

Soziale Arbeit

5.2009

Zeitschrift für soziale und
sozialverwandte Gebiete

Unverständlichkeit als Problem
erziehungswissenschaftlicher
Fachtexte

Supervision als non-formeller
Lernort in Studiengängen
der Sozialen Arbeit

Der neue Behinderungsbegriff
des Neunten Buches
des Sozialgesetzbuches

Abhängigkeit im höheren Alter
in stationären Einrichtungen

dzi

Soziale Arbeit

Mai 2009

58. Jahrgang

Sebastian Müller, Pädagoge M.A., leitet den Fachbereich Sozialpädagogik am Gemeinnützigen Schulungszentrum für Sozialwesen in Auerbach im Vogtland. Privatanschrift: Straße der Einheit 4, 08315 Bernsbach, E-Mail: sebastian.b.mueller@googlemail.com

Wolfgang Witte, Pädagoge M.A. und Supervisor, ist Referent für allgemeine und schulbezogene Jugendarbeit bei der Berliner Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung. Privatanschrift: Kantstraße 84, 10627 Berlin, E-Mail: wolfgang.witte@berlin.de

Professor Dr. Dirk Heinz, Dipl. Sozialpädagoge und Jurist, lehrt Recht in der Sozialen Arbeit an der Hochschule Ravensburg-Weingarten, Fakultät Soziale Arbeit, Gesundheit und Pflege, Doggenriedstraße, 88250 Weingarten, E-Mail: prof.dirk.heinz@gmx.de

Christina Derr, Dipl. Sozialpädagogin, arbeitet als wissenschaftliche Mitarbeiterin bei der Ingenium-Stiftung, Stiftung für Menschen mit Demenzerkrankung, Blücherstraße 39, 85051 Ingolstadt, E-Mail: ChristinaDerr@gmx.de

Dr. Barbara Bojack arbeitet als Ärztin in einer Justizvollzugsanstalt. Privatanschrift: Eichgärtensallee 14, 35394 Gießen, E-Mail: bbojack@web.de

Unverständlichkeit als Problem erziehungswissenschaftlicher Fachtexte Eine interdisziplinäre Ursachensuche <i>Sebastian Müller, Bernsbach</i>	162
DZI-Kolumne	163
Supervision als non-formeller Lernort in Studiengängen der Sozialen Arbeit <i>Wolfgang Witte, Berlin</i>	170
Der neue Behinderbegriff des Neunten Buches des Sozialgesetzbuches Neue Aufgabenstellung für Soziale Arbeit mit behinderten Menschen <i>Dirk Heinz, Weingarten</i>	181
Abhängigkeit im höheren Alter in stationären Einrichtungen <i>Christina Derr, Ingolstadt; Barbara Bojack, Gießen</i>	187
Rundschau Allgemeines	192
Soziales	192
Gesundheit	193
Jugend und Familie	194
Ausbildung und Beruf	196
Tagungskalender	196
Bibliographie Zeitschriften	197
Verlagsbesprechungen	201
Impressum	204

Diesem Heft liegt ein Prospekt der Zeitschrift *SuchtMagazin* bei.



Eigenverlag
Deutsches Zentralinstitut für soziale Fragen

Unverständlichkeit als Problem erziehungswissenschaftlicher Fachtexte

Eine interdisziplinäre Ursachensuche

Sebastian Müller

Zusammenfassung

Erziehungswissenschaftlichen Fachtexten wird zuweilen vorgeworfen, sie seien unverständlich; umfassende Ursachenforschung blieb jedoch bislang aus. Dieser Aufgabe widmet sich die vorliegende Arbeit, die allgemeine Verständlichkeitsprobleme offiziellen Schreibens darstellt und in fünf Thesen die spezifisch erziehungswissenschaftlichen Schwierigkeiten der Textproduktion und -rezeption beleuchtet.

Abstract

Texts on educational theory are sometimes criticized for being incomprehensible. An extensive study of the causes thereof has, however, not been conducted so far. This task is undertaken by the present paper which portrays some general readability problems in official writing and shows, by way of five theses, difficulties in text production and reception which are specific to the domain of educational theory.

Schlüsselwörter

Literatur – Pädagogik – Ursache – wissenschaftliches Arbeiten – Unverständlichkeit – Schreiben

1. Begriffliche Klärung

Die Verständlichkeitsforschung bemüht sich zwar um Aufklärung darüber, wie sich bessere Verständlichkeit realisieren lässt. Eine begriffliche Präzisierung ihres Gegenstandes bleibt jedoch aus, obgleich mit dem Begriff „Verständlichkeit“ operiert wird (Randow 1992). Wird eine Definition versucht, spiegelt sie meist die Ergebnisse des jeweiligen Verfassers wider:

▲ Langer u.a. (1999) definieren sinngemäß: Verständlichkeit ist die optimale Ausprägung der Dimensionen Einfachheit, Gliederung-Ordnung, Kürze-Prägnanz, anregende Zusätze.

▲ Deppert (2001, S. 9) schreibt: „Verständlichkeit ist das Maß, in dem es einem Autor oder Sprecher gelungen ist, das themaspezifische Vorwissen der Adressaten zumindest näherungsweise (a) zu kennen, (b) sich darauf einzustellen – und (c) inhaltlich zu jedem Zeitpunkt kohärent (ohne ‚Bruch‘) daran anzuschließen.“

Christmann und Groeben (1999) unterscheiden zwischen Textverständnis und Textverständlichkeit:

Forschung zum Textverständnis nimmt den Text als gegeben an, untersucht die Leserinstanz und fragt nach Verbesserungsmöglichkeiten für das Verständnis; Forschung zur Textverständlichkeit thematisiert die Textseite und fragt nach Möglichkeiten der Textverbesserung. Problematisch ist, dass diese Differenzierung in der Fachliteratur nicht vorgenommen wird. Da im Titel meiner Arbeit der Begriff Unverständlichkeit verwendet wird, gehe ich von folgender Arbeitsdefinition aus: *Unverständlichkeit meint die Tatsache, dass Texte schlecht zu verstehen sind, unabhängig davon, ob dies – in der Lesart von Christmann; Groeben – am (inhaltlichen) Textverständnis der Lesenden oder an Merkmalen des Textes liegt.*

2. Unverständlichkeit als Problem

Die Überschrift behauptet, Unverständlichkeit sei ein Problem in der Erziehungswissenschaft; es gebe also Hindernisse auf dem wissenschaftlichen Parcours, die den reibungslosen Ablauf behindern. Diese Behauptung lässt sich mit einem Blick in pädagogische Texte belegen¹, aber auch mit der Kritik, die in den letzten Jahrzehnten, nicht zuletzt aus den eigenen Reihen, auf die Erziehungswissenschaft traf (etwa Flitner 1977, Habermas 1978), und die einen „pauschalen Unverständlichkeitssvorwurf“ (Terhart 1999, S. 156) darstellt.

3. Allgemeine Ursachen

Stellt man sich das Lesen und Schreiben als groß angelegten Kommunikationsprozess vor, so steht an dessen Beginn die Textproduktion, die – folgt man dem Arbeitsmodell von Hayes und Flower – aus Planen und Vorbereiten, Übersetzen, Bearbeiten und Überwachen besteht (Kruse 2000). Danach, vielleicht erst viel später, folgt der Leseprozess – vom visuellen Erkennen der Wörter bis zur elaborativen und reduktiven Verarbeitung im Gehirn des Lesers und der Leserin (Ballstaedt 1994). Innerhalb dieses Kommunikationsprozesses lassen sich unterschiedliche Gründe für Unverständlichkeit festmachen, die nichts mit der Erziehungswissenschaft zu tun haben, sondern prinzipiell jeden offiziellen Schreibanlass betreffen können.

3.1 Unwahrscheinlichkeit gelingender Kommunikation

Geistes- und Sozialwissenschaften gehen derzeit vom Konstruktivismus als Arbeitsgrundlage aus, woraus folgt, dass es keine objektiven Wortbedeutungen gibt, sondern nur relative. Damit sind auch Texte – also Ansammlungen von Wörtern – in ihrer Bedeutung relativ (Goodman 1997). Um mit Luhmann zu sprechen: Obwohl wir täglich Kommunikation erleben und praktizieren, ist sie unwahr-

scheinlich: im Verstehen, im Erreichen und im Annehmen der Information. Da der Schreiber seine Situationskontrolle aufgibt, reduziert sich die Voraussagbarkeit der zu realisierenden Kommunikation; dem Schreiber bleibt nur, seinen Leser – vorausgesetzt, es gibt überhaupt einen – bestmöglich zu unterstützen (Luhmann 1991a, 1998).

3.2 Unkenntnis, Zeitdruck und mangelnde Reflexion des Schreibers

Diese Unterstützung führt zu Befunden der sogenannten Textverständlichkeitsforschung, die sich seit Anfang des 20. Jahrhunderts mit der Optimierung von Texten auseinandersetzt:

- ▲ Reading ease und human interest score nach *Flesch*: Neben Satzlänge, Wortlänge und Worthäufigkeit verbessert ein persönlicher Stil des Autors – also die Verwendung persönlicher Wörter und Sätze sowie die Vermenschlichung durch Namen, Ansprüchen, Fragen und konkrete Personen – die Textverständlichkeit (*Ballstaedt* 1994, *Motamed* 1995, *Weischenberg* 1995).

- ▲ Das Verständlichkeitsmodell von *Langer* u.a.: Dieses Modell gilt bis heute als das „wohl bekannteste und am meisten geliebte“ Konzept (Weischenberg 1995, S. 183), weil es einen klar abgesteckten Rahmen für die Optimierung von Texten bietet, in verständlicher Weise präsentiert und handhabbar macht. Nach *Langer* u.a. (1999) können Texte durch die Gestaltung von vier Dimensionen verbessert werden: Einfachheit von Wörtern und Sätzen, klare Gliederung, dem Inhalt angemessene Redundanz und Verwendung zusätzlicher Stimuli, zum Beispiel wörtlicher Rede, Humor und anderen.

- ▲ Die informationstheoretisch-ästhetische Theorie von *Fröhlich* (1980) stellt den ästhetischen Reiz des Textes und die Vertrautheit des Vokabulars in den Vordergrund. Für ihn hat Verständlichkeit damit zu tun, inwieweit ein Text die Leser zum Verstehen motiviert, vor allem bei Lesern mit hoher Intelligenz und guten Vorkenntnissen. Wichtig ist, dass das Komplexitätsniveau des Textes im mittleren Bereich gehalten wird, mit Tendenz eher nach oben.

▲ Adressatenbezug nach *Hoffmann* und *Deppert*: Bei einem inhomogenen Adressatenkreis, der bei wissenschaftlichen Publikationen zu erwarten ist, müssen die Mittel nach *Hoffmann* adressaten spezifisch eingesetzt werden. Das führt zu folgendem Dilemma: „Wer allen etwas sagen will, kann nur wenigen Spezifisches sagen. Wer Spezifisches sagt, schließt viele aus“ (*Hoffmann* 1984, S. 75). Je genauer ein Autor seine Adressaten kennt, desto eher kann er verständlich schreiben. *Deppert* stellte fest, dass Lesende mit hohem themaspezifischen Vorwissen aus hoch kohärenten Texten weniger lernen als

DZI-Kolumne **Abstiegsangst**

Unser Nachbarhaus hat „Zuwachs“ bekommen. Im ersten Stock lebt seit einigen Monaten eine Familie aus Rumänien: Vater, Mutter und sieben Kinder im Alter zwischen einem und zwölf Jahren. Die Wohnung hat drei Zimmer und 75 qm. Sie ist eigentlich viel zu klein, doch für die Familie haben sich die Lebensverhältnisse durch den Umzug nach Berlin deutlich verbessert. Sie bewohnte zuvor ein kleines Haus bei Bukarest, auch dort schließen alle Kinder im selben Zimmer. Hauptgrund für den Wegzug war die katastrophale Schulsituation in Rumänien. Viel zu wenig hätten die Kinder gelernt, Lehrer seien nicht selten betrunken zum Unterricht gekommen, erzählt die Familie.

Die Kinder sind lebhaft, quirlig, aufgeweckt und respektieren Regeln. Sie besuchen Schule und Kindergarten, machen in der deutschen Sprache gute Fortschritte. Natürlich verursachen sie „Lärm“, doch der hält sich in Grenzen – das meint zumindest die Mehrzahl der Nachbarn. Die anderen reagieren verunsichert bis tief verärgert auf die Zuzügler. Das Treppenhaus sei schmutziger geworden, der Krach nehme überhand, die Spielgeräte stünden störend herum, lautet das Lamento.

Klar, in den 17 Wohnungen des Hauses lebten bisher nur zwei Kinder, ansonsten Singles oder Paare. Da machen sieben weitere Kinder schon einen Unterschied. Aber ist das schon ein Grund, regelrechte Abstiegsängste zu entwickeln, wie es bei einigen Bewohnern anscheinend der Fall ist? „Bisher war unser Haus doch immer ordentlich, und jetzt kommt es so herunter“, äußern sie – objektiv kaum nachvollziehbar, aber subjektiv ernst zu nehmen.

Bemerkenswert: Die meisten Ängste entwickeln die Bewohner, die selbst einen osteuropäischen Migrationshintergrund haben. Ob hier ethnische Vorurteile eine Rolle spielen? Die deutschstämmigen Nachbarn hingegen geben sich fast ausnahmslos gelassen und tolerant. – Das gute Zusammenleben in Europa ist eine große, spannende und im Alltag mitunter heikle Aufgabe.

Burkhard Wilke
wilke@dzi.de

aus niedrig kohärenten und fordert darum, dass Überlegungen zum Vorwissenstand der Leserschaft ein höheres Gewicht in Verständlichkeitskonzepten erhalten sollten (Deppert 2001). Außerdem sollte sich jeder Schreiber auf bestimmte Adressaten festlegen und dies in der Einleitung des Textes auch mitteilen. Ferner sollte er im Vorfeld der Textproduktion das potenzielle Wissen der Adressaten antizipieren oder durch Befragungen herausfinden, um darauf eingehen zu können. Wenn Schreibende die in diesem Abschnitt geschilderten Befunde nicht kennen, unter Zeitdruck die Überarbeitung des Textes vernachlässigen oder sich nicht auf Adressaten und Adressatinnen einstellen, wenn Texte nicht reflektiert werden, so sind dies meines Erachtens gewichtige Gründe für mögliche Unverständlichkeit.

3.3 Instrumentalisierung von Unverständlichkeit durch den Schreiber

Verständlichkeit kann gefährlich sein. Luhmann wünscht sich darum Sprachformen, „... die ein hinreichendes Maß an Vorbehalten mitvermitteln und ein zu rasches Verstehen verhindern“ (Luhmann 1991b, S. 176). Er benennt zwei Möglichkeiten des bewussten Unverständlichmachens – der Instrumentalisierung der Unverständlichkeit (Müller 2008):

- ▲ Akzeptieren von Unverständlichkeit, wenn sie der genauen Abbildung eines Gegenstandes dient (sachbezogene Funktion),
- ▲ vorsätzlich erzeugte Unverständlichkeit, die das Ausbleiben berechtigter Kritik und das Missverstehen verhindern soll (didaktische Funktion).

Auf eine dritte Möglichkeit verweist Luhmann, wenn er schreibt, dass wissenschaftliche Theorien „... einen Grad an Abstraktheit und eigener Komplexität erreichen [müssten], der sie für alle unzugänglich macht, die nicht ein erhebliches Maß eigener Arbeit daran verwenden wollen“ (Luhmann 2005, S. 330), also:

- ▲ vorsätzlich erzeugte Unverständlichkeit, die die Lesenden dazu bringt, sich anzustrengen, und die unmotivierte Lesende von Anfang an ausschließt (motivationale Funktion).

Seiffert (1979) hat auf eine dunkle Seite wissenschaftlicher Textproduktion aufmerksam gemacht – auf das „Imponiergehabe“ und damit die vierte Möglichkeit:

- ▲ Unverständlichkeit, durch die die Lesenden beeindruckt werden sollen (politisch-manipulative Funktion).

Im Werk des Pädagogen Hentig findet man für Letzteres einen Beleg, wenn er über den Gebrauch von Zitaten in seinen Werken schreibt: „Die Zitate dage-

gen sind nicht harmlos, sie sind unverhohlene Akte der Verschwörung, eine offenkundige Geheimsprache. ... Es ist ein undemokratischer, ein elitärer Genuß dabei ...“ (Hentig 1985, S. 273 f.). Während sich sachbezogene, didaktische und motivationale Funktion von Unverständlichkeit wissenschaftsethisch rechtfertigen lassen, ist der hier demonstrierte Gelungsdrang zu verurteilen. Denn Wissenschaft arbeitet nach dem didaktischen Prinzip: der Verpflichtung, ihre Erkenntnisse zugänglich zu machen und verständlich zu vermitteln (Binneberg 1993, Staak 1983, Weinrich 1986).

3.4 Schwächen auf Leserseite

Die Motivation der Lesenden ist von großer Bedeutung für das Verstehen von Texten, ebenso Faktoren wie Beruf, Alter, Kenntnisstand oder Einstellungen sowie Lesehaltung und emotionale Gegebenheiten (Ballstaedt 1994). Auch Lernfaktoren, die aus der einschlägigen Literatur bekannt sind, haben hier ihren Platz: Beleuchtung, Arbeitsplatzgestaltung, Arbeitszeit und anderes. Hinzu kommt die beobachtete Zunahme lese- und schreibschwacher Studierender und Dozenten an deutschen Hochschulen (Werder 1995, S. 9 f.). Ein Schreiber kann diese Faktoren nicht kontrollieren – im Unterschied zu Lehrern oder Erwachsenenbildnern in der Face-to-face-Interaktion – und sollte deshalb wissen, dass die Wirksamkeit seiner Texte fraglich ist. Verständlichkeit als Texteigenschaft wird situationsabhängig: müde Lesende werden unter Umständen einen optimierten Text für unverständlich halten.

4. Thesen zu spezifisch erziehungs-wissenschaftlichen Ursachen

- ▲ Der Gegenstandsbereich der Erziehungswissenschaft entzieht sich klarer Sprache und systematischer Darstellung

Fach-Sprachen versuchen, Informationen in Sprache zu übersetzen, und zwar weltabbildend (Naturwissenschaft), weltinterpretierend (Philosophie, Theologie) und weltverändernd (Ingenieurwissenschaften und Handwerke) (Scherer 1992). Hoffmann weist in seiner horizontalen Gliederung der Fachsprachen darauf hin, dass die Fachsprachen der Pädagogik, Literaturwissenschaft und Philosophie der künstlerischen Prosa am nächsten sind, während naturwissenschaftliche Fachsprachen (Chemie, Physik) wenig mit ihr gemein haben. Der Fachwortschatz der Pädagogik übertrifft den der Naturwissenschaften weit; die Mathematik kommt innerhalb einer bestimmten Textmenge fast mit der Hälfte des Wortschatzes aus (Hoffmann 1987). Betrachtet man ihren Gegenstand – Theorie und Praxis von Bildung und Erziehung – zeigt sich, dass die Erziehungswissenschaft sprach-

lich nicht in dem Maße Verbindlichkeit beanspruchen kann wie es Naturwissenschaften können – sie bewegt sich auf dem „schwankenden Boden“ des hypothetischen Wissens (Habermas 1978, S. 339). Die hochkomplexe Welt – im pädagogischen Bereich aktuell konstruktivistisch gedeutet – kann nicht objektiv dargestellt werden. Insofern muss der Versuch, erziehungswissenschaftliche Erkenntnisse systematisch darzustellen, scheitern oder – je mehr er gelingt – zwangsläufig zu Unverständlichkeit führen, denn, so Jürgen Mittelstraß zur Eröffnung der 10. Auricher Wissenschaftstage am 3. November 1999: „Schwierige Dinge, vor allem, wenn sie in einem voraussetzungsreichen, anspruchsvolle Vor-kenntnisse erforderlichen Wissenszusammenhang stehen, lassen sich nicht beliebig vereinfachen“ (Internet: www.auricher-wissenschaftstage.de/vortrag.htm, vom 6.3.2009).

Gewiss ist das Argument von der Komplexität des wissenschaftlichen Gegenstandes oft Ausrede, ja Fiktion – Pörksen nennt es, bezogen auf die Verwaltungssprache, das „Märchen von der in der Sprache sich spiegelnden Kompliziertheit ökonomischer Prozesse“ (Pörksen 1997, S. 98). Im Falle der Pädagogik jedoch ist die Behauptung, dass Unverständlichkeit sich aus der Komplexität des behandelten Gegenstands heraus erklären ließe – denn Pädagogik muss systemische Zusammenhänge in ihre Überlegungen einbeziehen – zumindest zu prüfen.

Folgt man Bedenken hinsichtlich der Genauigkeit der Beschreibung pädagogischer Sachverhalte (Fooken 1989), entfällt auch die verbreitete Trennung zwischen systematischen (= wissenschaftlichen) und didaktischen (vermittelnden beziehungsweise überzeugenden) Texten. Man könnte zwar annehmen, dass jeder Fachtext informiert, also didaktisch ist. Dies bezweifeln manche Autoren: „Didaktisch sind Texte immer dann, wenn sie auf besondere Verstehensvoraussetzungen der Empfänger Rücksicht nehmen... Didaktische Texte berücksichtigen ... etwa das Alter des Empfängers oder den Stand seiner Ausbildung“ (Ickler 1997, S. 195), während ein systematischer Text nicht von jedem verstanden werden muss. Vielmehr geht es ihm darum, ein Stück Welt objektiv darzustellen, was zu Erscheinungen wie Entrhetorisierung, Entpoetisierung und Entsubjektivierung führt (ebd.). Dem-nach sind erziehungswissenschaftliche Texte nur in den seltensten Fällen systematisch, sondern meist didaktisch, weil sie Leserinnen und Leser überzeugen wollen: von Theorien, Behauptungen, Thesen und Vermutungen, von Beobachtungen und Argumentationen.

▲ Die Fachsprache der Erziehungswissenschaft gibt Anlass zu Irritationen

Fachsprachen haben drei Funktionen: Sie ermöglichen *Präzision* und *Ökonomie* und demonstrieren als *Gruppensprachen* gegenseitige Hilfe und Erkenntnis, geteilte Denkmuster und Achtung voreinander (Flitner 1977). Die Fachsprache der heutigen Erziehungswissenschaft lässt sich als Gemisch vieler historisch gewachsener sprachlicher Merkmale sehen (Lenzen; Rost 1998), wobei besonders ihre „semantische Anlehnungsbedürftigkeit“ (Terhart 1992, S. 205) hervorzuheben ist, die sie zum „Durchmarschgebiet für Terminologie und Metaphern aus anderen Wissenschaften“ (ebd., S. 206) gemacht hat.

Die Pluralität wissenschaftlicher Ansätze wirkt sich ebenfalls auf die erziehungswissenschaftliche Fachsprache aus: Bis heute hat sie nicht nur mit ihrer Nähe zu Umgangssprache und philosophischer Sprache zu kämpfen, sondern auch mit dem Nebeneinander ihrer drei wichtigen Denkschulen und deren Sprachen², die zwar ihre orientierende und organisierende Kraft verlieren, aber keine eigenständige Wissenschaftssprache entwickelt haben – unter anderem deshalb, weil Ruhe und Beharrlichkeit für die Entfaltung einer stabilen Terminologie gefehlt haben. Außerdem wird durch die Entstehung immer neuer selbstreferenzieller Begriffssysteme die Kommunikationen zwischen Schulen mitunter völlig abgeschnitten (Morgenroth 2000).

Daraus folgt, dass die Fachsprache der Erziehungswissenschaft aus verschiedenen Jargons besteht: „Jargon ... als gruppenverhaftetes ... Sprechen, ... das ... zu seiner Entfaltung auf die Vertrautheitsbeziehung derjenigen angewiesen ist, die mit diesem Jargon umgehen“ (Schneider 1983, S. 122). Das Wort „Jargon“ rügt Sprachgebung, die Innen und Außen trennt, wobei diese Negativbewertung meist Personen vornehmen, die gerade nicht zur betreffenden Gruppe gehören (Polenz 1981). Viele Autoren und Autorinnen führen aus, dass es sich beim Jargon um die bewusste Einschränkung der Verständlichkeit handle – um strategisch-taktische Benutzung fachsprachlicher Mittel, die Zugehörigkeit zu einer Gruppe demonstrieren sollen und inhaltliche Fachlichkeit nur vortäuschen (Randow 1992). Jargon wird jedoch häufiger unbewusst benutzt: aus Gewohnheit, Faulheit, Unwissenheit oder mangelnder Reflexion, wie Polenz bestätigt: „Oft ist es kein intentionales Signalisieren, sondern ein automatisiertes Mitkommunizieren ...“ (Polenz 1981, S. 87 f.). Die kommunikationsdienliche Funktion des Jargons – auch er ist ökonomisch – ist nachvollziehbar, die ausgrenzende Wirkung nicht: wenn sie sich, wie in der Erziehungs-

wissenschaft, negativ auf die fachinterne Kommunikation auswirkt. Fachsprache und Jargon lassen sich nur schwer voneinander abgrenzen; vermutlich vermischen sie sich in den Geistes- und Sozialwissenschaften, da sich kommunikative und soziale Motive überschneiden. Der Begriff Fachsprache muss daher kritisch betrachtet werden. Sinnvoller und schlüssiger wäre es, von den Fachsprachen der Erziehungswissenschaft zu sprechen, im Hinterkopf behaltend, dass es Jargons sind (Fricke 1989).

Die Reflexion dieser Problematik steht disziplinintern wie -extern auf Sparflamme: „Die Vielfalt der wissenschaftlichen Sprachformen über Erziehung erzeugt derzeit nur noch selten den Ruf nach semantischer Vereinheitlichung, Strenge und Reduktion“ (Terhart 1999, S. 157). Stattdessen wird mit Weiterentwicklung von Sprache Unverständlichkeit gerechtfertigt, wenn auch frei von wirklicher Argumentation: „Die Erziehungswissenschaft selbst tut insofern gut daran, ihren wissenschaftlichen Diskurs immanent weiterzuentwickeln, wobei sie ... durchaus unverständlich und esoterisch sein kann, ja muß.“ (ebd., S. 158).

▲ *Die Erziehungswissenschaft orientiert sich stark an wissenschaftlichen Sprach- und Textkonventionen und an Fachsprachen anderer Disziplinen, was Unverständlichkeit nach sich zieht*

Die Wissenschaft kennt eine Reihe sprachlicher und textlicher Regeln: die Sprach- und Textkonventionen. Sie fristen ein meist unreflektiertes Dasein, werden nur über praktische Anwendung – Nachahmung – erschlossen und nur im Falle eines Verstoßes und dessen sozialer Sanktionierung bewusst (Jakobs 1999). Zu ihnen gehört der wissenschaftliche Stil mit seinen Merkmalen (Abstraktheit, Informationsfülle, fehlende Expressivität und Emotionalität, komplexe syntaktische Konstruktionen, Hypotaxen, Passivkonstruktionen, Unpersönlichkeit, Nominalität, Fehlen von Bildhaftigkeit, unpersönliche und passivische Formen des Verbs (Hoffmann 1987). Zustände kommen sie durch den Versuch, systematisch zu schreiben: Wer systematisch schreibt, wendet sich automatisch dem Gegenstand zu und verliert den Leser und die Leserin aus dem Blick. Gleichtes gilt für die „stilistischen Tabus“ – Ich-, Metaphern- und Erzähltabu – die fast mit Absolutheitsanspruch in der Wissenschaft vorherrschen, zumindest in Europa (Kretzenbacher 1995).

Alle Textkonventionen behindern – unabhängig vom Inhalt – das Schreiben verständlicher Texte, weil sie gängige Ergebnisse der Verständlichkeitsforschung – etwa von Flesch, Langer u.a., Früh – konterkarie-

ren. Aufgrund ihres wissenschaftlichen Anspruchs orientiert sich die Erziehungswissenschaft an ihnen, obwohl es ihrem Gegenstand und Charakter widerspricht: „Offensichtlich überwiegt ... das Bestreben, ... Kennmarken der Wissenschaftlichkeit vorzuweisen, gegenüber dem anderen Ziel, sich einem Publikum von einiger sozialer Breite und Bedeutung verständlich zu machen“ (Flitner 1977, S. 6). Das funktioniert sogar: Der akademische Status, der Autoren verständlicher Texte zugesprochen wird, ist niedriger als bei Autoren weniger verständlicher Versionen (Deppert 2001, S. 326 ff.). Zudem muss sich die erziehungswissenschaftliche Fachsprache von Umgangssprache und Populärdarstellungen abheben, „um die Gegenstände, über die jedermann spricht, auf eine Weise abzugrenzen und zu präzisieren, welche eine Verwechslung mit Alltagsgesprächen ausschließt“ (Flitner 1977, S. 4). Denn die Fachbegriffe der Pädagogik sind allgegenwärtig, ja alltäglich.

Natürlich hat jede Wissenschaft das Recht auf wissenschaftlichen Diskurs innerhalb ihrer Disziplin, bevor Forschungsergebnisse publiziert werden. Doch diese Argumentation wankt: Sie mag in den Naturwissenschaften schlüssig erscheinen, weil diese einen Grad an Genauigkeit und Gültigkeit erreichen, der eine Abstufung in hypothetische und (einigermaßen) gesicherte Erkenntnisse erlaubt. Die Geistes- und Sozialwissenschaften – vor allem nicht empirisch arbeitende – weisen diesen Grad nicht auf und haben darum Schwierigkeiten, die Teilung in wissenschaftsinternen und -externen Diskurs praktisch umzusetzen: Wann sind schon geisteswissenschaftliche Theorien so gesichert, dass man sie in der Öffentlichkeit publik machen kann? Oder: Warum sollen Nicht-Geisteswissenschaftler nicht das Recht haben, gemeinsam mit Vertretern und Vertreterinnen dieser Wissenschaften über unausgereifte Theoriegebäude zu diskutieren? Andererseits: Wie sonst als sprachlich sollen Geisteswissenschaften fachinterne Diskurse von öffentlichen abgrenzen, da alle Texte für alle zugänglich sind? Ihnen bleibt nur die „künstliche“ sprachliche Variante: sich unverständlich auszudrücken, damit der Laie nicht mehr versteht.

Fooken konstatiert, dass die Erziehungswissenschaft unter Wörtermangel leidet. Immer wieder wandern Wörter aus in die Umgangssprache, führt die Alltäglichkeit der Wörter zu Problemen. Obendrein sind zu wenig Wörter im Verhältnis zur Menge der Gegenstände menschlicher Erfahrung im Fachsprachenpool vorhanden. Dies macht eine andauernde Erweiterung des Wortschatzes notwendig, die durch Zusammensetzung, Ableitung, Bedeutungserweiterung und die metaphorische Verwendung oder Um-

deutung gängiger Wörter realisiert wird (Fooken 1989). Diese Bestrebungen sind durchaus sinnvoll, immerhin ist ein „Fremdwort ... leichter in Grenzen zu halten als das deutsche Alltagswort“ (Flitner, S. 4). Doch fördern sie vermeindliches Verstehen und führen zu Unsicherheiten, die dadurch potenziert werden, dass die Mehrzahl der Sprachimporte ausgegerechnet aus der Soziologie stammt (Luhmann 1991b), die selbst ein schlechtes Wissenschaftsdeutsch spricht, von Jargon durchzogen ist – imgrunde also dieselben Sprachprobleme wie die Erziehungswissenschaft hat (Lepenies 1986, Radow 1992). Bleibt die psychologische Dimension: Sozialpsychologen und -psychologinnen sprechen von Herstellung sozialer Identität, wenn die Zugehörigkeit zu einer Gruppe mit Aufwertung der Eigengruppe und Diskriminierung der anderen Gruppe einhergeht (Stroebe u.a. 1996) – vielleicht ist die sprachliche Abgrenzung von Vertretern und Vertreterinnen anderer Disziplinen oder Laien, die Unverständlichkeit in Kauf nimmt, auch als Herstellen von Fachidentität zu verstehen.

▲ *Die Erwartungen der Leserschaft erziehungs-wissenschaftlicher Texte sind überzogen*

Mit dem Gegenstand der Erziehungswissenschaft, „mit Generationsproblemen oder Partnerbeziehungen, mit Schulfragen oder Erziehungsschwierigkeiten, hat ja beinahe jedermann zu tun“ (Flitner 1977, S. 4). Daraus folgt gesteigertes öffentliches Interesse, woraus sich Erwartungen ableiten: „Gerade Pädagogen sind angehalten, sich in ihren Publikationen verständlich und exakt auszudrücken. Das muß allerdings auch für die Selbstdarstellung der Pädagogik in der Öffentlichkeit gelten“ (Pöggeler 1987, S. 70). Man darf vermuten, dass diese diffusen Erwartungen – die auch lähmten können – mit dem Gegenstandsbereich der Didaktik zu tun haben, denn die ist auf Verständlichkeit angewiesen.

Die Erkenntnisse der Verständlichkeitsforschung zeigen, dass eine genaue Addressierung Voraussetzung verständlicher Texte ist. Das bedeutet – zusammen mit den oben bereits erläuterten fachsprachlichen Schwierigkeiten der Erziehungswissenschaft – dass Erwartungen von Vertretern und Vertreterinnen anderer Professionen oder der Umgangssprache nicht (immer) erfüllt werden können. Hinzu kommt die fehlende Differenzierung in der Literatur zwischen Fach- und Sachbuch: Ein Fachbuch ist für Fachleute in Ausbildung und Berufspraxis gedacht; ein Sachbuch auch für interessierte Laien zugänglich und lesbar (Müller 2001). Dies für Fachbücher zu erwarten, ist ein Denkfehler, da dem fachinterne Sprachbesonderheiten entgegenstehen.

Plath erhielt in einer Studie zu Leseverhalten und Leseerwartungen von Lehrern und Lehrerinnen überraschende Ergebnisse: Ein Großteil der Befragten war der Ansicht, dass Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler ihre Tätigkeit für hochwertiger halten und für ihresgleichen schreiben. Lehrer und Lehrerinnen lesen zwar viel (Zeitungen), Plaths Ergebnisse deuten aber auf wenig intensive Beschäftigung mit berufsbezogener Literatur hin. Schließlich fand die Autorin folgende Merkmale nützlicher pädagogisch-psychologischer Texte: Verständlichkeit der Darstellung, Nachvollziehbarkeit des Inhalts, Ermöglichung eines Praxisbezugs, leichter Umgang mit dem Text (Plath 1998). Völlig zurecht sieht Plath „Handlungsbedarf“, vor allem aus der Tatsache resultierend, dass Lehrer und Lehrerinnen nicht nur meinen, Wissenschaftler schreiben Texte für ihresgleichen, sondern diese Texte auch noch als komplex und nicht praxisrelevant einschätzen.

Überraschend ist dieses Ergebnis, weil Lehrerinnen und Lehrer aus der völlig richtigen Feststellung – wissenschaftlicher schreiben für ihresgleichen (= fachinterne Kommunikation) – falsche Schlüsse ziehen: Sie folgern, Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen seien arrogant und erwarten, dass sie ihre Texte nach den Wünschen der Lehrerschaft gestalten. Diese Erwartung ist in puncto Praxisbezug überzogen. Hier gilt es – auch für den Schreiber – zu differenzieren, was der Wissenschaftler will: Will er fachintern eine Theorie zur Diskussion stellen oder Ergebnisse seiner Forschungen auch dem Praktiker, der Praktikerin zugänglich machen? Eine Anpassung an die Wünsche lesender Lehrerinnen und Lehrer in den Rubriken Verständlichkeit, Nachvollziehbarkeit und Handlichkeit kann man gewiss erwarten, jedoch nur, wenn sich die Lesenden auf das zu erwartende abstrakte Niveau wissenschaftlicher Publikationen einzustellen bereit sind.

▲ *Die Qualifikationen schreibender Erziehungs-wissenschaftler sind mangelhaft*

Pädagogische Fachtexte werden hauptsächlich von Erziehungswissenschaftlern und -wissenschaftlerinnen mit hoher Qualifikation und Erfahrungen in Forschung und Lehre geschrieben (Fiedler 1991) Bei Zeitschriften existiert eine größtenteils exklusive Bindung weniger Autoren und Autorinnen – eine kleine Gruppe von „Vielschreibenden“ – während fast zwei Drittel des Autorenbestandes nur einmal publizieren. Viele Texte werden also von weniger routinierten Schreibenden produziert. Etliche Zeitschriften veröffentlichen nur Beiträge, die eigene Forschungsergebnisse darstellen. Da dies meist Dissertationen sind und danach oft keine nennens-

werte wissenschaftliche Arbeit folgt oder eine längere Pause eintritt, erklärt sich die große Zahl an „Einwegschreibenden“ (Keiner 1999).

Plath (1998) vermutet, dass die unzureichende Berücksichtigung des Handwerks Schreiben während des Studiums und danach ein Grund für die Mängel erziehungswissenschaftlicher Texte ist. Wie und wo aber lernen Pädagogen und Pädagoginnen das Schreiben? Die erste Frage ist schnell beantwortet: Schreiben ist ein Handwerk und man lernt es durch Tun – indem man schreibt (Müller 2001). Das Wo ist komplizierter: Expliziter Inhalt des pädagogischen Studiums ist Schreiben jedenfalls nicht. Man erwartet wohl, dass Studierende zu schreiben gelernt haben – in der Schule. Stattdessen haben Studierende große Schwierigkeiten beim Bearbeiten schultypischer Schreibaufgaben (Sucharowski 1999). Auch Schreibblockaden (Kruse 2000) und -ängste (Müller 2001) spielen eine Rolle. Beides wird gefördert, weil das geistes- und sozialwissenschaftliche Studium oft auf Lesen und kritisches Destruieren mehr Wert legt als auf produktives Weiterentwickeln des Geschriebenen (Becker 2000, Müller 2001). Vorhandene Projekte zum Thema Schreiben an Hochschulen sind vom Interesse der Studierenden abhängig, weil sie auf freiwilliger Basis stattfinden; Lehr- und Anleitungsbücher zum wissenschaftlichen Schreiben – einige sind von Pädagogen geschrieben (Müller 2001, Rost 1999) – helfen ebenfalls hinsichtlich der handwerklichen Seite wenig weiter.

Angesichts dieser Situation ist es unverständlich, dass in den Empfehlungen für ein Kerncurriculum Erziehungswissenschaft, herausgegeben von der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (http://dgfe-aktuell.uni-duisburg.de/bildpol/KC_HF_EW.htm, aufgerufen am 6. März 2009), das Schreiben und Schreibenlernen nicht explizit thematisiert ist. Nur eine Verpflichtung aller Studierenden, sich dieses Handwerk anzueignen, wird dazu führen, dass jener Großteil, der sich ohne entsprechende, schulisch vermittelte Schreibkenntnisse und ohne rechte Motivation an der Universität durchmogelt, erreicht wird und seine Fertigkeiten verbessert.

Da Studierende trotz dieses Dilemmas schreiben müssen, kommt nur zweierlei in Frage: Lernen am Modell beziehungsweise durch Versuch und Irrtum: „...ob es jemand gut lernt, das hängt nicht zuletzt von zwei Faktoren ab: davon, ob er Lehrer findet, die sich die Mühe machen, ihn oft genug zu korrigieren, und davon, wie lange er sich einem solchen Korrekturprozeß aussetzen kann und mag“ (Binneberg 1993, S. 8). Für den Versuch – dafür, dass über-

haupt geschrieben wird – sind die Studierenden zuständig, allerdings muss es Schreibanlässe geben. Für das Feststellen des Irrtums ist der wissenschaftliche Lehrer verantwortlich, der in Dialog mit dem Schreiber zu treten und mit ihm über dessen Texte zu sprechen hat (Binneberg 1993) – doch wie oft fehlt dies aus Zeitnot, Unwissen oder Ignoranz? Ähnlich ist es beim Lernen am Modell, das oft unbewusst geschieht und mit unreflektierter Übernahme von Konventionen einhergeht.

Zuletzt ein Blick auf das Modell des Schreibens von Bereiter und Scardamalia (Günther 1993), die das Vorgehen von Schreibanfängern und -anfängerinnen mit dem geübter Schreibenden verglichen. Während Letztere die Fähigkeit hatten, ihr Wissen im Produktionsprozess zielorientiert zu transformieren (knowledge transforming) und im Planungsprozess reflektierten, verfügten Anfänger und Anfängerinnen nicht über diese Fähigkeit. Sie gaben ihr Wissen nur wieder (knowledge telling), entwickelten keine über die Schreibaufgabe hinausgehenden Ziele, die mit dem Text erreicht werden sollten, und antizipierten potenzielle Leser und Leserinnen nicht. Letzteres genügt nicht in einer Wissenschaft, die überzeugen will, es könnte jedoch eine Erklärung für unverständliche Texte sein. Hinzu kommt, dass die erziehungswissenschaftliche Fachsprache eine große Nähe zur Sprache der Philosophie aufweist und darum oft die Strategie des Flow-Schreibens zu finden sein dürfte, also aus dem Bauch heraus, assoziativ geschrieben wird (Ortner 2000, Müller 2001). Dieses Phänomen lässt sich in Adornos Schriften gut nachverfolgen: Er argumentiert oft, ohne sich nachvollziehbar um Gliederung und Struktur (und damit um die Lesenden) zu bemühen. Damit zusammen hängt ein weiteres Problem: die vernachlässigte Phase der Überarbeitung in vielen wissenschaftlichen Schreibprozessen, die sich wiederum auf Mängel in der Schreibausbildung zurückführen lässt (Becker 2000). Flitner dazu: „Es gibt doch wohl kaum eine Gruppe von Wissenschaften, die ebenso wie die Psychologie, die Pädagogik, die Sozialwissenschaften im deutschen Sprachgebiet ... die Mühe sprachlicher und stilistischer Arbeit an ihren Texten gescheut oder vernachlässigt haben“ (Flitner 1977, S. 5).

Anmerkungen

1 Stellvertretend dieses Zitat: „Soll das resolutiv-kompositive Verfahren statthaben, muß mit einer Privation, mit dem Nichts begonnen werden, das ist die völlige Auflösung, die Annihilation, die Voraussetzung für die Restitution ist“ (Schmitz 1982, S. 15).

2 Gemeint sind geisteswissenschaftliche Pädagogik, empirisch-analytische Pädagogik und kritische Erziehungswissenschaft (dazu Terhart 1992).

Literatur

- Ballstaedt, S.-P.:** Lerntexte und Teilnehmerunterlagen. Weinheim/Basel 1994
- Becker, H.S.:** Die Kunst des professionellen Schreibens: Ein Leitfaden für die Geistes- und Sozialwissenschaften. Frankfurt am Main 2000
- Binneberg, K.:** Sprache, Logik, Pädagogik. Weinheim 1993
- Christmann, U.; Groeben, N.:** Psychologie des Lesens. In: Franzmann, B. u.a.: Handbuch Lesen. München 1999, S. 145-223
- Deppert, A.:** Verstehen und Verständlichkeit: Wissenschaftstexte und die Rolle themaspezifischen Vorwissens. Wiesbaden 2001
- Fiedler, S.:** Fachtextlinguistische Untersuchungen zum Kommunikationsbereich der Pädagogik: dargestellt an relevanten Fachtextsorten im Englischen. Frankfurt am Main 1991
- Flitner, A.:** Sprache und literarischer Stil in den Sozialwissenschaften und in der Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik 23/1977, S. 1-8
- Fooken, E.:** Sprachprobleme der Pädagogik. Anregungen zum kritischen und sensiblen Gebrauch der pädagogischen Fachsprache. Oldenburg 1989
- Fricke, H.:** Zur gesellschaftlichen Funktion humanwissenschaftlicher Fachsprachen. In: Bungarten, T. (Hrsg.): Wissenschaftssprache und Gesellschaft. Aspekte der wissenschaftlichen Kommunikation und des Wissenstransfers in der heutigen Zeit. Tostedt 1989, S. 62-75
- Früh, W.:** Lesen, Verstehen, Urteilen: Untersuchungen über den Zusammenhang von Textgestaltung und Textwirkung. Freiburg im Breisgau/München 1980
- Goodman, K.S.:** Lesen ein transaktionaler Prozeß. In: Holle, K. (Hrsg.): Konstruktionen der Verständigung. Die Organisation von Schriftlichkeit als Gegenstand didaktischer Reflexion. Lüneburg 1997, S. 145-186
- Günther, U.:** Texte planen – Texte produzieren: Kognitive Prozesse der schriftlichen Textproduktion. Opladen 1993
- Habermas, J.:** Umgangssprache, Wissenschaftssprache, Bildungssprache. In: Merkur 32/1978, S. 327-342
- Hentig, H. von:** Aufgeräumte Erfahrung: Texte zur eigenen Person. Frankfurt am Main 1985
- Hoffmann, L.:** Mehrfachadressierung und Verständlichkeit. In: Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik 55/1984, S. 71-85
- Hoffmann, L.:** Kommunikationsmittel Fachsprache. Eine Einführung. Berlin 1987
- Ickler, T.:** Die Disziplinierung der Sprache. Fachsprachen in unserer Zeit. Tübingen 1997
- Jakobs, E.-M.:** Normen der Textgestaltung. In: Kruse, O. u.a.: Schlüsselkompetenz Schreiben: Konzepte, Methoden, Projekte für Schreibberatung und Schreibdidaktik an der Hochschule. Neuwied/Krifte 1999, S. 171-190
- Keiner, E.:** Konstruktionen des Lokalen. Theoretische Überlegungen und empirische Befunde zur Rekonstruktion lokaler Wissenschaftskulturen der Erziehungswissenschaft. In: Langewand, A.; Prondzynsky, A. von (Hrsg.): Lokale Wissenschaftskulturen in der Erziehungswissenschaft. Weinheim 1999, S. 315-342
- Kretzenbacher, H.L.:** Vom Ich-, Metaphern- und Erzähl-Tabu. Oder: Wie durchsichtig ist die Sprache der Wissenschaften? In: Forschung & Lehre. Mitteilungen des Deutschen Hochschulverbandes 4/1995, S. 183-185
- Kruse, O.:** Schlüsselkompetenz Schreiben: Konzepte, Methoden, Projekte für Schreibberatung und Schreibdidaktik an der Hochschule. Neuwied 1999
- Kruse, O.:** Keine Angst vor dem leeren Blatt. Ohne Schreibblockaden durchs Studium. Frankfurt am Main 2000
- Langer, I. u.a.:** Sich verständlich ausdrücken. München 1999
- Lenzen, D.; Rost, F.:** Die neuere Fachsprache der Erziehungswissenschaft seit dem Ende der 18. Jahrhunderts. In: Hoffmann, L. u.a. (Hrsg.): Fachsprachen: Ein internationales Handbuch zur Fachsprachenforschung und Terminologiewissenschaft (Offprint). 1. Halbband. Berlin/New York 1998, S. 1313-1321
- Lepenies, W.:** Die Notwendigkeit des Jargons – Zur Fachsprache der Soziologie. In: Kalverkämper, H.; Weinrich, H.: Deutsch als Wissenschaftssprache. 25. Konstanzer Literaturgespräch des Buchhandels. Tübingen 1986
- Luhmann, N.:** Die Unwahrscheinlichkeit der Kommunikation. In: Luhmann, N.: Soziologische Aufklärung 3: Soziales System, Gesellschaft, Organisation. Opladen 1991a, S. 25-34
- Luhmann, N.:** Unverständliche Wissenschaft. Probleme einer theorieeigenen Sprache. In: Luhmann, N.: a.a.O. 1991b
- Luhmann, N.:** Die Wissenschaft der Gesellschaft. Frankfurt am Main 1998
- Luhmann, N.:** Die Praxis der Theorie. In: Luhmann, N.: Soziologische Aufklärung 1: Aufsätze zur Theorie sozialer Systeme. Wiesbaden 2005, S. 317-335
- Morgenroth, K.:** Die Alchemie in der Wissenschaft: fachsprachliche Hermetik und pseudofachsprachliche Manipulation. Zur Einführung. In: Morgenroth, K. (Hrsg.): Hermetik und Manipulation in den Fachsprachen. Tübingen 2000, S. 9-40
- Motamed, S.:** Verstehen und Verständlichkeit. München 1995
- Müller, C.W.:** SchreibLust. Von der Freude am wissenschaftlichen Schreiben. Münster 2001
- Müller, S.:** Die Unverständlichkeit von Fachtexten als Instrument – Funktionen unverständlichen Schreibens in der Erziehungswissenschaft. In: Pädagogische Rundschau 4/2008, S. 421-435
- Ortner, H.:** Schreiben und Denken. Tübingen 2000
- Plath, I.:** Probleme mit der Wissenschaft? Lehrerurteile über pädagogisch-psychologische Literatur. Baden-Baden 1998
- Pöggeler, F.:** Über Wissenschaft und Publizität. In: Keck, R.W.; Thissen, W. (Hrsg.): Medien zwischen Kultur und Kult. Zur Bedeutung der Medien in Kultur und Bildung. Zum 65. Geburtstag von Heribert Heinrichs. Bad Heilbrunn 1987, S. 61-72
- Polenz, P. von:** Über die Jargonisierung von Wissenschaftssprache und wider die Deagentivierung. In: Bungarten, T. (Hrsg.): Wissenschaftssprache. Beiträge zur Methodologie, theoretischen Fundierung und Deskription. München 1981, S. 85-110
- Pörksen, U.:** Plastikwörter. Die Sprache einer internationalen Diktatur. Stuttgart 1997
- Randow, E. von:** Verständlichkeit als Problem sozialwissenschaftlicher, insbesondere soziologischer Fachtexte. In: Bungarten, T. (Hrsg.): Beiträge zur Fachsprachenforschung. Sprache in Wissenschaft und Technik, Wirtschaft und Rechtswesen. Tostedt 1992, S. 140-151
- Rost, F.:** Lern- und Arbeitstechniken für pädagogische Studiengänge. Opladen 1999
- Scherer, H.:** Kosmos – Sprache – Fachsprache. In: Albrecht, J.; Baum, R. (Hrsg.): Fachsprache und Terminologie in Geschichte und Gegenwart. Tübingen 1992, S. 17-30
- Schmitz, H.-G.:** Lernen und Rhetorik: Zu den Voraussetzungen eines Lernbegriffs, der in rhetorischer Deliberation gründet. Sankt Augustin 1982
- Schneider, G.:** Probensprache der Oper. Untersuchungen zum dialogischen Charakter einer Fachsprache. Tübingen 1983
- Seiffert, H.:** Die Sprache der Wissenschaft als Imponiergeha-

- be. In: Deutsche Universitäts Zeitung DUZ 21/1979, S. 680-682
- Staak, J.** von der: Verständlichmachung – Verständlichkeit – Verstehen. Pflichten und Rechte von Produzent und Rezipient fachexterner Texte. In: Henne, H.; Mentrup, W. (Hrsg.): Wortschatz und Verständigungsprobleme. Was sind „schwere Wörter“ im Deutschen? Düsseldorf 1983, S. 52-71
- Stroebe, W.** u.a. (Hrsg.): Sozialpsychologie. Eine Einführung. Berlin 1996
- Sucharowski, W.**: Können Studenten (noch) Schüleraufsätze schreiben? Ein Erfahrungsbericht über das Korrektur-Lesen. In: Kruse, O. u.a.: a.a.O. 1999, S. 211-221
- Terhart, E.**: Reden über Erziehung. Umgangssprache, Berufssprache, Wissenschaftssprache. In: Neue Sammlung 32/1992, S. 195-214
- Terhart, E.**: Sprache der Erziehungswissenschaft: Eine Einführung in den Thementeil. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 45/1999, S. 155-159
- Weinrich, H.**: Sprache und Wissenschaft. In: Kalverkämper, H.; Weinrich, H.: Deutsch als Wissenschaftssprache. 25. Konstanzer Literatursymposium des Buchhandels. Tübingen 1986, S. 183-193
- Weischenberg, S.**: Journalistik. Theorie und Praxis aktueller Medienkommunikation. Band 2: Medientechnik, Medienfunktionen, Medienakteure. Opladen 1995
- Werder, L.** von: Rhetorik des wissenschaftlichen Redens und Schreibens. Berlin 1995

Supervision als non-formeller Lernort in Studiengängen der Sozialen Arbeit

Wolfgang Witte

Zusammenfassung

Der Artikel untersucht, wie in Studiengängen der Sozialen Arbeit nach der Einführung der Bachelor- und Masterstudiengänge subjektorientierte Bildungsprozesse der Studierenden durch Supervision unterstützt werden können. Anknüpfend an den aktuellen Bildungsdiskurs wird Supervision als non-formeller Lernort, der durch das Reflektieren des Handelns und der Haltungen der angehenden Fachkräfte die Herausbildung eines professionellen Habitus unterstützt, verstanden. Dafür werden die methodischen Besonderheiten der Ausbildungssupervision und die Bedeutung der relevanten Kontexte Studierende, Hochschule und Praxis/Praktikum erörtert und Vorschläge für die intensivere Nutzung von Supervision im Studium gemacht

Abstract

This article examines how after the introduction of Bachelor and Master degree courses, supervision can help students of Social Work to improve their skills in client-orientation. Following the current discourse on education, supervision is understood as an informal place of learning where the development of a professional conduct is supported by reflecting the ways of acting preferred by the future experts as well as the attitudes they assume. So this discussion will focus both on the methodological aspects of educational supervision and on the significance of the relevant context as related to students, universities and practice or practical trainings. Moreover, suggestions are made for a more intense application of supervision in academic education.

Schlüsselwörter

Supervision – Studium – Soziale Arbeit – Curricula – Hochschule – Praktikum – Professionalisierung – Handlungskompetenz

Einleitung

Die Umstellung von Diplomstudiengängen der Sozialen Arbeit auf Bachelor-/Masterstudiengänge ist weitgehend abgeschlossen. Neben der zeitlichen Verkürzung des Studiums, der Modularisierung der Studieninhalte und der Einführung des Creditssystems betreffen die Veränderungen das Verhältnis von theoretischem und praktischem Lernen. Die Reduzierung der Studiendauer und der mindestens gleichbleibende Umfang der Studieninhalte führen leicht zu einer Verringerung der Erfahrungs- und

Lernmöglichkeiten in den Handlungsfeldern der Sozialen Arbeit. Zugleich erhalten die Studierenden weniger Gelegenheit, ihre Praxiserfahrungen im Rahmen von Supervision zu reflektieren.

Während durch die Bildungsdebatte der letzten Jahre überdeutlich geworden ist, dass formelles, curricular gestaltetes Lernen nur im Zusammenspiel mit informellen und non-formellen Lernprozessen zu gelungener Bildung führt, und unter anderem der Schulbereich im Zusammenhang mit der Ganztagschule zunehmend außerunterrichtliches Lernen integriert, ist die Umstellung auf Bachelor-/Masterstudiengänge mit dem Risiko einer Verringerung non-formeller Lernorte, wie es die Ausbildungssupervision ist, verbunden. Inwieweit es künftig zu einer Verschulung im Sinne der Erhöhung akademisch-unterrichtlicher Anteile im Studium kommt oder ob die Studiengänge vermehrt reflektierte Praxiserfahrungen einbeziehen werden, ist noch nicht entschieden. Dies bedeutet aber auch, dass es gerade jetzt sinnvoll ist, sich mit den Grundlagen der Herausbildung eines professionellen Habitus und mit Qualitäten von Supervision in der Ausbildung zu befassen und die langjährigen und vielfältigen Erfahrungen dieses Lernfeldes zu nutzen.

Supervision in Ausbildungskontexten

Supervision mit Auszubildenden ist ein besonderes supervisorisches Angebot, weil die Supervisanden keine voll ausgebildeten Fachkräfte sind und die Supervision verpflichtender Teil der jeweiligen Ausbildung ist. Zugleich führt diese Form von Supervision an die Ursprünge supervisorischer Praxis, die auch in der Sozialen Arbeit anfangs in der Anleitung und wissensvermittelnden Praxisberatung für Laien und Freiwillige bestand. Ausbildungssupervision findet sich besonders in Ausbildungen für Berufe, in denen Supervision ein qualitativer Standard der professionellen Wahrnehmung der Berufsrolle ist, insbesondere in der Sozialen Arbeit. Weitere Bereiche sind unter anderem die Ausbildung von Seelsorgerinnen, Seelsorgern, Vikaren und Sozialdiakonen oder die Ausbildung von Psychotherapeutinnen und -therapeuten. Darüber hinaus wird Supervision zunehmend auch für andere Professionen, die soziale Fähigkeiten im Umgang mit ihren Zielgruppen erfordern, eingesetzt. So nimmt zum Beispiel der Bedarf von Lehrenden an Supervision zu.

Der Begriff *Ausbildungssupervision* bezeichnet in unterschiedlichen Ausbildungskontexten verschiedene Settings. *Effinger* (2002) zeigt anhand der Ergebnisse einer empirischen Studie über Ausbildungssupervision in Studiengängen der Sozialen

Arbeit die weite Auslegung des Begriffs Supervision, wobei die unterschiedlichen Qualifizierungselemente Methodenunterricht, Praxisanleitung, Praxisberatung, Praxisreflexion/Ausbildungssupervision Überschneidungen aufweisen. Die Begriffe Supervision, Praxisreflexion und Praxisberatung werden an Ausbildungsstätten der Sozialen Arbeit häufig synonym verwendet.

Zur Definition kann an *Effinger* (2003, S. 24) angeknüpft werden: „Ausbildungssupervision, auch als Lehrsupervision bezeichnet, ist Supervision im Rahmen berufsqualifizierender Aus-, Fort- und Weiterbildung zur Begleitung und Reflexion integrierter, berufspraktischer Tätigkeiten. In vielen beratenden, therapierenden, trainierenden, erziehenden und helfenden Berufen und Professionen ist sie obligatorischer Bestandteil der jeweiligen Qualifizierungsordnung. Ihr Zweck besteht darin, die Systemsteuerungskompetenz des Supervisanden zu unterstützen, zu vertiefen oder wiederherzustellen. Im Unterschied zur Supervision in der Arbeitswelt werden Rahmenbedingungen wie Dauer, Setting und Themenbereiche der Ausbildungssupervision im wesentlichen von der Ausbildungsinstitution festgelegt ... und nicht zwischen den Supervisanden und dem Supervisor ausgehandelt. Der Supervisor ist in die ... Ausbildungsinstitution ... eingebunden. Aufgrund seiner damit verbundenen Beurteilungs- und Bewertungsfunktion können sich Rollenkonflikte ergeben.“

Als weiteres Ziel muss ergänzt werden, dass für die Klientel der in Ausbildung befindlichen Fachkräfte eine gute Leistung des Sozialen Arbeit anzustreben ist. Mit Bezug auf Supervision in der Ausbildung von Mediatorinnen und Mediatoren erläutert *Kaldenkerken* (2007, S. 30): „Ausbildungssupervision nutzt ... die Elemente der Fachberatung, der Supervision und Weiterbildung/Training ... Ausbildungsbegleitende Supervision kann je nach Kenntnis und Verständnis sehr unterschiedlich gestaltet werden. Wenn die Fachberatung überwiegt, bleibt der Ausbilder/Supervisor eher in der Rolle des Lehrers und Weiterbildners. Die Erhöhung der Komplexität durch angeleitete Reflexion zur Erkundung der verschiedenen Dimensionen von Person, Funktion, Rolle, Kontext und anderen wird vernachlässigt zu Gunsten der Instruktion. Wenn der reflexive Anteil erhöht werden soll ... können andere Aspekte der berufsgleitenden Supervision anregend und hilfreich sein.“

Die Besonderheit von Ausbildungssupervision besteht darin, dass sie zwei verschiedenen Systemlogiken verpflichtet ist. Supervision als spezifisches Beratungsformat ist weitgehend durch eine psychologische Logik bestimmt, während die Ausbildungssupervision durch die Berufspraxis bestimmt wird. Die Ausbildungssupervision ist daher eine Kombination aus Beratung und Praxisberatung.

sozial geprägte Theorie- und Methodenentwicklung bestimmt und durch Standards von Dachverbänden wie der Deutschen Gesellschaft für Supervision (DGsv) geprägt; Ausbildung als zielbestimmender Rahmen wird dagegen durch die unterschiedlichen fachbezogenen Ausbildungs- und Prüfungsordnungen der Hochschulen bestimmt.

Ausbildungssupervision im supervisorischen Professionsverständnis

Die DGSe definiert Supervision wie folgt: „Supervision ist arbeits- und berufsbezogene Beratung für Personen und Organisationen. Supervision ist reflexive Beratung und gekennzeichnet durch eine spezifische Wahrnehmung (zum Beispiel Mehrperspektivität), durch eine spezifische Haltung (zum Beispiel kritische Loyalität), durch spezifische Basiskompetenzen (zum Beispiel bezogen auf Personen, Organisationen, Arbeitswelt, Diagnose, Intervention), durch spezifische Instrumente (zum Beispiel Kontrakt) und durch einen spezifischen Gesellschaftsbzug (zum Beispiel gebunden an die Werte Gesundheit, Chancengleichheit, Emanzipation, Nachhaltigkeit). Supervision dient dem Kompetenzerwerb und der personenbezogenen beruflichen Weiterbildung, der Entwicklung von Arbeitsbeziehungen und der Organisationsentwicklung. Supervision ist zugleich ein Beratungsangebot, das methodenplural, interdisziplinär, und andere Beratungsangebote ergänzend oder integrierend ausgerichtet ist. Ziele der Supervision sind der Erhalt und die Verbesserung der Qualität beruflicher Arbeit, die Erweiterung von Kompetenzen der Supervisand/innen, die Unterstützung von Organisationen bei der Gestaltung und Entwicklung von Führung, Kooperation und Kommunikation sowie das vertiefte Verstehen des Handelns jener Personen, die die Dienstleistungen der Supervisand/innen in Anspruch nehmen“ (*Deutsche Gesellschaft für Supervision 2007, S. 7 f.*).

Ergänzend kann mit *Belardi* festgestellt werden, dass Supervision auf drei *Reflexionsebenen* helfen kann: „(1) *Klientenebene*, dazu gehören der Abnehmer (zum Beispiel Kunden, Klienten oder Patienten) eigener Leistungen. Dabei geht es meistens um die Reflexion der Arbeitsbeziehung, des Kunden- beziehungsweise Klientenkontakts oder, wie man in den psycho-sozialen Berufen sagt, der Fallarbeit. (2) *Mitarbeiterebene*, also den Kollegen, Teammitgliedern, Untergebenen oder Vorgesetzten gegenüber. Hierbei steht die Zusammenarbeit untereinander im Vordergrund; es geht dabei um *Selbstthematisierung* oder *Selbstreflexion*. (3) *Organisationsebene*, also bei Fragen, die mit der optimalen Gestaltung von organisatorischen Abläufen (zum Beispiel Team-

arbeit, Binnenorganisation, interne Kommunikation, humane und flache Hierarchie) zu tun haben. In diesem Bereich bestehen fließende Übergänge zur Institutions- und Organisationsberatung" (Belardi 2005, S. 14 f.).

In der Geschichte der Supervision, die bis in die 1980er-Jahre ausschließlich als Verfahren der Sicherung fachlicher Qualität von Sozialer Arbeit galt, war die Trennung zwischen Anleitung, Fachberatung, mitunter auch Kontrolle einerseits und personenbezogener beruflicher Praxisreflexion andererseits lange nicht selbstverständlich. In ihren Anfängen Ende des 19. Jahrhundert hatte Supervision die Aufgabe, ehrenamtlich Mitarbeitende von Wohlfahrtsverbänden in den großen Städten Nordamerikas fachlich anzuleiten und gleichzeitig deren Arbeit zu kontrollieren. Im Zuge der weiteren Professionalisierung wird in den Vereinigten Staaten und im angelsächsischen Raum Supervision bis heute hauptsächlich administrativ verstanden, als eine Management- und Leitungsfunktion der operativen Ebene, die darauf zielt, das Erreichen vorgegebener Ziele sicherzustellen und auch Verständnis für die Lebenswelt der Klientel oder der Kunden, Kundinnen zu fördern (Rappe-Giesecke 2003, S. 2)

Belardi (2005, S. 19 f.) führt aus, dass sich die fachliche Beratung und Praxisreflexion in England und Deutschland ebenfalls im Zuge der Professionalisierung der Sozialen Arbeit herausbildete. Schon in den 20er-Jahren des letzten Jahrhunderts war die Ausbildung von Fürsorgerinnen, einem Vorläufer der Sozialarbeiterausbildung, mit Lehrveranstaltungen wie „Besprechung der sozialen Praxis“, Praktika und der Reflexion von Praxiserfahrungen verbunden. Eine weitere, die heutige Supervision prägende Wurzel ist die sich seit den 1920er-Jahren entwickelnde Psychoanalyse, die einerseits zu einem vertieften Verständnis zwischenmenschlicher Beziehungen beitrug und zusätzlich durch die Methode der Kontrollanalyse Anstöße für die Herausbildung von Ausbildungs- und Lehrsupervision bot. Mit den Balint-Gruppen trat das Instrument der Gruppe hinzu, die berufsbezogene Selbsterfahrung für eine Verbesserung der konkreten medizinischen und sozialarbeiterischen Praxis nutzte.

In (West-)Deutschland wurden der Begriff und die Praxis der Supervision in den 1960er-Jahren in der Folge der Orientierung an nordamerikanischen Methoden der Sozialen Arbeit übernommen und weiterentwickelt. Dabei wurde Supervision weitgehend mit Ausbildungssupervision identifiziert. *Kadushin* (1990) erinnert daran, dass „in der ersten Ausgabe

der Enzyklopädie der Sozialarbeit (1965) Supervision als Ausbildungssupervision definiert“ wurde, als „traditionelle Methode der Übermittlung von sozialarbeiterischen Fertigkeiten an unausgebildete und unerfahrene Studenten und Worker durch ausgebildete und erfahrene Praktiker“. Seit den 1970er-Jahren ist „Ausbildungssupervision“ Bestandteil von Studienordnungen an Höheren Fachschulen, den Vorläufern der heutigen Fachhochschulen (Kersting 2005).

Die Bandbreite und die Differenziertheit von Beratungsfeldern, Klientengruppen und Methoden, die das Selbstverständnis von Supervision kennzeichnen, weiteten und differenzierten sich in den vergangenen Jahrzehnten kontinuierlich aus. Allerdings gelten im Wesentlichen Professionelle, also Fachleute mit gefestigter beruflicher Identität, als Klientel von Supervision. Rappe-Giesecke (2003, S. 3) hebt diesen Aspekt in ihrer Definition hervor: „Supervision ist personenbezogene berufliche Beratung für Professionals. Ihre Aufgabe ist es, Einzelne, Gruppen oder Teams von Professionals zu individueller und sozialer Selbstreflexion zu befähigen. Ziel dieser Reflexion ist die Überprüfung und Optimierung des beruflichen und methodischen Handelns.“

Ausbildungssupervision kennzeichnet sie folgerichtig als „Supervisionsvariante“, die immer auch durch ein Meister-Schüler-Verhältnis geprägt sei, wobei sich die Meisterschaft eher auf die feldbezogene Fachlichkeit als auf supervisorische Qualität bezieht. Ihrer skeptischen Einschätzung dieser Art von Supervision gibt sie deutlich Ausdruck: „Das führt in der Regel dazu, dass Professionelle, die nur in dieser Art und Weise Supervision kennen gelernt haben, der Ansicht sind, das wäre Supervision überhaupt. Vielmehr handelt es sich um eine Möglichkeit, Elemente von Supervision, insbesondere die Fallsupervision zu Ausbildungszwecken anzuwenden. Die Meisterinnen und Meister gehen auf den Markt und bieten berufsbegleitende Supervision, ohne dafür die erforderlichen Qualifikationen zu haben“ (ebd., S. 6).

Hier klingen schwierige Erfahrungen mit Supervisenden an, die sich allein durch eigene Berufspraxis ohne besondere supervisorische Qualifikation anbieten. Hinzu kommt die Frage nach der Rollenklarheit. Während für berufsbegleitende Supervision angenommen wird, dass es sich bei den Supervisanden um Professionelle „in eigener Verantwortung handelt“, sind Ausbildungssupervisandinnen in einer Doppelrolle, sie sind sowohl Lernende als auch Supervisanden („als ob“ sie Professionelle wären). Entsprechend beinhaltet die Tätigkeit des Supervisors, der Supervisorin häufiger die Vermittlung von Ex-

pertenwissen und Hinweisen. Je nach dem Grad der Bindung an die ausbildende Institution wird diese auch durch die Supervisierenden repräsentiert, insbesondere wenn es sich um interne Mitarbeitende der Ausbildungsstätten handelt.

Herausbildung von Habitus und professionellem Stil

Supervision in Lehr- und Ausbildungszusammenhängen dient der Begleitung von ersten Schritten professionellen Handelns. Sie unterscheidet sich von anderen Ausbildungsteilen, die Theorie und Praxis verbinden, dadurch, dass sie die Auszubildenden auf besondere Weise darin unterstützt, einen anknüpfend an Bourdieu (1989, S. 277 f.) beschreibbaren Habitus im Sinne eines Erzeugungsprinzips und eines Klassifikationssystems zur Herausbildung eines professionellen Stils Sozialer Arbeit zu entwickeln. Müller; Becker-Lenz (2008, S. 35) halten dafür folgende Komponenten als grundlegend fest: „Ein spezifisches Berufsethos, die Fähigkeit zur Gestaltung eines Arbeitsbündnisses, die Fähigkeit des Fallverständens unter Einbeziehung wissenschaftlicher Erkenntnisse.“

Professioneller Habitus wird unter anderem erworben durch die Reflexion eigener Praxiserfahrungen und die Herausbildung von personalen Mustern der Kommunikation zwischen dem psychischen System der Sozialarbeiterin, des Sozialarbeiters, den umgebenden professionellen Systemen und den Klientensystemen. Solche Habitusbildung entsteht nach Kassteel u.a. (2008, S. 215 f.) als Fähigkeit zur Relationierung zwischen Person und Umwelt, wobei „Kompetenz auf Wissen, Kenntnissen, Werten, Erfahrungen, Fähigkeiten und Handlungsantrieben beruht“, die situationsbezogen als angemessenes Handeln Performanz erlangt. Müller; Becker-Lenz betonen den Wert von Ausbildungssupervision für die Herausbildung eines professionellen Habitus in der Sozialen Arbeit: „In einer Ausbildungssupervision können Probleme in Bezug auf die Bildung des professionellen Habitus in dem geschützten Rahmen einer Kleingruppe besprochen werden. Die Supervision sollte dabei konkrete Fallprobleme zum Ausgangspunkt nehmen, dabei jedoch nicht die Lösung der Fälle, sondern die Haltungen, mit der die Studierenden an die Fälle herangehen, in den Mittelpunkt stellen“ (Müller; Becker-Lenz 2008, S. 39).

Supervision stützt subjektorientierte Bildung, weil sie hilft, fachliche Standards von Theorie und Praxis mit den Erfahrungen und Ressourcen, den Bedingungen, Möglichkeiten und Grenzen des lernenden Subjektes zu verbinden. Effinger (2005b, S. 9) kritisiert, dass schulische und hochschulische Curricula

dagegen oft auf Lerntheorien beruhen, „bei denen die Lernenden als mehr oder weniger triviale Systeme angesehen werden, in deren weitgehend leere Köpfe man ein gewisses Quantum an Wissen hineingibt, damit sie es später reproduzieren können.“ Ein solches Lernmodell übersieht die Realität der Besonderheit der psychischen und sozialen Systeme der Lernenden. Die Lehrenden können nicht sicher wissen, was wie warum von den Lernenden angeeignet, besser: (re-)konstruiert wird. „Kodierung (durch den Lehrenden) und Dekodierung (durch den Lernenden) ist nicht möglich“ (Siebert 1999, S. 35 ff. zitiert nach Effinger, ebd.). Insofern handelt es sich bei Lehr-/Lernsituationen um einen Sonderfall der Sender-Empfänger-Problematik. Lehren wäre demzufolge eine gezielte Verstörung autopoietischer Systeme, die umso eher gelingt, je mehr die Lehrenden Empathie und Verständnis für die Lernenden entwickeln und je mehr die Konstruktionen der Lernenden, insbesondere ihre Grundannahmen, ihre Werte und ihre Menschenbilder zum Gegenstand von Reflexion werden.

Die systemisch-konstruktivistischen Vorstellungen über gelingende Lernprozesse können durch pragmatistische Überlegungen ergänzt werden. Dewey, dessen „learning by doing“ als Zentralformel ganzheitlicher und handlungsorientierter Bildung, insbesondere des Projektlerbens gilt, hat die Frage nach der Wirkung besonders im Hinblick auf soziale und gesellschaftliche Folgen in den Mittelpunkt gestellt. Der zentrale Gedanke seines Pragmatismus beinhaltet, dass die Bedeutung oder Wahrheit einer Idee oder einer Handlungsabsicht, einer Konzeption in deren möglichen Konsequenzen zu finden sind (Hickman u.a. 2004, S. 9). Solche konstruktivistischen und pragmatistischen Vorstellungen sind es auch, die vielen pädagogischen Reformbemühungen des Bildungswesens zugrunde liegen und die ein Gengengewicht zu der Ausweitung formaler Lernanforderungen darstellen. Im Sinne subjektorientierter Bildungsprozesse steht im Mittelpunkt, wie Personen Subjektivität und Handlungsfähigkeit in ihrer Lebenswelt erlangen.

Die Unterscheidung von informeller, formeller und non-formeller Bildung geht auf den Diskurs des Europarates und der Europäischen Kommission in den 1990er-Jahren zurück. Eine zusammenfassende Unterscheidung findet sich bei *Pohl; Walter (2003, S. 230)*: „Informelles Lernen bezeichnet ... nicht-intentionales Lernen von Subjekten in sämtlichen Lebensbereichen. Formelle Bildung steht für intentionale und curriculare Bildungsprozesse in Schule, Berufsbildung und Hochschulbildung. Non-formelle

Bildung ...sind intentionale Lernangebote, die darauf zielen durch das Bereitstellen besonderer Rahmenbedingungen, bestimmte Prozesse informellen Lernens und damit auch bestimmte Bildungsprozesse zu ermöglichen.“ Supervision kann im Sinne non-formeller Bildung wertvolle Beiträge zur Erfahrungs- und Handlungsorientierung in der Ausbildung auch an Hochschulen leisten. Bezogen auf die gegenwärtige Bildungsdebatte, auch auf die künftige Gestaltung von Hochschulcurricula, ist derzeit allerdings nicht eindeutig zu erkennen, in welchem Verhältnis künftig Erfahrungslernen und traditionelle, in dem Begriff der „Trichterpädagogik“ zugespitzten Lernangebote stehen werden.

Erwerb von Schlüsselkompetenzen

Anfang der 1970er-Jahre wurde Supervision bei der Umwandlung der Fachschulen in Fachhochschulen der Sozialen Arbeit konzeptionell eingeführt. Empfehlungen hierzu wurden durch die Konferenz für Sozialwesen im Jahr 1989 erarbeitet (Haye; Kleve 2003, S. 23). Die durch die Kultusministerkonferenz im Jahr 2001 verabschiedete Rahmenordnung Soziale Arbeit sieht Supervision als regulären Bestandteil der Ausbildung zum Sozialarbeiter, zur Sozialarbeiterin vor (Effinger 2002, S. 9). Allerdings gibt es keine verbindlichen Regeln, auf welche Weise Supervision in das Studium der Sozialen Arbeit integriert werden soll. Effinger (2002) fand in einer empirischen Studie über Ausbildungssupervision in Diplom-Studiengängen der Sozialen Arbeit unterschiedliche Formen und Zuordnungen von Supervision. Fast einhellig machten die befragten Fachhochschulen einen Unterschied zwischen Praxisanleitung durch erfahrene und möglichst besonders qualifizierte Anleiterinnen (Berufsangehörige) bei den Praxisträgern einerseits und Supervision andererseits. Dagegen werden Supervision, Praxisreflexion und Praxisberatung weitgehend als zusammengehörend gesehen. Unterschiedlich ist allerdings das Setting, dem Supervision zugeordnet wird, so ist es Thema in wissensanbietenden Lehrveranstaltungen, Bestandteil von Theorie-Praxis-Seminaren, praxisbegleitenden Seminaren und eigenständigen Supervisionsangeboten, insbesondere als Gruppen-, seltener als Einzelsupervision.

Verschieden sind auch die Regelungen zur institutionellen Einbindung der Supervisoren. Etwa die Hälfte der Fachhochschulen setzte sowohl interne als auch externe Supervisierende ein, weitere beschäftigten ausschließlich externe, andere ausschließlich interne. Die Qualifikationsanforderungen unterscheiden sich ebenfalls. Nur bei zirka einem Drittel wurde ein Diplom in Sozialer Arbeit, einschlägige Berufserfahrung und die Zertifizierung für einen Dachverband (DGSV,

Berufsverband der Heilpädagogen/BDP oder andere) vorausgesetzt. Andererseits wurde bei ungefähr einem weiteren Drittel keinerlei spezifische Supervisionsausbildung verlangt, dort genügten ein einschlägiges Fachstudium, gegebenenfalls in Verbindung mit Berufserfahrung. Zirka zwei Drittel der befragten Fachhochschulen gaben an, dass Supervision durch Studien- beziehungsweise Praxisordnungen geregelt sei, bei einem weiteren Drittel gab es landesweite Regelungen durch Prüfungsordnungen (Effinger 2002, S. 10 ff.).

Effingers Studie zeigt deutlich die Bandbreite des Verständnisses von Ausbildungssupervision an den Fachhochschulen der Sozialen Arbeit. Dies betrifft gerade auch das Verhältnis von Fachberatung und Supervision, das nicht nur vielerorts hinsichtlich der Rahmenbedingungen (Setting, Gruppengrößen, Qualifikationsanforderungen) klärungsbedürftig scheint, sondern auch in den einzelnen Supervisionsprozessen kontinuierlich austariert werden muss. Durch die Einschränkung supervisorischer Angebote und Prozesse in der Folge der Umstellung auf Bachelorstudiengänge dürfte das Profil der Supervision aktuell kaum besser erklärt sein.

Zur näheren Bestimmung von Inhalten und Methoden der Ausbildungssupervision als Supervision im Rahmen der Ausbildung von Fachhochschulstudiengängen der Sozialen Arbeit muss mit *Haye; Kleve* (2003, S. 24) darauf hingewiesen werden, dass „Ausbildungssupervision ein hochkomplexes Kommunikationssystem ist“. Die beteiligten Kontexte sind: die Hochschule, die Person der Studierenden, die zugleich Studenten, Praktikanten und Supervisanden sind, die Organisation der Praktikumsstelle und die Person der Supervisoren.

Ausbildungssupervision als Element einer handlungsorientierten, pragmatischen Bildungskonzeption bestimmt sich im Hinblick auf die künftige Berufsrolle der Supervisanden. *Haye; Kleve* (2003) präzisieren die Forderung nach Ganzheitlichkeit in der Ausbildung mit dem Hinweis auf die Herausforderungen einer „hochgradig funktional differenzierten Gesellschaft“, in der Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeiter „Verbindung stiften und Vermittlungsaufgaben übernehmen, wo die gesellschaftlichen Differenzierungen und Separierungen soziale Probleme schaffen, die von keinem anderen System bearbeitet werden können als von der Sozialen Arbeit“ (ebd., S. 25). Die Vielfalt möglicher Problemlagen und Kontexte, die das Berufsfeld der Sozialen Arbeit prägen, lassen es aussichtslos erscheinen, eine umfassende Feldkompetenz zu erwerben. Bereits das Fachstudium

beschränkt sich weitgehend auf exemplarisches Lernen zum Beispiel in Projekt- und Theorie-Praxis-Seminaren. Zentral dagegen ist der Erwerb solcher Schlüsselkompetenzen, die es ermöglichen, sich als Sozialarbeiter oder als Sozialpädagogin auf unterschiedliche berufliche Aufgaben einzustellen. Dies wird ermöglicht durch eine „offene Identität“, durch „einen kommunikativen Habitus der Studierenden ihren zukünftigen Profession gegenüber“ (ebd., S. 26). Supervision kann dafür einen hilfreichen Rahmen bieten, weil hier eine „ethnographische Haltung“ und die Konstruktion konkreter Berufsrollen und Interventionen in Systemen der Sozialen Arbeit erprobt werden kann. Für das Erlernen einer ethnographischen Haltung bietet Supervision einen Raum der Beobachtung, wobei Interpretationen und Voranahmen überprüft werden.

Jensen (2003, S. 36) nennt aus psychoanalytischer Sicht „Übertragung- und Gegenübertragung (Verwechselung von Person, Ort, Zeit), die Abwehrmechanismen wie zum Beispiel Verdrängung und Projektion aber auch die Freudschen Fehlleistungen“. Daraus ergeben sich Überlegungen, ob es alternative Interpretationen und Annahmen gibt, die zusätzliche Interventionsmöglichkeiten bieten. Dies beinhaltet die Frage, ob die gleichen Klienten und Klientinnen in anderen Systemen vielleicht andere Rollen einnehmen oder ob bei Veränderungen des Systems Änderungen der Rollen und des Verhaltens möglich sind. In diesem Sinne dient Supervision dazu, eine Haltung des Nicht-Wissens und der Verlangsamung zu fördern, die in der beruflichen Praxis vor (vor-)schnellen Urteilen und überstürzten Handlungen bewahren kann.

Durch das Setting der Gruppensupervision, das für Ausbildungssupervision an Fachhochschulen die Regel ist, kann diese Haltung, das systemische Erkunden von Fällen, kommunikativen Mustern, Bedeutungsgehalten und spezifischen Handlungs- und Interventionsmöglichkeiten in einem kollegialen Austausch erprobt werden. *Cornel* u.a. (2008, S. 411) fassen in diesem Sinne die Bedeutung von Supervision in der Ausbildung auch für Bachelorstudiengänge zusammen: „Die Lern- und Ausbildungssupervision hat also die Aufgabe, auf die zukünftigen Berufsanforderungen vorzubereiten, die Motivation für die Ausübung des Berufs zu reflektieren, Lernpotenziale zu analysieren und personale Kompetenzen durch die Analyse von Beziehungsdynamiken verstehtbar zu machen.“

In einem geschützten, der Vertraulichkeit unterliegenden und wenig hierarchischen Rahmen können

persönliche Erlebnisse, insbesondere aus dem Praktikum, bearbeitet werden, ohne dass die Fall- oder Themeneinbringenden persönliche Nachteile befürchten müssen. Sensibles Hinhören und die Wahrnehmung auch nichtsprachlicher Botschaften, was für die Wahrnehmung der künftigen Berufsrolle grundlegend ist, können hier erprobt und erfahren werden. Gerade die Erfahrung eines offenen, ergebnisorientierten, kollegialen Austauschs ist unverzichtbar, wenn für das künftige Berufsleben ein kommunikativer Habitus gebildet werden soll. Supervisionserfahrung ist zudem ein Beitrag zur Bewältigung künftiger beruflicher Herausforderungen und Belastungen.

Supervisionsgruppen bieten auch deshalb ein besonderes Lernfeld, weil hier Supervisanden in besonderer Weise voneinander profitieren können. *Effinger* (2005, S. 16) spricht von „wechselseitiger ‚Veredelung‘“, wobei „... Studierende, die sonst wenig Zugang zu allgemeinen Theorien oder sozialarbeiterischen Handlungskonzepten haben, ... in der Ausbildungssupervision begannen, sich mit theoretischen Modellen und Handlungstheorien auseinanderzusetzen ... Fast ebenso oft habe ich es erlebt, dass eher theorieorientierte Studierende auf ihre teilweise verdeckten und verdrängten persönlichen Anteile stießen und begannen, diese in ihre Handlungstheorien einzubauen“. Gruppenerfahrung bedarf dafür einiger Rahmenbedingungen, zu denen gehören:

- ▲ ein neutraler, ruhiger Raum;
- ▲ ein ausreichender zeitlicher Rahmen pro Sitzung;
- ▲ eine passende, Vertrautheit fördernde Gruppengröße¹;
- ▲ eine Zusammensetzung der Gruppe, die einerseits genug Distanz der einzelnen Personen untereinander bietet und andererseits durch gegenseitige Sympathie und Wohlwollen geprägt ist;
- ▲ eine ausreichende Anzahl an Sitzungen, die die Dynamik von Gruppenprozessen berücksichtigt.²

Supervision im Verhältnis zu Praktikumsstelle und Anleitung

Die Studierenden leisten ihre Praktika meist während eines Semesters in Einrichtungen, Projekten, Organisationen und Verwaltungen der Sozialen Arbeit.³ Die von der Kulturministerkonferenz beschlossenen „Erläuterungen zur Rahmenordnung für die Diplomprüfung im Studiengang Soziale Arbeit – Fachhochschulen“ legen die Anforderungen an die Praxisanleitung wie folgt fest: „Die Anleitung in den Praxisstellen soll von Fachkräften übernommen werden, die über die gleiche Ausbildung oder in begründeten Ausnahmefällen über eine vergleichbare Qualifikation verfügen, Bereitschaft für diese Aufgabe zei-

gen und nach Möglichkeit eine einschlägige Weiterbildung vorweisen können. Die Praxisanleitung bekommt ein ihrer Bedeutung entsprechendes Gewicht, wenn sie als qualifiziertes Tätigkeitsmerkmal angesehen wird und zeitlich im Arbeitspensum der Anleiterinnen und Anleiter Berücksichtigung findet. Die Begleitung der Studierenden in den praktischen Studiensemestern durch die Hochschule kann unterstützt werden durch:

- ▲ Einrichtung eines Praxisbeirates (Ausschuss, Kommission) mit Begleitung von Vertreterinnen und Vertretern der Anleiter und Träger,
- ▲ Weiterbildungsangebote für Praxisanleiterinnen und -anleiter,
- ▲ regelmäßige Treffen der Begleitdozentinnen und -dozenten sowie Praxisanleiterinnen und -anleiter,
- ▲ Evaluation und Qualitätssicherung der Betreuung mit Beteiligung von Vertreterinnen und Vertretern der Anleiter und der Träger,
- ▲ Aufbau einer Online-Datenbank mit Information über die Praxisstellen.

Zum Abschluss der praktischen Studiensemester soll deren Erfolg festgestellt werden“ (*Konferenz der Kultusminister* 2001, S. 44 f.).

Die hier niedergelegten Qualitätsanforderungen werden jedoch aus Kapazitätsgründen nur teilweise berücksichtigt. Dies gilt unter anderem für den angestrebten engen Kontakt zwischen Hochschulen und Praxisstellen.

Die Anleitung durch die Praxisstellen ist ebenfalls sehr unterschiedlich gestaltet. Sie reicht von Anleitenden, deren Arbeitsplatzbeschreibung dies als Tätigkeitsmerkmal vorsieht und die sich Zeit für diese Aufgabe nehmen, bis hin zu Situationen, in denen eine Anleitung nur der Form nach vorhanden ist und die Studierenden im Praxisalltag weitgehend auf sich selbst gestellt sind. Ähnlich ist das Spektrum der von den Praktikantinnen und Praktikanten ausgeübten Tätigkeiten, was vom Nichtstun über Handlangertätigkeiten und die Begleitung der Anleitenden bis zur relativ eigenständigen Wahrnehmung von Fachaufgaben reicht. Im günstigen Fall erhalten die Studierenden durch die Anleitenden eine Unterstützung, die ihnen sukzessive ermöglicht, die Berufsrolle einer Fachkraft der Sozialen Arbeit wahrzunehmen. Dabei können fachliche Fragen, anknüpfend an die Studieninhalte von Lehrveranstaltungen, vor Ort geklärt und erläutert werden. Um den Praxiserfolg zu sichern, empfehlen die Fachhochschulen den Abschluss von Vereinbarungen über Tätigkeiten und Lernfelder. In der Regel nehmen Anleitende ihre Aufgabe freiwillig und gern wahr, aber es kann auch anders sein. Es kommt immer wieder vor, dass sie

für diese Rolle „ausgeguckt“ und verpflichtet werden und sich nicht frei für oder gegen die Anleitung von Praktikanten und Praktikantinnen entscheiden können. In einem anderen Extrem gibt es auch Praxis situationen, wo es zu Kontextüberschneidungen zwischen dem beruflichen und dem privaten Bereich kommt. Dies kann die Wahrnehmung einer Berufsrolle und die Herausbildung einer Berufside- tät unterstützen, birgt aber auch Risiken.

Weitere Herausforderungen an Supervision ergeben sich aus der Zunahme von Auslandspraktika. Finden Praktika an Orten statt, wo Supervision angeboten wird, kann diese grundsätzlich auch dort abgedeckt werden. Dies ist allerdings oft nicht möglich, besonders wenn Praktika in Entwicklungsländern stattfinden. Hier kann Supervision als Vor- und Nachbereitung des Praktikums gestaltet werden. Erprobt wird zunehmend auch ein Austausch über E-Mail oder Internetforen (Goebel-Krayer 2007). Neben den notwendigen technischen Voraussetzungen ist bislang noch nicht geklärt, wie die für Supervision notwendige kommunikative Dichte, die durch Ganzheitlichkeit, Spontaneität und die Möglichkeit des zeitnahen Nachzufragens gekennzeichnet ist, erreicht werden kann. Für die Supervision ergeben sich im Hinblick auf die unterschiedlichen Praxisstellen folgende Anknüpfungspunkte:

- ▲ Die Teilnehmenden an Ausbildungssupervisionen in Gruppen können aus sowohl inhaltlich als auch institutionell sehr unterschiedlichen Praxisfeldern kommen. Diese Kontexte bedürfen der Vermittlung und Erläuterung, wenn das Instrument Gruppe für die Bearbeitung von „Fällen“ genutzt werden soll.
- ▲ Den Zielgruppen und der Klientel der Praxisstellen sind durch diese jeweils spezifische Rollen zugewiesen, die durch den jeweiligen Hilfe- oder Förderkontext definiert sind. Diese Definitionen differieren auch danach, welche Kompetenzen und Defizite den Zielgruppen zugeordnet werden. Weil das Verhalten der Klientel und Zielgruppen von solchen Kontexten, Zuschreibungen und Verhaltenserwartungen mit geprägt wird, ist die Berücksichtigung dieser konkreten Hilfesysteme für das Fallverstehen notwendig.
- ▲ Für die Klärung von Fachfragen muss die Rolle der Anleitung beachtet und manchmal auch in Erinnerung gerufen werden. Dafür sind auch die Stellung der Anleitenden in der Praxisstelle und deren Einstellung zur eigenen Rolle von Bedeutung.

Studierende als Supervisanden

Die Supervisanden in der Ausbildungssupervision sind Studierende im Haupt- beziehungsweise Vertiefungsstudium. In den davor liegenden Semestern haben sie einen Überblick über Geschichte, Arbeits-

felder und Handlungsmethoden der Sozialen Arbeit und erste Einblicke in Praxisfelder erhalten. Dagegen können die persönlichen Voraussetzungen der Studierenden sehr unterschiedlich sein. Manche haben bereits einen Erstberuf wie in der Krankenpflege oder Kindererziehung. Viele kommen direkt nach dem Abitur an die Hochschule. Zahlreiche Studierende haben einen Migrationshintergrund, stammen aus Einwandererfamilien, manche mit einer Flüchtlingsbiographie. Andere kommen aus den östlichen Ländern, nicht wenige aus früheren GUS-Staaten. Nach wie vor studieren im Studiengang Soziale Arbeit überwiegend Frauen. Viele Studierende sind nicht am Studienort zu Hause, sondern kommen eigens zum Studium. Daraus folgt, dass viele Studierende an ihrem Studienort kaum sozial verankert sind und ihren Lebensmittelpunkt eigentlich anderswo haben. Andere wiederum haben schon eine Familie gegründet und machen bereits Erfahrungen mit eigenen Kindern. Nicht zuletzt sind Hochschulen Orte, an denen Beziehungen, Freundschaften und Partnerschaften geknüpft werden.

Die Aufzählung von Lebenslagen macht deutlich, dass in Supervisionsgruppen mit sehr unterschiedlichen Personen, Biographien, Erfahrungen, Bildungsständen und sozialen Räumen zu rechnen ist. Zu Beginn von Supervisionsprozessen erscheinen die Supervisanden, die dann die Phase der Gruppenfindung und erste gemeinsame Erfahrungen bereits hinter sich haben, der Supervisorin, dem Supervisor oft noch als relativ homogene Gruppe. Dieser Eindruck relativiert sich jedoch nach kurzer Zeit und die unterschiedlichen Personen mit ihren Eigenschaften, Kontexten, Perspektiven, Befürchtungen und Wünschen konturieren sich.

Die Vielfalt der Biographien der Studierenden führt, ähnlich wie an den allgemeinbildenden Schulen, zu einem begrenzten gemeinsamen Vorrat an vorgängig erworbenen Einstellungen, Kenntnissen und Orientierungen. Für die Ausbildung ergibt sich die Herausforderung, die Vielfalt an Voraussetzungen und Anforderungen zum Nutzen des professionellen Handelns zusammenzuführen. Weil viele Studierende ihr Studium zumindest teilweise selbst finanzieren müssen, üben sie parallel zum Praktikum Jobs aus.⁴ Die Supervisanden müssen sich nicht nur mit dem neuen Berufsfeld und ihrer Berufsrolle im Praktikum befassen, sondern parallel weitere Herausforderungen bewältigen. Weil viele Studierende darauf angewiesen sind, ihren Alltag möglichst ökonomisch zu organisieren, erscheint Supervision mitunter als belastender, nicht einmal prüfungsrelevanter Pflichttermin, im günstigeren Fall wird er als ein Ort der

Erholung, der beruhigten Reflexion in einem turbulenten Alltag genutzt.

Studierende, insbesondere während des Praktikums beim Erproben der Berufsrolle, sind in einer nicht nur wegen ihres Lebensalters adoleszenten Situation, die von einer grundlegenden Ambivalenz geprägt ist. Einerseits soll am Praktikumsort die Berufsrolle ausgefüllt werden, andererseits fehlen aber vielfach Wissen und Erfahrung. Die daraus folgende Unsicherheit kann Fehleinschätzungen unterschiedlicher Art zur Folge haben. Möglich ist sowohl eine Über- als auch eine Unterschätzung der eigenen Fähigkeiten. Die daraus erwachsenden Fragen und Konflikte können in der Supervision bearbeitet werden (Becker 1988, S. 55). Dies gilt auch für professionstypische, häufig mit der Wahl eines helfenden Berufes verbundene psychische Prädispositionen. So verweist Pühl (1994, S. 407) auf das „Helfersyndrom“, das gleichermaßen wertvolle Motive für helfendes Handeln und Risiken schwieriger Verstrickungen und Überforderungen in helfenden Beziehungen birgt. Die realistische, für sich selbst und im Hinblick auf die Klientel und Praxisstelle stimmige Einschätzung der eigenen Möglichkeiten kann den Supervisandinnen und Supervisanden bei der Herausbildung einer professionellen Haltung helfen.

Wie bewerten Studierende ihre Erfahrungen mit Supervision? Eine Schwierigkeit, diese Frage allgemeingültig zu beantworten, liegt in dem besonderen Charakter dieser Lernform, bei der zwar der Rahmen grundsätzlich feststeht, die Inhalte und der proszessuale Verlauf der Gruppensupervision aber weitgehend offen sind. Die Vertraulichkeit des Settings steht einer detaillierten und systematischen Erforschung von Wirkungen entgegen. Es soll ja gerade nichts nach außen dringen. Gleichwohl lassen Rückmeldungen von Studierenden und Erfahrungen aus der supervisorischen Praxis eine Einschätzung zu. Die Offenheit des non-formellen Lernortes Supervision für die unterschiedlichen Anliegen der Studierenden kommt zunächst denjenigen entgegen, die mit hoher eigener Motivation und mit Interesse an Selbstreflexion studieren.

Schwieriger kann es für diejenigen sein, die weniger gewohnt sind, eigenes Handeln in Bezug auf die Institution und die eigene Rolle zu reflektieren. Damit hängt auch zusammen, ob Supervision als Ort lebendigen Austauschs oder als „Supervision im Zwangskontext“ wahrgenommen wird. Der weitaus größte Teil der Studierenden genießt jedoch die kommunikativen Qualitäten und den Erkenntnisgewinn, den sie aus dem Supervisionsprozess ziehen. Dabei kom-

men nicht nur „Fälle“ und Situationen aus den Praktika zur Sprache, sondern auch Probleme, die sich auf das Studium und die berufliche Identität beziehen. Will ich wirklich Sozialpädagoge, Sozialarbeiterin werden? Was ist meine Rolle im gesellschaftlichen Kontext? Passt dieser Beruf zu meinen Werten, meiner Lebensplanung, meinen Fähigkeiten? Kann ich es schaffen, eine Diplom-/Bachelorarbeit zu schreiben? Dies sind einige der Themen, die angesprochen werden. Supervision kann nicht zuletzt ein Ort sein, an dem Studierende Raum finden, schwierige Erlebnisse im persönlichen Bereich anzusprechen.

Supervision hilft den Studierenden offenkundig, persönliches Erleben mit erworbenen Kenntnissen zu professionellen Handlungskompetenzen zu verbinden. Sie ist zudem ein Ort, der der Anonymität, die viele Studierende an der Hochschule erleben, und der Formalisierung von Studiengängen und -inhalten lebendige, kommunikative Erfahrung und den Genuss einer in aller Regel erfreulichen Gruppenerfahrung entgegenseetzt. Für die spätere Berufspraxis kann angenommen werden, dass die Erfahrung eines anregenden Prozesses im Studium die Bereitschaft verstärkt, Supervision als Instrument der Qualitätsentwicklung zu nutzen.

Supervisionsgruppen als beobachtende Systeme

Das System Ausbildungssupervision ist davon abhängig, wie seine Beziehung zur Umwelt bestimmt ist, das heißt, ob es ein Verhältnis von Geschlossenheit und Offenheit erzeugt, das die Kommunikation mit seinen Umwelten sicherstellt. Auf seine Rolle im sich wandelnden Fachhochschulstudiengang Soziale Arbeit und auf die Umwelten Hochschule und Praxisstelle wurde hingewiesen. Auch wenn grundsätzlich, und erst recht durch die Veränderungen der Verortung und den Umfang an Supervision im Studienkontext, Zweifel an der idealtypisch reinen Abgrenzbarkeit zu anderen, kognitiv strukturierten Lernangeboten angebracht sind, ist die notwendige Geschlossenheit und Abgrenzung gegenüber anderen Lernfeldern notwendig und herstellbar.

Die Supervisionsgruppe im Ausbildungskontext ist ein autopoietisches System, das durch typische kommunikative Muster und zeitliche Abfolgen gekennzeichnet ist. Als Rollen können die des Supervisors, der Supervisorin und die der Supervisanden benannt werden. Typische Muster ergeben sich aus den Methoden, die es den Supervisandinnen ermöglichen, durch Beobachtung zweiter Ordnung an „Überblick“ (Supervision), pragmatisch an Handlungsfähigkeit und an der Herausbildung eines professionellen

Stils zu gewinnen. Anlässe supervisorischer Tätigkeit sind Fälle, Themen, Anliegen und Konflikte, die für die Herausbildung der Berufsrolle relevant sind, die durch die Supervisanden eingebracht und durch die Standardmethode Fallsupervision (Rappe-Giesecke 2003, S.131 ff.) mit einer Klärungs- und Lösungsabsicht bearbeitet werden. Methodische Unterstützung bieten dafür Visualisierung, Aufstellungs- und Skulpturenarbeit, Rollenspiel oder Psychodrama.

Die Fallbearbeitung nutzt für die Klärung des „Falles“ die Kompetenzen der Falleinbringerin und diejenigen der Gruppe. Die Supervisierenden können bei Bedarf weiterreichende Informationen und erläuternde Fachinputs zu geben. Dabei ist es allerdings notwendig, zunächst die Kompetenzen der Gruppe und das Wissen der Supervisanden zu nutzen, damit der Supervisionsprozess nicht in ein Lehrer-Schüler-Setting abgleitet. Zusätzlich zu dem Programm der Fallbearbeitung können anlassbezogen weitere Methoden wie das moderierte Gruppengespräch im Sinne der Themenzentrierten Interaktion (TzI) nach Cohn (1980) genutzt werden.

Typische Phasen des Verlaufs von Supervisionsgruppen

Gruppen in der Ausbildungssupervision haben häufig einen typischen Verlauf, dessen Phasen jeweils bestimmte Herausforderungen mit sich bringen:

▲ **Gruppenfindung:** Die Supervisionsgruppe hat bereits eine Geschichte, wenn der Supervisor, die Supervisorin die Gruppe für ein Kennenlerngespräch trifft. Die Gruppe hat sich eigenständig gebildet. Ihre Mitglieder können sich bereits länger kennen, befreundet sein oder sich eher zufällig gefunden haben.

Diese Phase der Gruppengeschichte ist dem Supervisor, der Supervisorin nicht bekannt, so dass sie später in der Gruppe thematisiert werden muss, um als ein Faktor des Gruppenprozesses präsent zu sein.

▲ **Kontaktaufnahme durch die Studierenden:** Die Supervisanden haben sich meist mehrere Supervisoren ausgewählt, die für sie infrage kommen könnten. Auf der Liste der Supervisierenden haben sie sich solche ausgewählt, die ihnen passend erscheinen. Die Gründe für die Auswahl sind vielfältig, es können Feldkompetenz, Termin und Ortsfragen, Alter, Geschlecht eine Rolle spielen, mitunter auch der „Ruf“ einer Supervisorin sowie Empfehlungen durch Lehrende der Hochschule. Häufig werden bei der Kontaktaufnahme bereits relevante Rahmenbedingungen wie Ort und Zeit der Supervisor angeprochen. In dem Gespräch kann der potenzielle Supervisor, die Supervisorin bereits Informationen über die Gruppengröße und erste Hinweise über die Zusammensetzung erhalten.

▲ **Vorgespräch mit den Supervisanden:** Hier möchten die Studierenden ihr Gegenüber kennenlernen, Informationen über die Person und Arbeitsweise erhalten. Nur wenige Studierende haben bereits genauere Vorstellungen darüber, was Supervision sein kann. Nicht selten gibt es Befürchtungen, dass die eigene Persönlichkeit hinterfragt und verunsichert werden könnte. Als Ergebnis der Gespräche entscheiden sich die Studierenden dann für die künftige Supervisorin, den künftigen Supervisor.

▲ **Kontrakt und Zielvereinbarung:** Zu Beginn des Supervisionsprozesses werden Ort, Zeit, Dauer der einzelnen Termine, mögliche Fehlzeiten und die Bezeichnung der Teilnahme besprochen und geklärt. Sinnvoll ist weiter, eine Zielvereinbarung zu erarbeiten, in der die Erwartungen der Supervisanden geäußert werden. Dabei können auch Befürchtungen besprochen werden, aus denen ebenfalls positive Ziele abgeleitet werden können. Die Zielvereinbarung sollte im Laufe des Prozesses gelegentlich überprüft oder auch verändert werden. So kann sicher gestellt werden, dass zwischen Supervisorin und Supervisandinnen ein gemeinsames Verständnis über Ziele und Arbeitsweisen besteht.

▲ **Die performative Phase**, die hauptsächlich aus der oben angesprochenen Fallarbeit besteht, beinhaltet einen Prozess, der schrittweise zur höheren Arbeitsfähigkeit des Instrumentes Gruppe führt. Er kann Auseinandersetzungen um Rang und Rollen und um die Gruppenkultur, ihren Arbeitsstil beinhalten. Hier erreicht die Gruppe ihre volle Arbeitsfähigkeit.

▲ **Die Abschlussphase** beinhaltet einen Rückblick auf den gemeinsamen Prozess, wofür der Abgleich mit der Zielvereinbarung genutzt werden kann. Dabei zeigt sich, welche Ziele mehr, welche weniger erreicht werden konnten. Vielleicht auch, welche Ziele erreicht wurden, ohne angestrebt worden zu sein. Weiter gibt es ein Feedback für die Supervisanden und Supervisandinnen, zum Beispiel in Form eines Ressourcenfeedbacks und einer Rückmeldung der Gruppe an den Supervisor oder die Supervisorin.

Supervision im sich verändernden Hochschulkontext

Der Überblick über typische Elemente von Ausbildungssupervision zeigt, dass Supervision neben anderen Lernangeboten der Hochschulen ein eigenständiger Lernort mit einem typischen non-förmellen Charakter ist, der nicht durch andere Lehrförmeln ersetzt werden kann. Supervision als geschützter Raum bietet Gelegenheit, erworbene Wissen und Praxiserfahrungen im Zusammenhang mit biographischen Erfahrungen zu einem professionellen Arbeitsstil zu entwickeln.

Jenseits der Bestimmung der Rolle von Supervision in der Ausbildung und ihrer organisatorischen Verankerung im Studiengang muss ihre kommunikative Einbeziehung in die Hochschule berücksichtigt werden. Dies ist insofern ein ambivalentes Thema, als die Beschäftigung von externen – tendenziell hochschulfernen – Supervisierenden gerade sicherstellen soll, dass es zu keinen unerwünschten Kontextüberschneidungen, insbesondere im Zusammenhang mit Benotungen und Prüfungen kommt. Nebenwirkungen dieser Konstellation sind, dass einerseits Supervisoren häufig sehr wenig über andere Studienangebote und die jeweilige Hochschule mit ihren Besonderheiten und ihrer Kultur wissen und dass andererseits viele Hochschullehrkräfte und Lehrbeauftragte geringe Vorstellungen über das Geschehen in Supervisionsprozessen haben. *Effinger* (2003, S. 16) schreibt dazu: „Ein ... Grund für die Randstellung der Ausbildungssupervision besteht darin, dass die meisten Dozenten an den Fachhochschulen – nach wie vor – nicht aus der Sozialen Arbeit kommen und sich professionelle und disziplinär oft anders orientieren. Die allermeisten haben keine berufspraktischen Erfahrungen in der Sozialen Arbeit und selbst auch keine Erfahrungen in Supervision. Sie wissen oft nicht, was sie von einer Lehrform halten sollen, die keinen vorher festgelegten Inhalt hat. Ihre eigene beruflich und wissenschaftliche Sozialisation war zudem meist kognitiv ausgerichtet.“

So zutreffend der Hinweis auf die berufspraktischen Erfahrungen eines Teils der Lehrenden ist, so kann andererseits unterstellt werden, dass die Bildungsdebatte der letzten Jahre auch für Hochschulstudiengänge die Bedeutung informellen und non-formellen Lernens ins Bewusstsein gerückt hat. Mögliche Ansatzpunkte, um supervisorische Kompetenz im Rahmen der Ausbildung besser zu nutzen, können sein:

- ▲ Einbeziehung von Supervision in Studienprojekte, wodurch in der Theorie/Praxis-Verknüpfung zusätzlich Raum für die Reflexion der persönlichen Haltungen der Studierenden im konkreten Kontext entstünde;
- ▲ Supervision als Bestandteil von Masterstudiengängen, wodurch eine bessere Verbindung von bereits vorhandener Berufserfahrung und dem zusätzlich erworbenen Wissen ermöglicht würde;
- ▲ Coaching-, Beratungs- und Trainingsangebote der Berufswegplanung mit supervisorischem Charakter;
- ▲ supervisorische Unterstützung während der Berufseinstiegsphase nach dem Studium.

In dem Maße, wie Bachelorstudiengänge auf nicht unbedingt erforderliche Lehrinhalte hin überprüft

werden, könnten vorhandene Ressourcen verstärkt auch für zusätzliche supervisorische Angebote genutzt werden. Supervision als ein in der Praxis und in der Geschichte der Sozialen Arbeit verankerter non-formeller Lernort, der zur Herausbildung eines professionellen Habitus beträgt, der einem ganzheitlichen Bildungsverständnis entspricht, der ein Stück gelebte professionelle Subjektivität schon im Studium erfahrbar macht und der Kollegialität und sozialen Zusammenhalt unter den Studierenden fördert, muss für die Studiengänge der Sozialen Arbeit in einem bedeutsamen Umfang erhalten und weiterentwickelt werden.

Anmerkungen

- 1 Nach meiner Erfahrung verringert sich diese Qualität ab einer Anzahl von sechs Supervisanden erheblich.
- 2 Weil eine Gruppe meist erst in der dritten oder vierten Sitzung vertrauensvoll und im Sinne eines „Performing“ arbeitet und am Beginn des Prozesses eine Kontraktphase und am Ende ein Abschluss und eine Auswertung stehen sollten, sind Prozesse mit weniger als zehn Sitzungen à 90 Minuten kaum sinnvoll.
- 3 Teilweise können die Praktika auch durch gleichwertige Praxisprojekte der Hochschule ersetzt werden.
- 4 Mit der Änderung des Berliner Sozialberufe-Anerkennungsgesetzes 1998 wurde die zweiphasige Ausbildung durch die einphasige ersetzt. Die zweiphasige Ausbildung sah vor, dass die Studierenden zunächst nach sechs Semestern ihr Studium mit Diplomarbeit, Klausuren und Prüfungen abschlossen. Während des Studiums hatten sie bereits Supervision erhalten. Darauf folgte das Anerkennungsjahr, währenddessen sie bereits ein Praktikantengehalt bezogen, das ihnen einen Anspruch auf die Zahlung von Arbeitslosengeld und die Vermittlung in AfG-geförderte Stellen sicherte, allerdings keine durch die Fachhochschulen bezahlte supervisorische Begleitung. Ab dem Jahr 1998 wurde die einjährige Praktikumphase in das Studium verlagert, so dass die Studierenden die Diplomarbeit und die Abschlussprüfungen noch vor sich haben und sie diese Phase ebenso finanzieren müssen wie das übrige Studium.

Literatur

- Becker, Peter: Lernen, was Supervision ist. In: *Supervision* 13/1988
- Belardi, Nando: *Supervision – Grundlagen, Techniken, Perspektiven*. München 2005
- Bourdieu, Pierre: Die feinen Unterschiede – Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt am Main 1989
- Cohn, Ruth C.: Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion. Stuttgart 1980
- Cornel, Heinz u.a.: Theorie, Praxis und Forschung unter einem Dach – Das reformierte Studium an der ASFH. In: *Soziale Arbeit* 10-11/2008
- Deutsche Gesellschaft für Supervision e.V. (Hrsg.): *Supervision 2007 – Ein Arbeitspapier für Grundsatzfragen*. Köln 2007
- Effinger, Herbert: Ausbildungssupervision im Rahmen von Fachhochschulstudiengängen für Soziale Arbeit in Deutschland. Eine empirische Studie. In: www.ehs-dresden.de/file/admin/uploads_hochschule/Forschung/_Publikationen/_Studentexte/Studentext_2002-04_Effinger.pdf, 2002

- Effinger**, Herbert: Willst Du erkennen, so lerne Handeln. Zur Bedeutung berufsbezogenen Handelns in der Ausbildungssupervision. In: Sozialmagazin 11/2003
- Effinger**, Herbert: Ausbildungssupervision als Scharnierstelle zwischen Theorie und Praxis. Zur Einführung. In: Supervision 1/2005a
- Effinger**, Herbert: Lernen mit allen Sinnen. Supervision als reflexives Lernen und ihre Bedeutung für die Entwicklung professioneller Handlungskompetenz in der Ausbildung sozialer Berufe. In: Supervision 1/2005b
- Goebel-Krayer**, Elisabeth: Narrative E-Mail-Supervision. In: e-beratungsjournal 2/2007. Internet: www.e-beratungsjournal.net/ausgabe_0207/goebel.pdf
- Haye**, Britta; Kleve, Heiko: Ausbildungssupervision und die Konstruktion der sozialarbeiterischen Berufsrolle. In: Sozialmagazin 11/2003
- Hickman**, Larry A. u.a.: John Dewey. Zwischen Pragmatismus und Konstruktivismus. Münster 2004
- Jensen**, Peter: Kompetenz und Rolle der Supervisoren in der Ausbildungssupervision. In: Sozialmagazin 11/2003
- Kadushin**, Alfred: Supervision in der Sozialarbeit. In: Supervision 18/1990
- Kaldenkerken**, Carla van: Ausbildungssupervision. In: Spektrum der Mediation 27/2007
- Kasteel**, Forrer u.a.: Theoretisch und empirisch fundiertes Kompetenzprofil als Kernstück der Studiengangsentwicklung. In: Neue Praxis 2/2008
- Kersting**, Heinz J.: Die Geschichte der Ausbildungssupervision im Studium der Sozialen Arbeit in Deutschland. In: Supervision 1/2005
- Konferenz der Kultusminister** der Länder in der Bundesrepublik Deutschland: Rahmenordnung für die Diplomprüfung im Studiengang Soziale Arbeit – Fachhochschulen. Bonn 11. Oktober 2001
- Müller**, Silke; Becker-Lenz, Roland: Professioneller Habitus in der Sozialen Arbeit. In: Neue Praxis 1/2008
- Pohl**, Axel; Walther, Andreas: Bildungsprozesse in der Jugendarbeit im europäischen Kontext. In: Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.) Formale und non-formale Bildung im Kindes- und Jugendalter. Band 2: Expertisen. München 2003, S. 230-261
- Pühl**, Harald (Hrsg.): Handbuch der Supervision 2. Berlin 1994
- Rappe-Giesecke**, Kornelia: Supervision für Gruppen und Teams. Berlin/Heidelberg 2003
- Siebert**, H.: Pädagogischer Konstruktivismus. Eine Bilanz der Konstruktivismusdiskussion für die Bildungspraxis. Weinheim 1999

Der neue Behinderungsbegriff des Neunten Buches des Sozialgesetzbuches

Neue Aufgabenstellung für Soziale Arbeit mit behinderten Menschen

Dirk Heinz

Zusammenfassung

Das Neunte Buch des Sozialgesetzbuches (SGB IX) hat mit der Regelung des § 2 Abs. 1 SGB IX einen neuen und, wie darzulegen sein wird, auch sozialpädagogischen Behinderungsbegriff mit sich gebracht. In diesem Beitrag geht es dementsprechend darum, darzulegen, welchen neuen Aspekt, nämlich den der Berücksichtigung von Teilhabebeeinträchtigungen, das neue Recht bei der Feststellung von Behinderungen einführt und welche Aufgabe sich hieraus für die Soziale Arbeit ergeben könnte.

Abstract

In § 2 section 1of Book IX of the German Social Code the notion of disability has been defined in a new and, as will be elaborated, also social pedagogic way. Accordingly, this article deals with a newly introduced aspect, the consideration of participation restrictions in the assessment of disability, and with the tasks which could thereby emerge for Social Work.

Schlüsselwörter

Behinderter – Sozialgesetzbuch IX (SGB IX) – Behinderung – Definition – Teilhabe

1. Der Beschluss des Landessozialgerichts Hessen vom 7.5.2007

„... Die Antragstellerin hat bei einem Gesamt-IQ von 70 eine leichte geistige sowie eine seelische Behinderung, die nach einer amtsärztlichen Stellungnahme vom Mai 2006 dazu führt, dass die Möglichkeit einer Erwerbsfähigkeit auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt so erheblich eingeschränkt ist, dass die Antragstellerin dort praktisch nicht vermittelbar ist. Darüber hinaus wurde – wie bereits mehrfach erwähnt – festgestellt, dass sie ökonomisch nicht selbstständig ist, was daraus resultiert, dass sie nicht in der Lage ist, im Zahlenbereich bis 20 zu rechnen. Außerdem neigt die Antragstellerin zu depressivem Rückzug und braucht selbst bei ihrer Arbeit in der Werkstatt für behinderte Menschen ständig Ansporn und Unterstützung. Darüber hinaus muss sie auch auf Hygiene und kontrolliertes Essen hingewiesen werden. Diese Gesamtschau zeigt, dass die Antragstellerin in vielfältiger Weise der Hilfe bedarf und sich ihre Behinderung so auswirkt, dass sie in weiten Teilen an der Teilhabe am Leben in der Gesellschaft stark ein-

geschränkt ist. Dies führte ja im Übrigen auch zur Bestellung der Betreuerin, weil die Antragstellerin eben wesentliche Dinge des täglichen Lebens nicht alleine bewerkstelligen kann.

...Dabei ist an den einheitlichen Behindertenbegriff des § 2 Abs. 1 Satz 1 SGB IX anzuknüpfen, der wiederum auf die ‚Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit‘ (ICF) zurückgreift (vergleiche W. Schellhorn in Schellhorn; Schellhorn; Hohm, SGB XII, Kommentar, 17. Auflage, § 53, Rdn. 12). Behinderung wird danach nicht als Eigenschaft oder persönliches Merkmal eines Menschen betrachtet, sondern als ein Begriff definiert, der ‚die negativen Aspekte der Interaktion zwischen einer Person (mit einem Gesundheitsproblem) und ihren Kontextfaktoren (Umwelt- und personenbezogene Faktoren)‘ bezeichnet (vergleiche hierzu im einzelnen Bieritz-Harder in LPK-SGB XII, 7. Auflage, § 53 Rdn. 5). Daraus folgt, dass nicht nur danach zu fragen ist, welche Fähigkeitsbeeinträchtigungen vorliegen, sondern ebenso danach, ob und in welcher Weise es einer Person mit ihrer konkreten Leistungsfähigkeit gelingt, an den wichtigen Lebensbereichen zu partizipieren (vergleiche Bieritz-Harder, a.a.O.). In diesem Sinne verlangt auch § 2 Abs. 1 Satz 1 SGB IX für die Feststellung einer Behinderung, dass eine vorhandene Funktions- oder Fähigkeitsstörung zu einer Beeinträchtigung der Teilhabe am Leben in der Gesellschaft führt. Für die Frage, welche Lebensbereiche auf mögliche Teilhabebeeinträchtigungen hin untersucht werden sollten, kann die ICF als Orientierung dienen. Hier werden insbesondere die Lebensbereiche Kommunikation, Mobilität, Selbstversorgung, häusliches Leben und Hilfe für andere, interpersonelle Interaktionen, Bildung, Arbeit und Beschäftigung, wirtschaftliche Sicherheit, Gemeinschafts-, soziales und staatsbürgerliches Leben genannt.

Die Beeinträchtigung muss auch als ‚wesentlich‘ im Sinne von § 53 SGB XII beziehungsweise der Eingliederungshilfeverordnung angesehen werden. Zwar legt der Wortlaut – worauf der Antragsgegner abstellt – nahe, dass Voraussetzung für die Feststellung einer Behinderung eine wesentliche Fähigkeitsbeeinträchtigung sein muss. Bei dieser Definition ist das SGB XII jedoch der alten Sichtweise des Behindertenbegriffs verhaftet geblieben, die Kontextfaktoren – wie sie nach der ICF vorliegen müssen – ausblendet. Man muss deshalb über den Wortlaut der Regelung hinaus auch den Grad der Teilhabebeeinträchtigung betrachten (so: Bieritz-Harder a.a.O., Rdnr. 10). Wenn ein Mensch in seiner Teilhabe wesentlich beeinträchtigt, das heißt, erkennbar und

spürbar tangiert ist‘, kann dies einen Leistungsanspruch auslösen (vergleiche so bereits Brühl in LPK-BSHG, 6. Auflage, § 39, Rdnr. 15). Dementsprechend muss auch die Eingliederungshilfeverordnung, die bezüglich des Behindertenbegriffs ebenfalls in der alten Sichtweise verharrt (dazu W. Schellhorn, a.a.O., § 53, Rdn. 12 und 17), im Lichte des Behindertenbegriffs des § 2 Abs. 1 SGB IX betrachtet werden, der auch im Bereich des Sozialhilferechts der maßgebende ist. Das Sozialgericht hat daher zu Recht darauf abgestellt, dass auch die bei der Antragstellerin festgestellte leichte geistige Behinderung eine wesentliche Behinderung sein kann, wenn dadurch eine erhebliche Teilhabebeeinträchtigung eintritt. Dies ist aufgrund der eingangs dargestellten Gutachten zu bejahen ...“ (Az.: L 9 SO 54/06 ER – stark gekürzt).

Das Landessozialgericht Hessen (LSG) bejaht hier demnach einen Anspruch auf Eingliederungshilfe nach § 53 SGB XII wegen Vorliegens einer wesentlichen Behinderung im Sinne dieser Vorschrift. Bei der behinderten Frau lagen sowohl eine leichte (von den Funktionsbeeinträchtigungen her betrachtet) geistige Behinderung wie auch eine seelische Behinderung vor. Unter Hinweis auf die mit einzubeziehenden Teilhabestörungen kommt das Gericht, wie nachzulesen ist, zur Feststellung einer den Anspruch begründenden „wesentlichen“ Behinderung. Welches Verständnis von „Behinderung“ liegt aber dem zugrunde?

2. Verschiedene Ansätze: Teilhabestörung als Konkretisierung der Auswirkungen von Behinderungen?

Ausgehend von der Ermächtigungsgrundlage des § 69 Abs. 1 Satz 1 SGB IX stellen auf Antrag des behinderten Menschen die für die Durchführung der Aufgaben nach dem Bundesversorgungsgesetz (Gesetz über die Versorgung der Opfer des Krieges)¹ zuständigen Versorgungsämter das Vorliegen einer Behinderung und den Grad der Behinderung fest. *Masuch* vertritt in seinem Beitrag zur Festschrift „50 Jahre Bundessozialgericht“ unter Bezugnahme auf die alte Regelung des § 3 Schwerbehindertengesetz (SchwBG) und die dort anzutreffende Formulierung die Auffassung, der Erkenntnisgewinn des neuen Behinderungsbegriffs und des dahinter verborgenen „Teilhabemodells“ liege in erster Linie in einer Umschreibung dessen, was zuvor nach altem Recht als gleichsam namenlose Gesamtheit der Auswirkungen einer Behinderung gefasst war.²

Dazu ist anzumerken, dass § 3 SchwBG alte Fassung von den „Auswirkungen der Funktionsbeeinträchtig-

tigungen" ausging. Aus dieser Tatsache wird dann gefolgert, die Neufassung des Behinderungsbegriffs habe keinerlei Auswirkungen auf die Feststellungen nach dem Schwerbehindertenrecht.³

Der Ansatz, wonach die Teilhabebeeinträchtigung im Sinne der Regelung des § 2 Abs. 1 SGB IX lediglich eine Konkretisierung der „Auswirkungen einer nicht nur vorübergehenden Funktionsbeeinträchtigung“ im Sinne von § 3 SchwbG alte Fassung⁴ sei, ist wohl unzutreffend, weil Auswirkungen zwar dem Wortlaut nach alles umfassen könnten. Allerdings bedingt nicht jede Auswirkung einer Funktionsstörung auch Teilhabestörung. Unter Bezugnahme auf die oben dargestellte Entscheidung und das hier implizierte Problem eines niedrigen IQ, dessen Auswirkungen bedeuten, nicht in der Lage zu sein, im Zahlenbereich bis 20 zu rechnen, lässt sich dies meines Erachtens gut verdeutlichen. Denn so mögen die Auswirkungen des niedrigen Intelligenzquotienten darin liegen, nicht bis 20 rechnen zu können.

Teilhabestörung entsteht jedoch erst dann, wenn jemand aufgrund der Auswirkungen in diesem Sinne nicht in der Lage ist, am Leben in der Gesellschaft derart umfassend teilzunehmen, dass er auch selbstständig einkaufen gehen kann. Anders formuliert: Es erscheint dieses Erachtens als möglich, dass jemand infolge einer körperlichen, geistigen oder seelischen Behinderung unter den unter Umständen gravierenden Auswirkungen dieser Behinderung leidet, ohne jedoch eine Teilhabestörung zu verzeichnen. Anders verhält es sich mit der Teilhabestörung: Es ist keine Teilhabestörung als Folge einer Behinderung denkbar, welche nicht notwendig aus den Auswirkungen der Behinderung resultiert.

Am Beispiel Diabetes mellitus

Am Beispiel des Diabetes mellitus lässt sich hierzu folgende Unterscheidung treffen: Kontrovers wird in der Diskussion zum einen gefordert, dass der Grad der Behinderung durch den Therapieaufwand bestimmt wird. Zum anderen sollen Einstellbarkeit sowie Ausmaß und Art der Komplikationen entscheidend sein. Hierbei erscheint als bemerkenswert, dass diesen Falls im Rahmen der Bewertung des Diabetes mellitus dann sowohl der Therapieaufwand als auch die Einstellbarkeit jedenfalls zu den Auswirkungen der Behinderung oder vielmehr zunächst Krankheit zu zählen sein werden und die Teilhabebeeinträchtigung gesonderter Feststellung bedürfen sollte. Mit *Knickrehm* soll hier übereinstimmend festgestellt werden, dass nach der Definition des § 2 Abs. 1 SGB IX erst durch die Feststellung der Teilhabebeeinträchtigung eine gesundheitliche Einschränkung oder Er-

krankung zu einer Behinderung wird. So kann sich für jemanden, dessen Körper entweder die Medikamenteneinnahme nicht toleriert oder welcher mit der Medikamenteneinnahme überfordert ist, sich eine unter Umständen erhebliche, anderweitig festzustellende Teilhabestörung ergeben.

In diesem Punkt, was also die Feststellung einer Teilhabebeeinträchtigung (so in § 2 Abs. 1 SGB IX) oder die Feststellung von Auswirkungen einer Funktionsbeeinträchtigung (so in § 3 Abs. 1 SchwbG a.F.) anbelangt, stellen wir nach neuem und altem Recht Abweichungen fest. Der regelwidrige körperliche, geistige oder seelische Zustand nach § 3 Abs. 1 SchwbG a.F., welcher von dem für das Lebensalter typischen abweicht, umschreibt das Erfordernis des Vorliegens einer Gesundheitsstörung. Ebenso nimmt der Gesetzgeber mit der Regelung des § 2 Abs. 1 SGB IX weiterhin das Lebensalter als Bezugsgröße und erhebt das Vorliegen einer Gesundheitsstörung zum Ausgangspunkt für eine Behinderungsfeststellung. Behinderungen werden von vorübergehenden Krankheiten durch die sechsmonatige Dauer der Gesundheitsstörung abgegrenzt. Dies gilt sowohl nach der neuen wie nach der alten Regelung.

3. Restriktiver neuer Behinderungsbegriff des SGB IX?

Andererseits wird erwogen, ob aus dem Abstellen auf die Teilhabebeeinträchtigung anstelle einer Konkretisierung nicht etwa eine Einschränkung des Begriffes insgesamt resultiere. Demnach kann die Auswirkung einer Funktionsbeeinträchtigung eine Teilhabebeeinträchtigung bedingen, muss dies jedoch nicht. So wäre, wenn dem gefolgt würde, immer dann, wenn eine Funktionsbeeinträchtigung vorliegt, sich aber keine daraus resultierende Teilhabebeeinträchtigung festzustellen ist, keine Behinderung anzuerkennen. An dem Lebenssachverhalt, welcher der oben dargestellten Entscheidung des LSG Hessen zugrunde lag, dargestellt: Sofern eine geistige Behinderung in ihren Auswirkungen zwar zu der Unfähigkeit führt, bis 20 zählen zu können, jedoch im Leben in der Gesellschaft hieraus keine Unfähigkeit resultiert, etwa am Wirtschaftsleben teilzunehmen, wäre keine Behinderung anzuerkennen, eben mangels Teilhabebeeinträchtigung. Änderer Ansicht ist diesbezüglich wohl *Leder*, der meint, aus jeder Funktionsstörung folge zwangsläufig eine Teilhabestörung. Dem kann vor dem Hintergrund der Ausführungen hier und angesichts der vorgenommenen Differenzierungen nicht gefolgt werden.

Der soeben aufgeworfenen These, wonach mit der Einführung des neuen Behinderungsbegriffs und

der gleichzeitigen Neuregelung der vorausgesetzten Teilhabebeeinträchtigung ein restriktiver Begriff eingebbracht worden sein soll, ist entgegenzutreten. Dies deshalb, weil bei Durchsicht der einschlägigen Gesetzesmaterialien diesbezüglich zum Ausdruck kommt, *dass das Ziel der Teilhabe an verschiedenen Lebensbereichen in den Vordergrund gerückt werden sollte (Entwurfsbegründung, S.98).*

3.1 Behinderungsbegriff und Allgemeines Gleichbehandlungsgesetz (AGG)

Weiter spricht die Einführung des Behinderungsbegriffs des AGG, welches wiederum Ausfluss der RahmenRL (2000/78/EG) ist, die auf Art. 13 EG-Vertrag beruht, gegen diese Deutung der neuen begrifflichen Lage. Durch das AGG werden die Anforderungen der genannten Richtlinie bezüglich des Merkmals „Behinderung“ in § 2 Abs. 2 AGG über die Regelung des § 33 c SGB I innerhalb des deutschen Sozialrechts umgesetzt. Die Regelung des § 33 c SGB I lautet: „Bei der Inanspruchnahme sozialer Rechte darf niemand aus Gründen der Rasse, wegen der ethnischen Herkunft oder einer Behinderung benachteiligt werden. Ansprüche können nur insoweit geltend gemacht oder hergeleitet werden, als deren Voraussetzungen und Inhalt durch die Vorschriften der besonderen Teile dieses Gesetzbuchs im Einzelnen bestimmt sind.“

Da zu den sozialen Rechten des Sozialgesetzbuches auch das des § 10 SGB I gehört, mithin auch die Teilhaberechte behinderter Menschen, gilt das im AGG normierte Benachteiligungsverbot auch innerhalb des Feststellungsverfahrens des § 69 SGB IX. Laut eben der Gesetzesbegründung des AGG soll der Behinderungsbegriff entsprechend § 3 Behinderten-Gleichstellungsgesetz (BGG) verstanden werden. § 3 BGG lautet: „Menschen sind behindert, wenn ihre körperliche Funktion, geistige Fähigkeit oder seelische Gesundheit mit hoher Wahrscheinlichkeit länger als sechs Monate von dem für das Lebensalter typischen Zustand abweichen und daher ihre Teilhabe am Leben in der Gesellschaft beeinträchtigt ist.“ Mit diesem neuen Recht soll keine Restriktion für behinderte Menschen eingeführt werden. Diesbezüglich ist nichts Entsprechendes erkennbar.

Weiter ist hier relevant, was der Europäische Gerichtshof zum Behinderungsbegriff anmerkt. So wird in der Rechtssache *Chacon Navas* ausgeführt, dass die Behinderung begrifflich so zu interpretieren sei, dass insbesondere physische, psychische oder geistige Beeinträchtigungen erfasst werden und diese ein Hindernis für Teilhabe im Berufsleben bilden sollen. Wir verzeichnen also auch hier wiederum eine

deutliche Nennung der Teilhabebeeinträchtigung als Teil des Behinderungsbegriffs. Von einer Verengung des Begriffs ist nicht die Rede.

3.2 Abweichen körperlicher Funktion, geistiger Fähigkeit oder seelischer Gesundheit

In § 2 Abs. 1 Satz 1 SGB IX wird, anders als noch in § 3 SchwbG a. F., der Behinderungsbegriff auf der Grundlage der Internationalen Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit (ICF) der WHO definiert.⁵ Behinderung in diesem Sinn ist demnach das Resultat einer Wechselwirkung zwischen einer Person mit einer Gesundheitsstörung und dem sozialen Umfeld, in dem sich die Person bewegt, wobei das Umfeld die resultierende Beeinträchtigung der Funktionsfähigkeit des Organismus mitbestimmt. Letztlich soll der Einschränkung des sozialen Aktionsradius des behinderten Menschen Rechnung getragen werden, ebenso seiner geschmälerierten Partizipation.⁶

3.3 Behinderung als „Umweltprodukt“

Behinderung ist in diesem Sinn das Ergebnis des Zusammenspiels von Funktionsbeeinträchtigung und Umwelt. Nicht die Beeinträchtigung der körperlichen Gesundheit im Sinne eines Schadens allein und die Beeinträchtigungen in verschiedenen Lebensbereichen sind relevant und zu berücksichtigen. Auch die im Wege der gesellschaftlichen Rückkoppelung vorgenommene Linderung oder Steigerung der Beeinträchtigung ist für die Erfassung der Behinderung und deren Grad entscheidend. Dementsprechend soll der Behinderungsbegriff nicht solche Funktionsbeeinträchtigungen erfassen, die nicht so ausgeprägt sind, dass sie zu einer Teilhabestörung führen.⁷ Auch die Rechtsprechung zum SchwbG stellte darauf ab, dass eine Behinderung selbst dann vorlag, wenn die zu Einschränkungen der Mobilität auf dem Arbeitsmarkt und/oder der Bewegungsfähigkeit in der Gesellschaft führende körperliche, geistige oder seelische Regelwidrigkeit an sich nur geringfügig war.⁸ Folgerichtig müsste eine Funktionsbeeinträchtigung, die sehr unterschiedliche Teilhabestörungen im beruflichen oder gesellschaftlichen Bereich zweier Personen verursacht, entsprechend divergente Rückkoppelungen auf die Beeinträchtigung bewirkt, zu unterschiedlichen Graden der Behinderung (GdB) führen. Dieser Zusammenhang zwischen Funktionsbeeinträchtigung und Umweltreaktion beziehungsweise Rückkoppelung Letzterer auf die Beeinträchtigung kommt mit der seit 1. Juli 2001 gültigen Definition der Behinderung in § 2 Abs. 1 Satz 1 („und daher ihre Teilhabe am Leben in der Gesellschaft beeinträchtigt ist“) zum Ausdruck und weicht erheblich von dem Behinderungsbegriff des SchwbG ab.

3.4 Der sozialpädagogische Behinderungsbegriff

Es handelt sich eigentlich um einen sozialpädagogischen Begriff der Behinderung, weil das Beobachten der Wechselwirkung zwischen Behinderung und Umfeld eine sozialpädagogische Vorgehensweise umschreibt. Hieraus folgt, dass abweichend von der vorherrschenden Praxis im Feststellungsverfahren gemäß § 69 Abs. 1 auch oder vielmehr nunmehr ein Sozialarbeiter, eine Sozialarbeiterin zu der Person-Umwelt-Thematik befragt werden müsste. So stellt die Beeinträchtigung des Aussehens erwachsener Männer durch krankheitsbedingten Verlust des Haupthaars – anders als bei Frauen – allein keine Behinderung dar, die auszugleichen wäre.⁹

Die Dauer des Vorliegens einer Behinderung wird insofern festgelegt, als dass eine Behinderung „mit hoher Wahrscheinlichkeit länger als sechs Monate“ gegeben sein muss. Für die Frage, ob ein regelwidriger Zustand, das heißt eine von ihm ausgehende Funktionsbeeinträchtigung bei der Bemessung des Grades der Behinderung zu berücksichtigen ist, kommt es nach Auffassung des BSG nicht darauf an, ob der Zustand schon mehr als sechs Monate lang besteht, sondern darauf, ob seine Dauer prognostisch sechs Monate überschreitet.¹⁰ Die voraussichtliche Dauer der Beeinträchtigung von sechs Monaten entspricht dem bisher in § 4 Eingliederungsverordnung als nicht nur vorübergehend festgelegten Zeitraum (vergleiche auch § 3 Abs. 1 Satz 3 SchwbG a.F.). Zwar sind damit vorübergehende Störungen nicht berücksichtigungsfähig, nicht jedoch ist damit verbunden, dass etwa das Anbieten von Rehabilitation so früh als möglich stattfinden sollte.¹¹ Dies soll demnach insbesondere bei Kindern gelten. Ist in diesen Fällen eine entsprechende Beeinträchtigung zu erwarten, ist von einer drohenden Behinderung (im Sinne von Abs. 1 Satz 2 der Regelung) auszugehen, die nach dem in § 3 festgelegten Grundsatz des Vorranges der Prävention zu vermeiden ist. Dabei setzt die Beurteilung, ob die Beeinträchtigung zu erwarten ist, Fachkenntnis voraus.¹²

Problematisch erscheint die Begrenzung berücksichtigungsfähiger Beeinträchtigungen auf den „für das Lebensalter untypischen Zustand“. Unter dem für das Lebensalter untypischen Zustand ist der Verlust oder die Beeinträchtigung von normalerweise vorhandenen körperlichen Funktionen, geistigen Fähigkeiten oder seelischer Gesundheit zu verstehen. So ist die Abgrenzung alterstypischer und -untypischer Beeinträchtigungen schwierig.¹³ Abgesehen von den Schwierigkeiten der Abgrenzung dürfte auch der Präventionsvorrang (§ 3) insofern hiermit kollidie-

ren, als das Abwarten des dann altersuntypischen Zustandes mit Leidensverschlechterung einhergehen dürfte und dem Vorrang der Prävention nicht entsprochen werden könnte. So wird dann auch in der Literatur auf die „unglückliche Fassung“ dieser Vorschrift hingewiesen.¹⁴

3.5 Stigmatheorie *Goffmans*

Meines Erachtens lässt sich ein Teilaспект dessen, um was es hier geht, anhand der Stigmatheorie *Goffmans* verdeutlichen. Eine radikale Abkehr von einem schädigungsbezogenen und damit individualtheoretischen Begriff von Behinderung entwickelt Ansätze, die Behinderung als ein soziales Phänomen zu kennzeichnen versuchen. Beispielhaft dafür ist der Ansatz, den *Goffman* (1975)¹⁵ in seiner Stigmatheorie entfaltet. Ein Stigma ist demzufolge eine Eigenschaft, die in einer bestimmten Relation bezüglich der Realität zu einem Ausgrenzungsgrund wird, zu einem „diskreditierenden Stereotyp“. Solche Merkmale können rassische Merkmale, physische Deformationen oder intellektuelle Einschränkungen sein, die dazu führen, dass von einer Person nur noch diese Merkmale wahrgenommen werden und alle anderen Eigenschaften dahinter zurücktreten. *Goffman* beschreibt damit einen sozialen Mechanismus, der aufgrund von Abweichungen von einer gesellschaftlichen Norm Ausgrenzung herbeiführt, und zwar durch die selbst nicht betroffene Mehrheit. Er betont also konsequent den sozialen Anteil bei der „Konstruktion“ von Behinderung.

Voraussetzung ist die Annahme, dass die Gesellschaft Mittel zur Kategorisierung von Personen schafft und jeder Kategorie, und damit jedem Mitglied dieser Kategorie beziehungsweise Gruppe, eine Menge festgelegter Eigenschaften zuordnet. Der erste Anblick eines Menschen sorgt dafür, dass wir ihn in eine Kategorie einordnen, und mit deren Attributen und den damit verbundenen Anforderungen an ihn erhält er eine „virtuelle soziale Identität“, im Gegensatz zur „aktuellen sozialen Identität“, die die Eigenschaften beschreibt, die der Person wirklich nachgewiesen werden können. Wenn eine Person dann eine Eigenschaft aufweist, die als nicht wünschenswert erscheint, welche sie von den anderen Personen in ihrer Kategorie unterscheidet, so ist dies ein Stigma. Die Folge ist, dass versucht wird, diese „Inferiorität“ zu erklären. Sodann werden weitere „Unvollkommenheiten“, „unterstellt“ und sogar Stigmatermini eingeführt. Die Konsequenz sind Diskriminierung und Reduzierung der Lebenschancen der stigmatisierten Person. Bedeutend für die Verleihung des Stigmas ist die Visibility (Sichtbarkeit, Wahrnehmbarkeit, Evidenz) der unerwünschten

Eigenschaft. Letztere ist bei Menschen mit Behinderung natürlich sehr unterschiedlich und kann durch Zuweisung zu einer bestimmten Institution (zum Beispiel Schule für Lernbehinderte) auch noch unterstützt werden. Die Stigmattheorie ist eng mit der Theorie der Identitätsbildung verbunden, auch durch ein Stigma verändert sich die Identität des Stigmatisierten, sie wird beschädigt.

Dieses Erachtens erscheint weder die These zutreffen, wonach die in § 2 Abs. 1 SGB IX genannte und wohl auch festzustellende Teilhabebeeinträchtigung lediglich eine Konkretisierung der früher in der Regelung des § 3 Abs. 1 SchwBGB genannten Auswirkungen der Behinderung ist, noch lässt sich bestätigen, dass die früher festzustellenden Auswirkungen in der Gesamtheit nicht mehr maßgeblich sein sollen und dass bei Bemessung des Grades der Behinderung lediglich eine Teilhabestörung im engeren Sinne relevant sein soll. Unter Bezugnahme auf die oben dargestellte Entscheidung des LSG Hessen und das hier implizierte Problem eines niedrigen Intelligenzquotienten, dessen Auswirkungen wiederum, nicht in der Lage zu sein, im Zahlbereich bis 20 zu rechnen, ist dies meines Erachtens darstellbar. Denn so mögen die Auswirkungen des niedrigen Intelligenzquotienten darin liegen, nicht bis 20 rechnen zu können.

Die Teilhabestörung entsteht erst dann, wenn jemand aufgrund der Auswirkungen in diesem Sinne nicht in der Lage ist, am Leben in der Gesellschaft derart umfassend teilzunehmen, dass er auch selbstständig einkaufen gehen kann. Anders herum formuliert: Es erscheint dieses Erachtens als möglich, dass jemand infolge einer körperlichen, geistigen oder seelischen Behinderung unter den unter Umständen gravierenden Auswirkungen dieser Behinderung leidet, ohne jedoch eine Teilhabestörung zu verzeichnen.

Anders verhält es sich mit der Teilhabestörung: Es ist keine Teilhabestörung als Folge einer Behinderung denkbar, welche nicht notwendig aus den Auswirkungen der Behinderung resultiert. Somit lässt sich hier feststellen, dass die Auswirkungen einer Behinderung, von denen noch in der Regelung des § 3 Abs. 1 SchwBGB die Rede war, notwendiges „Bindeglied“ zwischen der Funktionsbeeinträchtigung des behinderten Menschen und den schließlich resultierenden Teilhabebeeinträchtigungen dessen sind. Die Teilhabebeeinträchtigung als solche resultiert dann aus der oben beschriebenen Wechselwirkung von Behinderung, deren Auswirkungen und dem Umfeld des Einzelnen.

4. Zur Bedeutung des gewandelten Behinderungsbegriffs für Soziale Arbeit

Weil die Sachverhaltsermittlung im sozialrechtlichen Verwaltungsverfahren erhebliche Bedeutung hat, besteht der Grundsatz, wonach der Sachverhalt von Amts wegen ermittelt werden muss (§ 20 Abs. 1, Satz 1 SGB X). Die Behörde bestimmt „Art und Umfang“ der Ermittlungen, an das Vorbringen und an etwaige Beweisanträge der Beteiligten ist sie nicht gebunden (§ 20 Abs. 1, Satz 2 SGB X). Die Behörden, in diesem Falle die Versorgungsämter, können gemäß § 21 Abs. 1 SGB X insbesondere Auskünfte jeder Art einholen, Beteiligte hören, Zeugen und Sachverständige vernehmen oder die schriftliche Äußerung von Beteiligten, Sachverständigen und Zeugen einholen.

Soweit Sozialarbeiter als Sachverständige wegen einer Teilhabebeeinträchtigung auftreten, haben *sie die Auswirkungen der Behinderung aus eigener Wahrnehmung der Dinge aufzuzeigen*. Ihren Aussagen werden dabei entscheidungserhebliche Funktion haben. Die Aussage zur Teilhabebeeinträchtigung wird in der Regel keine gutachterliche Äußerung sein, obwohl insoweit Ähnlichkeiten bestehen. So bezieht sich dies auf Berichte über Hausbesuche, bei denen Beobachtungen hinsichtlich Teilhabebeeinträchtigungen gemacht wurden.

In der Regel treten Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeiter aber als sachverständige Zeugen auf. Die Zeugeneigenschaft ergibt sich in der Regel zufällig aufgrund der besonderen Sachkenntnisse, die zu fachkundigen Wahrnehmungen führen werden. Die im Rahmen Sozialer Arbeit tätige Person ist dabei ein Zeuge, der sein Wissen von bestimmten vergangenen Umständen bekundet oder von solchen, zu deren Wahrnehmung eine besondere Sachkunde erforderlich ist und die er nur kraft besonderer Sachkunde wahrgenommen hat. Kennzeichnend für den sachverständigen Zeugen ist insoweit, dass er unersetzbar ist, da er von ihm selbst wahrgenommene Tatsachen bekundet. Ein Sachverständiger, eine Sachverständige hingegen kann in aller Regel gegen einen anderen geeigneten ausgetauscht werden.

Diese erwähnte besondere Sachkunde des sachverständigen Zeugen ergibt sich aus der Ausbildung, in der erlernt wurde, die Wechselwirkungen zwischen dem Individuum und seinem Umfeld wahrzunehmen, zu analysieren und schließlich Konsequenzen zu erschließen. Gerade hier liegt dieses Erachtens die besondere Eignung von im Rahmen Sozialer Arbeit Tätigen für die Bekundung und Bezeugung

solcher Teilhabeeinträchtigungen behinderter Menschen, die sich schließlich aus dem Verhältnis des einzelnen zu seinem Umfeld und umgekehrt ergeben. Dies gilt sowohl im Rahmen der Feststellungsverfahren für Behinderungen gemäß § 69 SGB IX bei den Versorgungssämttern als auch im Rahmen der Eingliederungshilfen gemäß § 53 SGB XII.

Anmerkungen

- 1 Bundesversorgungsgesetz in der Fassung der Bekanntmachung vom 22. Januar 1982 (BGBl S. 21), zuletzt geändert durch die Verordnung vom 18. Juli 2008 (BGBl I S. 1300)
- 2 Masuch: Die Beeinträchtigung der Teilhabe in der Gesellschaft – Die Rechtsprechung des Bundessozialgerichts auf dem Weg zum neuen Behinderungsbegriff. In: *Festschrift 50 Jahre BSG*. Köln 2004, S. 199, 201
- 3 Straßfeld: Kriterien der GdB-Bildung. Köln Sgb 2003, S. 613
- 4 In der Fassung der Bekanntmachung vom 26. August 1986 (BGBl I S. 1421, 1550), zuletzt geändert durch Art. 9 des Gesetzes vom 19. Dezember 1997 (BGBl I S. 3158).
- 5 BT-Drucks. 14/5074, S. 95, 98
- 6 Vergleiche den derzeitigen Entwurf einer deutschsprachigen Fassung der ICF unter www.dimdi.de
- 7 Schuntermann: BAR-Rehainfo 2001, Heft 12
- 8 BSG, Urt. v. 9.10.1987-9a RVg 5/86
- 9 SG Dresden, Urt. v. 30.6.2005 - S 18 KR 1380/04
- 10 BSG, Urt. v. 12.4.2000 - B 9 SB 3/99 R, Sgb 2000, S. 477
- 11 BT-Drucksache 14/5074, S. 96
- 12 BT-Drucksache 14/5074, S. 96
- 13 Vergleiche Welti. In: *SozSich* 2001, S. 146 ff.
- 14 Fuchs; Lewering: aaO., § 2 Rn. 6
- 15 Goffman, E.: *Stigma. Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität*. Frankfurt am Main 1975, S. 29

Abhängigkeit im höheren Alter in stationären Einrichtungen

Christina Derr; Barbara Bojack

Zusammenfassung

Missbrauch und Abhängigkeit bei älteren Menschen werden im Gegensatz zu anderen Altersgruppen kaum thematisiert. Im Gegenteil, das Thema stellt immer noch ein Tabu in der breiten Öffentlichkeit dar. Dabei gelten nach Ansicht einiger Expertinnen und Experten ältere Menschen als gefährdet und insbesondere die Gruppe der Heimbewohner und -bewohnerinnen als Risikogruppe. Ausgehend von dieser Meinung entstand das Interesse, einen möglichst praxisnahen Einblick in diese Thematik zu erhalten. Ziel unserer Fallanalyse war es, ausgehend von Fallbeschreibungen, die Handlungsproblematik in stationären Einrichtungen darzustellen. Die Ergebnisse der Interviews decken sich mit den Ausführungen in der Literatur und lassen den Rückschluss zu, dass Missbrauch und Abhängigkeit erhebliche Folgen sowohl für die Betroffenen als auch für die Einrichtung haben.

Abstract

In contrast to the interest in other age groups, little attention is being paid to the problem of substance abuse and addiction regarding elderly people. The issue is rather still considered a taboo by the general public. According to some experts, however, elderly people must be considered to be vulnerable and home residents, in particular, present a high-risk group. Starting from this observation, our interest was principally aimed at gaining an insight into the practical aspects of the theme. The objective of our case analysis was to depict, on the basis of case descriptions, the action problem encountered in residential services. The results of the interviews correspond with the explanations given in the relevant literature and permit the conclusion that substance abuse and addiction have severe consequences for both the people and the institutions involved.

Schlüsselwörter

alter Mensch – Abhängigkeit – Sucht – Alkoholismus – Arzneimittelmissbrauch – stationär – Heimbewohner – Befragung

Abgrenzung: Missbrauch – Abhängigkeit – Sucht

Wenn von Suchtmittelgebrauch oder -konsum berichtet wird, dann wird damit lediglich die Einnahme eines solchen Mittels beschrieben. Die natürliche Grenzziehung, ab welchem Ausmaß der Konsum

einer Substanz schädlich ist, erweist sich vielfach als schwierig, da sich das Spektrum des Gebrauchs mit fließenden Übergängen darstellt. Ausgehend von dem international anerkannten Klassifikationssystem ICD-10 wird „schädlicher Suchtmittelgebrauch“ als „Suchtmittelmissbrauch“ bezeichnet. Ein solcher Missbrauch liegt vor, wenn eine Substanz trotz negativer Folgen und des Wissens darum konsumiert wird. Missbrauch liegt auch bereits vor, wenn gesundheitliche, das heißt körperliche und/oder psychische Schäden infolge des vermehrten Suchtmittelgebrauchs aufgetreten sind.

Bei fortgesetztem missbräuchlichem Suchtmittelkonsum können Symptome auftreten, die sich in physischer und psychischer Abhängigkeit manifestieren. 1964 empfahl die Weltgesundheitsorganisation (WHO) den Begriff „Sucht“ wegen seiner Ungenauigkeit durch „Abhängigkeit“ zu ersetzen. Die Abhängigkeit von einem Suchtmittel zeigt sich nicht in einem einheitlichen Erscheinungsbild, sondern weist individuelle Merkmale auf, in diesem Zusammenhang wurde die Abhängigkeit nochmals in physische und psychische Abhängigkeit unterteilt.

Charakteristisch für die *psychische Abhängigkeit* ist das unwiderstehliche Verlangen nach dem Suchtmittel, das sogenannte „craving“. Es kommt dabei zunehmend zu einem Kontrollverlust, das heißt die Betroffenen verlieren die Kontrollfähigkeit bezüglich des Beginns, der Beendigung und natürlich der Menge der konsumierten Mittel. Dieser übermächtige Wunsch nach dem Suchtmittel nimmt mit der Zeit eine zentrale Bedeutung und dominante Stellung im Leben der Betroffenen ein. Der Konsum wird häufig vor der Umwelt verheimlicht und hat den Verlust anderer Interessen zur Folge. Die Persönlichkeit des betroffenen Menschen verändert sich dabei schleichend, so dass die Veränderungen oftmals anfangs noch unbemerkt bleiben. Mit Fortschreiten der Suchterkrankung werden die Merkmale der Veränderung, wie zum Beispiel geringere Aktivität, Unzuverlässigkeit, sozialer Rückzug, Kritikschwäche, Konzentrations- und Gedächtnisschwierigkeiten, nachlassende Geschicklichkeit, immer deutlicher. Soziale Folgeschäden äußern sich insbesondere in Schwierigkeiten in Partnerschaft, Familie oder auch im Wohnumfeld, oft kommt es auch zu einem sozialen Abstieg. Durch die Zentrierung des Denken und Handelns auf das Suchtmittel steigt der Leidensdruck sowohl bei den Betroffenen als auch in ihrem Umfeld. Die *physische Abhängigkeit* zeigt sich hingegen zum einen im sogenannten Toleranzerwerb (um einer Wirkungsverminderung zu begegnen) und zum anderen in Entzugserscheinungen.

Dies bedeutet, dass der Körper beim Absetzen des Suchtmittels mit physischen Symptomen reagiert. Diese Entzugssymptome variieren in ihrer Art und Ausprägung je nach Substanz.

Medikamentenmissbrauch und -abhängigkeit im höheren Alter

Der Übergang zwischen problemlosem Medikamentengebrauch und -missbrauch ist oft fließend und deshalb besonders schwer zu erkennen. Medikamentenmissbrauch liegt dann vor, wenn bestimmte Arzneimittel eingenommen werden, ohne dass dafür eine medizinische Indikation besteht, oder aber wenn höhere Dosierungen eingenommen werden als für die Behandlung einer Krankheit notwendig wäre. Die genaue Zahl der älteren Medikamentenabhängigen ist unter anderem deshalb so schwer zu erfassen, da mit zunehmendem Alter der Verbrauch und die Verordnungen der Medikamente rapide ansteigen.

Aus unterschiedlichen Untersuchungsergebnissen geht hervor, dass

- ▲ die Mehrzahl der Medikamentenabhängigen Frauen über 60 Jahre sind;
 - ▲ Multimedikation und Psychopharmakagebrauch überdurchschnittlich hoch bei Altenheimbewohnern und -bewohnerinnen anzutreffen sind;
 - ▲ etwa fünf bis zehn Prozent der über 60-Jährigen einen problematischen Gebrauch psychoaktiver Medikamente aufweisen, was einer absoluten Zahl von ein bis zwei Millionen Menschen entspricht;
 - ▲ meist Schlafstörungen im Alter der Einstieg in die Medikamentenabhängigkeit sind;
 - ▲ zu den Medikamentengruppen mit einem hohen Abhängigkeitspotenzial, insbesondere die Gruppe der Benzodiazepine, der Schmerzmittel sowie psychotrope Arzneimittel zählen.

Die physischen Konsequenzen eines Dauerkonsums sind für Menschen in höherem Lebensalter besonders fatal, da die Inhaltsstoffe viel langsamer abgebaut und ausgeschieden werden als in jüngeren Jahren. Sowohl die Wirkungen des jeweils eingenommenen Medikaments als auch die Wechselwirkungen mit anderen Medikamenten halten länger an. Das führt zu den sogenannten „Hang-over-Effekten“ und zu ständig steigenden Wirkstoffkonzentrationen, die zu toxischen Reaktionen führen können. Häufig werden auch die Nebenwirkungen bei älteren Menschen unterschätzt, diese treten durch alterungsbedingte Veränderungen häufiger und intensiver auf. Zu ihnen zählen vor allem ein Nachlassen der Leistungsfähigkeit, Verwirrtheit, Gangunsicherheit, verlangsame Reaktionen, Gedächtnisstörungen sowie paradoxe Reaktionen (Erregtheit, Agitiertheit, Unruhe).

Eine weitere Besonderheit in diesem Zusammenhang ist die Niedrig-Dosis-Abhängigkeit: Es besteht eine psychische und körperliche Abhängigkeit ohne Steigerung der Dosierung. Beim Absetzen des Arzneimittels treten Entzugssymptome auf, die den Beschwerden, gegen die die Mittel genommen wurden, ähneln. Die Diagnose solch einer Abhängigkeit ist sehr schwer zu stellen, unter anderem weil nach der Definition des Abhängigkeitssyndroms nach ICD-10 der Nachweis einer Toleranz nicht gegeben ist.

Alkoholmissbrauch und -abhängigkeit im höheren Alter

Die Häufigkeit von Alkoholmissbrauch bei älteren Menschen ist zwar bezogen auf Prävalenzdaten immer noch deutlich seltener als bei Jüngeren, allerdings mit ansteigender Tendenz. 26,9 Prozent der Männer über 60 Jahre und 7,7 Prozent der Frauen dieser Altersgruppen trinken so viel Alkohol, dass ihr Risiko für zahlreiche Krankheiten deutlich erhöht ist. In der Altersgruppe über 60 Jahre lässt sich Alkoholmissbrauch bei zehn bis 20 Prozent der Männer und fünf bis zehn Prozent der Frauen feststellen. Eine Abhängigkeitserkrankung besteht bei zwei bis drei Prozent der über 60-jährigen Männer und bei bis zu einem Prozent der über 60-jährigen Frauen.

Bei näherer Betrachtung der Alkoholfolgeschäden wird die Brisanz dieser Thematik deutlich: Neben häuslichen Unfällen, wie Stürzen, sind dies vor allem eine – nicht durch Altersabbau verursachte – verminderte körperliche und geistige Leistungsfähigkeit und Voralterung der Organe sowie alkohol-assoziierte Krankheiten wie Lebererkrankungen bis hin zu Leberzirrhose, hirnorganische Schädigungen, Krebserkrankungen und viele andere mehr.

Entgegen der häufigen Annahme, Alkoholabhängigkeit sei eine „Self-Limiting-Disease“, finden sich heute zunehmend ältere Alkoholkranke. Eine gängige Klassifikation älterer alkoholabhängiger Menschen besteht darin, sie entsprechend dem Beginn ihres problematischen Trinkens zu unterteilen. Dabei handelt es sich zum einen um alt gewordene Alkoholkranke, sogenannte „early onset“, die bereits in jüngeren Jahren alkoholabhängig waren und dies bis ins hohe Alter blieben. Früher verstarben viele dieser Abhängigen aufgrund der hohen Komorbidität und körperlichen Folgeschäden frühzeitig. Die moderne Medizin ermöglicht nun aber auch langjährigen und mehrfach geschädigten Alkoholikern ein längeres Leben. Menschen, die etwa erst jenseits des 60. Lebensjahres alkoholabhängig werden, bezeichnet man dagegen als „late onset“. Der Anteil der Late-onset-Abhängigen ist umstritten und wird

zwischen 30 und 68 Prozent der älteren Alkoholiker angegeben. Eine Reihe von Studien deutet darauf hin, dass gerade bei den Late-onset-Trinkern kritische Lebensereignisse und Belastungssituationen, wie beispielsweise Partnerverlust, Berentung oder akute Erkrankungen, in der Vorphase zu finden sind.

Beweggründe, die zu einer Abhängigkeit führen

Die Ursache für Sucht im Alter gibt es nicht. Es wäre zu einfach, die vielfältigen Belastungen im Alter allein für die Suchtentstehung verantwortlich zu machen. Vielmehr lässt sich die Sucht, auch im Alter, als das Ergebnis eines komplexen Wechselspiels verschiedener biologischer, psychologischer und sozialer Einzelfaktoren verstehen. Ein älterer Mensch hat in dieser Lebensphase so viele Krisensituationen wie nie zuvor in seinem Leben zu bewältigen. Häufig stehen Isolation und Verlustereignisse zusammen mit psychischen Störungen oder schmerzhaften Krankheitszuständen im Vordergrund. Hierzu zählen insbesondere der Verlust des Partners, der Austritt aus dem Berufsleben mit all seinen Konsequenzen (finanzieller oder auch sozialer Natur), das Wegsterben des Freundes- beziehungsweise Bekanntenkreises, Multimorbidität und viele andere Faktoren oder Ereignisse. Auch die Gesellschaft trägt in erheblichem Maße dazu bei, wie ein Mensch mit den Anforderungen des Alterns fertig wird. Insbesondere in der Lebenswelt Heim erleben sich Betroffene häufig als nicht mehr gefordert, gefragt oder erwünscht. Es entstehen Gefühle wie Einsamkeit, Unverständensein, Ausgeschlossenheit, Nicht-Ernst-genommen-Werden, Sich-als-Belastung-Fühlen, Sich-überflüssig-Fühlen. Unter diesen polymorphen Belastungen scheint die Flucht in den Substanzkonsum zunächst der einzige Ausweg für viele ältere Menschen zu sein.

Schwierigkeiten bei der Diagnosestellung

Gründe für die Ungenauigkeit und Schwankungsbreite der Zahlen über das tatsächliche Maß des Missbrauchs und der Abhängigkeit im Alter lassen sich vor allem auf eine problematische Diagnosestellung zurückführen: Mit dem Alter entfällt vor allem die soziale Kontrolle, daher haben ältere Menschen einen größeren Spielraum, ihre Sucht zu verheimlichen und unentdeckt zu bleiben. Auch typisch für das Alter ist die Multimorbidität, welche die Diagnose einer Abhängigkeitsproblematik verschleieren oder andererseits eine solche fälschlicherweise vortäuschen kann. Zusätzlich erhalten ältere Menschen grundsätzlich sehr viel mehr Medikamente verordnet als jüngere, dadurch werden die Grenzen zur

Medikamentenabhängigkeit zugunsten einer verbreiterten Grauzone verwischt. Als weitere Schwierigkeit ist die Ähnlichkeit zwischen alterungsbedingten Symptomen und den Folgen des chronischen Alkoholismus zu erwähnen: Im Vergleich finden sich zum Teil identische Symptome wie Schlafstörungen, Gedächtniseinschränkungen, Potenz- und Libidoverlust, Fehlernährung oder auch häusliche Unfälle. Sie werden als Alterserscheinung abgetan, mit denen man sich abfinden und arrangieren muss. Diese Ähnlichkeiten können erklären, warum so wenige alte Menschen als alkoholkrank identifiziert werden.

Fallanalyse – alte abhängige Menschen in stationären Einrichtungen

Ziel unserer Fallanalyse war es, einen Einblick in den Heimalltag zu erhalten und die Handlungsproblematik bei der süchtigen Klientel darzustellen. Ausgehend von der Fachliteratur und Datenlage zum Thema Sucht im Alter entwickelten wir einen speziellen halbstrukturierten Interviewleitfaden. Die Grundlage stellte das biopsychosoziale Modell dar: Es standen neben der Fallbeschreibung die biologischen, psychischen und sozialen Aspekte einer Abhängigkeit im Vordergrund. Gefragt wurde unter anderem nach körperlichen Auswirkungen der Sucht, biographischen Hintergründen und sozialen Kontakten. Einen weiteren Themenkomplex stellte der alltägliche Umgang des Personals mit den süchtigen Personen dar. Die Fallanalyse erfolgte in Form von Experteninterviews mit Sozialpädagoginnen und -pädagogen, die in stationären Altenhilfeeinrichtungen tätig waren.

Bei den befragten Einrichtungen handelte es sich sowohl um Altenwohn- als auch um Altenpflegeheime im Raum Ingolstadt und näherer Umgebung. Zunächst schilderten die Befragten einen oder zwei Fälle aus ihrer Einrichtung und wurden dann noch ergänzend befragt. Der zeitliche Umfang der Interviews betrug zwischen 50 und 90 Minuten. Folgende Ergebnisse lassen sich zusammenfassen:

▲ Sucht in stationären Einrichtungen bleibt oft unerkannt. Typisch für die geschilderten Fälle war die „heimliche“ beziehungsweise „versteckte“ Sucht, die bei vielen Heimbewohnern und -bewohnerinnen unerkannt bleibt.

▲ Medikamentenabhängigkeit wurde in diesem Zusammenhang nicht so oft genannt wie die Alkoholabhängigkeit. Dieses Problem ist evident.

▲ Die Folgeerscheinungen des Alkoholkonsums zeigten sich insbesondere in einem „Sturzsyndrom“, das heißt die älteren Menschen leiden öfter unter Schwindelanfällen, sind unsicherer in ihrem Gang und neigen dann zu Stürzen.

▲ Die Ursachen der Alkoholabhängigkeit liegen so-

wohl im biographischen Bereich als auch in der aktuellen Situation. Hier sind die im Leben erworbenen Bewältigungsstrategien des alten Menschen entscheidend für den Umgang mit Problemen und Krisen. Auffallend waren insbesondere Rückzugtendenzen und fehlende soziale Netzwerke.

▲ Für den Umgang des Personals mit den älteren Süchtigen ergeben sich oft Schwierigkeiten, bedingt durch die strukturellen Rahmenbedingungen der stationären Altenhilfe sowie in der Pflege.

▲ Bei den Angehörigen bestehen Verleugnungstendenzen der Abhängigkeit (Co-Abhängigkeit).

Diese Ergebnisse aus der Fallanalyse decken sich mit den Ausführungen in der Fachliteratur und zeigen sehr deutlich, dass Abhängigkeit in stationären Einrichtungen ein Problem im Heimalltag darstellt.

Therapiestrategien

Abstinenz und Änderung der Trinkgewohnheiten lohnen sich in jedem Alter. Jedoch erschweren Isolation und Einsamkeit, gekoppelt mit einer Suchterkrankung, den Zugang zu den Betroffenen und verhindern eine frühzeitige Kontaktaufnahme zu Beratungsstellen beziehungsweise Selbsthilfegruppen. Sowohl bei Alkoholabhängigen im höheren Lebensalter als auch bei deren Angehörigen bestehen große Barrieren und Hemmschwellen, die Krankheit Alkoholismus als solche anzuerkennen. Hintergrund für diese Haltung ist oftmals eine mangelnde Bereitschaft, Alkoholabhängigkeit als Krankheit und nicht als Makel zu sehen. Hinzu kommen die gesellschaftlich negative Bewertung und die Verdeckung der Abhängigkeit bei Älteren durch Krankheiten oder körperliche Gebrechen. Für viele ältere Suchtkranke und ihre Angehörigen stellen Angst- und Schamgefühl so große Barrieren dar, dass sie die Abhängigkeit lieber verschweigen als therapeutische Hilfe aufzusuchen, geschweige denn anzunehmen. Kommt es aber dennoch zu einem Kontakt, ist es hilfreich, die Erwartungen der Patienten und Patientinnen an die Therapie offen anzusprechen, Alternativen aufzuzeigen und ihnen zu vermitteln, dass die angebotene Behandlung bei der Lösung ihrer Schwierigkeiten helfen kann. Daneben ist es wichtig, schon im Vorfeld erkennbare, von außen einwirkende Belastungen einzuschätzen und abzuwenden.

Abhängigkeit im Alter – ein Ausblick

Abhängigkeit im Alter darf nicht als „self-limiting disease“ abgetan werden, sondern es sind weitere Forschungsaktivitäten notwendig. Sucht im Alter ist heute und auch in Zukunft ein Problem aufgrund des zunehmenden Anteils älterer Menschen in der Bevölkerung. Da angenommen werden muss, dass

die in jüngeren Jahren erworbenen Konsumgewohnheiten beibehalten werden, wird es in Zukunft mehr ältere Suchtkranke geben. Die jetzige Wohlstands-generation ist mit einem erheblich höheren Konsum an psychoaktiven Substanzen und Alkohol aufgewachsen als die Menschen, die heute in einem höheren Lebensalter sind. Deshalb ist eine Steigerung des Anteils Suchtkranker an dieser Bevölkerungsgruppe zusätzlich zu erwarten.

Weiterführende Literatur

- Bühringer, G.; Türk, D.; Künzel, J.:** Versorgungssituation für ältere Suchtkranke in Deutschland. In: Havemann-Reinecke, U. u.a.: a.a.O. 1998, S. 170-187
- Bühringer, G. u.a.:** Alkoholkonsum und alkoholbezogene Störungen in Deutschland. (Hrsg.): Bundesministerium für Gesundheit. Baden-Baden 2000
- Deutsche Hauptstelle für Suchtfragen (Hrsg.):** Jahrbuch Sucht 2006. Geesthacht 2006
- Fleischmann, H.:** Missbrauchs- und Abhängigkeitserkrankungen bei älteren Menschen. In: Landesstelle gegen die Suchtgefahren in Baden-Württemberg (Hrsg.): a.a.O. 1996, S. 24-35
- Fleischmann, H.:** Suchtprobleme im Alter. In: Gastpar, M.; Mann, K.; Rommelspacher, H. (Hrsg.): Lehrbuch der Suchterkrankungen. Stuttgart 1999, S. 170-180
- Hamburgische Landesstelle gegen die Suchtgefahren e.V. (Hrsg.):** Abhängigkeit im Alter. Möglichkeiten und Grenzen der Hilfe, Schriftenreihe zu Suchtfragen Heft 3, Hamburg 1989
- Havemann-Reinecke, U.; Weyerer, S.; Fleischmann, H. (Hrsg.):** Alkohol und Medikamente, Mißbrauch und Abhängigkeit im Alter. Freiburg im Breisgau 1998
- Kretschmar, C. u.a. (Hrsg.):** Angst – Sucht – Anpassungsstörungen im Alter. Schriftenreihe der Deutschen Gesellschaft für Gerontopsychiatrie und -psychotherapie, Band 1. Hamburg 2000
- Krock, M.:** Gebrauch und Abhängigkeit von Psychopharmaka bei älteren Frauen (Workshop). In: Die Drogenbeauftragte der Bundesregierung (Hrsg.): Frauen und Sucht: Dokumentation des BundesFrauenKongresses Sucht „Ungeschminkt“ am 5. und 6. September 2002 in Berlin. Berlin 2002, S. 92-102
- Landesstelle gegen die Suchtgefahren in Baden-Württemberg (Hrsg.):** Alter & Sucht. Standortbestimmungen und Perspektiven der Altenhilfe und Suchthilfe. Dokumentation der Fachtagung am 11. Januar 1996. Stuttgart-Hohenheim 1996
- Lehr, U.:** Älter werden – sich dem Alter stellen: Auseinandersetzungsförmen in Belastungssituationen. In: Landesstelle gegen die Suchtgefahren in Baden-Württemberg (Hrsg.): a.a.O. 1996, S. 13-23
- Lehr, U.:** Psychologie des Alterns. Wiebelsheim 2007
- Matsche, F.:** Sucht bei alten Menschen – erreichen die heutigen Konzepte diese Zielgruppe? In: Jungblodt, U. (Hrsg.): Suchtkranke am Rande: übersehen – vergessen – vernachlässigt. Freiburg im Breisgau 1990, S. 73-84
- Mundle, G.; Wormstall, H.:** Der abhängige alte Mensch. In: Langle, G.; Mann, K.; Buchkremer, G. (Hrsg.): Sucht. Die Lebenswelten Abhängiger. Tübingen 1996, S. 137-143
- Nette, A.:** Alkohol- und Medikamentenmissbrauch im Alter. In: Niedersächsische Landesstelle gegen die Suchtgefahren (Hrsg.): a.a.O. 1997, S. 15-20
- Niedersächsische Landesstelle gegen die Suchtgefahren (Hrsg.):** Alkohol- und Medikamentenmißbrauch im Alter. Gibt es Handlungsbedarf in Institutionen für alte Menschen? Dokumentation des Studientages vom 16. Oktober 1997. Hannover 1997
- Pegel-Rimpl, U.:** Alkohol- und Medikamentenmissbrauch im Alter. Daten und Fakten zum Suchtproblem. In: Niedersächsische Landesstelle gegen die Suchtgefahren (Hrsg.): a.a.O. 1997, S. 6-14
- Schäufele, M. u.a.:** Prävalenz von Alkoholmißbrauch und -abhängigkeit bei älteren Heimbewohnern – Eine Studie. In: Havemann-Reinecke, U. u.a.: a.a.O. 1998, S. 14-155
- Schmitz-Moormann, K.:** Alkoholgebrauch und Alkoholismusgefährdung bei alten Menschen. Hamburg 1992
- Soyka, M.:** Alkoholabhängigkeit und neuropsychiatrische Folgeschäden im höheren Lebensalter: Klassifikation, Klinik und therapeutische Möglichkeiten. In: Kretschmar, C. u.a.: a.a.O. 2000, S. 216-222
- Statistisches Bundesamt Deutschland:** Leben und arbeiten in Deutschland – Mikrozensus 2004. Wiesbaden 2004
- Trabert, W.:** Klinik der Alkoholabhängigkeit im Alter. In: Havemann-Reinecke, U. u.a.: a.a.O. 1998, S. 101
- Voßmann, U.:** Alkoholmissbrauch im Alter. Entstehungsbedingungen, Erscheinungsbild und Hilfsangebote. In: Niedersächsische Landesstelle gegen die Suchtgefahren (Hrsg.): a.a.O. 1997, S. 21-32
- Wedler, Hans-L.:** Suchtprobleme bei alten Menschen im Allgemeinkrankenhaus. In: Hamburgische Landesstelle gegen die Suchtgefahren e.V. (Hrsg.): a.a.O. 3/1989, S. 36-40
- Weyerer, S. u.a.:** Epidemiologie des Psychopharmakagebrauchs im höheren Alter. In: Havemann-Reinecke, U. u.a.: a.a.O. 1998, S. 38-49
- Weyerer, S.; Schäufele, M.:** Medikamentenabhängigkeit und Multimedikation. In: Kretschmar, C. u.a.: a.a.O. 2000, S. 234-248
- Wübbels, R.:** Suchterkrankungen im Pflegeheim. In: Hamburgische Landesstelle gegen die Suchtgefahren e.V. (Hrsg.): a.a.O. 3/1989, S. 31-35
- Zimber, A.; Weyerer, S.:** Institutionelle Bedingungen des Psychopharmakagebrauchs in Alten- und Pflegeheimen. In: Havemann-Reinecke, U. u.a.: a.a.O. 1998, S. 156-162

Rundschau

► Allgemeines

Stellungnahme des Berufsverbandes für Soziale Arbeit zum Amoklauf von Winnenden. Aus Sicht des Deutschen Berufsverbandes für Soziale Arbeit (DBSH) gibt es nach dem Amoklauf keine schnellen Antworten. Unglück, Tod und Trauer gehörten zum menschlichen Leben, ohne dass man das „Warum“ und das „Was wäre wenn“ erklären könnte. Obwohl es sinnvoll sei, Fragen zu stellen, solle man letztgültige Antworten nicht erwarten. Überlegungen hinsichtlich Waffenbesitz, Internetnutzung und Computerspielen kämen einem Schablonendenken gleich und seien für niemanden nützlich. Indessen könne die Soziale Arbeit wertvolle Hilfen leisten. Da die heutige Gesellschaft immer höhere Anforderungen stelle, sei es wichtig, Kinder und Jugendliche bei der Bewältigung der Unübersichtlichkeit zu unterstützen. In seiner Erklärung fordert der DBSH mehr Achtsamkeit gegenüber der persönlichen Situation von Schülerinnen und Schülern, eine Rücknahme von finanziellen Kürzungen und einen Ausbau der Schulsozialarbeit, der außerschulischen Jugendarbeit sowie der niedrigschwelligen Angebote der Jugendberatung. *Quelle: DBSH-Newsletter 3.2009*

Neue Studie zum Thema Migrationshintergrund. Ein Gremium aus Politik, Medien und Verbänden gab den Auftrag für die im Zeitraum 2006 bis 2008 vom Sinus-Institut und einigen Kooperationspartnern durchgeführten Sinus-Migranten-Milieu-Studie, in der anhand von mehrstündigen Tiefeninterviews und Befragungen die Lebenswelten, Wertorientierungen und Erwartungen von Menschen mit Migrationshintergrund in Deutschland untersucht wurden. Die Ergebnisse widerlegen gängige Klischees und zeigen eine hohe Bereitschaft zu Leistung und Integration. Beispielsweise bekennt sich eine Mehrheit von 56 % zum Christentum und 68 % der Befragten schätzen die eigenen Sprachkenntnisse als sehr gut bis gut ein. Es lässt sich erkennen, dass der Bildungserfolg, das Handeln und die Möglichkeiten der Menschen eher mit der sozialen als mit der ethnischen Herkunft zusammenhängen. Ausgewählte Ergebnisse und weitere Informationen finden sich unter www.caritas.de/sinusmigranten und www.sinus-sociovision.de im Internet. *Quelle: Pressemitteilung des Deutschen Caritasverbandes 03.2009*

Bürgerschaftliches Engagement als Standortfaktor. Unternehmen des „Runden Tisches Jugend und Wirtschaft“, einem Praxisnetzwerk engagierter Brandenburger Unternehmen und Branchen, stellten im März 2009 Bundesminister Wolfgang Tiefensee ihre Kooperationsprojekte mit gemeinnützigen Organisationen vor, die als Beitrag zu einer positiven Regionalentwicklung konzipiert sind. Gefördert werden sollen auf diese Weise Bildung, soziale Kompetenz, eine funktionierende Infrastruktur, Familienfreundlichkeit, eine intakte Umwelt sowie Toleranz und Eigeninitiative als Grundlagen eines lebenswerten Gemeinwesens und

einer erfolgreichen Unternehmensentwicklung, wobei sich durch das Zusammenwirken der eingebrachten Ressourcen an Zeit, Wissen und Kompetenz Standortvorteile ergeben können. Ziel des Runden Tisches ist es, die Entwicklungs-perspektiven junger Menschen in Brandenburg zu verbessern. Weiteres unter www.upj-brandenburg.de im Internet. *Quelle: UPJ-Pressemitteilung 03.2009*

Kurzfilme für die Berufswahl. Die Studien- und Berufswahl ist für junge Menschen oft mit Schwierigkeiten verbunden, da nicht immer klar ist, was sich hinter den einzelnen Bezeichnungen konkret verbirgt. Hier will die Bundesagentur für Arbeit mit dem Filmportal Berufe.tv Abhilfe schaffen. Fünfminütige Kurzportraits zeigen die jeweiligen Aufgaben und benennen grundlegende Anforderungen für Ausbildung, Studium und Weiterbildung. Darüber hinaus bieten Überblicksfilme eine Orientierung über ganze Berufsfelder und vergleichen die beschriebenen Tätigkeiten. Azubis und Studierende erzählen, warum sie ihren Beruf gewählt haben und was ihnen besonders gefällt. Ergänzt durch Hinweise von Vorgesetzten und Personalverantwortlichen erhalten junge Menschen auf diese Weise hilfreiche Informationen zur Berufsentscheidung. Das Angebot wird kontinuierlich erweitert, jede Woche kommen neue Beiträge hinzu. Die beschriebenen Filme sind unter www.berufe.tv zu finden. *Quelle: praxis+recht 2.2009*

Bayern ist das Hauptziel des Zuwanderungsstroms aus Ostdeutschland. Das Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB) stellte in einer Studie fest, dass sich mehr als ein Viertel aller ostdeutschen Beschäftigten, die in den Westen ziehen, in Bayern ansiedelt. Das Bundesland sei somit das Hauptziel der ostdeutschen Zuwanderung, während umgekehrt westdeutsche Beschäftigte mit Zielrichtung Ostdeutschland sich oft in Berlin niederließen. Die Abwanderung in beide Richtungen sei gekennzeichnet durch einen hohen Anteil an qualifizierten oder hochqualifizierten Arbeitskräften. So verfügten 77 000 der 96 000 Arbeitskräfte, die Ostdeutschland in den Jahren 2000 bis 2006 rechnerisch, unter Berücksichtigung des Zuzugs, verloren habe, über eine abgeschlossene Berufsausbildung und 9 000 über ein Universitäts- oder Fachhochschulstudium. Insgesamt hätten im genannten Zeitraum fast 38 000 hochqualifizierte Beschäftigte die ostdeutschen Bundesländer in Richtung Westdeutschland verlassen. Die Zahl der Arbeitskräfte mit Hochschulabschluss, die in der gleichen Zeit von West- nach Ostdeutschland umzogen, liegt hingegen bei nur 29 000. Eine noch deutlichere Asymmetrie zeigt sich in der Wanderungsbewegung der geringer qualifizierten Erwerbstätigen. Mehr als doppelt so viele von ihnen (18 000) zogen im Untersuchungszeitraum von Ost- nach Westdeutschland als umgekehrt (8 000). Der Grund seien die besseren Perspektiven für ungelernte Arbeitskräfte auf dem westdeutschen Arbeitsmarkt. *Quelle: Presseinformation des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung vom April 2009*

► Soziales

Eckpunktepapier des Kuratoriums Deutsche Altenhilfe (KDA) zur Neugestaltung der kommunalen Altenhilfeplanung. Das KDA unterbreitete im März dieses Jahres Vorschläge für eine Umorientierung der kommunalen Seniorenpolitik. Die Kommunen in Deutschland

stünden vor enormen Herausforderungen, denn der Ausbau der traditionellen stationären Pflege sei mit vielen Risiken behaftet. Zum einen habe das klassische Alten- und Pflegeheim bei der älteren Bevölkerung an Akzeptanz verloren und zum anderen falle aufgrund der gestiegenen Eigenanteile ein immer größerer Teil der Kosten auf die Kommunen als örtliche Sozialhilfeträger zurück. In einigen Regionen Deutschlands, wie zum Beispiel Bayern und Niedersachsen, seien zudem durch einen Immobilienboom in diesem Marktsegment Überkapazitäten im Heimbereich entstanden. Das vom KDA vorgelegte Eckpunktepapier sieht vor, mit der Schaffung normaler Wohnmöglichkeiten Mitwirkung und Teilhabe älterer Menschen zu stärken. Wichtig sei darüber hinaus auch die Herstellung dezentraler Strukturen, da durch kleinteilige Angebote der soziale Zusammenhalt und die generationenübergreifende gegenseitige Hilfe gesichert würden. Als gutes Beispiel gehe die Stadt Dortmund voran, in der in den einzelnen Stadtbezirken enge Altenhilfennetze geknüpft werden, die dazu dienen, pflegebedürftige Menschen zu Hause zu versorgen, um so einen vorzeitigen Einzug ins Pflegeheim zu verhindern.

Quelle: Pressemitteilung des KDA vom März 2009

Hartz-IV-Mehrbedarf für Alleinerziehende auch bei geteilter Betreuung. Nach einer Entscheidung des Bundessozialgerichts haben alleinerziehende Hartz-IV-Empfangende auch dann Anspruch auf einen erhöhten Satz, wenn der andere Elternteil bei der Kinderbetreuung mitwirkt. Sie erhalten die Hälfte des Mehrbedarfs, sofern die Sorge für das gemeinsame Kind in größeren, mindestens eine Woche umfassenden Intervallen geteilt wird. Da sie aus Zeitmangel nicht immer preisbewusst einkaufen können und wegen häufig anfallender Kosten für die Obhut der Kinder haben Alleinerziehende nach Auffassung des Gerichts höhere Aufwendungen. *Quelle: VdK Zeitung April 2009*

Sozialraumorientierung. Segregation, Marginalisierung und Integration in urbanen Räumen. Hrsg. Landeshauptstadt München Sozialreferat/Stadtjugendamt und andere. München 2008, 150 S., kostenlos *DZI-D-8625*

Traditionslinien der heutigen sozialraumorientierten Arbeit sind das im 19. Jahrhundert entwickelte Elberfelder System der Armenfürsorge, die in den 1960er- und 1970er-Jahren rezipierten US-amerikanischen Forschungen von Jane Adams und Robert E. Park und der in den 1990er-Jahren entwickelte Theorieansatz der lebensweltorientierten Sozialen Arbeit. Im Wesentlichen zielt die Sozialraumorientierung auf die aktive Gestaltung von Lebensräumen, die Nutzung vorhandener Ressourcen und die Ermöglichung von Partizipation und Befähigung. Auf einer Fachtagung wurden in München die Möglichkeiten sozialräumlichen Handelns verstärkt im Hinblick auf Prozesse der Trennung, Abschließung und Einbeziehung unterprivilegierter Familien untersucht. Schwerpunkt war die Ausgrenzung von Kindern und Jugendlichen dieser Familien. Die in dieser Schrift dokumentierten Beiträge dienen der Darstellung unterschiedlicher Projekte und verstehen sich als Anregung zu einer interdisziplinären Diskussion. Bestelladresse: Landeshauptstadt München, Sozialreferat/Stadtjugendamt, Regionale Kinder- und Jugendhilfeplanung, Prielmayerstraße 1, 80335 München, Fax: 089/223-495 03, E-Mail: volker.hausdorf@muenchen.de, Internet: www.muenchen.de/stadtjugendamt

Interkulturelle Öffnung der Angebote für ältere Menschen

Menschen. Der Bundesverband der Arbeiterwohlfahrt (AWO) hat im vergangenen Jahr eine Rahmenkonzeption zur interkulturellen Öffnung der ambulanten und stationären Angebote für ältere Menschen verabschiedet. Ziel ist es, diese Dienste allgemein zugänglich zu machen, unabhängig von Herkunft und sozialer Lebenslage. Die Rahmenkonzeption richtet sich an die Bereiche Altenhilfe und Migrationsarbeit. Im Wesentlichen geht es darum, geeignete Bedingungen für interkulturelle Lernprozesse zu schaffen und Zugangsbarrieren für ältere Menschen mit Migrationshintergrund abzubauen. Bei der konkreten Umsetzung in den Einrichtungen vor Ort seien die jeweiligen lokalen Bedingungen zu beachten, die für die Entwicklung der einzelnen Leistungen von Belang sind. Der Text wurde in Form einer CD-ROM veröffentlicht und kann zum Preis von 5 Euro zuzüglich Versand und Mehrwertsteuer über den Verlag des AWO Bundesverbandes bezogen werden, Fax: 030/26 30 93 22 58, E-Mail: verlag@awo.org. Weitere Informationen: Internet: www.awo.org Quelle: Pressemitteilung der AWO vom April 2009

Trend zur früheren Rente. Laut aktuellen Erhebungen der Deutschen Rentenversicherung steigen mehr als die Hälfte aller rentenversicherten Arbeitnehmenden und Selbstständigen vor ihrem aktuellen Rentenalter aus dem Berufsleben aus. Der Anteil der Beschäftigten, die für einen früheren Rentenbeginn Abschläge in Kauf nehmen, wuchs in den Jahren zwischen 1997 und 2007 von 0,2 auf 55,1 %. Dabei erhöhte sich der durchschnittliche monatliche Abschlag von knapp 18 auf 103 Euro. Obwohl Frauen im Durchschnitt niedrigere Rentenansprüche haben als Männer, lag im Jahr 2007 die durchschnittliche Abschlagshöhe im Westen und Osten Deutschlands für beide Geschlechter weitgehend einheitlich bei etwa 90 bis 110 Euro pro Monat. *Quelle: zukunft jetzt 1.2009*

► Gesundheit

Anstieg der Gesundheitsausgaben im Jahr 2007. Nach Angaben des Statistischen Bundesamtes sind die Gesundheitsausgaben im Jahr 2007 gegenüber dem Vorjahr um 7,8 Mrd. Euro beziehungsweise 3,2 % auf eine Gesamtsumme von 252,8 Mrd. angestiegen und entsprachen damit 10,4 % des Bruttoinlandproduktes. Über die Hälfte dieser Ausgaben (57,5 %) entfiel mit 145,4 Mrd. Euro auf die gesetzliche Krankenversicherung. Der Anteil der privaten Krankenversicherung lag bei 9,3 %. Privathaushalte und private Organisationen ohne Erwerbszweck waren mit 34,1 Mrd. Euro (13,5 %) beteiligt. Da Mitte des Jahres 2007 medizinisch notwendige Schutzimpfungen zu Pflichtleistungen der Krankenkassen wurden, erhöhten sich die Ausgaben im Bereich Prävention und Gesundheitsschutz mit einem Zuwachs von 8,9 % besonders stark. Für Arzneimittel wurden 2 Mrd. Euro (+ 5,0 %) mehr ausgegeben, was zum Teil auch auf die Anhebung des Mehrwertsteuersatzes zurückzuführen sei. Fast die Hälfte der Aufwendungen fiel in ambulanten Einrichtungen wie Arztpraxen, Apotheken oder Pflegediensten an. In diesem Bereich kam es zu einem Anstieg um 4,9 % gegenüber dem Jahr 2006. Der Zuwachs im teilstationären Sektor, der Krankenhäuser und Einrichtungen der Pflege, Vorsorge und Rehabilitation umfasst, war mit 1,7 % vergleichsweise gering. Grundlage der Berechnung ist das Konzept des „System of Health

Accounts", das von der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD), der Weltgesundheitsorganisation (WHO) und dem Statistischen Amt der Europäischen Union (Eurostat) zum Zweck der internationalen Vergleichbarkeit der Gesundheitsausgaben empfohlen wird. *Quelle: Pressemitteilung des Statistischen Bundesamtes vom April 2009*

Start der Virtuellen Akademie für Gesundheit. Die neue Online-Akademie „Virtual Academy for Health“ ist ein von der Europäischen Union gefördertes Projekt zur Entwicklung innovativer Strukturen der Wissensentwicklung und des Wissensaustausches in einem europäischen Kontext. Fachkreisen aus Wissenschaft, Politik und Praxis wird hier die Möglichkeit geboten, über Landesgrenzen hinweg aktuelle Themen öffentlicher Gesundheit zu erörtern. Die Einrichtung versteht sich zudem auch als Lernort für Studierende und die interessierte Allgemeinheit. Zur Eröffnung finden verschiedene Expertendiskussionen statt. Weitere Informationen sind unter www.whole-academy.eu zu finden. *Quelle: Mitteilung der Academy for Health vom März 2009*

Patientenverfügungen – Willensentscheid oder überflüssige Formalität? Tagungsbericht einer Veranstaltung im KEH. Metamorphose Band 5. Hrsg. Karl-Heinz Pantke und andere. LIS e.V. Selbstverlag. Berlin 2008, 89 S., EUR 5,– *DZI-D-8561*

Betroffene neurologischer Krankheiten erleben vielfach, dass andere für sie Entscheidungen treffen, sei es über ihr Leben, über Therapien, Wiederbelebung oder den Einsatz von Diagnoseverfahren. Als Mittel zur Herstellung von mehr Autonomie gelten die sogenannten Patientenverfügungen, das heißt vorausgehende Willenserklärungen für den Fall einer Äußerungsunfähigkeit, in denen die Zustimmung zum Abbruch einer Behandlung oder zu einer Organspende erteilt werden kann. Sie waren Thema einer Fachtagung, deren Beiträge in dieser Veröffentlichung zusammenge stellt sind. Sie befassen sich vor allem mit der besonderen Situation von Patientinnen und Patienten der Amyotrophen Lateralsklerose, mit Zuständen wie Koma und Locked-in-Syndrom sowie Möglichkeiten der medizinischen Rehabilitation. Aufgrund der mangelnden Vorhersehbarkeit der entsprechenden Lebenslagen sei es wichtig, die Aussagekraft von Patientenverfügungen kritisch zu hinterfragen. Bestelladresse: LIS e.V., Geschäftsstelle im Ev. Krankenhaus Königin Elisabeth Herzberge (KEH), Herzbergstraße 79, Haus 30, 10365 Berlin, Tel./Fax: 030/34 39 89 75/73, E-Mail: pantkelis@arcor.de

Das Schweizerische Suchtmagazin wird 35. Anlässlich seines 35-jährigen Bestehens erhält das Schweizerische Suchtmagazin eine neue Gestaltung. Das interdisziplinäre Magazin für Praxis und Wissenschaft erscheint sechsmal jährlich mit je einem Schwerpunktthema. Die Fachzeitschrift sollte aber nicht mit dem in Deutschland publizierten „Suchtmagazin“ verwechselt werden, das nach Angaben des Fachverbands Drogen und Rauschmittel lediglich ein Anzeigenblatt sei. Bestärkt wird diese Aussage von der deutschen Hauptstelle für Suchtfragen mit dem Hinweis, ihr sei keinerlei fachliche Zusammenarbeit des deutschen Suchtmagazins mit Fachkräften oder Verbanden der Suchthilfe bekannt. Weitere Informationen zum Schweizerischen

Suchtmagazin sind unter www.suchtmagazin.ch zu finden. *Quelle: Mitteilung des Schweizerischen Suchtmagazins vom März 2009*

Datenbank zur Bewertung von Pflegeheimen. Älteren Menschen, die sich für einen Heimaufenthalt entschieden haben, stellt sich häufig die Frage, welches Heim am besten geeignet ist. Für sie hat das Ministerium für Ernährung, Landwirtschaft und Verbraucherschutz eine Datenbank über die Qualität von Pflegeheimen finanziert. Auf der eigens eingerichteten Homepage können sich seit Februar dieses Jahres Heime beteiligen und begutachten lassen. Das Verzeichnis befindet sich noch im Aufbau. Erfasst werden sollen sämtliche Heime mit ihren Kontaktdaten sowie Angaben zu Wohn- und Betreuungsangeboten und zur Lebensqualität. Interessierte Ehrenamtliche können sich als Gutachterinnen oder Gutachter zur Verfügung stellen. Internet: www.heimverzeichnis.de. *Quelle: Die BKK 03.2009*

► Jugend und Familie

Einschränkung des Haager Minderjährigenschutz-Übereinkommens. Nach den Regelungen des Haager Übereinkommens vom 5. Oktober 1961 über die Zuständigkeit der Behörden und das anzuwendende Recht auf dem Gebiet des Minderjährigenschutzes haben die Vertragsstaaten zentrale Behörden zu benennen. An die jeweiligen Behörden des Heimatstaates müssen die Behörden eines anderen Staates eine Mitteilung abgeben, wenn sie Schutzmaßnahmen für Minderjährige treffen, die sich dort gewöhnlich aufhalten. Nähere Informationen zu diesem Thema im Internet unter www.hcch.net. Das Bayerische Landesjugendamt weist darauf hin, dass in den EU-Staaten mit Ausnahme von Dänemark seit dem 1. März 2005 die neue Brüssel-IIa-Verordnung (EG-VO Nr. 2201/2003) gilt. Diese hat Vorrang hinsichtlich der internationalen Zuständigkeit, der Anerkennung von Entscheidungen und der Zusammenarbeit zwischen den Behörden auf dem Gebiet der elterlichen Verantwortung. Das Minderjährigenschutz-Übereinkommen habe damit nur noch Bedeutung im Hinblick auf Nicht-EU-Staaten oder EU-Staaten, die von der Brüssel-IIa-Verordnung nicht erfasst sind. *Quelle: Mitteilungsblatt des Bayerischen Landesjugendamtes 1 und 2/2009*

Weniger Kinder. Nach Prognosen des Statistischen Bundesamtes wird die Zahl der Kinder und Jugendlichen in Deutschland bis zum Jahr 2020 um rund 15 % zurückgehen. Zu diesem Zeitpunkt werde es 1,8 Mio. (gut 20 %) weniger Schülerinnen und Schüler geben als im Jahr 2006. Die Anzahl der Kinder über drei Jahren in Tagesbetreuung werde um 330 000 (14 %) sinken. Um etwa 400 000 zu nehmen werde hingegen die Zahl der Kinder unter drei Jahren in Tagesbetreuung, sofern die Betreuungsquote in den alten Bundesländern auf 35 % und in den neuen Ländern auf 50 % steige. *Quelle: Stimme der Familie 11-12/2008*

Kontrolle als Element von Fachlichkeit in den sozial-pädagogischen Diensten der Kinder- und Jugendhilfe. Expertise von Reinhild Schone. Hrsg. Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe. Selbstverlag. Berlin 2008, 83 S., EUR 5,– *DZI-D-8564*

Das Doppelmandat von Hilfe und Kontrolle sieht vor, dass

die Jugendhilfe zum einen eher unterstützend tätig werden soll, zum anderen aber auch aktive und gezielte Maßnahmen nötig sind, wenn das familiäre Umfeld für Kinder oder Heranwachsende ein Sicherheitsrisiko darstellt. Ausgangspunkt der vorliegenden Expertise ist die Frage, wie ein optimaler Schutz gewährleistet werden kann. Der Autor betrachtet den Rechtsbegriff der Kindeswohlgefährdung und untersucht die organisatorischen Rahmenbedingungen des Kontrollhandelns, die Funktion der freien Träger bei der Übernahme von Schutzaufträgen und Ansätze für geeignete Frühwarnsysteme. Durch ihre Auseinandersetzung mit den Möglichkeiten der staatlichen Intervention erweitert die Studie den Diskurs um die Effizienz der Sozialarbeit. Bestelladresse: Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe/AGJ, Mühlendamm 3, 10178 Berlin, Tel.: 030/40 04 02 00, Fax: 030/40 04 02 32

Arbeitstagung der Bundesarbeitsgemeinschaft der Landesjugendämter. Auf ihrer 106. Arbeitstagung beschloss die Bundesarbeitsgemeinschaft der Landesjugendämter, ein Diskussionspapier zum Persönlichen Budget in der Jugendhilfe vorzustellen. Die neue Leistungsform ermöglicht es behinderten oder von einer Behinderung bedrohten Menschen, ihren jeweiligen Hilfebedarf eigenverantwortlich zu definieren und zu finanzieren. Die Funktion der Jugendhilfe bestehe darin, die Heranwachsenden in ihrer Persönlichkeitsentwicklung zu fördern. Da die jeweiligen erzieherischen Leistungen auch im Fall der Eingliederungshilfen nicht über monetäre Mittel zu kompensieren seien, werde sorgfältig geprüft werden müssen, ob das

Persönliche Budget für Minderjährige in Betracht komme. Weitere Themen der Tagung waren die Empfehlungen zur Adoptionsvermittlung und die Umstrukturierung der Ausbildungsgänge, die im Jahr 1999 mit dem Bologna-Prozess angeregt wurde. Durch die Einführung der neuen Bachelor- und Masterstudiengänge sei ein uneinheitliches und für die Träger schwer überschaubares Bild der Sozialen Arbeit entstanden. *Quelle: Pressemitteilung der BAG der Landesjugendämter vom März 2009*

Kooperation von Bund, Ländern und Kommunen im Kinderschutz. Um Kinder effektiver vor Vernachlässigung, Gewalt und Misshandlung schützen zu können, knüpfen Bund, Länder und Kommunen derzeit ein Netzwerk Früher Hilfen zur Unterstützung von Risikofamilien. Verbessert werden sollen damit vor allem die Kommunikation und Kooperation der beteiligten Institutionen. Laut einer Bestandsaufnahme des Deutschen Instituts für Urbanistik zeigen die zuständigen Behörden großes Interesse. So geben 89 % der teilnehmenden Ämter an, bereits im Bereich Früher Hilfen aktiv zu sein. Bundesfamilienministerin Ursula von der Leyen merkte an, dass neben einem bundesweiten Netzwerk aller zuständigen Einrichtungen auch ein unmissverständlicher rechtlicher Rahmen zu schaffen sei. Ein Beitrag hierzu ist das vom Familienministerium initiierte Kinderschutzgesetz, in dem festgelegt wird, dass sich Mitarbeitende der Jugendämter bei einem Verdacht auf Misshandlung oder Vernachlässigung einen persönlichen Eindruck von den gefährdeten Kindern und deren Umfeld verschaffen müssen. Ärztinnen und Ärzte erhalten die Be-

Wir denken weiter.

Zum Beispiel mit dem Online-Factoring:

- Extrem günstige Konditionen
- Sichere und schnelle Vorfinanzierung
- Auszahlung innerhalb von zwei Arbeitstagen
- Das Finanzierungsvolumen wächst mit den Umsätzen
- Keine zusätzlichen Sicherheiten notwendig
- Vorteilhafter Einkauf (Skonto)
- Umgehung der Auswirkungen von Basel II

Sprechen Sie uns an. Wir haben die Lösung.



Die Bank für Wesentliches.

www.sozialbank.de

Bank
für Sozialwirtschaft

fugnis, im Zweifelsfall das Jugendamt zu informieren. Mit dem Ziel, einer Wiederholung vergangener Fehler vorzubeugen, errichtet die Bundesregierung beim Nationalen Zentrum Frühe Hilfen (NZFH) eine Plattform zum Austausch von Erfahrungen. Weitere Informationen im Internet: www.fruehehilfen.de und www.difu.de. Quelle: Pressemitteilung des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend vom 24. März 2009

► Ausbildung und Beruf

Forschungsprojekt zum E-Learning. Der Diözesan-Caritasverband und die Universität Paderborn planen ein Forschungs- und Entwicklungsprojekt zum elektronischen Lernen im Sozial- und Gesundheitssektor und zur mediengestützten Wissenskommunikation. Ziel des auf zwei Jahre angelegten Projektes ist es, zu klären, wie und in welcher Form das E-Learning in die Konzepte des Deutschen Caritasverbandes zur Weiterbildung einfließen kann. Bis Ende des Jahres 2010 sollen Handlungsempfehlungen für die Beschäftigten im Bereich Alten- und Krankenpflege vorliegen. Quelle: caritas in NRW 2.2009

Diskussionspapier zu Bachelor- und Master-Studiengängen. Der Vorstand der Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe (AGJ) hat im März 2009 ein Diskussionspapier zu den Bachelor- und Masterstudiengängen der Sozialen Arbeit verabschiedet. Thematisiert werden vor allem die Folgen des Bologna-Prozesses für die Profession, das Spannungsfeld zwischen Generalisierung und Spezialisierung sowie Möglichkeiten und Grenzen staatlicher Anerkennung. Weitere Punkte sind die Strukturvorgaben verschiedener Fachgesellschaften zum Europäischen und Nationalen Qualifikationsrahmen und die Erwartungen seitens der und an die Anstellungsträger. Das Diskussionspapier kann unter www.agj.de/Stellungnahmen abgerufen werden. Für Ende dieses Jahres plant die AGJ eine Veranstaltung zur Verständigung zwischen Ausbildungs- und Anstellungsträgern über die im Bachelorstudiengang der Sozialen Arbeit relevanten Kompetenzen. Quelle: Pressemitteilung der AGJ vom März 2009

Erzieherinnengesundheit. Handbuch für Kita-Träger und Kita-Leitungen. Hrsg. Sächsisches Staatsministerium für Soziales. Dresden 2008, 175 S., kostenlos *DZI-D-8622* Seit den 1990er-Jahren wurden in mehreren Studien die gesundheitlichen Risiken aufgezeigt, die das Berufsbild von Beschäftigten in Kindertagesstätten in besonderem Maße betreffen. Überproportional hoch ist vor allem die Anfälligkeit für Atemwegserkrankungen, Rückenprobleme, Infektionskrankheiten wie Hepatitis A und Burnout. Diese Broschüre informiert insbesondere Träger und Leitungen dieser Einrichtungen über die jeweiligen rechtlichen Grundlagen von Arbeits- und Gesundheitsschutz und benennt Vorschläge und Beispiele für deren praktische Umsetzung. Neben einer Beschreibung verschiedener Handlungsfelder und Präventionsmöglichkeiten enthält das Handbuch Checklisten zur Selbsteinschätzung sowie Hinweise zu Beratungsangeboten, Veranstaltungen, Internetportalen und weiterführender Fachliteratur. Bestelladresse: Zentraler Broschürenversand der Sächsischen Staatsregierung, Hammerweg 30, 01127 Dresden, Tel.: 0351/21 03 671, E-Mail: Publikationen@sachsen.de, Internet: www.publikationen.sachsen.de (zurzeit nur elektronisch verfügbar).

Tagungskalender

22.-23.6.2009 Berlin. AGJ-Fachtagung: Gesundheitsbezogene Prävention und Gesundheitsförderung in der Kinder- und Jugendhilfe. Information: Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe – AGJ, Mühlendamm 3, 10178 Berlin, Tel.: 030/400 40-214, E-Mail: martina.strauss@agj.de, Internet: www.agj.de

29.6.2009 Berlin. Fachtagung: Corporate Citizenship aus Sicht von Gemeinnützigen, Mittlern und Verwaltung. Information: UPJ e.V., Brunnenstraße 181, 10119 Berlin, Tel.: 030/278 74 06-0, E-Mail: anja.plock@upj-online.de, Internet: www.upj-online.de

29.-30.6.2009 Kiel. Fachkongress: Sexuelle Gewalt gegen Kinder. Verletzlichkeit, Resilienz und therapeutische Hilfen. Information: Die Kinderschutz-Zentren, Bonner Straße 145, 50968 Köln, Tel.: 02 21/569 75-3, E-Mail: die@kinderschutzzentren.org, Internet: www.kinderschutz-zentren.org

29.6.-1.7.2009 Weingarten. Seminar: Wertschätzend kommunizieren. Information: Akademie der Diözese Rottenburg-Stuttgart, Kirchplatz 7, 88250 Weingarten, E-Mail: seminare-fuehrungskraefte@akademie-rs.de, Internet: www.kiwi-netz.de

2.-4.7.2009 München. 10. Interdisziplinärer Kongress für Suchtmedizin. Information: mic – management information center, 86894 Landsberg, Tel.: 081 91/125-111, E-Mail: melanie.poehlmann@m-i-c.de, Internet: www.suchtkongress.de

13.-17.7.2009 Salzburg. 58. Internationale Pädagogische Werktagung: Geist–Begeisterung. Information: Internationale Pädagogische Werktagung Salzburg, Raiffeisenstraße 2, A-5061 Elsbethen, Tel.: 0043/662/80 47-75 20, E-Mail: pwt@bildung.kirchen.net, Internet: www.pwt.kirchen.net

4.-5.9.2009 Dortmund. Methodenwerkstatt – Systemaufstellung für Supervision und Coaching. Information: Supervisionsbüro Dortmund, Geschwister-Scholl-Straße 26, Tel.: 02 31/83 38 77, E-Mail: inso@marita-hellmann.de

6.-8.10.2009 Mainz. Seminar: Entwicklungspsychologische Beratung – Grundkurs. Information: Katholische Fachhochschule Mainz, Institut für Fort- und Weiterbildung, Saarstraße 3, 55122 Mainz, Tel.: 061 31/289 44-43, E-Mail: ifw@kfh-mainz.de, Internet: www.kfh-mainz.de/ifw

8.10.2009 Berlin. Fachtagung: Unterstütztes Wohnen im Gemeinwesen der Zukunft. Information: Katholische Hochschule für Sozialwesen Berlin, Köpenicker Allee 37-57, D-10318 Berlin, E-Mail: kundenstudie@khsb-berlin.de

Bibliographie

Zeitschriften

1.00 Sozialphilosophie/ Sozialgeschichte

Fässler, Gabriele: Florence Nightingale: Pionierin der modernen Krankenpflege. - In: Krankendienst ; Jg. 82, 2009, Nr. 1, S. 399-404. *DZI-0334*

Hermanns, Manfred: Dienst am Menschen unterwegs – gestern und heute: Mehr als ein Jahrhundert Auswandererfürsorge und Auswandererberatung. - In: Standpunkt: sozial ; 2008, Nr. 3, S. 90-101. *DZI-2987*

Johari, Mohammed Nave: Bismillahir – Rahaman – Rahim ...: Eine kleine Abhandlung über die theologischen Wurzeln der Sozialen Arbeit im Islam. - In: Migration und Soziale Arbeit ; Jg. 31, 2009, Nr. 1, S. 46-48. *DZI-2675z*

2.01 Staat/Gesellschaft

Blümel, Brigitte: Die Affäre mit dem Internet: Wie Bilder im Kopf die Realität in der Sexualität beeinflussen. - In: Pro Familia Magazin ; Jg. 37, 2009, Nr. 1, S. 25-27. *DZI-2643z*

Habermeyer, Elmar: Fachlich moderiertes Internetforum für Menschen mit Borderline-Persönlichkeitsstörung. - In: Psychiatrische Praxis ; Jg. 36, 2009, Nr. 1, S. 23-29. *DZI-2574*

Staub-Bernasconi, Silvia: Global Social Work 2008: 34th Biannual Congress of the International Association of Schools of Social Work (IASSW), 20-24 July, 2008, Durban, Kwazulu-Natal, South Africa. - In: Neue Praxis ; Jg. 38, 2008, Nr. 6, S. 650-662. *DZI-2387*

2.02 Sozialpolitik

Bigge, Gerd: Neuregelungen zur Zuständigkeit und Finanzierung im Rah-

men des Gesetzes zur Modernisierung der gesetzlichen Unfallversicherung (UVMG): Gewähr für ein Erfolgsmodell. - In: Wege zur Sozialversicherung ; Jg. 62, 2008, Nr. 11/12, S. 334-364. *DZI-0107*

Braun, S.: Bewertung von Ressourcenverbräuchen im deutschen Gesundheitswesen aus Sicht der Gesetzlichen Krankenversicherung. - In: Das Gesundheitswesen ; Jg. 71, 2009, Nr. 1, S. 19-23. *DZI-0021z*

Palmer, Boris: Das alltägliche Straßenbild: Soziale Integration durch modernen Städtebau. - In: Orientierung ; 2009, Nr. 1, S. 4-5. *DZI-2633z*

Schirilla, Nausika: Islam und soziale Gerechtigkeit. - In: Migration und Soziale Arbeit ; Jg. 31, 2009, Nr. 1, S. 41-44. *DZI-2675z*

Wagner, Thomas: Die Politik der Sozialen Arbeit: Überlegungen zur politischen Produktivität Sozialer Arbeit jenseits des Mandatsbegriffs. - In: Neue Praxis ; Jg. 38, 2008, Nr. 6, S. 631-644. *DZI-2387*

2.03 Leben/Arbeit/Beruf

Attipetty, Mercy: Unternehmer/-innen mit Migrationshintergrund bilden aus. - In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis ; Jg. 38, 2009, Nr. 1, S. 30-33. *DZI-2660z*

Grunert, Niels: Agricultura urbana: Kubas Beitrag zur Sozialen Stadt? - In: Standpunkt: sozial ; 2008, Nr. 3, S. 30-37. *DZI-2987*

Iwers-Stelljes, Telse: Ein Ansatz zur Förderung von Reflexionskompetenz – Fallarbeit in 7 Schritten. - In: Gruppendynamik und Organisationsberatung ; Jg. 39, 2008, Nr. 4, S. 429-442. *DZI-2228z*

Jordi, Christian: Wenn Städte und Gemeinden handeln. - In: Suchtmagazin ; Jg. 34, 2008, Nr. 6, S. 20-23. *DZI-3040*

Kellner, Magdalene: Pädagogik der Vielfalt in der Berufsausbildung: Die Diversity-Strategie der Ford-Werke. - In: Be-

rufsbildung in Wissenschaft und Praxis ; Jg. 38, 2009, Nr. 1, S. 26-29.

DZI-2660z

Kondratowitz, Hans-Joachim von: Fachkampagne „Berufsfeld Moderne Altenpflege“: Konzepte – Diskussionen – Strategien. - In: Informationsdienst Altersfragen ; Jg. 36, 2009, Nr. 1, S. 2-6. *DZI-3024*

Peters-Lange, Susanne: Anfechtbarkeit von Lohnzahlungen durch den Insolvenzverwalter: Probleme und Gegenstrategien. - In: Informationen zum Arbeitslosenrecht und Sozialhilferecht ; Jg. 26, 2008, Nr. 6, S. 255-265. *DZI-2907*

Rensinghoff, Carsten: Integration vs. Inklusion und die Behinderten. - In: heilpädagogik.de ; 2009, Nr. 1, S. 37-38. *DZI-3039*

Roth, Hans-Joachim: Lebenssituation und politische Positionierung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund: Einige Thesen. - In: Aus Politik und Zeitgeschichte ; 2009, Nr. 9, S. 31-33. *DZI-3059*

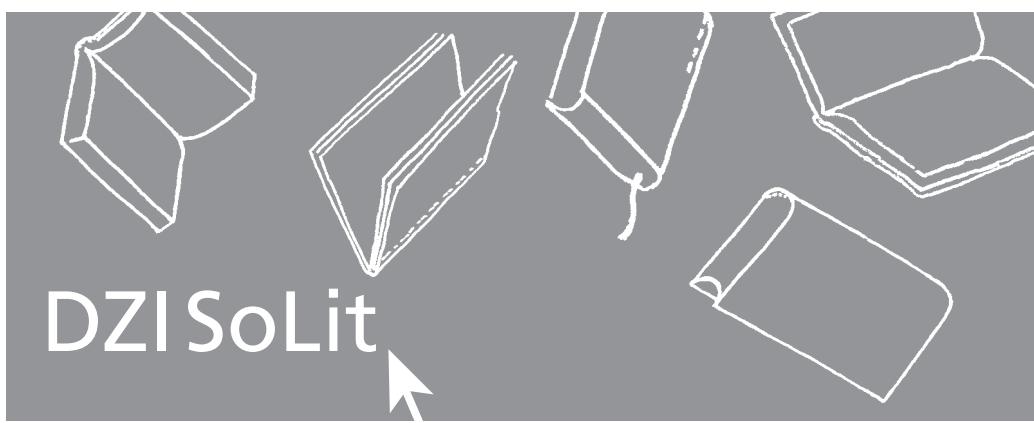
Schallberger, Peter: Studienwahlmodelle bei angehenden Studierenden der Sozialen Arbeit: Eine fallrekonstruktiv erschlossene Typologie. - In: Neue Praxis ; Jg. 38, 2008, Nr. 6, S. 609-630. *DZI-2387*

3.00 Institutionen und Träger sozialer Maßnahmen

Fischer, Michael: Profil zeigen: Krankenhausträgergruppen im Vergleich. - In: Krankendienst ; Jg. 82, 2009, Nr. 1, S. 385-392. *DZI-0334*

Hokema, Anna: Die Einführung von Pflegestützpunkten in den Bundesländern: Ein Überblick. - In: Informationsdienst Altersfragen ; Jg. 36, 2009, Nr. 1, S. 12-15. *DZI-3024*

Jürgens, Wolfgang: Jugendschutz, Gewalt und Alkoholmissbrauch – ein Konzept der Ulmer Polizei: Jugendschutz bei der Polizei. - In: Suchtmagazin ; Jg. 34, 2008, Nr. 6, S. 34-35. *DZI-3040*



Kreisel, Michael: Das Kind stärken: Erfahrungen des Projektes Heilpädagogik in Regelschulen. - In: *heilpaedagogik.de* ; 2009, Nr. 1, S. 27-30. *DZI-3039*

Mehring, Dolf: Prävention und Intervention bei früher Vernachlässigung und Kindesmisshandlung: Standardverfahren zur Überprüfung von Kindeswohlgefährdungen – Chancen und Grenzen. - In: *Kindesmisshandlung und -vernachlässigung* ; Jg. 11, 2008, Nr. 2, S. 75-89. *DZI-3051*

Schone, Reinhold: Zur modellhaften Integration flexibler Erziehungshilfen in die Offene Ganztagsschule im Primärbereich: Ein Werkstattbericht. - In: *Jugendhilfe-aktuell* ; 2009, Nr. 1, S. 30-40. *DZI-3054*

4.00 Sozialberufe / Soziale Tätigkeit

Holzapfel, Günther: Gestaltpädagogische Konzepte und Praxen von Beratung und Förderung sozialer und personaler Kompetenzen in der Aus- und Fortbildung von Erwachsenenbildnern und -bildnerinnen. - In: *Gruppendynamik und Organisationsberatung* ; Jg. 39, 2008, Nr. 4, S. 409-428. *DZI-2228z*

Plaum, Ernst F.: Probleme der psychologischen Begutachtung von Kindern als Opfer. - In: *Kindesmisshandlung und -vernachlässigung* ; Jg. 11, 2008, Nr. 2, S. 102-121. *DZI-3051*

Smith, Brenda D.: Child welfare service plan compliance: Perceptions of parents and caseworkers. - In: *Families in Society* ; Jg. 89, 2008, Nr. 4, S. 521-532. *DZI-0162z*

5.01 Sozialwissenschaft / Sozialforschung

Kornbeck, Jacob: Sozialpädagogische Forschungsethik: Überfällig oder überflüssig? - In: *Soziale Arbeit* ; Jg. 58, 2009, Nr. 2, S. 47-54. *DZI-0470*

Lindner, Ronny: Hauptsache Kopplung: Eine Definition Niederschwelliger Sozialarbeit. - In: *Neue Praxis* ; Jg. 38, 2008, Nr. 6, S. 578-588. *DZI-2387*

Pastötter, Jakob: „Der Forschungsstand zur Pornografie in Deutschland ist wirklich dünn“: Interview mit Prof. Dr. Jakob Pastötter. - In: *Pro Familia Magazin* ; Jg. 37, 2009, Nr. 1, S. 13-15. *DZI-2643z*

5.02 Medizin / Psychiatrie

Borbé, Raoul: Behandlungsvereinbarungen in der Psychiatrie. - In: *Psychiatrische Praxis* ; Jg. 36, 2009, Nr. 1, S. 7-15. *DZI-2574*

Koller, D.: Soziale Unterschiede bei der Inanspruchnahme der Schwangerschafts-Vorsorgeuntersuchungen, beim Rauchen der Mutter während der Schwangerschaft und beim Geburts-

gewicht des Neugeborenen: Empirische Analyse auf Basis der Bayerischen Perinatal-Studie. - In: *Das Gesundheitswesen* ; Jg. 71, 2009, Nr. 1, S. 10-18. *DZI-0021z*

Rockel-Loenhoff, Anna: Wenn das Kind bei der Geburt stirbt. - In: *Deutsche Hebammen-Zeitschrift* ; 2009, Nr. 1, S. 32-34. *DZI-0608*

5.03 Psychologie

Gahleitner, Birgitta: Kinder- und Jugendlichentherapie unter bindungstheoretischen Gesichtspunkten. - In: *Kindesmisshandlung und -vernachlässigung* ; Jg. 11, 2008, Nr. 2, S. 51-66. *DZI-3051*

Hammer, Andrea: „To bridle in“: Personenorientierter Zugang mit besonderen Bedürfnissen. - In: *Heilpädagogik* ; Jg. 52, 2009, Nr. 1, S. 8-13. *DZI-1489*

Kurek-Bender, Ines: Pubertät – eine ganz normale Störung oder ein zweite Chance? - In: *PFAD* ; Jg. 23, 2009, Nr. 1, S. 6-7. *DZI-2632z*

Volk, Hartmut: Problem Unkollegialität: Wie man unkollegiale Verhalten am Arbeitsplatz begegnen kann. - In: *Krankendienst* ; Jg. 82, 2009, Nr. 1, S. 405-408. *DZI-0334*

5.04 Erziehungswissenschaft

Geers, Antonius: „Voll Porno ...“: was bedeutet das für die sexualpädagogische Arbeit mit Jungen? - In: *Pro Familia Magazin* ; Jg. 37, 2009, Nr. 1, S. 22-24. *DZI-2643z*

Grevig, Heinrich: Zur Entwicklung genereller und beruflicher Selbstwirksamkeitserwartungen im Kontext heilpädagogischen Handelns: Auswertung eines siebenjährigen Forschungsprojektes mit der Kinderhilfstätte Nordkirchen. - In: *heilpaedagogik.de* ; 2009, Nr. 1, S. 16-22. *DZI-3039*

Muth, Cornelia: Dialogpädagogische Reflexion über transkulturelle Erwachsenenbildung in Aktion. - In: *Gruppendynamik und Organisationsberatung* ; Jg. 39, 2008, Nr. 4, S. 443-453. *DZI-2228z*

Nolle, Timo: Das Profilstudienprogramm – Konfliktberatung für Pädagoginnen und Pädagogen des Instituts für Psychoanalyse an der Universität Kassel: Ein psychoanalytisch-pädagogischer Ansatz. - In: *Gruppendynamik und Organisationsberatung* ; Jg. 39, 2008, Nr. 4, S. 454-463. *DZI-2228z*

Roder, Katharina: Das gestiegene Interesse an der Geschichte der Heilpädagogik. - In: *heilpaedagogik.de* ; 2009, Nr. 1, S. 33-36. *DZI-3039*

5.05 Soziologie

Knesebeck, Olaf von dem: Soziale Ungleichheit und gesundheitliche Versorgung im höheren Lebensalter. - In: *Zeitung*

schrift für Gerontologie und Geriatrie ; Jg. 42, 2009, Nr. 1, S. 39-46. *DZI-2309*

Ostheimer, Jochen: Die Funktion des Menschen in der Sozialen Arbeit: Von Personen, Mythen, Klientinnen und Klienten. - In: *Soziale Arbeit* ; Jg. 58, 2009, Nr. 2, S. 59-67. *DZI-0470*

5.06 Recht

Berlit, Uwe: Die Hartz IV-Rechtsprechung: Geklärte und offene Fragen (Teil 1). - In: *Informationen zum Arbeitslosenrecht und Sozialhilferecht* ; Jg. 26, 2008, Nr. 6, S. 243-254. *DZI-2907*

Blumenstein, Hans-Alfred: Elternrechte – Kinderrechte – Grundrechte: Verfassungsrechtliche Fragen zum Kindeswohl. - In: *Kindesmisshandlung und -vernachlässigung* ; Jg. 11, 2008, Nr. 2, S. 3-19. *DZI-3051*

Esser, Maria: Auswirkungen des Allgemeinen Gleichbehandlungsgesetzes auf die berufliche Bildung. - In: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis* ; Jg. 38, 2009, Nr. 1, S. 48-49. *DZI-2660z*

Kaminski, Ralf: Eingeschränkte Kontrolle möglich: Arbeitsrecht – Überwachung von Mitarbeitern durch technische Hilfsmittel. - In: *Häusliche Pflege* ; 2009, Nr. 1, S. 30-31. *DZI-3060*

Kirschke, Bettina: Der gemeinsame Gesetzentwurf der länderübergreifenden Arbeitsgruppe zum Untersuchungshaftvollzugsgesetz. - In: *Forum Strafvollzug* ; Jg. 58, 2009, Nr. 1, S. 18-20. *DZI-0311*

Neumann, Volker: Das medizinische Existenzminimum zwischen Sozialhilfe und Krankenversicherung. - In: *Beiträge zum Recht der sozialen Dienste und Einrichtungen* ; 2009, Nr. 68, S. 1-16. *DZI-2978*

Tolmein, Oliver: „Die deutsche Rechtslage entspricht den Anforderungen...“: Die UN-Konvention der Rechte von Menschen mit Behinderungen. - In: *Orientierung* ; 2009, Nr. 1, S. 17-19. *DZI-2633z*

6.00 Theorie der Sozialen Arbeit

Hanses, Andreas: Wissen als Kernkategorie einer nutzerInnenorientierten Dienstleistungsanalyse – eine heuristische Perspektive. - In: *Neue Praxis* ; Jg. 38, 2008, Nr. 6, S. 563-577. *DZI-2387*

Landau, Ruth: Social work research ethics: Dual roles and boundary issues. - In: *Families in Society* ; Jg. 89, 2008, Nr. 4, S. 571-577. *DZI-0162z*

6.01 Methoden der Sozialen Arbeit

Altner, Nils: Der Wunsch nach Verbundensein – Achtsamkeitspraxis und die Entwicklung beraterischer Qualitäten. - In: *Gruppendynamik und Organisationsberatung* ; Jg. 39, 2008, Nr. 4, S. 376-390. *DZI-2228z*

Schielein, Tanja: Via Internet zum Psychiater: Das Internet als erster Schritt bei der Suche nach psychiatrischer Hilfe. - In: Psychiatrische Praxis ; Jg. 36, 2009, Nr. 1, S. 40-42. *DZI-2574*

6.02 Arbeitsfelder der Sozialen Arbeit

Heiber, Andreas: Die Chancen der Reformen: Gesundheits- und Pflegereform – die für Pflegedienste relevanten Änderungen im Überblick. - In: Häusliche Pflege ; 2009, Nr. 1, S. 18-24.

DZI-3060

Icking, Maria: Entwicklung der Offenen Kinder- und Jugendarbeit in NRW durch die Kooperation mit Schule: Ausgewählte Ergebnisse der Befragung von 200 Kinder- und Jugendeinrichtungen im Rahmen der gleichnamigen Studie. - In: Jugendhilfe-aktuell ; 2009, Nr. 1, S. 12-23. *DZI-3054*

Rüffer, Anita: Wie Eltern und Kinder im Heim Familienleben lernen. - In: neue caritas ; Jg. 110, 2009, Nr. 1, S. 9-11.

DZI-0015z

Stückstätte, Eva Christina: Schulsozialarbeit als Bindeglied zwischen Schule und Jugendhilfe im Ganztag: Ergebnisse einer Studie zur Rolle der Schulsozialarbeit im Aufbau der Ganztagschulen in der Sekundarstufe I am Beispiel der gebundenen Ganztagschule in Nordrhein-Westfalen. - In: Jugendhilfe-aktuell ; 2009, Nr. 1, S. 23-30.

DZI-3054

Thiele, Carmen: Elternarbeit in den Hilfen zur Erziehung in einer Pflegefamilie - IGfH Jahrestagung. - In: PFAD ; Jg. 23, 2009, Nr. 1, S. 18, 22. *DZI-2632z*

6.03 Rechtsmaßnahmen / Verwaltungsmaßnahmen

Mohanty, Jayashree: A theoretical framework for understanding ethnic socialization among international adoptees. - In: Families in Society ; Jg. 89, 2008, Nr. 4, S. 543-550.

DZI-0162z

6.04 Jugendhilfe

Abt, Urs: Jugendschutz und Alkohol, was können Eltern tun? Jugendschutz in der Familie. - In: Suchtmagazin ; Jg. 34, 2008, Nr. 6, S. 27-29. *DZI-3040*

Albert, Vicky N.: Survival analyses of the dynamics of sibling experiences in foster care. - In: Families in Society ; Jg. 89, 2008, Nr. 4, S. 533-541. *DZI-0162z*

Hencke, Carsten: Kids gehen mit Gutschein in den Kindergarten. - In: neue caritas ; Jg. 110, 2009, Nr. 1, S. 12-14.

DZI-0015z

Kappeler, Manfred: Kein üblicher Vorgang: Bundesfamilienministerium missachtet Beschluss des Bundestages zur Einrichtung eines „Runden Tisches“ über die Aufarbeitung der Heimerziehung in der Nachkriegszeit. - In: Neue Praxis ; Jg. 38, 2008, Nr. 6, S. 665-675. *DZI-2387*

Maykus, Stephan: Ändert sich das Fundament? Anlässe für die Neujustierung struktureller Bedingungen von Kooperation zwischen Schule und Jugendhilfe. - In: Jugendhilfe-aktuell ; 2009, Nr. 1, S. 2-11. *DZI-3054*

Pisuthipornkul, Natiya: Soziale Arbeit in Thailand am Beispiel eines Kindergartens: Erfahrungsbericht eines Auslandspraktikums. - In: Standpunkt: sozial ; 2008, Nr. 3, S. 58-65. *DZI-2987*

Rothe-Jokisch, Lona: Der Beitrag des Beratungsinstruments „Kollegiale Fallberatung“ zur Praxisentwicklung von Kooperationskreisen Schule-Jugendhilfe. - In: Gruppendynamik und Organisationsberatung ; Jg. 39, 2008, Nr. 4, S. 464-476. *DZI-2228z*

6.05 Gesundheitshilfe

Axmann-Leibetseder, Ursula: Adapted physical activity im Schulsport: Oder Modelle der Inklusion bei Bewegung und Sport. - In: Heilpädagogik ; Jg. 52, 2009, Nr. 1, S. 14-19. *DZI-1489*

Dinold, Maria: Adapted Physical Acitivity: Ein Beitrag zur lebenslangen Entwicklungsförderung in Schule und Frei-

zeit. - In: Heilpädagogik ; Jg. 52, 2009, Nr. 1, S. 19-24. *DZI-1489*

7.01 Kinder

Burghardt, Heinz: Perspektiven einer Grundsicherung von Kindern: Zur Korrektur von Fehlentwicklungen im Gesetzgebungsverfahren des SGB II und SGB XII. - In: Beiträge zum Recht der sozialen Dienste und Einrichtungen ; 2009, Nr. 68, S. 36-54. *DZI-2978*

El-Mafaalani, Aladin: Heterogenität als Potenzial nutzen: Möglichkeiten individueller Förderung in der vollzeitschulischen beruflichen Bildung. - In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis ; Jg. 38, 2009, Nr. 1, S. 11-14.

DZI-2660z

Freudenberg, Dagmar: Wege zu Wahrheit und Weiterleben: Nach dem Trauma – Vernetzung der Systeme. - In: Kindesmisshandlung und -vernachlässigung ; Jg. 11, 2008, Nr. 2, S. 67-74. *DZI-3051*

Stanger, Barbara: Hauptschüler sind in Betrieben nicht erwünscht. - In: neue caritas ; Jg. 110, 2009, Nr. 2, S. 21-25.

DZI-0015z

7.02 Jugendliche

Konstantindis, Elena: Jugendkulturarbeit und Jugendschutz: Jugendschutz in der Jugendkulturarbeit. - In: Suchtmagazin ; Jg. 34, 2008, Nr. 6, S. 30-33. *DZI-3040*

Sack, Fritz: Jugendgewalt als Thema der kritischen Kriminologie und der Sozialen Arbeit. - In: Standpunkt: sozial ; 2008, Nr. 3, S. 104-118. *DZI-2987*

Weller, Konrad: Wie nutzen Jugendliche Pornografie und was bewirkt sie? Befunde – Theorien – Hypothesen. - In: Pro Familia Magazin ; Jg. 37, 2009, Nr. 1, S. 9-12. *DZI-2643z*

7.03 Frauen

Kay, Manuela: Pornofilme für Frauen: Unappetitlicher Sex oder die letzte Hürde vor der sexuellen Revolution? -

30 Jahre dokumentierte Fachdiskussion 30 Jahre Sozialwissenschaftliche Literaturdokumentation

- Onlinezugang in über 200 Hoch- und Fachhochschulbibliotheken
- Individuelle Beratung und Recherche mit Dokumentenlieferung

Deutsches Zentralinstitut für soziale Fragen/DZI

www.dzi.de



Verlagsbesprechungen

Der Spendenkomplex. Das kalte Geschäft mit den Gefühlen. Von Alexander Glück. Transit Verlag. Berlin 2008, 176 S., EUR 14,80 *DZI-D-9774*

Wofür spendet man? Was geschieht mit den Spenden, wie wirken sie? Wie funktionieren und wie animieren Spendenorganisationen? Diese Fragen untersucht Alexander Glück, der selber einem Hilfswerk für rumänische Kinderheime zugearbeitet hat. Er hinterfragt zugleich kritisch die Motive der Spendenden selber. Es geht um Emotionen und Reflexe, es geht um gönnerhafte Gesten, mit denen ein schlechtes Gewissen erleichtert wird, es geht um selbsternannte Samariter, bei denen demonstriertes Mitleid allein der öffentlichen Imagepflege dient, und es geht um den Schaden, den selbstherliches und falsch organisiertes Spenden bei den Adressaten, den Hilfbedürftigen, anrichtet. Die Kritik, die an konkreten Beispielen illustriert wird, mündet in der Frage: Was muss sich ändern, damit Spenden wieder helfen bedeutet?

Lebensalter und Soziale Arbeit. Band 6. Ältere und alte Menschen. Hrsg. Kirsten Aner und Ute Karl. Schneider Verlag Hohengehren. Baltmannsweiler 2008, 286 S., EUR 19,80 *DZI-D-8467*

In der Reihe „Lebensalter und Soziale Arbeit“ geht es um die Besonderheiten der einzelnen Lebensalter und die daraus entstehenden Anforderungen an die jeweiligen Felder der Sozialen Arbeit. Dieser letzte Band der Reihe thematisiert die heterogenen Lebenslagen älterer Menschen im Kontext der sozialpolitischen Rahmenbedingungen und beschreibt entsprechende Tätigkeitsgebiete wie zum Beispiel Beratung, Langzeitpflege, kultursensible Altenhilfe und gerontologische Bildungsarbeit. Ein wichtiges Aufgabenspektrum ist auch die Engagementförderung, um durch ein adäquates Angebot zivilgesellschaftlicher Aktivitäten die soziale Einbindung der Generation zu verbessern. Als Ergänzung zu den eher praxisorientierten Perspektiven dienen einige theoretische Beiträge, die sich mit verschiedenen Fragen der sozialpädagogischen Altersforschung befassen. Der Band versteht sich als Einführung und gibt Studierenden und Praktizierenden einen guten Überblick über die Möglichkeiten der Sozialen Arbeit mit älteren Menschen.

Männer altern anders. Eine Gebrauchsanweisung. Von Eckart Hammer. Herder Verlag. Freiburg im Breisgau 2008, 219 S., EUR 14,90 *DZI-D-8526*

Die Lebensperspektive „50+“ hält für das männliche Selbstbewusstsein einige Herausforderungen bereit: Wie ist das Nachlassen der körperlichen Leistungsfähigkeit zu deuten? Was kommt nach der Berufstätigkeit? Welche neuen Möglichkeiten und Freiräume bieten sich? Zu diesen und vielen anderen Fragen versucht der Autor Antworten zu finden. Er betrachtet das Thema unter den Gesichtspunkten Arbeit, soziales Netz, Gesundheit, materielle Sicherheit sowie Sinnfindung und präsentiert Forschungs-

ergebnisse zu Problemen wie zum Beispiel Suizidneigung und Erkrankungen. Es kommen fünf Männer zwischen 55 und 69 Jahren zu Wort, mit denen sich der Autor ausführlich unterhielt und die exemplarisch für fünf ganz unterschiedliche Lebenslagen stehen. Durch ihre gleichermaßen theoretische wie empirische Ausrichtung enthält die Publikation viele Informationen und Orientierungshilfen.

Wörterbuch Soziale Arbeit. Aufgaben, Praxisfelder, Begriffe und Methoden der Sozialarbeit und Sozialpädagogik. 6. Auflage. Hrsg. Dieter Kreft und Ingrid Mielenz. Juventa Verlag. Weinheim 2008, 1140 S., EUR 59, – *DZI-D-8463* Dieses ausbildungs- und praxisbezogene Standardwerk gibt Auskunft über Ziele, Aufgaben, Arbeitsfelder und Methoden der Sozialen Arbeit – von A bis Z. Dargestellt werden die fachlichen, rechtlichen, historischen und strukturellen Grundlagen, aktuelle Entwicklungen und Probleme in der Alten-, Familien-, Gesundheits-, Jugend- und Sozialhilfe – also den Kernbereichen der Sozialen Arbeit. Aber auch die wichtigen Nachbarbereiche wie Arbeit, Ausbildung, Bildung, Schule, berufliche Bildung, Stadtentwicklung, Wohnen und andere mehr sind vertreten. Für die sechste Auflage ist das Wörterbuch erneut überarbeitet und aktualisiert worden. Es enthält 331 Stichwörter sowie Verzeichnisse von Organisationen, Institutionen und Fachzeitschriften der Sozialen Arbeit. Das Wörterbuch ist ein Nachschlagewerk und zugleich eine Einführung in die Arbeitsfelder; es empfiehlt sich für Ausbildung und Praxis, will aber auch diejenigen ansprechen, die nicht unmittelbar in der Sozialarbeit tätig sind, aber immer wieder mit ihr zu tun haben, wie Schule, Polizei, Berufsausbildung, Arbeitsvermittlung, Stadtplanung, Ärzte und Therapeuten sowie Anwälte, denn Sozialpolitik bestimmt das ganze Leben.

Lebensalter und Soziale Arbeit. Band 4. Junges Erwachsenenalter. Hrsg. Tim Rietzke und Michael Galuske. Schneider Verlag Hohengehren. Baltmannsweiler 2008, 218 S., EUR 18,– *DZI-D-8466*

Die Beiträge dieses vierten Bandes der Reihe „Lebensalter und Soziale Arbeit“ befassen sich mit dem jungen Erwachsenenalter. Unter Berücksichtigung psychologischer, soziologischer und sozialpädagogischer Gesichtspunkte betrachtet die Studie verschiedene Aspekte dieses Lebensabschnitts. Untersucht werden außer biographischen Entwicklungsaufgaben wie Auszug aus dem Elternhaus, Partnerschaft und Familiengründung auch Ost-West-Disparitäten und soziale Ungleichheiten im Zusammenhang mit Migration und Armut. Weitere Themen sind die gesellschaftlichen Anforderungen an die junge Generation und Prozesse des Doing Gender in Ausbildung und Beruf. Anhand von Beispielen wie Erziehungshilfen und arbeitsweltbezogenen Maßnahmen werden schließlich auch Tätigkeitsfelder der Sozialen Arbeit dargestellt, die für die spezifischen Bedürfnisse der Altersgruppe konzipiert sind. Studierende und Praktizierende der Sozialen Arbeit erhalten auf diese Weise kompaktes Basiswissen über die Bedeutung der Profession für die themisierte Lebensphase.

Management in der Sozialen Arbeit. Von Heinrich Grevig. Verlag Julius Klinkhardt. Bad Heilbrunn 2008, 191 S., EUR 17,90 *DZI-D-8495*

Managementprozesse sind relevant, wenn es darum geht, eine Einrichtung professionell zu leiten, und auch für die

Institutionen der Sozialen Arbeit sind entsprechende Kompetenzen von Vorteil. Die Grundlagen dazu vermittelt dieses einführende Buch. Neben einer Betrachtung verschiedener Organisationsmerkmale und Organisationstheorien diskutiert der Autor unterschiedliche Aufgaben im Managementbereich und entwickelt ein Arbeitsmodell mit neuen Tätigkeitsfeldern, die im Hinblick auf ihre wesentlichen Dimensionen und ihre Ausgestaltungen im Kontext der Organisationen der Sozialen Arbeit näher beschrieben werden. Durch die zahlreichen Praxisbeispiele und Übungsaufgaben eignet sich das Buch vor allem für Studierende der Sozialen Arbeit, es wendet sich aber auch an Fachkräfte des Sozialwesens, die sich für das dargestellte Thema interessieren.

Geben und Gestalten. Brauchen wir eine neue Kultur der Gabe? Hrsg. Udo Hahn und andere. LIT Verlag. Berlin 2008, 168 S., EUR 19,90 *DZI-D-9775*

In diesem Sammelband spannen Vertreter und Vertreterinnen verschiedener wissenschaftlicher Disziplinen und gemeinnütziger Organisationen, ausgehend von grundlegenden Fragen zum Zusammenhang von Geben und Gestalten, einen Bogen von den Traditionen des Stiftens in der Geschichte zu dessen Perspektiven für die Zukunft. Mit diesem Band soll ein Beitrag zur Theoriebildung geleistet werden. Der Referenztext des Buches ist die Schrift von Marcel Mauss „Die Gabe“ (1925). Für Mauss ist die Gabe eine „totale soziale Handlung“, ein Prozess des Gebens, Nehmens und Erwiderns. Die Autorinnen und Autoren unternehmen den Versuch, diese Theorie auf theologische Traditionen zu übertragen beziehungsweise in theologischen Traditionen zu finden mit dem Ziel, mehr über uns selbst zu erfahren, über die eigenen Traditionen des Gebens, Schenkens und Stiftens. Eine gelungene Veröffentlichung, um die Theorien zur Spendenthematik zu erhellen.

Jana Sommerfeld

Achtung Burn-out! Leistungsfähig und gesund durch Ressourcenmanagement. Von Hans Kernen und Gerda Meier. Haupt Verlag. Bern 2008, 278 S., EUR 34,– *DZI-D-8499*

Das Burnout-Syndrom, das in den 1970er-Jahren definiert wurde, bezeichnet einen Zustand der psychischen und physischen Erschöpfung, der meist begleitet ist von sozialem Rückzug, innerer Leere und Depression. Als typisch gelten auch somatische Symptome wie Kopfschmerzen oder Magenprobleme. Trotz vielfältiger Entstehungszusammenhänge geht man allgemein davon aus, dass der Burnout-Prozess in erster Linie auf eine inadäquate Arbeitsgestaltung zurückzuführen ist. Diese Studie beleuchtet das Phänomen aus verschiedenen Perspektiven und gibt einen Überblick über bisherige Erkenntnisse und Erfahrungen. Neben einer Darstellung der Risikofaktoren beschreibt das Autorenteam ressourcenorientierte Präventionsansätze und durch Fallbeispiele unterstützte Interventionsmöglichkeiten der Früherkennung und Akuthilfe.

Quellen zur Geschichte der Krankenpflege. Mit Einführungen und Kommentaren. Hrsg. Sylvelyn Hähner-Rombach. Mabuse-Verlag. Frankfurt am Main 2008, 739 S., EUR 34,– *DZI-D-8502*

Die Recherche von Quellentexten ist oft zeitaufwendig und mühsam. Ziel des vorliegenden Bandes ist es deshalb,

durch eine kompakte Übersicht die Suche zu erleichtern. Wer sich für die Entwicklung der Krankenpflege in Deutschland, Österreich und der Schweiz interessiert, findet hier detaillierte und anschaulich strukturierte Hintergrundinformationen. Die in dem Buch erläuterten Texte befinden sich in digitalisierter Form auf einer beiliegenden CD-ROM. Berücksichtigt wurde der Zeitraum ab zirka 1600 v. Chr. bis zur Gegenwart, wobei die Quellen numerisch gekennzeichnet und nach Themen geordnet sind. Diese umfassen die Bereiche Religion/Ethik, Berufsbild, Pflegealltag, Geschlechterverhältnisse und Nationalsozialismus. Einführende Beiträge zu den Epochen Antike, Mittelalter und Neuzeit erhellen den Gesamtzusammenhang. Die einzelnen Kommentare klären dann, wer das jeweilige Schriftstück verfasst hat, und geben Informationen zur Herkunft der Quelle, zur Textart und zu möglichen Aussagen, Intentionen, Perspektiven und Interessen. Besonders ausführlich wird der historische Kontext der Zeitzeugnisse beschrieben. Für eine optimale Orientierung sorgen auch die Zeittafeln und die umfassende Bibliographie.

Soziale Arbeit und Ökonomisierung. Analysen und Handlungsstrategien. Hrsg. Christian Spatscheck und andere. Schibri-Verlag. Berlin 2008, 180 S., EUR 16,80 *DZI-D-8527*

Im Zuge der weitreichenden neoliberalen Entwicklungen finden sich auch in der Sozialen Arbeit immer mehr Begriffe aus dem Bereich der Ökonomie und die Qualitätsbewertung erfolgt anhand fiskalischer Kriterien. Der so entstandene Legitimationsdruck wurde in den Jahren 2006 und 2007 in einer Vortragsreihe problematisiert, deren Beiträge hier versammelt sind. Sie beschreiben einzelne Spannungsfelder und entwerfen Analysen, Handlungsstrategien sowie konkrete Lösungsvorschläge. Mittelpunkt ist die Frage, wie sich Profession und Disziplin der Sozialen Arbeit positionieren können, um einerseits eine spezifisch-fachliche Position zu verteidigen und andererseits Einfluss auf gesamtgesellschaftliche Prozesse zu nehmen. Die dahin gehende Diskussion umfasst zum Beispiel Themen wie Case Management, Rechtsstaatlichkeit, Sozialgesetze, Sozialraumorientierung, Gesundheit und die Bedeutung der Europäischen Sozialcharta. So bietet das Buch hilfreiche Anregungen für eine aktive und selbstbewusste Praxis der Sozialen Arbeit.

Ab nach Sibirien? Wie gefährlich ist unsere Jugend? Hrsg. Micha Brumlik. Beltz Verlag. Weinheim 2008, 235 S., EUR 14,90 *DZI-D-8528*

Ende Dezember des Jahres 2007 wurde ein 76-jähriger Rentner in der Münchener U-Bahn von einem 20-jährigen Türken und einem 17-jährigen Griechen überfallen und schwer verletzt. Dieser Vorfall prägte den Landtagswahlkampf in Hessen. Mit dem Verweis auf vermeintliche Zusammenhänge zwischen Gewaltpotenzial und Migrationshintergrund forderte man eine Gesetzesinitiative zur Verschärfung des Jugendstrafrechts und der Abschiebepraxis. Kurz darauf wurde bekannt, ein 16-jähriger Jugendlicher sei mit seinem Erzieher nach Sibirien verbracht worden, um sich dort „abzukühlen“. Anlässlich solcher Entwicklungen befasst sich dieser Band mit dem Phänomen der Jugendkriminalität und dessen öffentlicher Wahrnehmung. Aus kriminologischen, juristischen und psychologischen Perspektiven werden verschiedene Konzepte der Präven-

tion und des Strafvollzugs vorgestellt. Wie empirische Studien zeigen, sind die Ursachen der Gewaltdelinquenz nicht im ethnischen Kontext zu sehen, sondern beruhen vielmehr auf damit korrelierenden sozialen Faktoren wie familiärer Misshandlung, Medienkonsum und mangelnder Integration. Die Ergebnisse sind für Fachkräfte der Sozialen Arbeit sowie Verantwortungstragende in Politik und Verwaltung von Interesse.

Die Form der wissenschaftlichen Arbeit. 18. Auflage. Grundlagen, Technik und Praxis für Schule, Studium und Beruf. Von Ewald Standop und Matthias L.G. Meyer. Quelle & Meyer Verlag. Wiebelsheim 2008, 277 S., EUR 14,95

DZI-D-8530

Form und Stil wissenschaftlicher Arbeiten stehen im schulischen und universitären Unterricht meist nur selten auf dem Programm. Einen Überblick über die wichtigsten Konventionen gibt deshalb dieses Buch, in dem verschiedene Textsorten wie zum Beispiel schulische Facharbeit, Protokoll, Seminararbeit, Prüfungsarbeit und Dissertation betrachtet werden. Die Autoren beschreiben grundlegende Techniken und informieren über die moderne Literaturrecherche, die Texterstellung am Computer sowie Fragen hinsichtlich der Gestaltung von Zitaten, Anmerkungen und Bibliographie. Neu hinzugekommen sind in dieser Auflage unter anderem eine Marginalienspalte, ein Schnellüberblick über die wichtigsten Regeln sowie Hinweise zu Präsentationen, zum Layout und zum Umgang mit Mindmapping-Programmen, Kommentarfunktionen, Tabellen und Grafiken. Im Anhang finden sich eine Reihe von Musterseiten und eine Zusammenstellung der häufigsten Fehlerquellen. Schüler und Schülerinnen, Studierende und Promovierende erhalten damit viele Anhaltspunkte für die Erstellung eines gelungenen Manuskripts.

Wann wirken Spendenaufrufe? Der Einfluss von Bildauswahl und Argumentationsstruktur. Von Raphaela Keller. Verlag Reinhard Fischer. München 2008, 253 S., EUR 22,–

DZI-D-9772

Vor allem in den letzten Jahren werben Non-Profit-Organisationen verstärkt mit Spendenbriefen um das finanzielle Engagement für gemeinnützige und mildtätige Zwecke. Eine beliebte Fundraisingmethode sind zum Beispiel Postsendungen in personalisierter Form, die sogenannten Direct Mailings. Doch welche Kriterien entscheiden über die Wirkung solcher Briefe? Im Rahmen einer experimentellen Befragung untersucht die Autorin diese Frage im Hinblick auf Gestaltungsmerkmale wie Textversion, Argumentationsstruktur und Bildauswahl. Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass Spendenbriefe mit Fallbeispielen und positiven Bildern einen größeren Erfolg versprechen als summarische Beschreibungen oder Elendsfotos. Durch seine empirische Ausrichtung und zwei Interviews mit Verantwortlichen im Spendensektor bietet das Buch Informationen für Fachkräfte in Wissenschaft und Fundraising sowie das am Thema Spendenbriefe interessierte Lesepublikum.

Soziale Arbeit mit psychisch kranken Kindern und Jugendlichen. Hrsg. Silvia Denner. Verlag W. Kohlhammer. Stuttgart 2008, 303 S., EUR 28,–

DZI-D-8542

Nach Angaben der Weltgesundheitsorganisation (WHO) leiden in Europa etwa zwei Millionen junge Menschen an psychischen Störungen wie zum Beispiel Depression oder

Schizophrenie. Für die Soziale Arbeit entstehen hieraus besondere Aufgabengebiete in den Tätigkeitsfeldern der Psychiatrie, Jugendhilfe, Schule und Ausbildung. Dieses Buch beschreibt die entsprechenden Anforderungen und gibt einen Überblick über die Möglichkeiten des professionellen Handelns und die Hilfeangebote verschiedener Einrichtungen. Vorgestellt werden einzelne Praxismodelle der pädagogischen und therapeutischen Arbeit sowie Beiträge aus der Hirnforschung, der psychodynamischen Therapie, der Interaktionsforschung und der Diskussion um die Medikation. Auf diese Weise liefert der Band Basisinformationen für Praktizierende, Lehrende und Studierende der Sozialarbeit, Sozialpädagogik, Heilpädagogik und Psychologie.

Von der Kindertageseinrichtung zum Dienstleistungszentrum. Ein internationaler Länderreport. Von Karin Altgeld und anderen. VS Verlag für Sozialwissenschaften. Wiesbaden 2009, 155 S., EUR 22,90

DZI-D-8544

Die im Jahr 2000 von den EU-Mitgliedstaaten ins Leben gerufene Lissabon-Strategie hat das Ziel, die Europäische Union (EU) bis zum Jahr 2010 zur „wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschaft der Welt“ zu machen. Wichtig sind hierbei auch Dienstleistungen für Kinder und Familien, denn sie haben weitreichende Konsequenzen für die gesamtgesellschaftliche Entwicklung. Beispielsweise können verbesserte Angebote die Lernkompetenz der Kinder fördern, den Erwerbsanteil von Frauen erhöhen und sozialen Ungleichheiten gegensteuern. Auf Grundlage des von der EU geförderten Equal-Projekts „Arbeit-Betreuung-Chancengleichheit“ beschreibt diese Studie in international vergleichender Perspektive die spezifischen Betreuungssysteme in Deutschland, Belgien, Luxemburg, Italien, Litauen, Schweden, Großbritannien und dem Staat Maryland in den USA. Untersucht wurden jeweils der soziodemographische Hintergrund, das Finanzierungssystem, die Qualifikation der Fachkräfte, die Flexibilisierung von Öffnungszeiten, die interinstitutionelle Kooperation sowie aktuelle politische Entwicklungen. Auf diese Weise entstand ein Überblick für wissenschaftliche und sozialpädagogische Fachkräfte sowie Verantwortliche in Politik und Verwaltung.

Musik im Alter. Soziokulturelle Rahmenbedingungen und individuelle Möglichkeiten. Hrsg. Heiner Gembirs. Verlag Peter Lang. Frankfurt am Main 2008, 309 S., EUR 48,–

DZI-D-8550

Vor dem Hintergrund eines vom Kulturwissenschaftlichen Institut in Essen ausgeschriebenen Wettbewerbs mit dem Titel „Geisteswissenschaften gestalten Zukunftsperspektiven“ fand im September 2006 eine Tagung in Paderborn zum Thema „Musikkultur, Gesundheit und Beruf: Bildungsperspektiven in alternden Gesellschaften“ statt, deren Beiträge hier teilweise zusammengestellt sind. Sie beschreiben die Rahmenbedingungen, Möglichkeiten und Ziele des Musizierens im Alter, die jeweiligen Aufgabenfelder der Musikpädagogik, den Einsatz von Musik in Einrichtungen der Altenpflege sowie musikpolitische Perspektiven. Wünschenswert sei zum Beispiel eine Verbesserung der musikalischen Bildung und eine Erweiterung der entsprechenden Ausbildungsgänge für Betätigungen in der Altenhilfe. Der Sammelband vermittelt vielfältige Daten, Konzepte und Ideen für Fachkräfte der musikalischen Praxis, der

Musikpädagogik, Musikgeragogik, Musiktherapie und Altenpflege.

Kompetenzen im Sozialraum. Sozialraumentwicklung und -organisation als transdisziplinäres Projekt. Hrsg. Monika Aisch und Michael May. Verlag Barbara Budrich. Opladen 2008, 218 S, EUR 24,90 *DZI-D-8552*

Seit Ende der 1990er-Jahre erfreuen sich sozialraumorientierte Projekte zunehmender Beliebtheit, denn es wird angenommen, dass sie den negativen Auswirkungen des ökonomischen Strukturwandels entgegenwirken. So gelten Stadtteil- und Quartiersmanagement als lokalpolitische Antwort auf die sozialräumliche Polarisierung und dadurch entstehende Probleme. Ziel dieses Bandes ist es, die Kompetenzen der verantwortlichen Fachkräfte auszubauen und zu vertiefen. Im Rahmen einer transdisziplinären Auseinandersetzung mit dem Begriff Raum werden neben historischen Bezügen zunächst der sozialwissenschaftliche Diskurs und die Perspektiven der Stadt- und Regionalsozioologie dargestellt. Weitere Beiträge befassen sich mit verschiedenen Aspekten der Armut, den Voraussetzungen für eine erfolgreiche soziale Partizipation und den entsprechenden Anforderungen aus institutioneller Sicht. Diese umfassen zum Beispiel die Möglichkeiten der sozialen Unternehmen sowie Strategien der regionalen Governance und des Managements. Die Autorinnen und Autoren entwickeln Ansätze für eine Demokratisierung von Sozialraumentwicklung und Sozialraumorganisation.

Survival-Tipps für Adoptiveltern. Von Christel Rech-Simon und Fritz B. Simon. Carl-Auer Verlag. Heidelberg 2008, 213 S., EUR 16,95 *DZI-D-8554*

In Deutschland werden jährlich etwa 5 000 Kinder adoptiert. Diese Kinder und ihre Adoptiveltern stehen oft schwierigen Herausforderungen gegenüber, die sich auf die spezifischen biographischen Bedingungen zurückführen lassen. So wird beispielsweise angenommen, dass Trennungen in der frühen Kindheit einen Mangel an „Unvertrauen“ und daraus resultierende Bindungsängste zur Folge haben können. Das Buch bietet Hilfe für Familien, in denen durch eine Adoption besonders dramatische Probleme entstanden sind. Die theoretischen Ausführungen werden ergänzt durch konkrete Fallbeispiele und ein kommentiertes Interview mit einer Adoptivmutter zweier erwachsener Töchter. Im Ergebnis entstehen „zehn Gebote“ für den Umgang mit Adoptivkindern, die dazu beitragen möchten, sinnvolle Handlungsmöglichkeiten aufzuzeigen, um eskalierende Situationen zu vermeiden. Die Ratschläge und Tipps wenden sich an Adoptiveltern sowie Mitarbeitende in Erziehungsberatungsstellen, Jugendämtern und Adoptionsvermittlungsstellen.

Impressum

Herausgeber: Deutsches Zentralinstitut für soziale Fragen und Senatsverwaltung für Integration, Arbeit und Soziales des Landes Berlin

Redaktion: Burkhard Wilke (verantwortlich) Tel.: 030/83 90 01-11, Heidi Koschwitz Tel.: 030/83 90 01-23, E-Mail: koschwitz@dzi.de, Hartmut Herb, Carola Schuler (alle DZI), unter Mitwirkung von Prof. Dr. Horst Seibert, Frankfurt am Main; Prof. Dr. Antonin Wagner, Zürich; Dr. Johannes Vorlauffer, Wien

Redaktionsbeirat: Prof. Dr. Hans-Jochen Brauns, Berlin; Hartmut Brocke (Sozialpädagogisches Institut Berlin); Franz-Heinrich Fischler (Caritasverband für das Erzbistum Berlin e.V.); Sibylle Kraus (Deutsche Vereinigung für Sozialarbeit im Gesundheitswesen e.V.); Elke Krüger (Deutscher Paritätischer Wohlfahrtsverband, LV Berlin e.V.); Prof. Dr. Christine Labonté-Roset (Alice-Salomon-Fachhochschule für Sozialarbeit und Sozialpädagogik Berlin); Dr. Manfred Leve, Nürnberg; Prof. Dr. Andreas Lob-Hüdepohl (Katholische Hochschule für Sozialwesen Berlin); Prof. Dr. Ruth Mattheis, Berlin; Manfred Omankowsky (Bürgermeister-Reuter-Stiftung); Helga Schneider-Schelte (Deutscher Berufsverband für Soziale Arbeit e.V.); Ute Schönher (Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung); Heiner Stockschlaeder (Senatsverwaltung für Integration, Arbeit und Soziales); Dr. Peter Zeman (Deutsches Zentrum für Altersfragen)

Verlag/Redaktion: DZI, Bernadottestr. 94, 14195 Berlin, Tel.: 030/83 90 01-0, Fax: 030/831 47 50, Internet: www.dzi.de, E-Mail: verlag@dzi.de

Erscheinungsweise: 11-mal jährlich mit einer Doppelnummer. Bezugspreis pro Jahr EUR 61,50; Studentenabonnement EUR 46,50; Einzelheft EUR 6,50; Doppelheft EUR 10,80 (inkl. 7 % MwSt. und Versandkosten, Inland) Die Kündigung eines Abonnements muss spätestens drei Monate vor Jahresende schriftlich erfolgen.

Die Redaktion identifiziert sich nicht in jedem Falle mit den abgedruckten Meinungen. Namentlich gekennzeichnete Beiträge stellen die Meinung der Verfasserinnen und Verfasser dar, die auch die Verantwortung für den Inhalt tragen. Für unverlangt eingesandte Manuskripte wird keine Haftung übernommen. Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck und Vervielfältigung, auch auszugsweise, müssen schriftlich vom Verlag genehmigt werden.

Layout/Satz: GrafikBüro, Stresemannstr. 27, 10963 Berlin
Druck: druckmuck@digital.e.K., Großbeerenstr. 2-10, 12107 Berlin

ISSN 0490-1606