplomstudiengängen an Universitäten (seit 1969) und Fachhochschulen (seit 1971) verdoppelte sich allein in der Jugendhilfe im Zeitraum von rund 15 Jahren (1975–1990) die Zahl der Beschäftigten von rund 200.000 auf 400.000 MitarbeiterInnen (vgl. Rauschenbach 1990; Rauschenbach/Schilling 1997). Diese Ausweitung des Personalvolumens ging einher mit der Aneignung neuer Handlungsfelder in erheblichem Umfang (vgl. Kreft/Strack 1990; Kreft/Lukas 1993) und grundlegenden Reformen in bestehenden Handlungsfeldern der Jugendhilfe, wie z.B. der Heimerziehung (vgl. Hansbauer 1999a).

den neuen Bundesländern gerade an seinem Beginn, in dessen Verlauf dort das Jugendhilfesystem der alten Bundesländer implementiert wurde.

„Opportunitätskontext" aus einer gesteigerten Nachfrage nach Wissen

Dass sich die Institute in einem Zeitraum etabliert haben, in dem die Entwicklungen des gesamten Handlungsfelds durch eine bis dato unbekannte Dynamik gekennzeichnet war, ist vermutlich mehr als ein Zufall. Soziologisch formuliert bildeten diese Entwicklungen einen „Opportunitätskontext" (Schimank 1995), der Nachfrage an „neuem" Wissen in unterschiedlichster Form erzeugte und deshalb bestimmte Folgeentwicklungen wahrscheinlich machte, ohne sie zu determinieren. Es wäre deshalb zu kurz gegriffen, das Entstehen bzw. die Umgestaltung der Institute lediglich funktional aus einem gesteigerten Bedarf an Orientierungs- und Handlungswissen in einem sich neustrukturierenden Arbeitsfeld erklären zu wollen, denn die Institute haben von dieser Entwicklung zwar profitiert, sie haben sie aber auch aktiv mitgestaltet. Prototypisch wird diese Strategie der „aktiven Einmischung" im Planungsentwurf des ISS von Bäuerle und Lüdicke (1972) formuliert. Dessen grundlegende Programmatik prägte nicht nur das Selbstverständnis des ISS (vgl. Ragati/Weigel 1996), sondern auch das anderer Institute wesentlich (vgl. Brocke 1996; Institut für Soziale Arbeit e. V. 1999).

Selbstverständnis der Institute

Als Kernaufgaben des geplanten Instituts wurden schon damals neben der Forschung im Bereich der Sozialen Arbeit, die Anleitung sowie die Fort- und Weiterbildung der Praxis benannt. In der anschließenden Erläuterung wird deutlich, dass mit Forschung zwar auch Grundlagenforschung gemeint ist, aber mehr noch Forschung, die sich eng an die Bedarfslagen der Praxis anlehnt, indem sie Methoden und Verfahren der Sozialen Arbeit einer wissenschaftlichen Überprüfung unterzieht und gegebenenfalls Alternativen hierzu formuliert. Zur Begründung des Postulats der Praxisanleitung heißt es weiterhin: „Es fehlen vor allem Praxis-Dozenten und Praxisanleiter, die den Studenten und Berufsanfängern zeigen, wie sie ihr psychologisches, soziologisches, pädagogisches und methodisches Wissen in berufliches Handeln umsetzen können" (Bäuerle/Lüdicke 1972, S. 53). Im Zentrum der Anleitung von PraktikerInnen steht also weniger die Vermittlung von Wissen, sondern vielmehr die Übersetzung sozialwissenschaftlicher Wissensbestände in berufliche Alltagsvollzüge, deren Reflexion und die Einübung von beruflichem Können.[5] Über die Fort- und Weiterbildung soll dagegen der Transfer „neuen" Wissens und die Aktualisierung beruflichen Wissens (Methoden und Techniken) sichergestellt werden. Eher implizit bleibt bei diesem Planungsentwurf noch ein Tätigkeitsfeld, das jedoch später eine nicht unerhebliche Rolle gespielt hat – die Beratung von Politik und Verwaltung. Nicht zuletzt sind gerade in der Reformdebatte um ein neues Kinder- und Jugendhilfegesetz immer wieder wichtige Impulse von den Instituten ausgegangen.

Im Wesentlichen sind damit die vier Tätigkeitsbereiche benannt, die die Arbeit der Institute im Kern bis heute prägen, auch wenn die Gewichtung der einzelnen Tätigkeitsbereiche zwischen einzelnen Instituten deutlich variiert. Un-

5 Allerdings ist seit den 1980er Jahren immer wieder kritisch hinterfragt worden, ob ein solcher Transfer von Wissen überhaupt möglich und sinnvoll ist (vgl. Dewe u. a. 1986).

terschiedliche Formen von Forschung[6], Reflexion über Praxiszusammenhänge und Strategien zur Einflussnahme auf Praxisvollzüge werden in den Instituten organisatorisch zusammengeführt – und wenn möglich – aufeinander bezogen. Gleichzeitig wird damit die Trennung zwischen der Produktion von Wissen und der strategischen Verwertung von Wissen aufgehoben, der Bezug zu den „AbnehmerInnen" von Wissen ist damit ein anderer als üblicherweise von Hochschulen (vgl. auch Schefold in diesem Band). Die Institute sind deshalb „nicht in einer abgeschotteten ‚Insellage' tätig, wie dies einer universitären Forschung möglich ist", sondern „mitgestaltender und reagierender Teil der gesellschaftlichen Entwicklung" (Hottelet/Kreft 1994, S. 167).

Aufhebung der organisatorischen Trennung von Forschung und Praxisgestaltung

Fast alle der genannten Institute verdanken ihre Existenz „Gründerpersönlichkeiten", die die Entwicklung der Institute in ihren Anfängen vorangebracht und maßgeblich gestaltet haben und teilweise bis heute noch mitgestalten. Bei aller Betonung der Nachfrage nach „neuem" Wissen darf deshalb nicht übersehen werden, dass daraus keine – quasi eigenlogische – Notwendigkeit zur Gründung sozialpädagogischer Institute resultierte. Erst das Zusammenspiel von wachsender Nachfrage und einem bestimmten Akteurstypus[7] macht letztlich die Genese der Institute im letzten Vierteljahrhundert verständlich.

Die Bedeutung von „Gründerpersönlichkeiten"

3 Versuch einer Standortbestimmung

In der Pädagogik hat sich schon seit langem die Unterscheidung von Disziplin und Profession zur Unterscheidung von Wissensbeständen eingebürgert (vgl. Tenorth 1994). Sachlich entspricht dieser Differenzierung der Unterschied zwischen theoretischem Wissen, das am Erkenntnisgewinn orientiert und dessen Produktion den Regeln wissenschaftlicher Forschung verpflichtet ist, und Handlungswissen (Können), das auf die Bewältigung beruflicher Alltagsvollzüge und die Einhaltung professioneller Standards gerichtet ist. Sozial spiegelt diese Unterscheidung einer rollenspezifischen Ausdifferenzierung in (Erziehungs-)Wissenschaftler, die vom unmittelbaren Handlungsdruck befreit, über erziehungswissenschaftliche Fragen forschen und PraktikerInnen, denen unmittelbare Reaktionen in pädagogischen Situationen abverlangt werden (vgl. Horn/Lüders 1997, S. 761). Räumlich

Differenz von Disziplin und Profession

6 Forschung wird hier verstanden als Strategien der Wissensproduktion, „denen – erstens – eine dezidierte Fragestellung zugrunde liegt, die somit ein Forschungsproblem als Ausgangspunkt ihres Tuns erkennen lasen, die – zweitens – auf ein methodisch kontrolliertes, intersubjektiv anerkanntes und überprüfbares Verfahren der Wissensgenerierung zurückgreifen und die – drittens – eine selbstkritische Haltung zu den eigenen Befunden und Erkenntnissen erkennen lassen, um die Gefahr suggestiver und scheinbarer Ergebnisse möglichst weitgehend zu minimieren" (Rauschenbach 2000, S. 91).

7 Unter anderem zeichnet sich dieser Akteurstypus aus durch ein hohes Maß an theoretischem Verständnis über die Handlungsbedingungen in sozialen Systemen, durch die Fähigkeit die konträren Handlungsstrategien von Konflikt und Kooperation flexibel und situationsangemessen zu handhaben, durch die Repräsentanz „symbolischer Macht" sowie die Fähigkeit, Handlungsrationalisierungen anzubieten, die anschlussfähig sind an die kollektiv geteilten Deutungsgrundlagen der Jugendhilfe (vgl. Hansbauer 1999b).

entspricht dem die Abtrennung des „Wissenschaftsbetriebs“, der sich überwiegend an den Hochschulen konzentriert, von einer Praxis außerhalb der Hochschulen, überall dort, wo Erziehung und Pädagogik sich alltäglich ereignen (vgl. Oelkers/Tenorth 1991, S. 22).

Eigenständige Entwicklungen von Profession und Disziplin

Ob die Ausbildung, wie immer wieder gefordert, eine Art „Vermittlungsinstanz“ zwischen beiden Bereichen bilden kann, ist angesichts der Sequenzialität von schulischer Ausbildung, beruflicher Ausbildung und Berufstätigkeit eher zweifelhaft: Da Studierende – sofern sie nicht bereits zuvor in entsprechenden Arbeitsfeldern tätig waren – in der Regel nur eine begrenzte Vorstellung davon haben, was sie im Beruf später erwartet, können sie – anders als erfahrene PraktikerInnen – in die Ausbildung wenig Handlungs- und Erfahrungswissen einbringen. Die Möglichkeiten, deren Wissen zu nutzen und es durch die Konfrontation mit theoretischem Wissen einer reflexiven Bearbeitung zugänglich zu machen – d. h. „neues“ Wissen zu generieren, das von Lehrenden an andere StudentInnen weitergegeben werden könnte –, sind also gering.[8] Auch der umgekehrte Versuch, im Rahmen der Ausbildung den Studierenden vor allem solches theoretisches Wissen zu vermitteln, das ihnen später als Orientierungswissen dienen kann, um Bedingungen und Kontexte pädagogischer Situationen besser einschätzen zu können, ist nicht ohne grundsätzliche Probleme: Aufgrund der lückenhaften Kenntnis beruflicher Alltagsvollzüge haben Studierende kaum Möglichkeiten, „sinnvolle“ Kriterien dafür zu entwickeln, was sie sich an professionsrelevantem theoretischem Wissen aneignen sollen, sodass die Nachfrage nach Theoriewissen in der Regel vielfältigen Motiven folgt. Für Lehrende bedeutet dies umgekehrt, dass sich aus der Nachfrage nach bestimmten Ausbildungsinhalten nur begrenzt Kriterien für die Auswahl des anzubietenden Theoriewissens entwickeln lassen, weil nicht erkennbar ist, was diese Nachfrage motiviert. Die Verfasstheit des bundesdeutschen Ausbildungs- und Hochschulwesens einerseits sowie das Fehlen starker Berufsverbände andererseits, die einen maßgebenden Einfluss auf die Curriculumentwicklung hätten, führt deshalb in der Konsequenz dazu, dass Disziplin und Profession, ohne systematischen Bezug aufeinander, weitgehend eigenständigen Entwicklungslogiken und -dynamiken unterliegen, wie die Untersuchungen von W. Thole und E.-U. Küster-Schapfl (1997) sowie Fr. Ackermann und D. Seeck (1999) noch einmal zeigen.

Institute als intermediäre Instanzen

Vor diesem Hintergrund haben sich in der Bundesrepublik die sozialpädagogischen Institute sowohl sachlich als auch sozial und räumlich als intermediäre Instanzen zwischen Disziplin und Profession etabliert:

- Sachlich, als sie vor allem Forschungsfragen bearbeiten, die in ihren Problemstellungen, Vorgehensweisen und Resultaten auf Klassen von wissenschaftsexternen Problemen – z. B. solche der Profession oder der Politik – bezogen sind. Fast unvermeidlich partizipieren die Institute dabei an den Wissensbeständen und Problemsichten von Professionellen, ohne allerdings in ihren Verwertungsinteressen ausschließlich auf diese bezogen zu sein.

8 Zur Bedeutung der Fort- und Weiterbildung in diesem Zusammenhang (vgl. auch Schulze-Krüdener in diesem Band).

- Sozial gilt dies insofern, als in den meisten Instituten die Berührungspunkte sowohl mit Professionellen als auch den Hochschulen relativ eng sind, bis hin dazu, dass dort vielfach MitarbeiterInnen beschäftigt sind, die gleichzeitig an Hochschulen tätig sind und/oder über praktische Berufserfahrungen in unterschiedlichen Feldern der Sozialen Arbeit verfügen.[9]
- Räumlich gilt dies, insofern die Institute eben nicht in die formalen Strukturen der Hochschule eingebunden und auch nicht Teil einer Organisation sind, die unmittelbar mit der Erbringung Sozialer Arbeit befasst ist.

Politik/ Verwaltung als weiteres Moment von Praxis

Gleichzeitig bliebe die Funktion der Institute teilweise unverstanden, wenn man diese lediglich in der Dualität von Disziplin und Profession verorten würde, ohne Politik und Verwaltung[10] als weiteren Referenzpunkt und Teil der Praxis mit einzubeziehen. Der Einfluss der Institute auf fachliche Entwicklungen und ihre Bedeutung als Motor von Praxisentwicklung wird nur verständlich vor dem Hintergrund ihrer (sozialen) Nähe zu den politisch-administrativen „Machtzentren" auf Landes- und Bundesebene (ggf. auch kommunaler Ebene) und der Bereitschaft der Institute, ihr Wissen zur Bearbeitung von Problemstellungen in Politik und Verwaltung einzubringen. Diese Aussage darf allerdings nur insoweit zur Annahme verleiten, hier handle es sich um ein Verhältnis der Über- bzw. Unterordnung, als dies der Wechselseitigkeit marktförmiger Anbieter- und Abnehmerbeziehungen entspricht. Im Beispiel: Wie die Institute der Finanzierung durch die Politik bedürfen, bedarf diese des „know how's" der Institute, um eine (konsensförmige) Lösung ihrer Steuerungsprobleme zu erreichen. Die Ausgangsüberlegung einer Verhältnisbestimmung zwischen Politik und den Instituten entspricht also der einer funktionalen Reziprozität. Gleichzeitig bildet sich diese trianguläre Verhältnisbestimmung – zwischen Disziplin, Profession sowie Politik und Verwaltung – ab in manifesten und latenten Austauschbeziehungen, in denen die Institute mit der Praxis stehen, und zwar umso stärker, desto mehr sie ihre Arbeit über Projekte finanzieren.

Manifeste Austauschbeziehungen

Manifeste Austauschbeziehungen nehmen in der Regel die Form kommerzieller Dienstleistungen an, die von der Praxis nachgefragt werden, unabhängig davon, ob die Initiative dabei von den Instituten oder von der Praxis selbst ausgehen. Da Praxis, wie Lüders und van Santen (1996, S. 71) betonen, in verschiedene AdressatInnengruppen zerfällt – zu denen Politik und Verwaltung ebenso gehören wie die Fachkräfte der Sozialen Arbeit –, sind die konkreten Manifestationen dieser Dienstleistungen vielfältig. Sie umfassen neben konkreten Forschungsaufträgen unterschiedlichster Art, die von Ministerien, Kommunen, freien Trägern oder Stiftungen „gekauft" werden auch vielfältige Beratungsleistungen und Fortbildungsangebote. Institute gleichen also damit in der Regel „Gemischtwarenläden", die ihr Angebot an der Nachfrage einer heterogenen Praxis

9 Dies löst zwar nicht grundsätzlich das Problem, das fachliches Handeln und Reflexion über fachliches Handeln nicht parallel, sondern allenfalls sequentiell erfolgen können (vgl. Dewe/ Otto 1996), es erleichtert jedoch den wechselseitigen Bezug beider Wissensformen und erleichtert die Kommunikation zwischen Profession und Disziplin.

10 Politik und Verwaltung werden dabei verstanden als relevante Bestimmungsgrößen für die Gestaltung der rechtlichen und fiskalischen Rahmenbedingungen, unter denen sich professionelles und disziplinäres Handeln vollzieht und sind insofern zu unterscheiden von pädagogischer Praxis.

ausrichten und in der Regel flexibel auf deren Bedürfnisse reagieren, ohne dass deshalb Angebot und Nachfrage vollständig zur Deckung gebracht werden können (vgl. Hansbauer/Schone 1999).

Latente Austauschbeziehungen zwischen „Theorie" und „Praxis"

Wenn auch nicht systematisch ausgeführt, so soll doch nicht unerwähnt bleiben, dass zugleich mit diesen Dienstleistungen auch latente Austauschbeziehungen erfolgen, deren Adressatenkreis in der Regel diffuser ist und über die eigentliche Dienstleistungserbringung hinausreicht. Hierzu zählt beispielsweise, dass die Institute gegenüber der pädagogischen Praxis zuweilen eine „Normierungsfunktion" übernehmen, dergestalt, dass sie in entsprechenden Fällen nicht unerheblich dazu beitragen, fachliche Standards einer qualitativ guten Arbeit zu formulieren und durchzusetzen. Hier hat insbesondere die Verwendungsforschung (vgl. Lüders 1991) gezeigt, dass damit oftmals auch die Produktion von „Legitimität" einhergeht, zumal dann, wenn solche Standards, weil sie von einer „neutralen" Instanz vertreten werden, entsprechend den örtlichen Anforderungen strategisch genutzt werden. Es geht hierbei also nicht um die Nutzung oder Aneignung von Wissen, sondern um die Nutzung des Renommees dessen, der es erzeugt hat. Ferner darf auch die „Transferfunktion" nicht unterschätzt werden. Die Institute tragen nicht unerheblich dazu bei, Theoriewissen, das beispielsweise in Schriftform vorliegt, in ihrem „Kundenkreis" zu verbreiten. In der Regel handelt es sich in solchen Fällen um Theoriewissen, das ohne diese Transferfunktion nie die Profession erreichen würde, zumindest nicht in dem Umfang, wie durch die Institute gesteuert. Schließlich soll noch auf die „Sensorfunktion" der Institute hingewiesen werden. Diese erfolgt teilweise manifest, im Sinne einer Dienstleistung, etwa dann, wenn tatsächlich die Beauftragung zur Beobachtung (z.B. in Form von Surveys) durch die Politik erfolgt, oft aber latent, wenn es um das Erkennen von neuen Trends innerhalb der Profession oder auch die Entdeckung „neuer" sozialer Probleme und Zielgruppen geht. Gerade die vergangenen zehn Jahre haben vielfach gezeigt, dass die Institute – salopp gesagt – oft die „Spürhunde" der Disziplin waren und Themen bearbeitet haben, noch bevor diese in disziplinären Kontexten zu einem Thema gemacht wurden.

Eigenständige Rolle der Institute

Die Frage liegt an dieser Stelle nahe, weshalb diese Funktionen, wie in vielen Ländern durchaus üblich, nicht direkt im disziplinären oder professionellen Kontext strukturell verortet sind, sei es in der Form, dass die oben genannten Tätigkeitsbereiche unmittelbar an den Hochschulen angesiedelt werden oder in der Form, dass Jugendämter oder freie Träger eigene Forschungs- und Weiterbildungsabteilungen unterhalten. Oder anders formuliert: Weshalb haben – zumindest in der Vergangenheit – einerseits die Hochschulen auf die Bedürfnisse von Politik und pädagogischer Praxis kaum reagiert und weshalb hat andererseits die Praxis dieses Wissen nicht stärker bei den Hochschulen nachgefragt? Eine weitergehende Beantwortung dieser Frage muss zwar einer noch ausstehenden empirischen Untersuchung vorbehalten bleiben, gleichwohl lassen sich unter Berücksichtigung organisationssoziologischer Erkenntnisse einige abschließende Vermutungen zur Beantwortung dieser Frage formulieren:

Differenz von Organisation und Umwelt

Um unterschiedliche Entwicklungsdynamiken in Organisationen zu erklären, operiert die soziologische Organisationsforschung in der Regel mit der Unterscheidung von Organisation und Umwelt (vgl. Scott 1986). Da Organisationen

die zu ihrer Reproduktion benötigten Ressourcen (Geld, Wissen, Legitimation usw.) in der Regel aus ihrer Umwelt beziehen, lassen sich organisationsrelevante Umwelten – jenseits aller weiteren Differenzierungen – zunächst danach unterscheiden, wie zuverlässig sie diese Ressourcen zur Verfügung stellen. Da hingegen nicht alle Ressourcen gleichermaßen für die Reproduktion von Organisationen relevant sind, unterscheiden sich bestimmte Umweltsegmente darin, wie sehr sie zu den vitalen, also überlebensnotwendigen Bedürfnissen von Organisationen beitragen.[11] Betrachtet man alleine die vitalen Umweltsegmente, so sind diese bei staatlichen Organisationen in der Regel stabiler als bei solchen Organisationen, die auf Märkten operieren. Je stabiler und berechenbarer jedoch die vitalen Umweltsegmente sind, desto eher können Organisationen selbstbezüglich ihren intern produzierten Logiken folgen, desto geringer ist der Anpassungsdruck an weniger vitale Umweltsegmente und die Möglichkeiten, deren Anforderungen zu ignorieren, um sich von zusätzlicher Komplexität zu entlasten.

Relevante Umweltsegmente

Ausgehend von dieser organisationssoziologischen Denkfigur wird nun plausibel, weshalb sich die Hochschulen in der Vergangenheit nicht stärker auf die Bedürfnisse der Praxis eingelassen haben – Praxis stellt für sie bis dato kein vitales Umweltsegment dar. Selbst wenn sich dies aufgrund von Veränderungen der hochschulpolitischen Rahmenbedingungen in den nächsten Jahren sukzessive verändern sollte, so dürfen die strukturellen Hemmnisse einer stärkeren Praxisorientierung der Hochschulen nicht unterschätzt werden: Aufgrund der anderen Rekrutierungspolitik sowie der bürokratischen Organisation der Wissensproduktion an Hochschulen sind die Institute ungleich besser in der Lage, kontinuierliche Umweltbeziehungen zu Politik und pädagogischer Praxis zu unterhalten und flexibel auf deren Erwartungen – z.B. mit Blick auf vorgegebene Zeithorizonte – zu reagieren als Hochschulen, allein schon deshalb, weil sie dadurch die eigene Reproduktion sichern. Die Ermöglichung des Aufbaus von Vertrauen, basierend auf wechselseitiger Erwartungssicherheit, wird so deutlich erleichtert. Umgekehrt stellen aber bisher auch die Hochschulen für die Praxis kein vitales Umweltsegment dar: Zumindest, so lange deren Bedarf nach Reflexions- und Handlungswissen anderweitig befriedigt werden konnte, bestand seitens der Praxis wenig Notwendigkeit, sich auf die Selbstbezüglichkeit der Universitäten einzustellen, die sich gegenüber den Bedürfnissen der Praxis sowohl in der Art der Wissensproduktion als auch gegenüber der Organisation der Wissensproduktion zuweilen „sperrig“ zeigen.

11 So sind bspw. aus der Sicht des Jugendamts die Leistungsempfänger ebenso Teil der Umwelt wie die kommunale Finanzverwaltung, zumindest mittelfristig ist der Kämmerer jedoch von größerer Bedeutung für die Organisation. Veränderungsimpulse, die von ihm kommen, dürften also stärker wirken als solche, die von den Leistungsempfängern ausgehen.

Literatur

Ackermann, F./Seeck, D. (1999): Soziale Arbeit in der Ambivalenz von Erfahrung und Wissen. In: neue praxis, Heft 1, 29. Jg. (1999), S. 7-22.

Bäuerle, W./Lüdicke, H. (1972): Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik (IFSS). In: Theorie und Praxis der Sozialen Arbeit, Heft 2, 23. Jg. (1972), S. 49-56.

Brocke, H. (1996): Fachpolitik und Soziale Arbeit einer gemeinnützigen Stiftung: Dieter Kreft und das Sozialpädagogische Institut Berlin – Walter May – (SPI). In: Münder, J./Jordan, E. (Hrsg.) (1996): Mut zur Veränderung. Soziale Arbeit zwischen Aufbruch und alltäglichen Mühen. Eine Festschrift zum 60. Geburtstag von Dieter Kreft. Münster, S. 41-52.

Dewe, B./Ferchhoff, W./Peters, F./Stüwe, G. (1986): Professionalisierung – Kritik – Deutung, ISS-Materialien 27. Frankfurt a.M.

Dewe, B./Otto, H.-U. (1996): Sozialpädagogik – Über ihren Status als Disziplin und Profession. In: neue praxis, Heft 1, 26. Jg. (1996), S. 3-16.

Fuchs, I. (1990): Wagnis Jugend: Zu Geschichte und Wirkung eines Forschungsinstitutes 1949-1989. München.

Hansbauer, P. (1999a): Traditionsbrüche in der Heimerziehung. Münster.

Hansbauer, P. (1999b): Wie aus Innovationen Institutionen werden. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Heft 1, 2. Jg. (1999), S. 73-97.

Hansbauer, P./Schone, R. (1999): Sozialpädagogische Praxisforschung. In: Merchel, J. (Hrsg.) ([2]1999): Qualität in der Jugendhilfe: Kriterien und Bewertungsmöglichkeiten. Münster, S. 374-395.

Horn, K.-P./Lüders, C. (1997): Erziehungswissenschaftliche Ausbildung zwischen Disziplin und Profession. In: Zeitschrift für Pädagogik, Heft 5, 43. Jg. (1997), S. 759-769.

Hottelet, H./Kreft, D. (1994): Den Innovationen der Praxis verpflichtet – Zwanzig Jahre Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik. In: Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik (1994): Jahresbericht 1994. Frankfurt a.M., S. 167-173.

Institut für Soziale Arbeit e.V. (1999): 20 Jahre Institut für Soziale Arbeit e.V. Münster.

Kreft, D. (1997): Praxisberatung und Praxisforschung im Wandel – am Beispiel des Instituts für Sozialarbeit und Sozialpädagogik in Frankfurt a.M. (ISS). In: Theorie und Praxis der Sozialen Arbeit, Heft 12, 48. Jg. (1997), S. 15-19.

Kreft, D./Lukas, H. u.a. (21993): Perspektivenwandel der Jugendhilfe, Band II: Expertisentexte „Neue Handlungsfelder in der Jugendhilfe". Frankfurt a.M.

Kreft, D./Strack, G. (1990): Jugendhilfe in neuen Handlungsfeldern. In: Sachverständigenkommission 8. Jugendbericht (Hrsg.) (1990): Jugendhilfe – Historischer Rückblick und neuere Entwicklungen, Materialien zum 8. Jugendbericht, Band 1. Weinheim u. München, S. 201-223.

Lüders, C. (1991): Spurensuche. Ein Literaturüberblick zur Verwendungsforschung. In: Oelkers, J./Tenorth, H.-E. (Hrsg.) (1991): Pädagogisches Wissen, Zeitschrift für Pädagogik, 27. Beiheft. Weinheim u. Basel, S. 415-437.

Lüders, C./van Santen, E. (1996): Praxisrelevanz sozialwissenschaftlichen Wissens. Ein Literaturbericht. In: Diskurs, Heft 1, 6. Jg. (1996), S. 71-78.

Merten, R. (1996): Wissenschaftstheoretische Dimensionen der Diskussion um „Sozialarbeitswissenschaft". In: Merten, R./Sommerfeld, P./Koditek, T. (Hrsg.) (1996): Sozialarbeitswissenschaft – Kontroversen und Perspektiven. Neuwied, Kriftel u. Berlin, S. 55-92.

Oelkers, J./Tenorth, H.-E. (1991): Pädagogisches Wissen als Orientierung und als Problem. In: Oelkers, J./Tenorth, H.-E. (Hrsg.) (1991): Pädagogisches Wissen, Zeitschrift für Pädagogik, 27. Beiheft. Weinheim u. Basel, S. 13-35.

Ragati, M./Weigel, G. (1996): Dieter Kreft und das Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik. In: Münder, J./Jordan, E. (Hrsg.) (1996): Mut zur Veränderung. Soziale Arbeit zwischen Aufbruch und alltäglichen Mühen. Eine Festschrift zum 60. Geburtstag von Dieter Kreft. Münster, S. 53-60.

Rauschenbach, T. (1990): Jugendhilfe als Arbeitsmarkt. In: Sachverständigenkommission 8. Jugendbericht (Hrsg.) (1990): Jugendhilfe – Historischer Rückblick und neuere Entwicklungen, Materialien zum 8. Jugendbericht, Band 1. Weinheim u. München, S. 225-297.

Rauschenbach, T. (2000): Soziale Arbeit im Übergang von der Arbeits- zur Wissensgesellschaft? In: Homfeld, H. G./Schulze-Krüdener, J. (Hrsg.) (2000): Wissen und Nichtwissen: Herausforderungen für Soziale Arbeit in der Wissensgesellschaft. Weinheim u. München, S. 79-98.

Rauschenbach, T./Schilling, M. (1997): Das Ende der Fachlichkeit? In: neue praxis, Heft 1, 27. Jg. (1997), S. 22-54.

Schimank, U. (1995): Teilsystemevolutionen und Akteurstrategien: Die zwei Seiten struktureller Dynamiken moderner Gesellschaften. In: Soziale Systeme, Heft 1, 1. Jg. (1995), S. 73-100.

Scott, R. W. (1986): Grundlagen der Organisationstheorie. Frankfurt a. M. u. New York.

Tenorth, H.-E. (1994): Profession und Disziplin. Zur Formierung der Erziehungswissenschaft. In: Krüger, H.-H./Rauschenbach, T. (Hrsg.) (1994): Erziehungswissenschaft: Die Disziplin am Beginn einer neuen Epoche. Weinheim u. München, S. 17-28.

Thole, W./Küster-Schapfl, E.-W. (1997): Sozialpädagogische Profis. Beruflicher Habitus, Wissen und Können von PädagogInnen in der außerschulischen Kinder- und Jugendarbeit. Opladen.

Serviceteil „Soziale Arbeit beobachten – Forschung“

1 Zum Weiterlesen

Soziale Arbeit als Forschungsgegenstand

Bielefelder Arbeitsgruppe 8 (Hrsg.) (2008): Soziale Arbeit in Gesellschaft. Wiesbaden.

Cloos, P./Thole, W. (Hrsg.) (2006): Ethnographische Zugänge. Professions- und adressatInnenbezogene Forschung im Kontext von Pädagogik. Wiesbaden.

Heiner, M. (Hrsg.) (1998): Experimentierende Evaluation. Ansätze zur Entwicklung lernender Organisationen. Weinheim u. München.

Heinzel, F./Thole, W./Cloos, P./Köngeter, St. (2009): Auf unsicherem Terrain. Ethnographische Forschung im Kontext des Bildungs- und Sozialwesens. Wiesbaden.

Homfeldt, H.-G./Schulze-Krüdener, J./Honig, M.-S. (Hrsg.) (1999): Qualitativ-empirische Forschung in der Sozialen Arbeit. Impulse zur Entwicklung der Trierer Werkstatt für professionsbezogene Forschung. Trier.

Jakob, G./Wensierski, H.-J. (Hrsg.) (1997): Rekonstruktive Sozialpädagogik. Konzepte und Methoden Sozialpädagogischen Verstehens in Forschung und Praxis. Weinheim u. München.

Otto, H. U./Oelerich, G./Micheel, H. G. (Hrsg.) (2003): Empirische Forschung und Soziale Arbeit. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. München.

Rauschenbach, Th./Thole, W. (Hrsg.) (1998): Sozialpädagogische Forschung. Gegenstand und Funktionen, Bereiche und Methoden. Weinheim u. München.

Salustowicz, P. u. a. (1992): Forschung an Fachhochschulen – Der Weg in eine neue Identität. Weinheim u. Basel.

Schrapper, Ch. (Hrsg.) (2004): Sozialpädagogische Forschungspraxis. Positionen, Projekte, Perspektiven. Weinheim u. München.

Schweppe, C. (Hrsg.) (2003): Qualitative Forschung in der Sozialpädagogik. Opladen.

Schweppe, C./Thole, W. (Hrsg.) (2005): Sozialpädagogik als forschende Disziplin. Theorie, Methode, Empirie. Weinheim u. München.

Steinert, E. u. a. (Hrsg.) (1998): Sozialarbeitsforschung: Was sie ist und was sie leistet. Freiburg i. Br.

Einführende Monographien und Sammelbände zu forschungsmethodologischen Fragen – Auswahl

Atteslander, P. ([12]2008): Methoden der empirischen Sozialforschung. Berlin.

Bohnsack, R. ([7]2007): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. Opladen.

Bohnsack, R./Marotzki, W./Meuser, M. (Hrsg.) ([2]2006): Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung. Opladen.

Bortz, J. ([6]2005): Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler. Berlin.

Breuer, F. (2009): Reflexive Grounded Theory. Eine Einführung für die Forschungspraxis. Wiesbaden.

Cloos, P. (2008): Die Inszenierung von Gemeinsamkeit. Eine vergleichende Studie zu Biografie, Organisationskultur und beruflichem Habitus von Teams in der Kinder- und Jugendhilfe. Weinheim u. München.

Dollinger, B./Schmidt-Semisch, H. (Hrsg.) (2007): Sozialwissenschaftliche Suchtforschung. Wiesbaden.

Ecarius, J./Friebertshäuser, B. (Hrsg.) (2005): Literalität, Bildung und Biographie. Perspektiven der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung. Opladen.

Flick, U. ([2]2007): Triangulation. Eine Einführung. Wiesbaden.

Flick, U. ([2]2007): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Reinbeck b.H.

Flick, U. u. a. (Hrsg.) ([6]2005): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. München.
Friebertshäuser, B./Prengel, A. (Hrsg.) ([2]2009): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim u. München.
Friebertshäuser, B./Rieger-Ladich, M./Wigger, L. (Hrsg.) ([2]2009): Reflexive Erziehungswissenschaft. Forschungsperspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu. Wiesbaden.
Glinka, H.-J. ([3]2009): Das narrative Interview. Eine Einführung für Sozialpädagogen. Weinheim u. München.
Häder, M. (2006): Empirische Sozialforschung. Eine Einführung. Wiesbaden.
Helsper, W./Böhme, J. (Hrsg.) (2004): Handbuch der Schulforschung. Wiesbaden.
Hitzler, R./Honer, A. (Hrsg.) ([2]2002): Sozialwissenschaftliche Hermeneutik. Eine Einführung. Stuttgart.
Kirchhoff, S. u. a. ([4]2008): Der Fragebogen. Datenbasis, Konstruktion und Auswertung. Wiesbaden.
Kromrey, H. ([10]2002): Empirische Sozialforschung. Modelle und Methoden der Datenerhebung und Datenauswertung. Opladen.
Krüger, H.-H./Marotzki, W. (Hrsg.) ([2]2006): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Wiesbaden.
Laatz, W. (1993): Empirische Methoden. Ein Lehrbuch für Sozialwissenschaftler. Thun u. Frankfurt a. M.
Lamnek, S. ([4]2005): Qualitative Sozialforschung. Weinheim u. Basel.
Mayring, Ph. ([10]2008): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim u. Basel.
Mayring, Ph. ([5]2002): Einführung in die qualitative Sozialforschung. (Beltz Verlag) Weinheim.
Nohl, A.-M. ([2]2008): Interview und dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis. Wiesbaden.
Raithel, J. ([2]2008): Quantitative Forschung. Ein Praxisbuch. Wiesbaden.
Rosenthal, G. (2005): Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung. Weinheim u. München.
Schröer, N. (Hrsg.) (1994): Interpretative Sozialforschung. Auf dem Wege zu einer hermeneutischen Wissenssoziologie. Opladen.
Strauss, A. L. ([2]1998): Grundlagen qualitativer Sozialforschung. München.
Strübing, J. ([2]2008): Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung des Verfahrens der empirisch begründeten Theoriebildung. Wiesbaden.

Ausgewählte Zeitschriften mit forschungsorientierten Bezügen

Soziale Arbeit – sozialer sinn. Zeitschrift für hermeneutische Sozialforschung. Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.
Soziale Passagen – Journal für Empirie und Theorie Sozialer Arbeit. Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.
Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung (ZBBS). Verlag Barbara Budrich, Opladen.

2 Institutionen und Orte sozialpädagogischer Forschung

Einige der bekannteren sozialpädagogischen Forschungs- und Praxisberatungsinstitute werden nachfolgend mit ihren Schwerpunkten kurz vorgestellt.[1]

1 Die Institutsvorstellungen basieren auf Selbstauskünfte. Die Darstellungen basieren auf einer Zusammenstellung von Peter Hansbauer. Hartmut Brocke, Wolfgang Hinte, Reinhard Koch, Claudia Porr und Georg Weigel erstellten hierzu die Grundfassungen.

Deutsches Jugendinstitut e. V. (DJI)

Gründung des DJI

Die Geschichte des Deutschen Jugendinstitutes (DJI) reicht bis in das Jahr 1949 zurück. Im Juni 1949 wurde in München vor dem Hintergrund eines entsprechenden Beschlusses auf der Gründungsversammlung der AGJ die Arbeitsstelle für Schrifttum, Presse und Archiv, das spätere Deutsche Jugendarchiv, gegründet. Später wurde daraus das Studienbüro für Jugendfragen, bevor am 27.4.1961 das Deutsche Jugendinstitut offiziell aus der Taufe gehoben wurde. Zunächst mit einem deutlichen Akzent im Bereich Jugend und Jugendforschung entwickelte sich das Institut über die Jahre zu einem sozialwissenschaftlichen Forschungsinstitut, das heute vor allem in den Bereichen Kindheit, Jugend, Familie und Geschlechterverhältnisse und die darauf bezogenen sozialstaatlichen Strukturen und Leistungen einschließlich des gesamten Spektrums der Kinder- und Jugendhilfe arbeitet.

Organisation und Aufbau

Das Deutsche Jugendinstitut ist ein eingetragener gemeinnütziger Verein (e. V.). Getragen wird es durch die Mitgliederversammlung; die wesentliche Steuerungsinstanz ist das Kuratorium; in Forschungsfragen beraten wird das DJI durch seinen wissenschaftlichen Beirat. Finanziert wird das DJI im wesentlichen durch das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend und das Bundesministerium für Bildung und Forschung; ein kleinerer Teil des institutionellen Haushaltes stammt von Seiten der Länder. Neben der institutionellen Förderung ist das Institut durch eine große Zahl von eingeworbenen, zeitlich befristeten Drittmittelprojekten geprägt. Dem Institut gehören heute rund 120 wissenschaftliche und rund 70 nicht-wissenschaftliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter an. Neben dem traditionellen Standort München verfügt das Institut in Leipzig über eine Außenstelle, die aus dem früheren Zentralinstitut für Jugendforschung der DDR (ZIJ) hervorging. Zur Zeit ist das DJI neben der Institutsleitung und dem wissenschaftlichen Referat beim Vorstand in vier große Fachabteilungen und einem Forschungsschwerpunkt untergliedert. Ein weiterer Forschungsschwerpunkt soll im Jahr 2001 in Leipzig gegründet werden.

Arbeitsschwerpunkte des DJI

Charakteristisch für das Institut ist neben seinen inhaltlichen Zuschnitten ein breites Spektrum an Forschungszugängen. Neben den lebenslagenbezogenen Jugend-, Familien- und Ausländersurveys und dem in Planung befindlichen Kindersurvey versucht das Projekt „Jugendhilfe und sozialer Wandel“ in Form von Wiederholungsbefragungen öffentlicher und freier Träger, die amtliche Statistik ergänzende und vertiefende Strukturdaten über die Entwicklungen der Kinder- und Jugendhilfe zur Verfügung zu stellen. Einen zweiten inhaltlichen Schwerpunkt bilden Studien aus dem Bereich der wissenschaftlichen Begleitung vor allem von Modellprogrammen des Bundes, Modellentwicklung und Evaluation dar. Drittens schließlich hat das DJI eine lange Tradition in der Erforschung spezifischer Lebens- und Problemlagen, Adressatinnen- und Adressatengruppen.

Im Spannungsfeld zwischen Wissenschaft, Praxis und Politik ist neben der Forschung die Arbeit des DJI durch einen hohen Anteil von Politik- und Praxisberatung bzw. entsprechende Serviceleistungen geprägt. Neben den traditionellen Leistungen wie der bibliographischen Erfassung der Fachliteratur in der Kinder- und Jugendhilfe, der Geschäftsführung der Kinder- und Jugendberichte

bzw. der Familienberichte der Bundesregierung, eigenen Fachpublikationen, der Regionaldatenbank u. a. spielen zunehmend Informationsangebote wie z. B. Internetangebote, Projekt-Datenbanken und eigens eingerichtete Arbeitsstellen zu spezifischen Themenkomplexen eine wichtige Rolle.

Publikationen und Öffentlichkeitsarbeit

Kostenlos angefordert werden können das jährlich erscheinende Jahrbuch „Das Forschungsjahr“ und das DJI-Bulletin, das viermal jährlich erscheint und über die aktuellen Entwicklungen im DJI informiert.

Kontaktadresse

Publikationen und weitere Informationen: Deutsches Jugendinstitut e. V., Nockherstraße 2, 81541 München, Tel.: (089) 6 23 06-0, Fax: (089) 6 23 06-162 Internet: www.dji.de.

Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik e. V. (ISS)

Gründung des ISS

Das Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik (ISS) wurde im Jahre 1974 durch den Bundesverband der Arbeiterwohlfahrt gegründet und ist seit 1991 als rechtlich selbständiger gemeinnütziger Verein organisiert. Es finanziert sich aus Leistungsentgelten der Auftraggeber, Betriebseinnahmen, Zuwendungen der Bundesregierung sowie des Bundesverbandes der Arbeiterwohlfahrt. Seine Arbeit wird durch ein träger- und fachplurales Kuratorium begleitet.

Arbeitsschwerpunkte des ISS

Das ISS bietet bundesweit öffentlichen und freien Trägern der Sozialen Arbeit Projekte an zur Praxisberatung und Praxisforschung, Planungsberatung/Planerstellung, Organisations- und Personalentwicklung. Es übernimmt die wissenschaftlichen Begleitung von Modellversuchen und neuen Handlungsansätzen der Regelpraxis, erstellt Gutachten/Expertisen und macht Qualifikationsangebote (berufsbegleitende Zusatzqualifikationen, Leitungskräfteschulung, projekt-/institutionsbezogene sowie bundeszentrale Fort-/Weiterbildungen, Expertentreffen, Fachtagungen usw.). Das zum ISS gehörende Victor-Gollancz-Haus verfügt über 34 Einzelzimmer mit Dusche und WC und eine eigene Fortbildungsetage mit Räumen unterschiedlichster Größe für die Gruppenarbeit.

Den aktuellen Handlungsprinzipien Sozialer Arbeit (Lebenswelt- und Lebenslagenorientierung) verpflichtet, realisiert das ISS vor allem Projekte in der Jugend- und Familienhilfe, der Frauen-, Mädchen- und Jugendarbeit, der Erwachsenenhilfe (Erwachsene in besonderen Lebenssituationen), der Altenarbeit und -hilfe, der Pflegeversicherung sowie in den Schwerpunkten Drogen/Sucht und Migration.

Organisationsstruktur

Das ISS beschäftigt durchschnittlich 40 MitarbeiterInnen, davon regelmäßig 15-20 praxiserfahrene WissenschaftlerInnen der verschiedensten Fachrichtungen, häufig mit Doppelqualifikation. info@iss-ffm.de

Veröffentlichungen

Über Arbeitsergebnisse/-planungen informieren die ISS Jahresberichte, das ISS-Fortbildungsprogramm und ein ISS-Verlagsverzeichnis, das auch Hinweise zu den jährlich vier Ausgaben der Zeitschrift für Migration und Soziale Arbeit enthält.

Publikationen und weitere Informationen: Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik, Zeilweg 42, 60439 Frankfurt a. M.-Heddernheim, Tel.: (0 69) 95 78 9-0, Fax: (0 69) 9 57 89-190, E-Mail: info@iss-ffm.de, Internet: www.iss-ffm.de. Kontaktadresse

Institut für Soziale Arbeit e. V. (ISA)

Das Institut für Soziale Arbeit e. V. (ISA) wurde 1979 in Münster/Westfalen als gemeinnütziger Verein gegründet. Vereinsmitglieder sind ca. 40 PraktikerInnen der Sozialen Arbeit und MitarbeiterInnen von Trägerorganisationen und Hochschulen. Die Arbeit des Instituts finanziert sich überwiegend aus Projekten sowie zu einem geringeren Teil aus Landesmitteln. Der Schwerpunkt der Arbeit des ISA e. V. liegt ursprünglich in Nordrhein-Westfalen. Gründung des ISA

Bereits im Jahr 1986 ist aus dem Zusammenhang des Instituts heraus der inzwischen eingestellte Votum Verlag gegründet worden. 1990 entstand aus intensiven Arbeitskontakten die Initiative zur Schaffung einer ISA-Außenstelle in Brandenburg, die heute als gGmbH in verschiedenen Bereichen in der Jugendhilfe/Sozialarbeit vor allem im Land Brandenburg tätig ist. Um die steigende Nachfrage nach Beratung, Organisationsentwicklung und Begleitung bei der Jugendhilfeplanung befriedigen zu können, wurde 1998 zudem die ISA Planung und Entwicklung GmbH gegründet. Insgesamt sind rund 20 MitarbeiterInnen in den operativen Bereichen des ISA tätig, wobei vielfach Vereinsmitglieder in die Projekte des Instituts eingebunden sind. Arbeitsschwerpunkte

Das Tätigkeitsspektrum des ISA ist vielfältig, ein deutlicher Schwerpunkt liegt aber im Bereich Jugendhilfe und in angrenzenden Arbeitsfeldern. Neben der Herausgabe der Zeitschrift „Betrifft Mädchen“ liegen die Kernaufgaben des ISA e. V. vor allem in den Bereichen Praxisforschung, wissenschaftliche Begleitung, Fortbildung, Kongress- und Tagungsplanung sowie in der Politikberatung, während die ISA Planung und Entwicklung GmbH vor allem Dienstleistungen im Bereich der Planung und Beratung von Jugendämtern und freien Trägern erbringt.

Publikationen und weitere Informationen: Institut für Soziale Arbeit e. V., Studtstraße 20, 48149 Münster, Tel.: (02 51) 9 25 36-0, Fax: (02 51) 9 25 36-80, E-Mail: isa@muenster.de, Internet: www.isa-muenster.de Kontaktadresse

Institut des Rauhen Hauses für Soziale Praxis gGmbH (isp)

Das Institut des Rauhen Hauses für Soziale Praxis (isp) arbeitet seit 1990 als gemeinnützige GmbH und ist ein rechtlich selbständiger Teil der 1833 von Johann Hinrich Wichern in Hamburg gegründeten diakonischen Stiftung „Das Rauhe Haus“.

Auf den Erfahrungen mit der Modernisierung dieser großen und traditionsreichen Einrichtung aufbauend, will das isp die weitere Professionalisierung der Sozialen Arbeit fördern. Das isp entwickelt und realisiert deshalb innovative Handlungskonzepte für Leitungen und PraktikerInnen der Jugend-, Behinderten- und Altenhilfe sowie der Sozialpsychatrie und qualifiziert durch Aus- und Weiterbildung. Seit 1992 bietet das isp eine von der DGSv anerkannte Supervi- Arbeitsschwerpunkte

sionsausbildung an, seit 1995 – in Kooperation mit der ev. Fachhochschule des Rauhen Hauses – den Kontaktstudiengang „Soziale Arbeit“ zur berufsbegleitenden Ausbildung von diplomierten Sozialarbeitern. Das Institut führt Modellprojekte und Evaluationen im Auftrag von Bundes- und Länderministerien durch und arbeitet für freie und kommunale Träger der Sozialen Arbeit. Das Institut wird ausschließlich über Projektmittel finanziert.

Akzeptanz und Partnerschaft bei der Problemdefinition, der Analyse und der Suche nach Lösungsstrategien prägen den dialogischen Arbeitsstil des Instituts. Das isp arbeitet mit Methoden, die die Kompetenz und Kreativität von Führungskräften und PraktikerInnen entwickeln und fördern. Die am isp fest angestellten acht SozialwissenschaftlerInnen kommen aus Forschungsinstituten, Administrationen und großen Trägern der Sozialen Arbeit. Daneben sind etwa 25 weitere Wissenschaftler als Honorarkräfte ständig in die Arbeit des isp einbezogen.

Kontaktadresse

Publikationen und weitere Informationen: Institut des Rauhen Hauses für Soziale Praxis gGmbH (isp), Beim Rauhen Hause 21, 22111 Hamburg, Tel.: (0 40) 6 51 04 13, Fax: (040) 65 99 10 70, E-Mail: isp@rauheshaus.de, Internet: www.soziale-praxis.de.

Institut für Sozialpädagogische Forschung Mainz e.V. (ism)

Gründung des ism

Das Institut für Sozialpädgogische Forschung Mainz e.V. (ism) wurde 1992 als gemeinnütziger Verein gegründet und ist ein interdisziplinäres Zentrum von WissenschaftlerInnen und PraktikerInnen aus unterschiedlichen Feldern der Sozialen Arbeit. Ziele des ism sind die fachliche und konzeptionelle Weiterentwicklung von Sozialer Arbeit, Sozialadministration und Sozialpolitik und die Förderung des Wissenstransfers zwischen Theorie und Praxis. Hierzu werden beim ism praxisorientierte Forschungen, Evaluationen, Beratungs- und Planungsprojekte, Organisationsentwicklungen und Fortbildungen durchgeführt.

Arbeitsschwerpunkte

Das ism war bis Ende der 1990er Jahre schwerpunktmäßig in Rheinland-Pfalz tätig. Dies hat sich seit wenigen Jahren durch die Verstärkung überregionaler Aktivitäten verschoben. Derzeit hat das ism drei Arbeitsschwerpunkte in den Bereichen Jugendhilfe, Arbeitsmarkt und Migration. Darüber hinaus werden allerdings auch Projekte im Themenzusammenhang Europa, Frauen- und Mädchenforschung sowie Sozialplanung und -berichterstattung durchgeführt.

Finanzierung

Das ism erhält keine Form der institutionellen Förderung und finanziert sich ausschließlich über Projekte. Auftraggeber sind vor allem Ministerien, Kommunen, Wohlfahrtsverbände und Stiftungen. Beim ism sind gegenwärtig 15 wissenschaftliche MitarbeiterInnen aus den Disziplinen Pädagogik, Soziologie, Politologie und Jura, zehn freie MitarbeiterInnen sowie zwei Verwaltungskräfte beschäftigt.

Kontaktadresse

Publikationen und weitere Informationen: Institut für Sozialpädagogische Forschung Mainz e.V. (ism), Kaiserstr. 31, 55116 Mainz, Tel.: (0 61 31)-2 40 41-0, Fax: (0 61 31) 2 40 41-50, E-Mail: ism@ism-mainz.de oder : Augustinerstr. 64-66, 55116 Mainz, Tel. : (0 61 31) 32 84 88, Fax.: (0 61 31) 32 84 89, Internet: www.ism-mainz.de.

Institut für Stadtteilbezogene Soziale Arbeit und Beratung (ISSAB) der Universität Essen

Das ISSAB ist eine Institution der Universität Essen, eingerichtet im Jahre 1985 von der Ministerin für Wissenschaft und Forschung NRW.

Arbeitsschwerpunkte

Aufgaben des Institutes sind die interdisziplinäre Erarbeitung von Grundlagen und Ansätzen innovativer, sozialwissenschaftlich begründeter Arbeit, insbesondere in den Bereichen Jugendhilfe und Stadt(teil)entwicklung, sowie deren Umsetzung und Evaluation. Dazu gehören u. a. folgende Teilaufgaben: die berufsfeldbezogene studentische Ausbildung durch systematische Verknüpfung von Lehre, Forschung und Praxis (Projektstudium); die Weiterentwicklung handlungsleitender sozialwissenschaftlicher Theoriebestände; die Implementation der Ergebnisse aus Praxisforschung und Konzeptentwicklung in Praxisfelder kommunaler freier Träger; die Weiterbildung und Vertiefung der Handlungskompetenz von Fachkräften bei öffentlichen und freien Trägern sowie die Koordination von Stadtteilprojekten in Kooperation mit der Stadt Essen und freien Trägern in verschiedenen Stadtteilen Essens.

Ausbildung, Forschung, Organisationsberatung und Personalqualifizierung werden auf der Grundlage eines fachlichen Verständnisses durchgeführt, das den sozialen Raum als Dreh- und Angelpunkt sozialer und pädagogischer Arbeit sowie institutioneller Organisationsprozesse sieht. Kommunale Sozialpolitik soll dazu beitragen, Bedingungen zu schaffen, die es den Menschen ermöglichen, eigene Lebensentwürfe zu entwickeln und zu realisieren. Dazu bedarf es des Aufbaus bzw. der Unterstützung und Mobilisierung individueller Ressourcen, aber auch von Ressourcen des näheren Lebensumfeldes, seien sie materieller oder kommunikativer Art. Aktivierung, Ressourcenorientierung, Milieunähe, Kooperation und Dialogmanagement sind zentrale methodische und konzeptionelle Blickrichtungen der Arbeit des ISSAB. Praktiziert wird dieser Arbeitsansatz in Feldern der Jugend- und Sozialhilfe, in der Stadtentwicklung (Quartiermanagement), der kleinräumigen Wirtschaftsförderung sowie im Kultur- und Gesundheitsbereich.

Finanzierung

Das ISSAB begleitet kommunale Träger (Städte, Landkreise) und freie Träger der Jugend- und Sozialhilfe bei der Entwicklung von Konzepten sozialräumlicher Arbeit zur Bearbeitung sozialer Probleme sowie bei Fragen der regionalen Entwicklung und darauf bezogener administrativer Fragestellungen. Das ISSAB verfügt über ein weitreichendes Kooperationsnetz innerhalb Deutschlands sowie in Österreich und in der Schweiz und arbeitet im Auftrag von lokalen Trägern, zahlreichen Mittelinstanzen auf Landesebene sowie Ministerien, Gewerkschaften oder Stiftungen sowie Dachinstanzen der freien Träger auf Bundesebene. Insgesamt sind ca. 15 wissenschaftliche MitarbeiterInnen am ISSAB beschäftigt.

Kontaktadresse

Publikationen und weitere Informationen: Institut für Stadtteilbezogene Soziale Arbeit und Beratung, Holzstraße 7-9, 45141 Essen, Tel.: (02 01) 4 37 64-0, Fax: (02 01) 4 37 64-26, E-Mail: issab@uni-essen.de, Internet: www.uni-essen.de/issab.

Sozialpädagogiasches Institut Berlin – Walter May – Gemeinnützige Stiftung (SPI)

Organisation und Aufbau des SPI

Die Stiftung Sozialpädagogisches Institut Berlin – Walter May (Stiftung SPI) ist eine operative Stiftung der Arbeiterwohlfahrt, Landesverband Berlin e. V. Die Stiftung unterliegt als rechtsfähige Stiftung des bürgerliches Rechts mit Sitz in Berlin nach dem Berliner Stiftungsgesetz der Staatsaufsicht Berlins. Die Stiftung SPI ist gemeinnützig (Förderung der Zwecke der Spitzenverbände der freien Wohlfahrtspflege). Der Vorstand wird von einem Kuratorium bestellt, ein wissenschaftlicher Beirat berät Vorstand und Kuratorium. Die Stiftung wird durch den Vorstandsvorsitzenden/Direktor geleitet, ihm obliegt die fachliche und wirtschaftliche Gesamtverantwortung, die Führung der Geschäfte der Stiftung, insbesondere: Grundsätze Internationales, Controlling (fach- und finanzbezogen), Öffentlichkeitsarbeit, Außenvertretung, Akquisition, Wohlfahrtsverbandsangelegenheiten, verbandliche Vertretung, Wahrnehmung der Gesellschafteraufgaben, Beteiligungsmanagement, Leitung und Geschäftsführung der Stiftungsgremien.

Arbeitsschwerpunkte

Die Stiftung SPI verfolgt die aktive Teilnahme an der Lösung sozialer Probleme, der Weiterentwicklung von Theorie und Praxis der Sozialen Arbeit und der Ausbildung und Fortbildung von PraktikerInnen der Sozialen Arbeit sowie die Förderung der Völkerverständigung. Die Stiftung ist in selbstständige Geschäftsbereiche gegliedert. Diese weisen eine einheitliche Organisationsstruktur auf (Leitung Geschäftsstelle Fachabteilung Projekte). Die Geschäftsbereiche werden von Bevollmächtigten des Vorstandes geleitet. Diese vertreten nach innen und nach außen ihren jeweiligen Geschäftsbereich. Folgende Geschäftsbereiche bestehen innerhalb der Stiftung: Fachschulen, Qualifizierung & Professionalisierung (staatlich anerkannte Fachschulen für Erzieher, Altenpflege und Heilpädagogik, berufsfeldbezogene Erwachsenenbildung); Soziale Räume und Projekte (gemeindenahe, sozialräumliche Hilfestrategien, besondere soziale Zielgruppen); Stadtentwicklung, Ausnahme und Regel (Bauen, Wohnen und Soziale Arbeit – treuhänderische Sanierungsträger der Länder Berlin und Brandenburg, Stadtteilmanagement/Quartiersmanagement) sowie SPI-Niederlassung Land Brandenburg. Insgesamt sind etwa 200 MitarbeiterInnen am SPI beschäftigt.

Kooperationen

Darüber hinaus ist das SPI an verschiedenen Gesellschaften beteiligt, hierzu zählen u. a. das Centre Français de Berlin gGmbH (deutsch-französisches Jugend- und Kulturzentrum), die SPI Forschung gGmbH (praxisorientierte sozialwissenschaftliche Forschung, Begleitforschung von sozialpädagogischen Modellen), die GSE Gesellschaft für Stadtentwicklung gGmbH (Treuhänder Berlins, Wohn- und Gewerberaumvermittlung, Verwaltung für benachteiligte Mieter und soziale Einrichtungen, soziale Stadterhaltung), die SMK, Servicegesellschaft Medien und Kultur gGmbH (Beschäftigungsgesellschaft für arbeitslose Journalisten im Sozial-, Jugend- und Kulturbereich) sowie die SPI Soziale Stadt und Land Entwicklungsgesellschaft mbH (Quartiers- und Jugendhilfemanagement, Sozialraumverfahren, Sozialplanung, Kommunalberatung). Ferner unterhält das SPI zahlreiche Kooperationen mit anderen freien Trägern der Ju-

gend-, Sozial- und Wohlfahrtspflege sowie Beratungsunternehmen und ist Mitglied in verschiedenen Fachverbänden und Organisationen.

Publikationen und weitere Informationen: Stiftung SPI, Hartmut Brocke, Vorstandsvorsitzender, Müllerstraße 74, 13349 Berlin, Tel.: (0 30) 45 97 93-0, Fax: (0 30) 45 97 93-66, E-Mail: info@stiftung-spi.de, Internet: www.stiftung-spi.de. Kontaktadresse

Sozialpädagogisches Institut im SOS-Kinderdorf e. V.

Das Sozialpädagogische Institut (SPI) gehört zum Fachbereich Pädagogik des SOS-Kinderdorf e. V. und ist sozialwissenschaftlich und beratend tätig. Zu seinen Arbeitsschwerpunkten zählen Fachpublikationen, Fachveranstaltungen und praxisbegleitende Forschungsprojekte. Der Verein SOS-Kinderdorf e. V. ist ein freier, gemeinnütziger Träger der Kinder- und Jugendhilfe, der sich auf der Basis lebensweltorientierter und partizipativer Ansätze Sozialer Arbeit insbesondere für sozial benachteiligte Kinder, Jugendliche und ihre Familien einsetzt. Aufgabe des Instituts ist es, die Praxis der bundesweit fünfzig SOS-Einrichtungen im Kontext aktueller jugendhilfe- und sozialpolitischer Entwicklungen zur Diskussion zu stellen. Organisationsform

Das SPI nimmt eine Schnittstellenfunktion zwischen SOS-Fachwelt und externer Fachwelt, zwischen praktisch und wissenschaftlich arbeitenden Menschen und Institutionen wahr. Das SOS-Institut will Praxiserfahrungen und innovatives Praxiswissen vermitteln, die Auseinandersetzung zwischen Vertreterinnen und Vertretern fachlicher Ansätze und unterschiedlicher Professionen anregen und sich an den Fachdiskussionen im Bereich Soziale Arbeit und Sozialpolitik beteiligen und diese voranbringen. Grundlage dieser Arbeit ist ein kontextuelles Denkmodell, das der komplexen Wechselbeziehung zwischen Individuen, Familien, Institutionen und soziohistorischen Kontexten Rechnung trägt. Auf dieser Basis entwickeln es neue Kooperationsformen zwischen Praxis und Wissenschaft, die interdisziplinäres Herangehen und die Vernetzung der verschiedenen Perspektiven erlauben. Schwerpunkte

Zu den Fachpublikationen des SPI zählen das Fachmagazin „SOS-Dialog“ und die „SPI-Schriftenreihe“ sowie Buchprojekte, die in Zusammenarbeit mit Verlagen verwirklicht werden. SOS-Dialog erscheint jährlich und behandelt unter der Rubrik „Forum“ jeweils einen thematischen Schwerpunkt. In weiteren Rubriken finden sich Beiträge zu aktuellen Fragen der Jugendhilfe sowie praxisbezogene Beiträge aus der Arbeit von SOS-Einrichtungen. In der SPI-Schriftenreihe erscheinen Autorenbände, in denen Autorinnen und Autoren zu aktuellen Themen Stellung beziehen, Praxisbände, in denen Themen aus der Praxis der SOS-Einrichtungen aufgegriffen werden, sowie Dokumentationen von Fachveranstaltungen. Publikationen

In regionalen wie bundesweiten Fachveranstaltungen greift das SPI aktuelle Themen der Jugendhilfe auf und initiiert träger- und verbandsübergreifende Diskussionsforen. Besonderen Wert legen wir darauf, bei Konzeptionierung und Durchführung von Tagungen und Kongressen mit anderen Jugendhilfeträgern und Fachverbänden zu kooperieren.

Im Arbeitsbereich Praxisforschung des SPI werden praxisrelevante Fragestellungen aus der Arbeit der SOS-Einrichtungen aufgegriffen und mittels sozialwissenschaftlicher Methoden, die der Komplexität der Praxisprozesse angemessen sind, untersucht. Ein thematischer Schwerpunkt ist die systematische Erforschung und Begleitung der Praxis stationärer Erziehungshilfen.

Publikationen

Neben der Durchführung eigener Projekte berät das SPI die Einrichtungen des SOS-Kinderdorf e. V. bei der Veröffentlichung von Fachartikeln und bei der Planung und Durchführung von regionalen Fachtagen sowie von Erhebungen und Studien zur Fundierung und Weiterentwicklung ihrer praktischen Arbeit.

Kontaktadresse

Publikationsliste und weitere Informationen: SPI im SOS-Kinderdorf e. V., Renatastraße 77, 80639 München. Tel. (0 89) 1 26 06-4 32, Fax (0 89) 1 26 06-4 17, E-Mail: info.spi@sos-kinderdorf.de, Internet: www.sos-kinderdorf.de/spi.

Arbeitsstelle Kinder- und Jugendhilfestatistik

Organisationsform

Die Dortmunder Arbeitsstelle Kinder- und Jugendhilfestatistik (AKJStat) wurde 1997 im Institut für Sozialpädagogik, Erwachsenenbildung und Pädagogik der frühen Kindheit an der Universität Dortmund als Modellprojekt eingerichtet und wird seit Juni 2000 seitens des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ), des Ministeriums für Frauen, Jugend, Familie und Gesundheit in NRW (MFJFG) sowie der Universität Dortmund gefördert. Das Ziel ist es, die Ergebnisse der amtlichen Kinder- und Jugendhilfestatistik (KJHG-Statistik) nutzerfreundlich aufzubereiten und einer fachwissenschaftlichen Analyse zu unterziehen. Auf diese Weise soll beigetragen werden zu einer

Arbeitsschwerpunkte

- Verbesserung und Erleichterung der Nutzung des umfangreichen Datenmaterials in Praxis, Politik und Wissenschaft einhergehend mit einer empirischen Fundierung der fachlichen Debatten zur Kinder- und Jugendhilfe sowie einer effektiveren und effizienteren Beobachtung und Planung der Kinder- und Jugendhilfe,
- verbesserten politischen Akzeptanz der Kinder- und Jugendhilfe durch Konsolidierung und Erhöhung des Eigenwissens der Kinder- und Jugendhilfe über sich selbst,
- Anregung der Forschung und Bereitstellung von Forschungsbefunden für die Fachwelt sowie
- Weiterentwicklung der amtlichen Statistik in Kooperation mit den statistischen Ämtern der Länder und des Bundes.

Weiterhin zählen die Beratung und Fortbildung zu Fragen der KJHG-Statistik und allgemein eines zahlengestützten Informationsmanagements für die Kinder- und Jugendhilfe ebenso zu den Aufgaben der AKJStat, wie die Erstellung des dreimal jährlich erscheinenden Informationsdienstes KomDat sowie die Publikation eigener Monografien und Beiträgen in Fachzeitschriften und Sammelbänden.

Präsentationsformen

Die aufbereiteten und kommentierten Daten der KJHG-Statistik können den Vertretern der öffentlichen und freien Jugendhilfe als fachliche Entscheidungshilfe sowie als Grundlageninformation für Berichterstattung und Planung die-

nen. Aufgrund des bundeseinheitlichen Erhebungsmodus ergeben sich zusätzlich neue Chancen des regionalen und interkommunalen Vergleichs der Angebotspalette der Kinder- und Jugendhilfe. Diese können Anregung und Herausforderung für die Bemühungen der öffentlichen und freien Träger der Kinder- und Jugendhilfe sein.

Publikationen und weitere Informationen: Arbeitsstelle Kinder- und Jugendhilfestatistik, c/o Universität Dortmund, Fachbereich 12, CDI-Gebäude/ISEP, Vogelpothsweg 78, 44227 Dortmund, Tel.: (02 31) 7 55-55 57, FAX: (02 31) 7 55-55 59, E-Mail: schilling@fb12.uni-dortmund.de, http://www.akj-stat.fb12.uni-dortmund.de. Kontaktadresse

Kontaktstelle für praxisorientierte Forschung e. V. an der Evangelischen Fachhochschule für Soziale Arbeit Freiburg

Die „Kontaktstelle“ nimmt in der Form eines gemeinnützigen eingetragenen Vereins die Funktion des Forschungsinstituts der Evangelischen Fachhochschule Freiburg wahr. Seit 1984 führen in diesem Rahmen Professoren der EFH zusammen mit Mitarbeitern (im Rahmen von Zeitverträgen) sehr unterschiedliche Forschungsprojekte aus dem weiten Bereich der Sozialen Arbeit durch. Organisationsform

In der zweiten Hälfte der 1990er-Jahre hat sich die Arbeit der Kontaktstelle durch die Übernahme großer Forschungsprojekte, insbesondere auch im Auftrag vom Bundes- und Landesministerium erheblich ausgeweitet, auf der Gehaltsliste der Kontaktstelle standen zeitweise über 20 Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, eine ähnlich große Zahl arbeitet auf der Basis von Werkverträgen bei verschiedenen Projekten mit. Der Umsatz überschritt die Millionen-Grenze, wobei die Fachhochschule ausschließlich Arbeitsräume zur Verfügung stellt und alle anderen Kosten durch projektbezogene Zuwendungen bestritten werden müssen. Entwicklung

Als Schwerpunktthemen kristallisierten sich bisher heraus: Kinder- und Jugendarbeit, Stadtteilarbeit und Sozialplanung, Altenarbeit und Pflegewissenschaft, Gender- und Frauenforschung sowie selbstreferenzielle Untersuchungen über biografischen Hintergrund, Studiensituation, Studierverhalten und Berufseinmündung von SozialarbeiterInnen/SozialpädagogInnen, Arbeitsmarkt und Arbeitsfelder Sozialer Arbeit sowie Sozialarbeitsforschung. Schwerpunkte

Im Eigenverlag der Kontaktstelle erscheint die Reihe „Forschungs- und Projektberichte“, die über den Buchhandel oder auch unmittelbar über die Kontaktstelle bezogen werden kann.

Publikationen und weitere Informationen: Kontaktstelle für praxisorientierte Forschung e. V. an der Evang. Fachhochschule Freiburg, Bugginger Str. 38, 79111 Freiburg, Tel.: (07 61) 4 78 12-57, Fax: (07 61) 4 78 12-22, E-Mail: maier@efh-freiburg.de; oder: Sozialwissenschaftliche Frauenforschungsinstitut an der Kontaktstelle Kontaktstelle für praxisorientierte Forschung, Wilhelmstr. 15, 79098 Freiburg, Tel.: (07 61) 2 76 624, Fax: (07 61) 27 66 25. Kontaktadresse

AutorInnen

Albus, Stefanie, Dr. phil., Dipl. Pädagogin; geboren 1974; Universität Bielefeld, Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Fakultät für Erziehungswissenschaft, AG 8 Soziale Arbeit; Arbeitsschwerpunkte: Wirkungsorientierung in der Jugendhilfe, Capabilities Approach, Well-being von Kindern und Jugendlichen, Heimerziehung.

Bauer, Rudolph, Prof. Dr. phil. i. R.; geboren 1939; bis zur Emeritierung Hochschullehrer am Institut für Lokale Sozialpolitik und Nonprofit-Organisation der Universität Bremen; Arbeitsschwerpunkte: Sozialpolitik, Wohlfahrtsverbände/„Dritter Sektor", personenbezogene Dienstleistungen.

Baumgartner, Edgar, Prof. Dr. phil.; geboren 1968; Hochschullehrer im Institut Professionsforschung und kooperative Wissensbildung an der Fachhochschule Nordwestschweiz; Arbeitsschwerpunkte: Evaluationsforschung, Betriebliche Sozialarbeit, Behinderung und Sozialpolitik.

Beher, Karin, Dipl. Sozialwissenschaftler; geboren 1959; Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Forschungsverbund Deutsches Jugendinstitut/TU Dortmund an der Technischen Universität Dortmund; Arbeitsschwerpunkte: Erziehung, Bildung und Betreuung von Kindern in Tageseinrichtungen und Ganztagsschulen; freiwilliges Engagement, Ausbildung und Arbeitsmarkt Soziale Berufe.

Bereswill, Mechthild, Prof. Dr. phil. habil.; Hochschullehrerin für Soziologie der sozialen Differenzierung und Soziokultur, Universität Kassel, Fachbereich Sozialwesen; Arbeitsschwerpunkte: Soziale Kontrolle (Gefängnisforschung), Geschlechterforschung (u.a. Männlichkeitsforschung), qualitative Methodologien (Längsschnittstudien, hermeneutische Verfahren, Subjektivität im Forschungsprozess).

Bettinger, Frank, Prof. Dr. rer. pol.; geboren 1962; Hochschullehrer für Sozialpädagogik an der EFH Darmstadt, Vorsitzender des Bremer Instituts für Soziale Arbeit + Entwicklung (BISA+E) an der Hochschule Bremen; Arbeitsschwerpunkte: Kritische Soziale Arbeit, Soziale Fragen und gesellschaftliche Ausgrenzung.

Bettmer, Franz, Dr. phil.; geboren 1952; Hochschullehrer für Theorien der Sozialen Arbeit und Empirische Sozialforschung an der HAWK Hildesheim; Arbeitsschwerpunkte: Jugendhilfe und Schule, Soziale Ungleichheit/Inklusion, bürgerschaftliches Engagement.

Bock, Karin, Prof. Dr. phil. habil.; Dipl. Pädagogin; geboren 1970; Hochschullehrerin für Erziehungswissenschaft, Schwerpunkt Sozialpädagogik, an der Universität Münster; Arbeitsschwerpunkte: Kinder- und Jugendhilfeforschung, Qualitative Sozialforschung, Generationen- und Familienforschung, Sozialisation, Neue Medien.

Boetticher, Arne von, Dr.; geboren 1970; Referent für Gesundheits- und Sozialpolitik beim AOK-Bundesverband; Arbeitsschwerpunkte: Organisations- und Rechtsfragen in der GKV, Leistungserbringungsrecht im SGB, Europäisches Sozial- und Wirtschaftsrecht, Gemeinnützigkeitsrecht, Kinder- und Jugendhilferecht.

W. Thole (Hrsg.), *Grundriss Soziale Arbeit,* DOI 10.1007/978-3-531-94311-4,
© VS Verlag für Sozialwissenschaften | Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH 2012

Böhnisch, Lothar, Prof. Dr. rer. soz. habil.; geboren 1944; bis 2009 Hochschullehrer für Sozialpädagogik am Institut für Sozialpädagogik der Technischen Universität Dresden; Arbeitsschwerpunkte: Sozialisationsforschung, Sozialpolitik, Genderforschung, Abweichendes Verhalten, Sozial- und Disziplingeschichte.

Böllert, Karin, Prof. Dr.; geboren 1958; Hochschullehrerin für Sozialpädagogik an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster, Institut für Erziehungswissenschaft; Arbeitsschwerpunkte: Disziplin- und Theorieentwicklung der Sozialen Arbeit, Sozialpolitik, Kinder- und Jugendhilfe.

Brückner, Margrit, Prof. Dr. phil. habil.; geboren 1946; Hochschullehrerin für Soziologie am Fachbereich Soziale Arbeit und Gesundheit der Fachhochschule Frankfurt a. M.; Arbeitsschwerpunkte: Geschlechterverhältnisse, Gewalt gegen Frauen, Frauen- und Mädchenprojekte, das Unbewusste in Institutionen, Internationale Care-Debatte.

Cloos, Peter, Prof. Dr. phil.; geboren 1965; Lehrer für die Berufliche Fachrichtung Sozialpädagogik; geboren 1965; Hochschullehrer an der Stiftung Universität Hildesheim, Fachbereich Erziehungs- und Sozialwissenschaften; Arbeitsschwerpunkte: Qualitative Forschungsmethoden der Pädagogik der Kindheit, Erziehung und Bildung in Kindertageseinrichtungen.

Dahme, Heinz-Jürgen, Prof. Dr. rer. soc., Dipl. Soziologe; Hochschullehrer für Verwaltungswissenschaft am Fachbereich Sozial- und Gesundheitswesen, Hochschule Magdeburg-Stendal; Arbeitsschwerpunkte: Kommunale Sozialverwaltung und Sozialpolitik, Soziale Dienste, Wohlfahrtsverbände.

Dewe, Bernd, Prof. Dr. rer. pol. habil.; geboren 1949; Hochschullehrer für berufliche/betriebliche Weiterbildung an der Philosophischen Fakultät der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg; Arbeitsschwerpunkte: Theorie der nachschulischen Bildung, Systematische Professionsforschung im Feldbildungs- und sozialpraktischer Berufe und Dienstleistungen, Bildungsforschung, Wissensverwendungsforschung.

Dollinger, Bernd, Prof. Dr.; Hochschullehrer an der Fakultät für Bauen, Künste, Bildung und Soziales der Universität Siegen; Arbeitsschwerpunkte: Theorie und Geschichte der Sozialpädagogik, Sucht- und Devianzforschung, Sozialpolitik und Sozialpädagogik.

Ehlert, Gudrun, Prof. Dr. phil.; geboren 1958; Hochschullehrerin für Sozialarbeitswissenschaft an der Fakultät Soziale Arbeit der Hochschule Mittweida; Arbeitsschwerpunkte: Soziale Arbeit und Geschlecht, Professionalisierung Sozialer Arbeit, Soziale Arbeit in Europa.

Friesenhahn, Günter J., Prof. Dr. phil.; geboren 1955; Hochschullehrer für European Community Education Studies an der Fachhochschule Koblenz, Mitglied des Geschäftsführenden Vorstandes der European Association of Schools of Social Work – EASSW; Arbeitsschwerpunkte: Interkulturelle Kommunikation, internationale Jugendarbeit, Soziale Arbeit in Europa.

Gahleitner, Silke Birgitta, Prof. Dr. phil.; geboren 1966; Hochschullehrerin für Klinische Psychologie und Sozialarbeit an der Alice-Salomon-Hochschule Berlin; Arbeitsschwerpunkte: Klinische Psychologie und Sozialarbeit, psychosoziale Diagnostik, Psychotherapie und Beratung, Psychotraumatologie und qualitative Forschungsmethoden.

Galuske, Michael, Prof. Dr. phil. habil.; geboren 1959; Hochschullehrer für Sozialpädagogik am Fachbereich Sozialwesen der Universität Kassel; Arbeitsschwerpunkte: Theorie der Sozialpädagogik, Jugendberufshilfe, Methoden der Sozialen Arbeit.

Gedrath, Volker, Dr. phil., Dipl. Pädagoge; geboren 1964; Universität Bielefeld, Wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Fakultät für Erziehungswissenschaft, AG 8 Soziale Arbeit; Arbeitsschwerpunkte: Sozialräumlich orientierte, flexible Erziehungshilfen, Soziale Arbeit unter den Bedingungen reflexiver Modernisierung, Frühgeschichte Sozialer Arbeit.

Goldberg, Daniel, Bachelor of Arts in Sozialer Arbeit; geboren 1982; Jugendbeauftragter der Stadt Uster (Schweiz); Arbeitsschwerpunkte: Sozialraum, Jugendarbeit, sozialwissenschaftliche HIV/Aids-Forschung.

Gredig, Daniel, Prof. Dr. phil., Dipl. Sozialarbeiter; geboren 1964; Hochschullehrer an der Hochschule für Soziale Arbeit, Fachhochschule Nordwestschweiz, in Olten (Schweiz), Leiter des Masterstudiums; Arbeitsschwerpunkte: Sozialwissenschaftliche HIV/Aids-Forschung, Forschungsbasierte Interventionsentwicklung; Evidence-Based Practice, Geschichte der Sozialen Arbeit.

Grunwald, Klaus, Prof. Dr. rer. soz., Dipl. Pädagoge; geboren 1962; Dozent an der Berufsakademie Stuttgart; Arbeitsschwerpunkte: Lebensweltorientierte Soziale Arbeit, Sozialmanagement und Sozialwirtschaft, Gestaltung und Entwicklung von Organisationen sowie Soziale Arbeit in Pflege und Rehabilitation.

Hamburger, Franz, Prof. Dr. phil., M. A.; geboren 1946; Hochschullehrer für Sozialpädagogik am Institut für Erziehungswissenschaft der Johannes-Gutenberg-Universität Mainz; Arbeitsschwerpunkte: Migration, Minderheiten, Jugendhilfe, Internationaler Vergleich.

Hammerschmidt, Peter, Prof. Dr. phil. habil.; Dipl. Pädagoge, Dipl. Sozialpädagoge; geboren 1963; Hochschullehrer für Grundlagen Sozialer Arbeit an der Hochschule München, Fakultät für Angewandte Sozialwissenschaften; Arbeitsschwerpunkte: Soziale Arbeit und Sozialpolitik, Einrichtungen und Träger Sozialer Arbeit.

Hansbauer, Peter, Prof. Dr. rer. soc.; geboren 1964; Hochschullehrer am Fachbereich Sozialwesen der Fachhochschule Münster; Arbeitsschwerpunkte: Vormundschaft, Erziehungshilfen, Abweichendes Verhalten.

Heiner, Maja, Prof. Dr.; geboren 1944; Hochschullehrerin am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Tübingen; Arbeitsschwerpunkte: Methoden der Sozialen Arbeit, Diagnostisches Fallverstehen, Evaluation, Qualitative Fall- und Interaktionsanalysen.

Hering, Sabine, Prof. Dr. phil. habil.; geboren 1947; Hochschullehrerin an der Fakultät für Bauen, Künste, Bildung und Soziales der Universität Siegen; Sprecherin des Zentrums für Gender Studies; Arbeitsschwerpunkte: Sozialpädagogik, Gender, Wohlfahrtsgeschichte.

Hillebrandt, Frank, PD Dr. phil.; geboren 1966; vertritt zurzeit eine Professur für Soziologische Theoriebildung an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster; Arbeitsschwerpunkte: Soziologische Theorie, Kultur-, Wirtschafts- und Techniksoziologie.

Hinte, Wolfgang, Prof. Dr. päd.; geboren 1952; Hochschullehrer an der Universität Duisburg-Essen, dort Geschäftsführender Leiter des „Instituts für Stadtteilentwicklung, Sozialraumorientierte Arbeit und Beratung"; Arbeitsschwerpunkte: Sozialraumorientierung Sozialer Dienste, Quartiermanagement, Verwaltungsreform, integrierte Finanzierungsformen.

Hirschler, Sandra, Dr., M.A.; geboren 1976; Wissenschaftliche Mitarbeiterin für Sozialpädagogik am Pädagogischen Institut der Universität Mainz; Arbeitsschwerpunkte: Soziale Arbeit und Sozialpolitik in Europa, Sozialpolitik und Sozialarbeit im internationalen Vergleich, Armut und Sozialpolitik.

Homfeldt, Hans-Günther, Prof. Dr. phil.; geboren 1942; bis 2008 Hochschullehrer für Sozialpädagogik an der Universität Trier; Arbeitsschwerpunkte: Soziale Arbeit und Gesundheit, Soziale Arbeit und Schule, Internationale Soziale Arbeit.

Hörster, Reinhard, Prof. Dr. rer. soc. habil., Dipl. Pädagoge; geboren 1948; Hochschullehrer am Institut für Pädagogik der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg; Arbeitsschwerpunkte: Sozialpädagogik, Bildungstheorien, Kasuistik, Beratung, Devianz.

Jakob, Gisela, Prof. Dr. phil., Dipl. Pädagogin; geboren 1959; Hochschullehrerin für Soziale Arbeit an der Hochschule Darmstadt; Arbeitsschwerpunkte: Qualitativ-rekonstruktive Forschung, Professionalisierung, Bürgerschaftliches Engagement und Zivilgesellschaft.

Kessl, Fabian, Prof. Dr. phil.; Hochschullehrer an der Fakultät für Bildungswissenschaften, Institut für Soziale Arbeit und Sozialpolitik, Universität Duisburg-Essen; Arbeitsschwerpunkte: Sozialpädagogische Transformationsforschung, Machtanalytische Perspektiven, Sozialraumforschung, Empirie der Lebensführung.

Kievel, Winfried, Prof. Dr.; geboren 1943; bis 2009 Hochschullehrer an der Katholischen Hochschule für Sozialwesen Berlin; Arbeitsschwerpunkte: Sozialrecht.

Klausch, Peter, Dipl. Pädagoge, Dipl. Sozialpädagoge; geboren 1952; Geschäftsführer der Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe (AGJ); Arbeitsschwerpunkte: Kinder- und Jugendpolitik, Kinder- und Jugendhilfe.

Klein, Alexandra, Dr. phil., Dipl. Pädagogin; geboren 1975; Akademische Rätin für Sozialpädagogik an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster, Institut für Erziehungswissenschaft; Arbeitsschwerpunkte: Jugend, Medien, Sexualität, Handlungsbefähigung und soziale Ungleichheit, NutzerInnenforschung in der Sozialen Arbeit.

Köngeter, Stefan, Dr., Dipl. Pädagoge; geboren 1972; Post-doc im Graduiertenkolleg Transnationale soziale Unterstützung, Stiftung Universität Hildesheim; Arbeitsschwerpunkte: Transnationalität und Soziale Arbeit, Kinder- und Jugendhilfe, Sozialpädagogische Professionstheorie und Professionssoziologie, Methoden der qualitativen Sozialforschung.

Krauß, E. Jürgen, Dipl. Supervisor; geboren 1943; bis 2006 Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Fachbereich Sozialwesen der Universität Kassel; Arbeitsschwerpunkte: Wissenschaftliches Arbeiten, Kommunale Sozialpolitik.

Krüger, Heinz-Hermann, Prof. Dr. phil. habil.; geboren 1947; Hochschullehrer für Allgemeine Erziehungswissenschaft am Institut für Pädagogik der Martin-Luther-Universität Halle; Arbeitsschwerpunkte: Theorie und Methoden der Erziehungswissenschaft, Bildungs-, Kindheits- und Jugendforschung.

Kuhlmann, Carola, Prof. PD Dr. phil.; geboren 1959; Hochschullehrerin für Erziehungswissenschaft, Evangelische Fachhochschule Rheinland-Westfalen-Lippe Bochum; Arbeitsschwerpunkte: Geschichte und Theorie Sozialer Arbeit, Pädagogische Konzepte der Kinder- und Jugendhilfe, Soziale Arbeit und Geschlecht.

Kunstreich, Timm, Prof. Dr. phil.; geboren 1944; bis 2009 Hochschullehrer an der Evangelischen Fachhochschule für Sozialpädagogik Hamburg; Arbeitsschwerpunkte: Theorien und Methoden Sozialer Arbeit.

Küster, Ernst-Uwe, Dipl. Pädagoge, Dipl. Sozialpädagoge/Sozialarbeiter; geboren 1967; Wissenschaftlicher Mitarbeiter im Sozialpädagogischen Institut (SPI) des SOS-Kinderdorf e.V.; Arbeitsschwerpunkte: Kinder- und Jugendhilfe, Qualitative Forschungsmethoden in der Sozialen Arbeit.

Landhäußer, Sandra, Dr.; geboren 1976; Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Tübingen; Arbeitsschwerpunkte: Communityorientierung und soziales Kapital, Eltern- und Familienbildung, Kinder- und Jugendhilfe.

Lehmann-Franßen, Nils, Prof. Dr. jur.; geboren 1957; Hochschullehrer an der Alice Salomon Hochschule Berlin; Arbeitsschwerpunkte: Recht der Sozialen Sicherung, Systematisches und transnationales Sozialrecht, Arbeitsrecht.

Liebig, Reinhard, Dr. phil.; Dipl. Sozialwissenschaftler; geboren 1959; Wissenschaftlicher Mitarbeiter im Forschungsverbund Deutsches Jugendinstitut/TU Dortmund an der Technischen Universität Dortmund; Arbeitsschwerpunkte: Sozialökonomie, Jugendarbeit, freiwilliges Engagement, Strukturfragen der Sozialen Arbeit.

Lindenberg, Michael, Prof. Dr. phil.; geboren 1954; Hochschullehrer an der Evangelischen Fachhochschule für Sozialpädagogik Hamburg; Arbeitsschwerpunkte: Theorien „abweichenden" Verhaltens, Theorie und Praxis der Sozialen Arbeit mit marginalisierten gesellschaftlichen Gruppen.

Loch, Ulrike, Ass. Prof., Dr. phil., Dipl. Sozialpädagogin/Sozialarbeiterin; geboren 1966; Hochschullehrerin für Sozialpädagogik der Lebensalter am Institut für Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt; Arbeitsschwerpunkte: Methoden und Methodologien qualitativer Forschung, Trauma- und Familienforschung, professionelles Handeln, Kindeswohlgefährdung.

Loeken, Hiltrud, Prof. Dr. phil., Dipl. Pädagogin, Dipl. Sozialpädagogin; geboren 1957; Hochschullehrerin für Soziale Arbeit an der Evangelischen Hochschule Freiburg; Arbeitsschwerpunkte: Soziale Arbeit mit Menschen mit Behinderung, Integrationspädagogik/Inklusion, Professionalisierung.

Lorenz, Walter, Prof. Dr.; Hochschullehrer für Sozialarbeit und Rektor der Freien Universität Bozen; Arbeitsschwerpunkte: Vergleichende Soziale Arbeit und Sozialpolitik in Europa, Ausbildungsmuster in der Sozialen Arbeit in Europa.

Meinhold, Marianne, Prof. Dr. phil.; geboren 1941; bis 2007 Hochschullehrerin an der Evangelischen Fachhochschule Berlin; Arbeitsschwerpunkte: Organisationsberatung, Methodisches Handeln, Qualitätsmanagement.

Merchel, Joachim, Prof. Dr. phil.; geboren 1953; Hochschullehrer im Fachbereich Sozialwesen der Fachhochschule Münster; Arbeitsschwerpunkte: Jugendhilfe, Organisation und Management in der Sozialen Arbeit, Qualitätsentwicklung in der Sozialen Arbeit.

Möller, Heidi, Prof. Dr. phil., Dipl.-Psychologin; geboren 1960; Hochschullehrerin für Theorie und Methodik der Beratung an der Universität Kassel; Arbeitsschwerpunkte: Aus- und Weiterbildungsforschung, Beratungsforschung.

Müller, Burkhard, Prof. Dr. theol., Dipl. Pädagoge; geboren 1939; bis 2004 Hochschullehrer am Institut für Sozial- und Organisationspädagogik der Universität Hildesheim; Arbeitsschwerpunkte: Theorie und Methodologie Sozialer Arbeit.

Müller, C. Wolfgang, Prof. phil.; geboren 1928; Emeritus am Institut für Sozialpädagogik der Technischen Universität Berlin; Arbeitsschwerpunkte: Geschichte der Sozialen Arbeit, Methoden und Professionalisierung der Sozialen Arbeit.

Münchmeier, Richard, Prof. Dr. soz. habil.; geboren 1944; bis 2009 Hochschullehrer für Sozialpädagogik am Institut für Sozial- und Kleinkindpädagogik der Freien Universität Berlin; Arbeitsschwerpunkte: Geschichte der Sozialen Arbeit, Jugendforschung, Theorie und Praxis der Kinder- und Jugendhilfe.

Munsch, Chantal, Prof. Dr. phil.; geboren 1972; Hochschullehrerin für Erziehungswissenschaft mit Schwerpunkt Sozialpädagogik an der Universität Siegen; Arbeitsschwerpunkte: Diversity und Partizipation, Bürgerschaftliches Engagement, Sozialpädagogische Ethnografie, Praxisforschung, integrierte sozialraumorientierte Erziehungshilfen**.**

Nellessen, Lothar, Prof. Dr. phil., Dipl. Psychologe; geboren 1940; Hochschullehrer für Gruppendynamik und Organisationsentwicklung am Fachbereich Sozialwesen der Universität Kassel; Arbeitsschwerpunkte: Supervision, Gruppendynamik, Coaching, Organisationsberatung, Soziale Therapie.

Niemeyer, Christian, Prof. Dr. phil. habil.; geboren 1952; Hochschullehrer für Sozialpädagogik am Institut für Sozialpädagogik der Technischen Universität Dresden; Arbeitsschwerpunkte: Theorie, Praxis und Geschichte der Sozialpädagogik.

Oberloskamp, Helga, Prof. Dr.; geboren 1943; bis 2008 Hochschullehrerin für Kinder- und Jugendhilferecht am Fachbereich Sozialarbeit der Fachhochschule Köln; Arbeitsschwerpunkte: Zivil-, Familien- und Jugendrecht (Jugendgerichtshilfe, Jugendstraf- und Jugendschutzrecht).

Oelkers, Nina, Prof. Dr.; geboren 1969; Hochschullehrerin für Soziale Arbeit und Devianz, Hochschule Vechta; Arbeitsschwerpunkte: Kinder- und Jugendhilfe, Erziehung und Bildung von Kindern und Jugendlichen.

Olk, Thomas, Prof. Dr. phil. habil.; geb. 1951; Hochschullehrer für Sozialpädagogik und Sozialpolitik an der Philosophischen Fakultät III, Erziehungswissenschaften der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg; Arbeitsschwerpunkte: Kooperation Jugendhilfe und Schule, Jugendhilfeforschung, Kinder- und Jugendforschung sowie Engagementforschung.

Ortmann, Friedrich, Prof. Dr. sc. pol. habil.; geboren 1941; bis 2008 Hochschullehrer am Fachbereich Sozialwesen der Universität Kassel; Arbeitsschwerpunkte: Sozialpolitik, und Sozialverwaltung.

Otto, Hans-Uwe, Dr. rer. soc. Dres. h. c.; geboren 1940; Hochschullehrer für Erziehungswissenschaft und Sozialpädagogik an der Fakultät für Pädagogik der Universität Bielefeld; Arbeitsschwerpunkte: Theorien der Professionalisierung Sozialer Arbeit, Theorie der Jugendhilfe und empirische Jugendhilfeforschung, kommunale Sozialarbeit und Sozialpolitik.

Overwien, Bernd, Prof. Dr.; geboren 1953; Hochschullehrer für Didaktik der politischen Bildung an der Universität Kassel, Fachbereich Gesellschaftswissenschaften; Arbeitsschwerpunkte: Globales Lernen und Bildung für eine nachhaltige Entwicklung, Verbindungen zwischen formalem und informellem Lernen.

Pauls, Helmut, Prof. Dr.; geboren 1952; Hochschullehrer an der Hochschule Coburg, Leiter des Masterstudienganges Klinische Sozialarbeit; Arbeitsschwerpunkte: Klinische Sozialarbeit Emotionsfokussierte Beratung und Therapie, psychosoziale Diagnostik.

Rauschenbach, Thomas, Prof. Dr. rer. soc., Dipl. Pädagoge; geboren 1952; Direktor des Deutschen Jugendinstituts, München, und Hochschullehrer für Sozialpädagogik an der Fakultät für Erziehungswissenschaft und Soziologie der Technischen Universität Dortmund; Arbeitsschwerpunkte: Theorie der Sozialen Arbeit, empirische Bildungsforschung, Kinder- und Jugendhilfe, Verbändeforschung, Ausbildung und Arbeitsmarkt für soziale Berufe.

Richter, Elisabeth, Dr. phil.; geboren 1968; Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Hamburg, Fakultät für Erziehungswissenschaft, Psychologie und Bewegungswissenschaft, Arbeitsbereich Sozialpädagogik/Außerschulische Jugendbildung; Arbeitsschwerpunkte: Partizipation in Kindertageseinrichtungen, Demokratiebildung, Jugendvereinsforschung, Jugendarbeitslosigkeit.

Roßbach, Hans-Günther, Prof. Dr. habil.; geboren 1951; Hochschullehrer für Elementar- und Familienpädagogik an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg; Arbeitsschwerpunkte: Bildungsforschung in der frühen Kindheit, Längsschnittstudien, Untersuchungen zur Qualität frühpädagogischer Einrichtungen, Modellversuche.

Sander, Günther, Dr. rer. soc., Dipl. Pädagoge; geboren 1946; Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Erziehungswissenschaft der Johannes-Gutenberg-Universität Mainz und an der Fakultät für Bildungswissenschaften der Università degli Studi di Messina; Arbeitsschwerpunkte: Migration und Interkulturelle Arbeit, Soziale Probleme, Sozialpolitik und Sozialarbeit im internationalen Vergleich.

Schefold, Werner, Prof. Dr. rer. soz. habil. Dipl. Soziologe; geboren 1943; bis 2008 Hochschullehrer für Sozialpädagogik an der Fakultät für Pädagogik der Universität der Bundeswehr München; Arbeitsschwerpunkte: Hilfeprozesse, Modernisierung der Kinder- und Jugendhilfe, Theorie der Sozialpädagogik.

Scheipl, Josef, Prof. Dr.; geboren 1946; Hochschullehrer im Institut für Erziehungs- und Bildungswissenschaft, Arbeitsbereich Sozialpädagogik an der Universität Graz; Arbeitsschwerpunkte: Geschichte der Sozialpädagogik, Jugendwohlfahrt und Jugendarbeit, Soziale Arbeit und Schule, Professionalisierung.

Scherr, Albert, Prof. Dr. phil. habil., Dipl. Soziologe; geboren 1958; Hochschullehrer für Soziologie an der Pädagogischen Hochschule Freiburg i. Br.; Arbeitsschwerpunkte: Soziologie und Theorie der Sozialen Arbeit, Jugendforschung, Rassismus- und Diskriminierungsforschung, Bildungstheorien.

Schilling, Matthias, Dr. phil., Dipl. Pädagoge; geboren 1960; Wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Technischen Universität Dortmund; Arbeitsschwerpunkte: Kinder- und Jugendhilfestatistik, Träger in der Kinder- und Jugendhilfe, Statistiken zur frühkindlichen Bildung, Finanzstatistik.

Schmidt, Thilo, Dipl. Berufspädagoge; geboren 1975; Anne-Frank-Schule Rastatt; Arbeitsschwerpunkte: Frühpädagogische Bildung und Erziehung, Förderung von Kindern mit Migrationshintergrund, Ausbildung von Erzieherinnen, Bedarf und Verbleib in pädagogischen Berufen.

Schoneville, Holger, geboren 1982; Wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Universität Kassel, Fachbereich Sozialwesen, Fachgebiet Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Soziale Arbeit und außerschulische Bildung; Arbeitsschwerpunkte: Kinder- und Jugendhilfe, Armut und soziale Ausgrenzung.

Schrödter, Mark, Prof. Dr.; geboren 1972; Hochschullehrer für die Sozialpädagogik des Kindes- und Jugendalter an der Universität Kassel; Arbeitsschwerpunkte: Theorie der Sozialen Arbeit, Interkulturelle/Rassismuskritische Soziale Arbeit, Qualität, Management und Evaluation, Forschungsmethoden in der Sozialen Arbeit.

Schröer, Wolfgang, Prof. Dr. phil.; geboren 1967; Hochschullehrer für Sozialpädagogik am Institut für Sozial- und Organisationspädagogik Universität Hildesheim; Arbeitsschwerpunkte: Theorie und Geschichte der Sozialpädagogik und Sozialpolitik, Transnationale Soziale Unterstützung, Kinder- und Jugendhilfe, Übergänge in Arbeit.

Schulze, Heidrun, Prof. Dr. phil., Dipl. Sozialtherapeutin, Dipl. Sozialpädagogin; Hochschullehrerin an der Hochschule Wiesbaden; Arbeitsschwerpunkte: Interpretative Sozialforschung, Biografieforschung, Migration und Krankheit, Soziale Arbeit und Gesundheit, Resilienz, Psychosoziale Diagnostik, Narrativ reflexive Beratung und Therapie.

Schulze-Krüdener, Jörgen, Dr. phil., Dipl. Pädagoge; geboren 1962; Wissenschaftlicher Angestellter im Fach Pädagogik der Universität Trier; Arbeitsschwerpunkte: Jugend(hilfe)forschung, Professionsforschung, Aus-, Fort- und Weiterbildung von Sozialen Berufen, Lebensalter und Soziale Arbeit, regionalbezogene Soziale Arbeit.

Schweppe, Cornelia, Prof. Dr. phil. habil., Dipl. Pädagogin, Master of Arts (USA); geboren 1955; Hochschullehrerin für Sozialpädagogik am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Mainz; Arbeitsschwerpunkte: Internationalität/Transnationalität und Soziale Arbeit, Professionalisierung der Sozialen Arbeit, Alten- und Altenhilfeforschung, Armut, qualitative Sozialforschung.

Sechtig, Jutta, Dipl. Pädagogin**;** geboren 1976; Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Elementar- und Familienpädagogik der Otto-Friedrich-Universität Bamberg; Arbeitsschwerpunkte: Tagesbetreuung von Kindern unter drei Jahren, Modellprojekt „KIDZ“, Videobeobachtungen zur Gestaltung und Nutzung der Freispielzeit im Kindergarten.

Sommerfeld, Peter, Prof. Dr.; geboren 1958; Hochschullehrer für Soziale Arbeit an der Fachhochschule Nordwestschweiz, Hochschule für Soziale Arbeit, Leiter des Institut Professionsforschung und kooperative Wissensbildung. Co-Präsident der Schweizerischen Gesellschaft für Soziale Arbeit; Arbeitsschwerpunkte: Sozialarbeitsforschung, Professionalismus, Soziale Arbeit und Psychiatrie, Soziale Arbeit und Gemeinwesenentwicklung, Soziale Arbeit im Strafvollzug, forschungsbasierte Soziale Arbeit, Theorie-Praxis-Schnittstellen.

Speck, Karsten, Dr. phil.; Wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Humanwissenschaftlichen Fakultät/Profilbereich Bildungsforschung der Universität Potsdam; Arbeitsschwerpunkte: Kooperation Jugendhilfe und Schule, Bildungs- und Jugendforschung, Evaluationsforschung sowie Engagementforschung.

Staub-Bernasconi, Silvia, Prof. Dr. habil.; geboren 1936; Leiterin des Studiengangs Master of Social Work „Soziale Arbeit als Menschenrechtsprofession" des Zentrums für Postgraduale Studien Sozialer Arbeit Berlin; Arbeitsschwerpunkte: Soziale Probleme und Theorien Sozialer Arbeit, Menschenrechtsbildung und -praxis, Armut, Genderfragen und Migration in der Sozialen Arbeit, Transnationalisierung Sozialer Arbeit.

Straub, Ute, Prof. Dr.; Hochschullehrerin im Fachbereich Soziale Arbeit und Gesundheit an der Fachhochschule Frankfurt a.M.; Arbeitsschwerpunkte: Internationale und vergleichende Soziale Arbeit, Internationalisierung der Hochschule, Familie und familienorientierte Hilfen, Soziale Arbeit und Öffentlichkeit, Methoden und Theorien Sozialer Arbeit, Gender.

Struck, Norbert, Dipl. Pädagoge; geboren 1953; Jugendhilfereferent beim Paritätischen Gesamtverband; Arbeitsschwerpunkte: Theorie und Organisation der Kinder- und Jugendhilfe, Kinder- und Jugendhilferecht.

Sturzenhecker, Benedikt, Prof. Dr. phil., Dipl. Pädagoge; Hochschullehrer für Sozialpädagogik/Außerschulische Bildung an der Fakultät für Erziehungswissenschaft, Psychologie und Bewegungswissenschaft der Universität Hamburg; Arbeitsschwerpunkte: Offene und verbandliche Kinder- und Jugendarbeit, Demokratiebildung in Kinder- und Jugendarbeit und Kita, Kooperation Jugendarbeit und Schule, ästhetische Bildung, Jungenarbeit.

Sünker, Heinz, Prof. Dr. phil. habil., M.A.; geboren 1948; Hochschullehrer für Sozialpädagogik und Sozialpolitik am Fachbereich Bildungs- und Sozialwissenschaften der Bergischen Universität Wuppertal; Arbeitsschwerpunkte: Kritische Gesellschafts- und Sozialtheorie, Bildungstheorie und Bildungsforschung, Theorie und Geschichte Sozialer Arbeit, Kindheit und Kinderpolitik, Kinder- und Jugendhilfe.

Tan, Dursun, Dr. phil.; geboren 1960; Fachberater für Kindertagesstätten Landeshauptstadt Hannover, Fachbereich Jugend und Familie, Privatdozent an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, Fachbereich Bildungs- und Erziehungswissenschaften; Arbeitsschwerpunkte: Soziale Arbeit mit Schwerpunkte Interkulturelle Pädagogik, Pädagogik des Kindes- und Jugendalters.

Tennstedt, Florian, Prof. Dr.; geboren 1943; bis 2009 Hochschullehrer für Sozialpolitik am Fachbereich Sozialwesen der Universität Kassel; Arbeitsschwerpunkte: Sozialpolitik, Geschichte der Sozialen Arbeit und der Sozialpolitik.

Thiersch, Hans, Prof. Dr. phil. Dres. h. c.; geboren 1935; Emeritus für Sozialpädagogik am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Tübingen; Arbeitsschwerpunkte: Theorien und Theorieentwicklung der Sozialpädagogik, Ethik der Sozialen Arbeit, Lebensweltorientierte Soziale Arbeit, Hilfen zur Erziehung.

Thimmel, Andreas, Prof. Dr. phil.; geboren 1960; Hochschullehrer für Wissenschaft der Sozialen Arbeit mit dem Hauptlehrgebiet Sozialpädagogik an der Fakultät für Angewandte Sozialwissenschaften der Fachhochschule Köln; Arbeitsschwerpunkte: Internationale, interkulturelle und europabezogene Jugendarbeit, Politische Bildung.

Thole, Werner, Prof. Dr. phil. habil., Dipl. Pädagoge, Dipl. Sozialpädagoge; geboren 1955; Hochschullehrer für Erziehungswissenschaft, Schwerpunkt Soziale Arbeit und außerschulische Bildung, an der Universität Kassel; Arbeitsschwerpunkte: Theoretische, professionsbezogene und disziplinäre Fragen der Sozialpädagogik, Forschung, Theorie und Praxis der Kinder- und Jugendhilfe, Qualitativ-rekonstruktive Forschungsmethodologie, Kinder- und Jugendforschung.

Treptow, Rainer, Prof. Dr. rer. soc. habil.; geboren 1954; Hochschullehrer für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Sozialpädagogik an der Universität Tübingen; Arbeitsschwerpunkte: Theorie und Geschichte Sozialer Arbeit, kulturelle Bildung.

Uhlendorff, Uwe, Prof. Dr. phil. habil.; geboren 1961; Hochschullehrer an der Technischen Universität Dortmund; Arbeitsschwerpunkte: Sozialpädagogik, Fachdidaktik der Sozialpädagogik, sozialpädagogische Familienforschung.

Vahsen, Friedhelm G., Prof. Dr. rer. pol.; geboren 1945; Hochschullehrer für die Soziologie der Sozialen Arbeit am Fachbereich Sozialwesen der Fachhochschule Hildesheim, Holzminden und Göttingen; Arbeitsschwerpunkte: Allgemeine Soziologie, Migrationssoziologie, Sozialer Wandel, Familiensoziologie.

Wendt, Wolf Rainer, Prof. Dr. phil., Dipl. Psychologe; geboren 1939; Leiter des Ausbildungsbereichs Sozialwesen der Berufsakademie Stuttgart; Arbeitsschwerpunkte: Geschichte der Sozialen Arbeit, Sozialwirtschaftslehre, Ökosozialer Ansatz in der Sozialarbeitswissenschaft, Care und Case Management.

Wohlfahrt, Norbert, Prof. Dr. rer. soc.; geboren 1952; Hochschullehrer für Sozialmanagement an der Evangelischen Fachhochschule Rheinland-Westfalen-Lippe; Arbeitsschwerpunkte: Entwicklung Sozialer Dienste, Organisationsentwicklung von Non-Profit-Organisationen, Kommunale Sozialpolitik und Sozialverwaltung.

Ziegler, Holger, Prof. Dr. phil.; geboren 1974; Hochschullehrer für Erziehungswissenschaft mit Schwerpunkt Sozialpädagogik an der Universität Bielefeld, Fakultät für Erziehungswissenschaft, AG 8 Soziale Arbeit; Arbeitsschwerpunkte: Kinder- und Jugendhilfe, Theorie der Sozialen Arbeit, Quantitative Forschungsmethoden.

Züchner, Ivo, Dr. phil., Dipl. Pädagoge; geboren 1971; Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung, Frankfurt a.M.; Arbeitsschwerpunkte: Internationale Soziale Arbeit, Personal und Beruf der Sozialen Arbeit, Kinder- und Jugendarbeit.