

Soziale Arbeit

10-11.2008

Zeitschrift für soziale und
sozialverwandte Gebiete

100 JAHRE
Alice Salomon Hochschule
Berlin

100 Jahre Theorie und Praxis
der Sozialen Arbeit



dzi

Soziale Arbeit

Oktober-November 2008

57. Jahrgang

Professor Ingrid Stahmer, Bürgermeisterin und Senatorin a. D., ist seit 1989 Vorstandsvorsitzende der Stiftung Deutsches Zentralinstitut für soziale Fragen/DZI, Bernadottestraße 94, 14195 Berlin.
E-Mail: sozialinfo@dzi.de

Adriane Feustel ist Historikerin und leitet das Alice-Salomon-Archiv der ASFH, Karl-Schrader-Straße 7-8, 10781 Berlin. E-Mail: feustel@asfh-berlin.de

Heidi Koschwitz, Dipl.-Pädagogin, ist Wissenschaftliche Mitarbeiterin und Stellvertretende Geschäftsführerin des Deutschen Zentralinstituts für soziale Fragen/DZI. E-Mail: koschwitz@dzi.de

Professor Dr. C. Wolfgang Müller lehrte und forschte an der Technischen Universität Berlin, Fachbereich Erziehungswissenschaft, Institut für Sozialpädagogik. Privatanschrift: Bozener Straße 3, 10825 Berlin

Professor Dr. Ruth Großmaß, Studium der Fächer Philosophie, Germanistik und Pädagogik, lehrt Ethik an der ASFH, Alice-Salomon-Platz 5, 12627 Berlin. E-Mail: grossmass@asfh-berlin.de

Professor Dr. Heinz Cornel ist Jurist und Proktor der ASFH. Er lehrt unter anderem Rechtsgrundlagen Sozialer Arbeit und Jugendhilferecht. E-Mail: cornel@asfh-berlin.de

Professor Dr. Brigitte Geißler-Piltz ist Soziologin und Psychologin. Sie lehrt unter anderem Klinische Sozialarbeit und Geschichte der gesundheitsbezogenen Sozialen Arbeit an der ASFH. E-Mail: geissler-piltz@asfh-berlin.de

Antje Kirschning ist Dipl.-Sozialwirtin. Sie ist die Bologna-Beauftragte der ASFH. E-Mail: kirschning@asfh-berlin.de

Grußwort <i>Ingrid Stahmer, Berlin</i>	371
Die Zwillingswiege Sozialer Arbeit in Berlin <i>Adriane Feustel; Heidi Koschwitz, Berlin</i>	371
DZI-Kolumne	373
Methodenlehre als sozialpädagogische Aufgabe <i>C. Wolfgang Müller, Berlin</i>	382
Zur Geschichte des Geschlechterverhältnisses in der Sozialen Arbeit <i>Ruth Großmaß, Berlin</i>	387
Theorie, Praxis und Forschung unter einem Dach Das reformierte Studium der Sozialen Arbeit an der ASFH <i>Heinz Cornel; Brigitte Geißler-Piltz; Antje Kirschning, Berlin</i>	397
Internationalität und Forschung in der Ausbildung der Sozialen Arbeit <i>Christine Labonté-Roset, Berlin</i>	419
Bürgerschaftliche Professionalität Sozialer Arbeit Biographische Entstehung und organisationelle Einbindung <i>Regina Rätz-Heinisch, Berlin</i>	425
Lernen des Sozialen und ästhetische Erfahrung <i>Romi Domkowsky; Gerd Koch, Berlin; Joachim Wieler, Weimar</i>	433
European Summer School Berlin Ein Beitrag zur Internationalisierung des Studiums an der ASFH <i>Romy Kremer; Jürgen Nowak, Berlin</i>	441



Professor Dr. Christine Labonté-Roset ist Soziologin und die Rektorin der ASFH. E-Mail: labonte@asfh-berlin.de

Professor Dr. Regina Rätz-Heinisch, Dipl.-Sozialarbeiterin und Soziologin, lehrt Soziale Arbeit an der ASFH. E-Mail: raetz-heinisch@asfh-berlin.de

Romi Domkowsky ist Dipl.-Sozialpädagogin und Theaterpädagogin und Doktorandin an der Universität der Künste Berlin. Privatanschrift: Hansastrasse 16, 13409 Berlin. E-Mail: Romi.D@t-online.de

Professor Dr. Gerd Koch lehrte Pädagogik und Soziale Kulturarbeit an der ASFH. E-Mail: koch@asfh-berlin.de

Professor Dr. Joachim Wieler lehrte Methoden und Institutionen Sozialer Arbeit an der Fachhochschule Erfurt. Privatanschrift: Merketalstraße 19, 99425 Weimar. E-Mail: j.wieler@t-online.de

Romy Kremer ist Dipl.-Sozialarbeiterin. Privatanschrift: Schreinerstraße 24, 10247 Berlin. E-Mail: romy.kremer@web.de

Professor Dr. Jürgen Nowak lehrt Soziale Ökonomie und Soziologie an der ASFH. E-Mail: J.Nowak@t-online.de

Professor Dr. Emiko Okada ist Sonderpädagogin und Sozialarbeitswissenschaftlerin. Sie lehrt Geschichte der Sozialarbeit an der Tokyo Metropolitan University, Department of Behavioral Social Sciences (Social Welfare), 1-1, Minamiosawa, Hachioji, Tokyo, 192-0397, Japan. E-Mail: emiko@comp.metro-u.ac.jp

Alice Salomon in Japan

*Salomons Ausbildungskonzept auf dem Weg in die japanische Sozialarbeit
Emiko Okada, Tokio/Japan*

447

Rundschau Allgemeines

452

Soziales

453

Gesundheit

453

Jugend und Familie

454

Ausbildung und Beruf

455

Tagungskalender

456

Bibliographie Zeitschriften

457

Verlagsbesprechungen

461

Impressum

464

Dieser Ausgabe liegt ein Prospekt des Schneider Verlags Hohengehren, Baltmannsweiler bei.

Fotonachweis

Titelblatt: Alice Salomon Archiv der ASFH Berlin und Göran Gnaudschun

S. 375 und S. 377: Alice Salomon Archiv der ASFH Berlin

S. 447: Privatbesitz Ikegawa; Alice Salomon Archiv der ASFH Berlin

Grußwort

Professorin Ingrid Stahmer
Vorsitzende der Stiftung DZI

Die Alice Salomon Hochschule Berlin nimmt die Eröffnung der Sozialen Frauenschule im Jahr 1908 zum Anlass, 100 Jahre Ausbildung zur sozialen Be rufsarbeit in einem feierlichen Rahmen im Oktober 2008 zu begehen. In kollegialer Kooperation der beiden „Zwillinge“ ASFH und DZI – die auf innovative Projektideen von *Jeannette Schwerin* vor mehr als 100 Jahren zurückgehen – und die sich nie aus den Augen verloren haben, entstand dieses Heft.

Als langjährige Vorsitzende der Stiftung DZI, als Sozialarbeiterin, Sozialpolitikerin und jetzt auch als Honorarprofessorin der ASFH freue ich mich über diese Zusammenarbeit für die Ausbildung und Weiterbildung professionell Tätiger auf dem umfassenden Gebiet der Sozialarbeit. Viele Innovationen im nationalen wie im internationalen Rahmen gingen früher von Berlin-Schöneberg und gehen heute von Berlin-Hellersdorf aus. Junge Menschen werden nach Beendigung ihrer Ausbildung in ein anspruchsvolles Berufsfeld entlassen, Hochschullehrerinnen und Hochschullehrer entwickeln neben ihrer nicht geringen Unterrichtspflicht neue Ideen in der Forschung und für die Praxis, eine funktionierende Verwaltung unterstützt jegliche Projekte.

In meinem Berufsleben war es mir wichtig, dass „Wissen“ und „Können“ sich die Waage halten und ergänzen. Als Sozialarbeiter und Sozialarbeiterinnen können wir mit dem in der Ausbildung erworbenen Wissen nicht zum Mond fliegen, sondern müssen uns in der Lebenswirklichkeit von Menschen zurechtfinden, um sie zu befähigen, ihr Leben in die eigenen Hände zu nehmen. Dafür brauchen wir Wissenschaft und Praxis, die auf unsere Einstellungen und Verhaltensweisen einwirken und so erst das berufliche Können entwickeln. Die Beiträge in diesem Heft sind spannend zu lesen und stellen diese Verbindung und deren Veränderungen lebendig dar. Dazu beglückwünsche ich die Autorinnen und Autoren und wünsche der Alice Salomon Hochschule Berlin mit allen in ihr Wirken einen erfolgreichen und guten Weg.

Die Zwillingsswiege Sozialer Arbeit in Berlin

Adriane Feustel; Heidi Koschwitz

Zusammenfassung

In diesem Beitrag wird dem Zusammenwirken der Auskunftsstelle der Deutschen Gesellschaft für ethische Kultur, der Vorgängereinrichtung des heutigen Deutschen Zentralinstituts für soziale Fragen (DZI), und der Sozialen Frauenschule, der heutigen Alice Salomon Hochschule Berlin (ASFH) nachgegangen. Dabei werden die vielfältigen Verbindungen von Ausbildung und Praxis dargestellt, die durch das Wirken der prägenden Persönlichkeiten *Jeannette Schwerin*, *Alice Salomon*, *Albert Levy* und *Siddy Wronsky* geschaffen wurden.

Abstract

This article examines the cooperation between the Information Office of the German Society for Ethical Culture, the predecessor of the German Central Institute for Social Issues (DZI), and the Women's School for Social Work, now Alice Salomon University of Applied Sciences (ASFH). The authors show the manifold connections between education and practice which have been established by the work of the influential personalities *Jeannette Schwerin*, *Alice Salomon*, *Albert Levy* and *Siddy Wronsky*.

Schlüsselwörter

soziale Persönlichkeit – historische Entwicklung – Sozialarbeit – Berlin – Ausbildung – Theorie-Praxis

Wie es begann

Die Wiege der modernen Sozialen Arbeit stand in Berlin. Wenn wir gar von einer Zwillingsswiege der Sozialen Arbeit reden, so wollen wir ausdrücken, dass die professionelle Soziale Arbeit in Deutschland nicht nur aus einem Projekt hervorgegangen ist, sondern sich im Rahmen von zwei Initiativen entwickelt hat: zwei Projekten, die nahezu zum selben Zeitpunkt gegründet wurden und die tatsächlich eine gemeinsame „Mutter“ hatten. Wir reden über die Auskunftsstelle der Gesellschaft für ethische Kultur, dem heutigen DZI, und die Mädchen- und Frauengruppen für soziale Hilfsarbeit, den Vorläufern der heutigen Alice Salomon Hochschule Berlin. Beide Projekte sind maßgeblich von *Jeannette Schwerin* ins Leben gerufen worden, der sie ihre Fundamente verdanken, die sie in der kurzen Zeit bis zu ihrem frühen Tod im Jahr 1899 gelegt hat und die sich als tragfähig für eine mehr als 100-jährige Entwicklung erwiesen haben. Mit beiden Projekten hat *Jeannette Schwerin* geholfen, die Frage nach dem Sozialen – die am Ende des

19. Jahrhunderts in unterschiedlichen politischen und theoretischen Kontexten, wie etwa in der entstehenden Soziologie, formuliert wurde – in einer konkreten und praktischen Weise zu stellen, sie handhabbar zu machen, ohne sie zu reduzieren. Eine ähnliche Fähigkeit zeichnete auch *Alice Salomon* aus, die dadurch für die Nachfolge von *Jeannette Schwerin* in der Leitung der Mädchen- und Frauengruppen prädestiniert war.

Das Jahr 1893 – Aufbruch und Rückschritt

Beide Projekte wurden 1893 gegründet. Sieht man sich dieses Jahr etwas genauer an, so beeindruckt die Vielzahl von Ereignissen, die zum Ausgangspunkt für neue Entwicklungen wurden und Aufbruch signalisierten. Nicht weniger deutlich zeigen andere Geschehnisse, wie bedrohlich dies von vielen erlebt worden war und wie diese versuchten, sich dagegen zu stemmen. Sie wollten an der bestehenden Ordnung nicht rütteln lassen.

▲ Im März 1893 wurde in ganz Deutschland die Mitteleuropäische Zeit (MEZ) als Einheitszeit eingeführt (nachdem schon 1884 die Standardisierung der Zeitsysteme auf einer internationalen Konferenz in Washington erarbeitet worden war).

▲ Von Mai bis Oktober 1893 fand in Chicago die Weltausstellung statt, the World's Columbian Exposition, auf der nicht nur technisch-industrieller Fortschritt demonstriert wurde. Das Pestalozzi-Fröbel-Haus (PFH), 1874 in Berlin gegründet, stellte in einer Künstlermappe mit Szenen aus dem Alltag des PFH seine sozialpädagogische Kindergartenarbeit und -ausbildung vor und begründete damit seinen internationalen Ruf.

▲ Amerikanische Frauenverbände gründeten das International Council of Women und gaben der Frauenbewegung einen neuen Anstoß, der bis nach Deutschland reichte.

▲ Im Oktober erschien die erste Nummer der Zeitschrift „Die Frau“, die zu dem führenden Organ der bürgerlichen Frauenbewegung werden sollte (im Dezember 1892 hatte *Clara Zetkin* bereits das erste Heft der „Gleichheit“ herausgegeben).

▲ In Karlsruhe eröffnete 1893 das erste Mädchen-gymnasium in Deutschland, im preußischen Berlin bot *Helene Lange* die ersten Gymnasialkurse für Mädchen an.

▲ Im Juni 1893 öffnete erstmals die Freie Berliner Kunstausstellung mit Bildern wie *Edvard Munchs* „Der Schrei“, die von der etablierten Großen Berliner Kunstausstellung abgewiesen worden waren. Sie wurde zum Vorläufer der Berliner Secession, die zum Beispiel mit Werken der Künstlervereinigung die „Brücke“ Aufsehen und Protest hervorrufen sollte.

▲ Im selben Monat wurde der Reichstag neu gewählt. Die regierungstreuen konservativen Parteien siegten nur knapp. Stimmenzuwachs verzeichneten die Sozialdemokraten und die Antisemiten.

▲ Im September wurde der antisemitische Deutsch-nationale Handlungsgehilfenverband gegründet, der gegen Sozialdemokratie und Gewerkschaften auftrat.

Nach der Nichtverlängerung des Sozialistengesetzes und der Demissionierung *Otto von Bismarcks* auf der einen Seite und den Reformversprechen des 1888 in-thronisierten Kaisers mit den Arbeitererlassen im Februar 1890 waren Hoffnungen auf eine Überwindung der sozialen Spannungen und enormen Klassengegensätze wieder aufgelebt. Aber bereits 1893 distanzierte sich *Wilhelm II.* von der Reformpolitik, entrüstet über die anhaltenden Wahlerfolge der Sozialdemokraten, und favorisierte eine konservative, repressive Politik. Die Gründung der beiden sozialen Projekte, der Auskunftsstelle der Deutschen Gesellschaft für ethische Kultur und der Mädchen- und Frauengruppen für soziale Hilfsarbeit, waren Ausdruck sowohl des Auftriebs, den die bürgerliche Sozialreform durch den neuen Kurs nach dem Ende der Bismarckära erfahren hatte, wie dessen vorzeitigen Endes. Sie mögen noch von dem Auftrieb getragen worden sein und wandten sich in neuer Weise gegen seine Preisgabe. Beiden Projekten ging es um die Überwindung der Klassengegensätze durch eigenverantwortliches bürgerliches Engagement, nicht nur durch Unterstützung der Sozialreform, sondern auch mit praktischer und individueller Hilfe, die die Ursachen der Notlagen in den Blick nahm. Beides miteinander zu verbinden war der entscheidende Gedanke „to make the world a better place to live in“, wie *Alice Salomon* in Anlehnung an den englischen Sozialetiiker *Karl Pearson* später erklären sollte (*Salomon* 1901).

Die Projekte zeichneten sich noch durch ein weiteres wichtiges Merkmal aus. Um es mit dem eingangs benutzten Bild zu sagen: Sie wurden nicht durch einen übermächtigen Vater dominiert. Das Besondere war vielmehr, dass sie sich einer Kooperation von Männern und Frauen verdankten, bei der es nicht um Dominanz und Unterordnung ging, sondern um Kompetenzen, Ressourcen und Engagement. Sowohl die Gesellschaft für ethische Kultur, Träger der Auskunftsstelle, wie die Mädchen- und Frauengruppen waren gemeinsame Initiativen von Sozialreformern, Kathedersozialisten, Lokalpolitikern und Frauen, die in sozialen Projekten Erfahrungen gesammelt hatten, wie etwa *Lina Morgenstern*, sich politisch engagierten, wie *Bertha von Suttner*, die sich für Frieden und

Abrüstung einsetzte, oder für die Rechte von Frauen und das Frauenwohl stritten, wie die Feministinnen *Minna Cauer* und *Franziska von Tiburtius*. Es war ein partnerschaftliches Verhältnis, das sich beispielhaft in der Zusammenarbeit von *Jeannette Schwerin* und *Emil Münsterberg* ausdrückte, die gemeinsam die Probleme der theoretischen Ausbildung der sozialen Helferinnen zu überwinden suchten. Es zeigte sich auch in der Einladung und Aufforderung der Sozialwissenschaftler *Max Sering* und *Alfred Weber* an *Alice Salomon*, zu studieren und zu promovieren.

Jeannette Schwerin – Ethische Bewegung und praktische Hilfe

Jeannette Schwerin (geb. *Abardanell*), 1852 geboren, kam aus einem jüdischen, sozial engagierten Elternhaus. Im Alter von 40 Jahren begann sie, nachdem ihr Sohn herangewachsen war, sich in zahlreichen Projekten praktischer sozialer Hilfe zu betätigen wie dem Berliner Verein für häusliche Gesundheitspflege, dem Komitee für Ferienkolonien oder dem Verein zur Förderung der Blumenpflege unter den Schulkindern. Sie eignete sich als Autodidaktin und Gasthörerin an der Berliner Universität ein umfangreiches und profundes Wissen über die wirtschaftlichen und sozialen Verhältnisse an. Das ermöglichte ihr, sich nachhaltig für die Reform der Armenpflege, die Qualifizierung der Mitarbeiterinnen und für die Frauenrechte einzusetzen. Dabei ging es ihr zunächst weniger um die bürgerliche Emanzipation als um das geltende Familienrecht, das die Frau dem Ehemann gegenüber für rechtlos erklärte. Über *Schwerins* politische Ziele schrieb *Alice Salomon* in ihrem Nachruf 1899: „In der Verfolgung ethischer Bestrebungen glaubte sie ein Bindeglied, eine Brücke zu finden, welche die durch konfessionelle Unduldsamkeit gerissene Kluft überbrücken könnte, und welche den Interessenkreis des Einzelnen, der in unserer Zeit schwerer wirtschaftlicher Kämpfe allzusehr von idealen Gesichtspunkten abgezogen wird, wieder auf höhere und sittliche Leitmotive für das Denken und Handeln lenken könnte. Mit Enthusiasmus und Feuereifer schloß sie sich der neuen Gesellschaft an, in der sie bald einer der führenden Geister wurde. Durch ihre Wahl zur 2. Vorsitzenden wurde das auch nach außen zum Ausdruck gebracht“ (*Salomon* 1899/1997, S. 10).

Die Deutsche Gesellschaft für ethische Kultur wurde von Professor *Wilhelm Foerster*, Astronom und Leiter der Berliner Sternwarte, am 6. November 1892 gegründet. Die ethische Bewegung hatte sich seit den 1860er-Jahren in den USA, besonders in Philadelphia, Chicago und New York entwickelt und von dort auf Europa ausgestrahlt. *William Mackintire Salter* erzielte mit seinen Vorträgen, die der Philo-

DZI-Kolumne

Marktradikalismus

Kennen Sie die Berliner Gropiusstadt? Die 1975 fertiggestellte Hochhaussiedlung im Süden der Stadt geriet schon nach wenigen Jahren zum sozialen Brennpunkt. Maximal fünf Geschosse hatte der Bauhaus-Architekt *Walter Gropius* Anfang der 1960er-Jahre für die Siedlung vorgesehen – bis zu 30 Etagen sind es letztlich auf Geheiß der Politik geworden. Der 1969 verstorbene *Gropius* soll sich vehement dagegen gewehrt haben, mit seinem Namen auch noch Pate für die radikal veränderten Pläne zu stehen. Vergebens – 1972 wurde die Siedlung noch während der Bauphase „Gropiusstadt“ getauft.

Missverstanden müsste sich auch *Alexander Rüstow* sehen, wenn er die Kommentare zur aktuellen Lage an den Finanzmärkten verfolgen könnte. Der Nationalökonom hatte 1938 den Begriff des Neoliberalismus geprägt und erklärt: „Der neue Liberalismus fordert einen starken Staat, einen Staat oberhalb der Wirtschaft.“ *Rüstow* bekannte sich schon 1932 bei einer Tagung „zum starken Staat im Interesse liberaler Wirtschaftspolitik und zu liberaler Wirtschaftspolitik im Interesse eines starken Staates“.

Was hat das alles mit Sozialarbeit und Wohlfahrtspflege zu tun? Eine ganze Menge. Vor genau zehn Jahren organisierte die Bundesarbeitsgemeinschaft der Freien Wohlfahrtspflege eine Tagung über „Aktuelle Tendenzen im Verhältnis zwischen Staat, Markt und Wohlfahrtsverbänden“ – übrigens vom DZI in der Reihe Soziale Arbeit SPEZIAL dokumentiert. Dort ging es in Vorträgen, noch mehr aber in den informellen Gesprächen am Rande um die neue Kälte im Verhältnis zwischen Staat und freier Wohlfahrtspflege, den Rückzug aus staatlichen Transferleistungen und den Vorrang für privatwirtschaftlichen Wettbewerb. Die Anhänger einer starken, vom besonderen staatlichen Wohlwollen gestützten Wohlfahrtspflege sehen sich durch das Chaos bestätigt, das der marktradikale Wettbewerb im Finanzwesen angerichtet hat. Bei allem Selbstbewusstsein aber sollten sie nicht den Fehler machen zu übersehen, dass der Wettbewerb neben einigem Schaden auch dringend nötige Erneuerungen bewirkt hat und diese auch zukünftig ermöglichen sollte.

Burkhard Wilke
wilke@dzi.de

soph Georg von Gifycki unter dem Titel „Die Religion der Moral“ in Deutschland publizierte, große Wirkung ebenso wie Felix Adler, der 1876 die New Yorker ethische Gesellschaft gründete und seine Überzeugung in zahlreichen pädagogischen und sozialen Reformprojekten umsetzte. Beide waren häufig in Deutschland und warben für ihre Ideen. Das Ziel war, „einen Zustand“ zu verwirklichen, „in welchem Gerechtigkeit und Wahrhaftigkeit, Menschlichkeit und gegenseitige Achtung walten“ (*Ethische Kultur* 1893, S. 1).

Die ethischen Gesellschaften engagierten sich in der sozialen Frage, für die Gleichstellung der Frau, die Erziehung der Jugend, wandten sich gegen Militarismus und unterstützten Bestrebungen zur Herstellung des Völkerfriedens (Förster 1897, S. 8 ff.). Zu den Gründern und Förderern der Deutschen Gesellschaft zählten neben Wilhelm Förster dessen Sohn, der Pädagoge und Pazifist Friedrich Wilhelm Förster, Georg von Gifycki und seine spätere Frau Lily von Kretschmann (bekannt unter dem Namen Lily Braun), die Pazifistin Bertha von Suttner, die Feministinnen Marie Stritt und Minna Cauer, die Ärztin und Frauenrechtlerin Franziska von Tiburtius, die Soziologen Helene Simon und Ferdinand Tönnies, der Pädagoge Paul Natorp und nicht zuletzt das Ehepaar Ernst und Jeannette Schwerin. Alle einte die Vorstellung, dass die Gesellschaft die Verantwortung für menschenunwürdige Lebensbedingungen von Teilen der Bevölkerung trage und sie sahen sich als Initiative zur Veränderung und Behebung sozialer Missstände. Wichtig war ihnen, systematisch und planvoll vorzugehen, das Bewusstsein für die sozialen Lagen und Beurteilungskriterien für die Tätigkeit von sozialen Vereinen zu entwickeln¹ und im Einzelfall auch materielle Hilfen zu leisten. Einen besonderen Schwerpunkt legten Jeannette Schwerin und Albert Levy auf die Entwicklung von Standards für die persönliche Hilfe.

Schon bald nach der Gründung der Deutschen Gesellschaft für ethische Kultur setzte Jeannette Schwerin ihre Projektideen in die Tat um, eine Auskunftsstelle über Wohlfahrtseinrichtungen als praktischen Arm der Deutschen Gesellschaft einzurichten, dem es um die Reform der zügel- und ziellosen privaten Wohlfahrtspflege ging, indem sie Hilfe Suchende und geeignete private Hilfeangebote zusammen führen wollte. Jeannette Schwerin konzipierte das Projekt als eine Anlaufstelle, in der Informationen über wohltätige Vereine, Verbände, Stiftungen und sonstige Einrichtungen gesammelt, geordnet und die schließlich Anfragenden zur Verfügung gestellt werden konnten.

Methodik der Auskunftsstelle

„Ursprünglich von dem Gedanken ausgehend, eine Zentrale zu schaffen, welche die Berliner Wohlfahrtseinrichtungen zur Kenntnis derjenigen Menschen bringen könnte, die für sich und andere Rat und Hilfe suchen, drängte die Auskunftsstelle sehr bald über die anfangs gesteckten Ziele hinaus. Es stellte sich bei den Hilfesuchenden beider Kategorien eine solche Unkenntnis der einschlägigen Verhältnisse heraus, eine derartige betrübende Energiosigkeit, die zum Teil auf Unwissenheit beruhte, zum Teil die natürliche Folge großen Elends war, dass die Mitarbeiter der Auskunftsstelle selbstthätig eingreifen mussten, wenn sie ihre Arbeit im Bureau nicht zu einer mechanischen und daher fruchtlosen herabdrücken wollten. Von Anfang an arbeitete die Auskunftsstelle ohne Geldmittel, und sie will keineswegs ein Unterstützungs-Verein in dem landläufigen Sinne sein. Es kommt ihr darauf an, die bestehenden Einrichtungen der privaten und öffentlichen Wohltätigkeit für erwerbsfähige, aber augenblicklich durch Unglücksfälle oder sozialen Notstand heruntergekommene Familien in Anspruch zu nehmen, und denselben wieder zu einer wirtschaftlichen Selbständigkeit zu verhelfen ... Zwei allgemeine Gesichtspunkte sind es, die wir unseren Mitarbeitern ganz besonders ans Herz legen: Sorgfältiges Studium der sozialen Verhältnisse, die bei jedem besonderen Fall eine wesentliche Rolle spielen, und der persönlichen Eigenschaften des Hilfesuchenden, wie sie sich nun einmal unter den gegebenen Verhältnissen darstellen ... Für unsere Mitarbeiter haben wir eine Reihe von Regeln zusammengestellt, welche ihnen bei ihren Erkundigungen als Handhabe dienen sollen, um am zweckmäßigsten und zugleich am liebenvollsten zu verfahren“ (Schwerin 1894, S. 77-78).

Diesen Ausführungen folgen sehr praktische und nützliche Hinweise für die Mitarbeitenden, welche die Hilfebedürftigen vor Ort aufzusuchen hatten, um sich einen persönlichen Eindruck zu verschaffen. Im Detail wurde vorgegeben, wie ein Hausbesuch abzulaufen hatte, welche Fragen an die Hilfe Suchenden zu stellen waren und an welche weiteren, naheliegenden Institutionen (wie Armenkommissionsvorsteher, Gemeindeschwester, Armenarzt) sie sich im Sinne einer Vernetzung zu wenden hatten.

In diesem frühen Stadium ist bereits ein professionelles Herangehen an die Fallarbeit für die und mit den Betroffenen zu erkennen, dem unbedingt eine Schulung der Helfenden vorauszugehen hatte. Denn Schwerin wusste aus eigenen praktischen Erfahrungen, dass sich die Helfenden intensiv mit den Lebensbedingungen der Betroffenen auseinandersetzen



In der Zentrale
für private Fürsorge,
zirka 1929

mussten, um ein Verständnis für deren Lage entwickeln und letztlich einen sachlichen Vorschlag zum Beheben der Notlage vorbringen zu können. „Wöchentliche regelmäßige Sitzungen, in denen besonders schwierige Fälle besprochen werden, vermittelten den Verkehr der Mitglieder untereinander und geben zu freiem Austausch der Meinungen Gelegenheit. In einer allmonatlichen Sitzung erhalten die Mitglieder Nachricht von der Gesamt-Tätigkeit der Auskunftsstelle“ (*ebd.*). Es wurden also Fallkonferenzen abgehalten, um die Eindrücke zu versachlichen und um zu Entscheidungen, oft materieller Art, zu gelangen.

In der Literatur der damaligen Zeit wurde diese Fallarbeit „Pflegschaften“ genannt, nach den Beschreibungen würden wir heute „Schuldnerberatungen“ dazu sagen, denn die Mitarbeitenden der Auskunftsstelle arbeiteten mit den Hilfe Suchenden so lange zusammen, bis Wege erarbeitet waren, die nach Möglichkeit die momentan finanziell missliche Situation langfristig und nachhaltig verändern konnten.

Das Graubuch

Um die ständig wachsenden Materialsammlungen über die sozialen Einrichtungen weiteren Kreisen als den täglichen Nutzerinnen und Nutzern des Archivs der Auskunftsstelle zugänglich zu machen, entstand das Projekt, einen „Führer durch das soziale Berlin“ als Buch herauszugeben. Dieses erschien erstmalig im Jahr 1896 unter dem Titel „Die Wohlfahrtseinrichtungen Berlins und seiner Vororte“, bearbeitet von dem Vorstandsmitglied der Auskunftsstelle Gustav Herzfeld und Albert Levy. Rasch ver-

breitete sich der Kurzname „Graubuch“ dieses qualifizierten Wegweisers, der auf die Farbe des Bucheinbands zurückzuführen ist. Der Band beinhaltete in konzentrierter Form die gesichteten und systematisierten Materialien und Nachrichten über 1014 Wohlfahrtseinrichtungen der Stadt. Die Herausgeber und Bearbeiter fühlten sich hauptsächlich von praktischen Gesichtspunkten für die Helfenden geleitet, zum Beispiel „an welche Stelle man eventuell eine Eingabe und Unterstützung resp. Aufnahme in eine Anstalt zu machen hat“ (Herzfeld; Levy 1896, S. VIII). Die Informationen wurden zur zweckmäßigen Handhabung systematisch zugeordnet und mit einem Register versehen.

Bereits drei Jahre später erschien die zweite Auflage des Graubuches, bearbeitet von *Mathilde Küstermann* und *Albert Levy*. Die folgende Auflage, von *Mathilde Küstermann* allein ediert, wurde im Jahr 1904 aufgelegt, während die vierte Auflage, nach sechs Jahren folgend, von *Siddy* und *Eugen Wronsky* herausgegeben wurde. Das Graubuch erlebte in seiner Geschichte bisher 17 Auflagen, die letzte im Jahr 1996, als erstes Buch nach 1945 über das neue Gesamt-Berlin. Danach gab es für dieses für die Praxis so wichtige Projekt keine weitere materielle Förderung und es konnte zum großen Bedauern der Fachwelt bisher nicht neu aufgelegt werden.

Jeanette Schwerin und Alice Salomon:

Theorie – Praxis – Theorie

Alice Salomon erfuhr ihre politisch-soziale Sozialisation durch die Mädchen- und Frauengruppen für soziale Hilfsarbeit, denen sie, 21-jährig, 1893 beigetre-

ten war. Die Mädchen- und Frauengruppen waren eine heterogene Organisation. Sie kooperierten mit Praxisprojekten, die Helferinnen für soziale Tätigkeiten benötigten und gewillt waren, diese anzuleiten. Geordnet nach Hauptgebieten der sozialen Hilfstatigkeit wurden die Praxisstellen und entsprechend die Helferinnen zu Gruppen zusammengefasst und in einer Art frühen Supervision von einer erfahrenen Frau ausgebildet und beraten.

Eines der von Beginn an besonders wichtigen Praxisangebote war die Auskunftsstelle und in den folgenden Jahren deren Nachfolgeorganisationen, die Zentrale für private Fürsorge und das Archiv für Wohlfahrtspflege. Rückblickend schrieb *Elise Unger* 1929 zum 30-jährigen Jubiläum der Ausbildung in einem Fotoalbum für *Alice Salomon*: „Die Zentrale für private Fürsorge hat seit ihrer Begründung vor einigen dreissig Jahren eine ihrer wichtigsten Aufgaben darin gesehen, Personen, die sich der sozialen Arbeit widmen, methodische Anleitung und Schulung zu geben. In den ersten Jahren ihres Bestehens handelte es sich dabei ausschließlich um ehrenamtliche Helfer. Erst als die Wohlfahrtspflege mehr und mehr Berufskräfte erforderte und die Begründung von Wohlfahrtsschulen eine unabsehbare Notwendigkeit wurde, gewann die Zentrale Bedeutung als Ausbildungsstätte auch für die Schülerinnen dieser Schulen“ (*Fotoalbum* 1929).

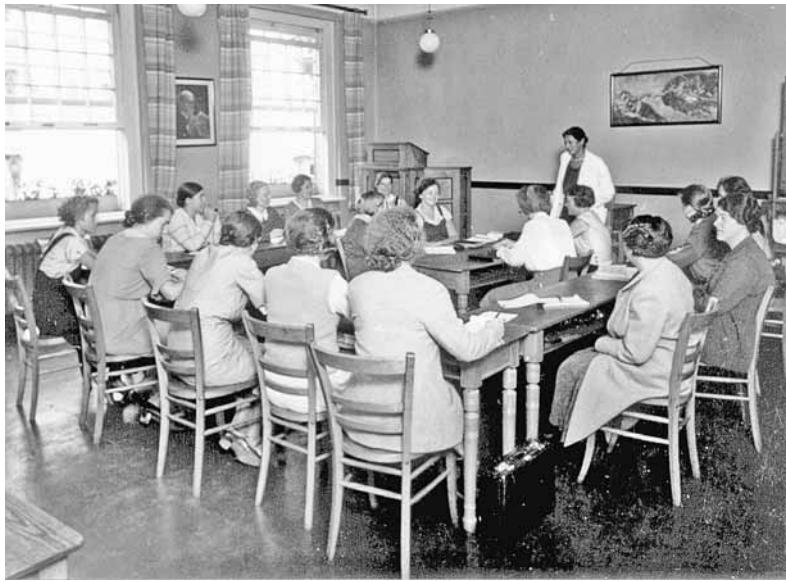
Alice Salomon lernte unter der persönlichen Förderung durch *Jeannette Schwerin* in diesem Umfeld und war zugleich an dessen Entwicklung beteiligt. Sie arbeitete in einem Mädchenhort und in der Auskunftsstelle, in der folgende Tätigkeiten angeboten wurden: „a) im Bureau: Entgegennahme von Bittgesuchen, Raterteilung an Personen, die für sich oder Andere Hilfe suchen, Korrespondenz mit den ausführenden Mitgliedern und Vereinen... b) Theoretische Einführung in die wichtigsten Zweige der privaten und öffentlichen Armenpflege... c) Recherchen und persönliche Fürsorge in hilfsbedürftigen Familien“ (*Mädchen- und Frauengruppen* 1895, S. 8). Gleichzeitig hatte sie durch theoretische Vorlesungen und Vorträge in den Gruppen, den Besuch weiterer Einrichtungen und die Teilnahme an Tagungen grundlegende Kenntnisse erworben.

Auf dieser Grundlage veröffentlichte *Alice Salomon* 1901 die erste umfassende historisch systematische Darstellung über soziale Frauenarbeit in dem renommierten, von *Helene Lange* und *Gertrud Bäumer* herausgegebenen Handbuch der Frauenbewegung. Die Abhandlung war mehr als eine wissenschaftlich recherchierte Bestandsaufnahme, sie wies der Sozia-

len Arbeit eine Perspektive, sich als Beruf für Frauen zu etablieren. Soziale Hilfsarbeit sei nicht „eine unbedeutende Hilfstatigkeit bei großen sozialen Reformen, sondern ... die Mitarbeit bei diesen selbst“ (*Salomon* 1901, S. 4).²

In der engen Verbindung zwischen der Auskunftsstelle und den Mädchen- und Frauengruppen wurden die Ansätze einer qualifizierten Sozialen Arbeit entwickelt, das heißt die Herauskrystallisierung der wissenschaftlichen Erforschung von historischen und gesellschaftlichen Ursachen der Not und ihrer Überwindung oder zumindest Eindämmung, die Erfassung der individuellen Notlagen und die Methoden zu ihrer Abhilfe sowie die Entwicklung und Vernetzung entsprechender Praxisprojekte, einschließlich der Entwicklung von Qualitätskriterien für solche Projekte. Dafür wirkten die Mädchen- und Frauengruppen wie Multiplikatoren und Katalysatoren. *Jeannette Schwerin* hatte zunächst, ebenso wie einige Zeit später *Emil Münsterberg*, gezögert, sich intensiver in den Mädchen- und Frauengruppen zu engagieren. Beide fürchteten den Dilettantismus in der Armenpflege, der weit verbreitet war. *Jeannette Schwerin* war mit ihm schon als junges Mädchen in Berührung gekommen. So sehr sie das soziale Engagement ihrer Mutter schätzte und es als jugendliche bereits teilte, so war sie doch skeptisch hinsichtlich der Qualität der Hilfe und bezeichnete sie später als „höchst primitiv, ja gedankenlos“ (*Salomon* 1899, S. 9). Die Rekrutierung sozialer Helferinnen durch die Mädchen- und Frauengruppen – aus Töchtern des Bürgertums, die politisch unmündig und in schöngestiger Bildung gefangen waren – erschien als ein gewagtes Projekt: „Als im Herbst 1893 die „Mädchen- und Frauengruppen für soziale Hilfsarbeit“ gegründet wurden, um Frauen der besitzenden Stände zur Pflichterfüllung im Dienste der Gesamtheit heranzuziehen und sie dafür tüchtig zu machen, trat Frau Schwerin auf das Bitten einiger Freunde in das Komitee ein. Zuerst beteiligte sie sich nur zögernd an den Arbeiten dieser Vereinigung, in voller Erkenntnis der Gefahr, die aus einer etwaigen dilettantischen Arbeit junger Mädchen auf diesem Gebiet erwachsen könnte. Ihre pädagogischen Talente überwandene diese Schwierigkeiten; sie verwendete einen großen Teil ihrer Zeit auf den theoretischen Unterricht in der Armen- und Wohlfahrtspflege...“ (*Salomon* 1899, S. 11).

Die Mädchen- und Frauengruppen warben nicht mit finanziellen Gratifikationen, sondern appellierte an ein soziales Verantwortungsbewusstsein und boten die Chance einer sinnvollen, gesellschaftlich nützlichen und politisch wirksamen Tätigkeit. Dabei konnten sie sowohl an die überkommenen Aufgaben und



Unterricht in der Sozialen Frauenschule, zirka 1932

Verantwortlichkeiten der Frauen im familiären Umfeld anknüpfen wie an das zunehmende Bedürfnis und Interesse unter den Frauen an besseren Bildungsmöglichkeiten und öffentlicher, auch berufsmäßiger Betätigung. Sie konnten sich jedoch nicht auf vorhandene Ausbildungskonzepte und auf kein definiertes Rollenverständnis und Berufsbild Sozialer Arbeit beziehen, wohl aber auf einen zunehmenden Bedarf an qualifizierten Helferinnen, der sich allerdings erst in dem Maße bemerkbar machte, wie die Helferinnen tätig wurden und ihr Können unter Beweis stellten. Die vielfältigen Vorurteile gegen die in die Öffentlichkeit strebenden Frauen gerade auch unter den Armenpflegern sind hinlänglich bekannt.

Diese verschiedenen Anknüpfungspunkte beinhalteten aber auch ein immenses Konfliktpotenzial, das im Arbeitsbericht 1898 deutlich angesprochen und zu einem bleibenden Thema für die Ausbildung zur Sozialen Arbeit wurde. So heißt es: „Als vor fünf Jahren die Mädchen- und Frauengruppen für soziale Hilfsarbeit ihr Programm erließ, strömten ihnen, von der Neuheit des Gedankens angelockt, eine große Anzahl von Mitarbeiterinnen zu. Bald aber schied sich in den nächsten Jahren der Weizen vom Spreu, d.h. alle diejenigen, die mit ernstem Willen sich befleißigten, den Pflichten nachzukommen, die unsere Vereinigung ihnen auferlegte, blieben und wurden immer mehr und mehr treue und nutzbringende Mitarbeiterinnen; solche aber, die nur dem Zug der Großstadtluft folgten, fanden bald, daß an ihre moralische und intellektuelle Kraft zu große Anforderungen gestellt wurden und blieben fort“ (*Mädchen- und Frauengruppen* 1898, S. 5).

Es waren also sowohl der ethische Ansatz einer bürgerlichen Verantwortung gegenüber der sozialen Not und der tiefen Spaltung der Gesellschaft wie die Erkenntnis, dass diese nur durch wissenschaftlich fundierte Analyse der Ursachen und darauf aufbauender Hilfsmaßnahmen wirksam begegnet werden könne, die die Auskunftsstelle und die Mädchen- und Frauengruppen miteinander verbanden und sie voneinander profitieren ließen, sowohl in der Qualifikation der Hilfskonzepte wie der der Helfenden. Dies wiederum strahlte auf die Entwicklung weiterer Projekte aus. Nicht von ungefähr und treffend hatte Frieda Duensing, Leiterin der Zentrale für Jugendfürsorge und Begründerin eines modernen Jugendfürsorgesystems, von der Sozialen Arbeit als dem „Amerika der Frau“ gesprochen und damit auch den Pioniergeist zitiert, der die Entstehungszeit vielfach auszeichnete.

Solche Pionierarbeit war nicht nur generell auf dem Gebiet der praktischen Sozialen Arbeit und der Ausbildung erforderlich, sondern auch in Hinblick auf die Übersetzung der akademischen Wissenschaften für die Bedürfnisse der Sozialen Arbeit und Ausbildung und umgekehrt für die wissenschaftliche Reflexion der Praxis und Praxisfelder und nicht zuletzt, um den Zusammenhang zwischen den Disziplinen und Fächern herzustellen. Dabei kam es entscheidend auf eine gute Kooperation zwischen den Vertreterinnen und Vertretern der verschiedenen Disziplinen und Fachgebiete an. Die Weiterentwicklung der Ausbildung blieb der Sozialen Frauenschule vorbehalten, die 1908 gegründet wurde, als den Frauen in Preußen nach Jahrzehntelangen Auseinanderset-

zungen einige wichtige Rechte zugestanden wurden: der Zugang zur gymnasialen Schulbildung und zur Universität sowie das Recht, sich an politischen Versammlungen zu beteiligen und politischen Parteien beizutreten. Gleichberechtigte Bürgerinnen waren sie damit noch nicht, daraufhin zu erziehen war gleichwohl ein Ziel der Sozialen Frauenschule.

Die weitere Entwicklung der Zentrale und des Archivs

Albert Levy, 1862 in Köln geboren, studierter Historiker, hatte sich bereits in jungen Jahren auf dem Gebiet sozialer Fragen als Mann der Tat erwiesen. Aufgrund seiner finanziell ungebundenen Stellung musste er seinen Lebensunterhalt nicht durch wissenschaftliches Arbeiten sichern, sondern konnte und wollte sich den sozialen Notlagen anderer und den entsprechenden gesellschaftlichen Fragen widmen. Er hatte bereits 1892 an der Gründungsversammlung der Gesellschaft für ethische Kultur teilgenommen, leitete gemeinsam mit *Jeanette Schwerin* die Mädchen und Frauengruppen, wurde ein enger Mitarbeiter und 1898 Vorsitzender sowie Stellvertreter in der Auskunftsstelle und bot sich somit als ihr natürlicher Nachfolger an.

Er konzentrierte sich insbesondere auf den Aufbau einer planmäßigen, konzeptionellen Arbeit in der Wohlfahrtspflege, er wollte über das persönliche Wirkungsgebiet in der Auskunftsstelle hinaus auf den gesellschaftlichen Sektor Einfluss nehmen. Sein Bestreben war es, die öffentliche und private Wohltätigkeit in guter Kooperation und Ergänzung zu halten. Damit war er sich unter anderem mit dem Stadtrat *Emil Münsterberg* einig. Er war neben seiner Geschäftsführungstätigkeit für die Auskunftsstelle – ab 1906 Zentrale für private Fürsorge – „als Mitglied der städtischen Armendirektion, der städtischen Stiftungsdeputation, des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge“ (*Wronsky* 1925, S. 8) engagiert und ging seinem besonderen Anliegen nach, das er als „Spendenunwesen“ bezeichnete. *Levy* klagte die Praxis vermögender Menschen an, rauschende Feste zu feiern und als Ergebnis dieser Abende zur Beruhigung des Gewissens ein wenig Geld zu spenden. Er vertrat eine Ethik für das Spendenwesen.

Der Erste Weltkrieg löste eine wahre „Wohltätigkeitsfest-Wut“, eine sprunghafte Ausweitung auf dem Gebiet der Sammeltätigkeiten aus. „Schon im Frühjahr 1915 waren ca. 300 neue Kriegshilfsvereine entstanden, deren Sammeltätigkeit allerdings aufgrund einer Bundesratsverordnung vom 22. Juli 1915 unter staatliche Aufsicht gestellt wurde. Daß

es zu dieser Verordnung kommen konnte, ist nicht zuletzt der Intervention *Albert Levys* und *Siddy Wronskys* von der Zentrale für private Fürsorge zu verdanken“ (*Degethoff de Campos* 1993, S. 42).

Den Veränderungen und dem breiten Arbeitsspektrum der Auskunftsstelle trug der Vorstand im Juni 1906 mit einer Satzungs- und Namensänderung Rechnung. In der „Zentrale für private Fürsorge e.V.“ erfolgte eine Trennung der Arbeitsgebiete in persönliche Betreuung und Beratung von Hilfebedürftigen (Vormundschaften genannt) und Begutachtungen, methodischen Anleitungen sowie Schulungen von Helfenden. In dem Archiv für Wohlfahrtseinrichtungen, später Archiv für Wohlfahrtspflege, wurden Sammlungen von Drucksachen, Berichten und Mitteilungen angelegt, diese zu Veröffentlichungen zusammengefügt und zum allgemeinen Gebrauch zur Verfügung gestellt. Die Finanzierung erfolgte hauptsächlich durch Beiträge der Mitglieder (das waren Körperschaften, Verbände, Vereine, Stiftungen, Banken und 1911 zum Beispiel 410 Einzelpersonen), gelegentlich auch durch Subventionen und Förderungen.

Die zunehmenden Aufgaben brachten es mit sich, dass außer dem mitarbeitenden Personal³ in den Büros neben *Albert Levy* eine zweite Leitungskraft heranwuchs. Es handelte sich um die Lehrerin und Heilpädagogin *Siddy Wronsky*, die höchstwahrscheinlich über eine Mitarbeit in den Mädchen- und Frauengruppen *Alice Salomon* kennenerlernte, dann aber zur Auskunftsstelle wechselte und ungefähr seit 1906 in der Zentrale für private Fürsorge arbeitete und schließlich dort die Abteilung Archiv übernahm.

Sidonie (Siddy) Neufeld wurde am 20. Juli 1883 in Berlin in eine jüdische, assimilierte Familie geboren, legte 1903 ihr Lehrerinnenexamen ab und ergänzte dieses durch eine Weiterbildung in der Heilpädagogik. „Mit ihrer Berufstätigkeit als Lehrerin für geistig behinderte Kinder verband sie ab 1908 das zunächst ehrenamtliche Engagement in der Sozialarbeit“ (*Konrad* 1987, S. 460). Seit dem Jahr 1912 trat *Siddy Wronsky* publizistisch hervor und übernahm im Laufe der Jahre diverse Ämter und Funktionen in der Wohlfahrtspflege, der jüdischen Sozialarbeit, der jüdischen Gemeinde, der Bezirkspolitik und der Frauenbewegung. Wie *Albert Levy* setzte sie sich für ein gemeinsames Zusammenwirken von Mitteln und Kräften in der Wohlfahrtspflege ein, für das Prinzip der Kontrolle von öffentlicher und privater Fürsorge, für die Einführung individueller Methoden in der Sozialen Arbeit und für eine qualifizierte Ausbildung von Fürsorgerinnen. „Diese beiden ... Ziele verfolgte sie in enger Zusammenarbeit mit *Alice Salomon*, was

sich in einer Reihe gemeinsamer Veröffentlichungen und auch der praktischen Arbeit niederschlug" (*Degethoff de Campos* 1993, S. 73).

Siddy Wronsky unterrichtete die angehenden Fürsorgerinnen zum Thema der Wohlfahrtspflege nicht nur im Sinne einer reinen wissenschaftlichen Erkenntnisfähigkeit, im gleichen Maße ging es ihr um die Bildung der Persönlichkeit der zukünftigen Fachkraft. So verfasste sie zum einen mehrere Lehrbücher, wie „Die Vereinheitlichung der Wohlfahrtspflege im Deutschen Reich“ (1922), das „Quellenbuch zur Geschichte der Wohlfahrtspflege“ (1925), „Methoden der Fürsorge“ (1930), und gemeinsam mit *Alice Salomon* den „Leitfaden der Wohlfahrtspflege“ (1921, 1923, 1928) sowie die „Soziale Therapie“ (1926). *Siddy Wronsky* betreute die Schülerinnen während der praktischen Ausbildung, konkret während der Praxisphasen in der Zentrale, im Archiv und in anderen ihr bekannten Stellen. Eine ihrer eifrigsten Schülerinnen der Sozialen Frauenschule war ab 1921 *Sofie Götze*, spätere *Quast*.

Im April 1925 erschien die erste Ausgabe der „Deutschen Zeitschrift für Wohlfahrtspflege“ (DZfW). Als Herausgebende firmierten in den ersten Jahren *Oskar Karstedt*, Ministerialrat im Reichsinnenministerium, und *Siddy Wronsky*. *Karstedt* führte in dem einleitenden Beitrag dieser Ausgabe aus, dass eine „größere, von jeglichen Bindungen unabhängige Zeitschrift für die Wohlfahrtspflege“ (1925, S. 1) unbedingt erforderlich sei. In dem Vorwort werden neben den in der Praxis Tätigen auch die Lernenden als Zielgruppe benannt, die in der Weimarer Republik mehr und mehr ihren Beruf in der Wohlfahrtspflege fanden. Die Fachzeitschrift, die bis zum Herbst 1944 zwar sehr ausgedünnt, aber fortlaufend erschien, war in der Weise konzipiert, dass auf den ersten Seiten Fachartikel aus den unterschiedlichsten Arbeitsgebieten der Sozialen Arbeit – administrativer oder freier Art – abgedruckt wurden, es folgte eine „Rundschau“ mit größeren und kleineren Mitteilungen aus der Praxis, unterteilt in Allgemeines, Gesundheitsfürsorge, Gefährdtenfürsorge, Arbeitsfürsorge und Betriebswohlfahrtspflege, gefolgt von einem Tagungskalender, einer Zeitschriftenbibliographie, Buchbesprechungen und Ausführungen zu Rechtsfragen, um die Anwendung neuer gesetzlicher Grundlagen einfacher zu gestalten.

Bis zum Jahr 1933 war die DZfW eine fundierte Plattform fachlicher, wissenschaftlicher, praktischer wie theoretischer Diskussion. Nach der Machtübernahme durch die Nationalsozialisten verlor die Zeitschrift ihre Unabhängigkeit in Wort und Schrift, *Siddy*

Wronsky wurde als Mitherausgeberin umgehend suspendiert. Ihrer Nachfolgerin entzog das zuständige Ministerium im Oktober 1934 die Mitherausgeberschaft. Als verantwortlich firmierten bis zum Herbst 1944 das Amt für Volkswohlfahrt bei der Reichsleitung der NSDAP, das Reichsinnenministerium und der Deutsche Gemeindetag. Die Fachzeitschrift „Soziale Arbeit“, im Jahr 1952 vom Regierenden Bürgermeister *Ernst Reuter* und der Institutsleiterin *Sofie Quast* begründet, ist die Nachfolgezeitschrift der DZfW.

Das innovative und fruchtbare Wirken *Siddy Wronsky* für die deutsche Wohlfahrtspflege und die Soziale Arbeit fand 1933 ein jähes Ende, als ihr aufgrund ihrer jüdischen Wurzeln ein weiteres Arbeiten verboten wurde. Sie emigrierte im September 1933 nach Palästina. Nach anfänglichen Problemen der Eingewöhnung, insbesondere sprachlicher Art, baute sie nach dem deutschen Vorbild eine Schule für Sozialarbeit auf, die sie bis 1947 leitete. Daneben kümmerte sie sich in ihrer neuen Heimat um „die infrastrukturelle Absicherung der neuen Sozialarbeit ... : ... Aufbau einer Zentralstelle für Kinderfürsorge beim Vaad Leumi, Planung und Aufbau eines wissenschaftlichen sozialen Instituts nach dem Vorbild des ‚Archivs‘, ... Gründung des Verbandes der palästinensischen Fürsorgerinnen, ... Aufbau des Quartiersystems in der Armenpflege nach deutschem Muster, die Herausgabe der ersten hebräischsprachigen Wohlfahrtspflegezeitschrift in Palästina, die Gründung einer ‚Society for Mental Hygiene‘ usw.“ (Konrad 1987, S. 465-466). *Siddy Wronsky* verstarb am 8. Dezember 1947.

Ihre Nachfolge im Archiv für Wohlfahrtspflege übernahm *Sophie Götze*, spätere *Quast*. Diese leitete das Archiv, das aufgrund ihres Bestrebens im Jahr 1964 den Namen „Deutsches Zentralinstitut für soziale Fragen“ erhielt, bis zum 31. Dezember 1972. Sie starb im Februar 1983 in Berlin.

Die weitere Entwicklung der Sozialen Frauenschule

Die Mädchen- und Frauengruppen für soziale Hilfsarbeit und der Berliner Verein für Volkserziehung, der Träger des Pestalozzi-Fröbel-Hauses war, unterstützten die Gründung der Sozialen Frauenschule im Jahr 1908. Diese Schule übernahm und ersetzte das theoretische Ausbildungsangebot der Mädchen- und Frauengruppen – das weiterentwickelt und stabilisiert worden war –, baute es aus und systematisierte es. So erhielt die theoretische Ausbildung ein größeres Gewicht, sowohl was den zeitlichen Umfang des Unterrichts als auch die Zahl der Fächer und

Fachgebiete betraf. Bisher auf die unterschiedlichsten Orte und Vereine verteilt, hatte die Ausbildung nun einen festen Ort in der Sozialen Frauenschule im Pestalozzi-Fröbel-Haus in Berlin-Schöneberg (ab 1914 in einem eigenen Haus) und einen verbindlichen Rahmen. Das erste Ausbildungsjahr diente der Erfassung der Grundlagen des Sozialwesens und der Berufsfundung, das zweite Jahr der eigentlichen Berufsausbildung.

Schulgründung und Lehrplan waren ein wichtiger Schritt zur Vereinheitlichung der Ausbildung und zum generalistischen Verständnis der Sozialen Arbeit, unter dem die vielfältigen und unterschiedlichsten Arbeitsfelder subsumiert wurden: die Armenfürsorge, die Gesundheitsfürsorge, der Mutterschutz, die berufliche Fürsorge, die Jugendwohlfahrt ebenso wie die Volksbildung und vieles andere mehr. Es wurden die verschiedensten Notlagen und Klientengruppen und die unterschiedlichsten Behandlungsmethoden, wie die geschlossene Fürsorge und die offene Fürsorge, berücksichtigt. Das war zu der Zeit nicht selbstverständlich und noch 1917/18 – als die Sozialarbeiterinnen kriegsbedingt auch von staatlichen Einrichtungen und Behörden zunehmend in Anspruch genommen wurden – war dies ein äußerst heftig umstrittener Punkt. Zusammen mit den Ärzten hatten diese ein dezidiertes Interesse an unterschiedlich ausgebildeten Spezialfürsorgerinnen, die sich als bloße Hilfskräfte im medizinischen oder pädagogischen Bereich eigneten, und nicht an eigenständigen und selbstbewussten Sozialarbeiterinnen, wie sie an der Sozialen Frauenschule ausgebildet wurden.

Für die Durchsetzung des generalistischen Ansatzes war die Kooperation zwischen den Mädchen- und Frauengruppen, der Sozialen Frauenschule und der Zentrale für private Fürsorge sowie den mit ihnen vernetzten Vereinen und Institutionen von entscheidender Bedeutung. So gehörten *Albert Levy* zusammen mit *Emil Münsterberg* und ab 1918 auch *Siddy Wronsky* zu den Lehrkräften der Schule, zusammen mit *Frieda Duensing* (für Jugendwohlfahrt) und mit Lehrkräften des Familienrechts sowie der sich neu entwickelnden Sozialmedizin und Sozialhygiene. Komplettiert wurde das Kollegium durch *Alice Salomon* selbst (Volkswirtschaftslehre und Probleme der Sozialen Arbeit), *Margarete Treuge* (Staatslehre und Bürgerkunde), *Gertrud Bäumer* (Sozialethik) und *Lily Droscher* (Erziehungslehre).

Zusätzlich engagierten sich *Albert Levy*, später auch *Siddy Wronsky*, und *Alice Salomon* bei der Entwicklung und Umsetzung von Ausbildungsstandards in öffentlichen Auseinandersetzungen mit den großen

Wohlfahrtsverbänden und ebenso durch breite publizistische Tätigkeit (*Konrad* 1993, S. 29 ff., *Feustel* 2004). Im Besonderen ist hier auch die Gründung der Konferenz der Sozialen Schulen Deutschlands (1917) und später der Internationalen Vereinigung (1928/29) zu nennen, die beide von *Alice Salomon* geleitet wurden.

Nachdem es mit der Sozialen Frauenschule gelungen war, ein fundiertes Ausbildungskonzept für die Soziale Arbeit zu entwickeln und dieses gegen die Anmutungen von Medizinern und Behörden in der 1920 in Preußen erlassenen staatlichen Prüfungsordnung zu verteidigen, stellte sich die Frage der Professionalisierung der Sozialen Arbeit während der Weimarer Republik erneut.

Alice Salomon und Siddy Wronsky – Lehr- und Methodenfragen

Es ging um die Konturierung und Systematisierung der Sozialen Arbeit auf der praktischen wie auf der theoretischen Ebene – als einer wissenschaftlichen Disziplin – und um die Methoden der Sozialen Arbeit, gleichfalls in Theorie und Praxis. In beiden Fragen arbeiteten ebenfalls *Siddy Wronsky*, als zentrale Figur der privaten Fürsorge und praktischen Ausbildung, und *Alice Salomon*, als zentrale Figur der theoretischen Ausbildung, eng zusammen. Sie griffen dabei Entwicklungen aus den USA auf.

Bereits vor der Rezeption von *Mary Richmonds* grundlegender Untersuchung der „Sozialen Diagnose“ (1917) und unmittelbar nach der staatlichen Anerkennung der Ausbildung gaben sie 1921 einen „Leitfaden der Wohlfahrtspflege“ heraus, als die Reformen des Wohlfahrtssystems in der Weimarer Republik gerade begonnen hatten. Das Buch wandte sich gleichermaßen an Studierende und Praktikerinnen. Es sollte dem „Mangel an zusammenfassenden Darstellungen“ abhelfen, der damit zu erklären sei, wie *Alice Salomon* im Vorwort erläuterte, „daß die Wissenschaft von der Wohlfahrtspflege erst im Entstehen ist. Es sind für die Aufgaben, den Umfang und den Begriff der Wohlfahrtspflege nicht einmal Deutungen vorhanden, die allgemein anerkannt werden. Die Wohlfahrtspflege selbst ist stark in Entwicklung und Wandel begriffen....Jede Darstellung läuft daher Gefahr, in absehbarer Zeit überholt zu sein“ (*Salomon* 1921, S. III). Entsprechend erschien der Leitfaden bereits 1923 in einer überarbeiteten Fassung und 1928 in einer völlig neuen Version.

Das Buch, das mehr als ein historisches Dokument der Sozialen Arbeit ist, wäre ohne *Siddy Wronsky* kaum zustande gekommen. Nachdem *Alice Salomon*

den Plan des Buches dargelegt hat, schrieb sie: „In diesen Auffassungen begegnete ich mich vollkommen mit meiner Mitarbeiterin *Siddy Wronsky*, der ich die Anregung zu diesem Buch verdanke, deren Beteiligung und Rat mich förderte und unterstützte weit über das hinaus, was als ihr Anteil an diesem Buch erscheint. Äußere Umstände haben es so gefügt, daß sie in dem Buch, das als gemeinsame Arbeit geplant war, nur das dritte Kapitel: ‚Allgemeine Wohlfahrtspflege‘ und das siebente Kapitel: ‚Methoden der Wohlfahrtspflege‘ übernehmen konnte“ (*ebd.*, S. IV). Die drei Auflagen des Leitfadens sind besonders deshalb interessant, weil sie die Entwicklungen nicht nur allgemein in Organisation und Differenzierung der Wohlfahrtspflege dokumentieren, sondern besonders die Veränderung der Themenstellungen und Sichtweisen deutlich machen, unter anderem in der Auffassung der Methoden. Die dritte Auflage geht ausdrücklich von einem der Ausbildung zugrunde liegenden und anerkannten Verständnis der Sozialen Arbeit aus, dass nämlich „alle soziale Arbeit es mit der wechselseitigen Anpassung von Menschen und Lebensumständen zu tun hat“. Konkret bedeutete das: „Die soziale Arbeit muß entweder der Einzelwesen oder Familien fördern und beeinflussen, damit sie sich in ihrer Umgebung behaupten; oder sie muß die Lebensumstände der Menschen so gestalten, daß der einzelne dadurch geeigneter für die Erfüllung und Erreichung seiner Lebenszwecke werden kann“ (*Salomon* 1928, S. III).

Einen wichtigen Rahmen für die Erörterung der Ausbildungsfragen boten die Kommissionen, die das Preußische Ministerium für Volkswohlfahrt zur Erarbeitung von Richtlinien für den Unterricht eingerichtet hatte. In der Kommission für das in der Ausbildung zentrale Fach der „Wohlfahrtspflege“ arbeiteten die beiden Frauen zusammen und verankerten im Lehrplan unter anderem auch die Methode der Sozialen Diagnose als das entscheidende Instrument der Einzelfallhilfe beziehungsweise der individualisierenden Fürsorge. Beide hatten zur Rezeption und Umsetzung des Case Work bereits beigetragen: *Alice Salomon* mit der Verfassung des Buches „Soziale Diagnose“ und *Siddy Wronsky* mit den regelmäßig in der Zeitschrift für Wohlfahrtspflege erscheinenden Fallbesprechungen „Soziale Kasuistik“ und dem mit *Alice Salomon* wiederum gemeinsam herausgegeben Buch „Soziale Therapie: Ausgewählte Akten aus der Fürsorgearbeit. Für Unterrichtszwecke zusammengestellt und bearbeitet“, auf die die Methoden der Sozialen Diagnose angewandt und erprobt werden konnten. Beide haben das Fach Wohlfahrtspflege einschließlich der neuen Methoden der Sozialen Arbeit unterrichtet – sowohl, wie ausgeführt,

an der Sozialen Frauenschule wie an der 1925 von *Alice Salomon* ins Leben gerufenen Deutschen Akademie für soziale und pädagogische Frauenarbeit. *Siddy Wronsky* hatte an der Gründung der Akademie, die der wissenschaftlichen Weiterqualifikation und der Forschung diente, mitgewirkt und war als Vorstandsmitglied an deren Entwicklung bis 1933 beteiligt.

Franz-Michael Konrad hat in seinen Untersuchungen besonders auf Differenzen im Methodenverständnis von *Alice Salomon* und *Siddy Wronsky* aufmerksam gemacht (*Konrad* 1993). In unserem Aufsatz ging es darum, der intensiven und fruchtbaren Zusammenarbeit nachzugehen, die, wie wir meinen, von einer großen Übereinstimmung in fachlichen Fragen getragen war. Eine Übereinstimmung, die schon die Partnerschaft zwischen der Auskunftsstelle und den Mädchen- und Frauengruppen in der Anfangszeit unter dem Einfluss von *Jeannette Schwerin* geprägt, und die sich (nicht zuletzt) in einem Fotoalbum ausgedrückt hatte, das *Siddy Wronsky* für *Alice Salomon* zum 30-jährigen Jubiläum der Ausbildung (ein Jahr später) 1929 zusammengestellt hatte – einem einzigartigen historischen Zeugnis. Wie *Siddy Wronsky* verlor auch *Alice Salomon* im Jahr 1933 umgehend alle Ämter, die Akademie musste geschlossen werden. Viele mussten Deutschland verlassen, viele fielen den Verfolgungen der Nationalsozialisten zum Opfer. Alle großen Persönlichkeiten, über die wir hier berichten konnten, hatten jüdische Wurzeln. Ohne Berücksichtigung der weit zurückreichenden Vorstellungen des Judentums von Gerechtigkeit und Wohlfahrt ist ihr Werk und ihre Bedeutung für die Entwicklung des Sozialstaats in Deutschland nicht zu würdigen.

Anmerkungen

1 *Siddy Wronsky* in einem Artikel zur Prüfung von Wohlfahrts-einrichtungen und Qualifikation von Prüfern: „Daß ein starkes soziales Empfinden und umfangreiche, sachliche und lokale Kenntnisse der Wohlfahrtspflege ... Bedingungen für den Prüfer sein (müssen)“ ... (von) „vollkommener Objektivität und von verständnisvollem Empfinden für die Bedürfnisse der Volkswirtschaft getragen.“ Es handle sich um eine „zweckmäßige, von gewissen technischen Kenntnissen, von klarer Überlegung und moralischen Ideen geleitete(n) Tätigkeit, ... welche durch Wertgefühl und Werturteile gelenkt sind ...“ (*Wronsky* 1912, S. 268).

2 Sie verschaffte *Alice Salomon* darüber hinaus den Zugang zu Studium und Promotion, obgleich sie lediglich einen neunjährigen Schulbesuch vorweisen konnte.

3 Im Jahr 1897 wurde eine erste besoldete Bürokraft eingestellt, zudem gab es 22 ehrenamtliche Bürohelfer und -helferinnen und zwölf Beamte für den Außendienst. Für 1911 wurden in dem Arbeitsbericht insgesamt 140 Personen angegeben (110 Frauen, 30 Männer). Beamte (das heißt wohl bezahlte

Kräfte) waren 22, davon sechs Dezernenten (drei Männer, drei Frauen, acht Hilfsarbeiterinnen der Dezernenten, eine weitere im Archiv usw.; die Angaben sind verschiedenen Arbeitsberichten entnommen).

Literatur

- Degethoff de Campos, Heidi:** Von der Armenpflege zum Sozialstaat. 100 Jahre Deutsches Zentralinstitut für soziale Fragen im Dienste der praktischen Wohlfahrtsarbeit. Berlin 1993
- Ethische Kultur 1/1893**
- Feustel, Adriane (Hrsg.):** Die Schriften Alice Salomons. Bibliographie 1896-2004. Berlin 2004
- Foerster, Friedrich Wilhelm (Hrsg.):** Bericht über die Ethische Bewegung. Zürich 1897
- Fotoalbum:** Alice Salomon gewidmet von S.[iddy] Wronsky. 1929 (Alice Salomon Archiv der ASFH Berlin)
- Herzfeld, Gustav; Levy, Albert:** Die Wohlfahrtseinrichtungen Berlins. (Graubuch). Berlin 1896
- Karstedt, Oskar:** Zur Einführung. In: Deutsche Zeitschrift für Wohlfahrtspflege 1/1925, S. 1-2
- Konrad, Franz-Michael:** Paradigmen sozialpädagogischer Reform in Deutschland und Palästina. In: Soziale Arbeit 12/1987, S. 459-470
- Konrad, Franz-Michael:** Wurzeln jüdischer Sozialarbeit in Palästina. Weinheim/München 1993
- Mädchen- und Frauengruppen** für soziale Hilfsarbeit. Programm für das Arbeitsjahr 1895/96. Berlin 1895
- Mädchen- und Frauengruppen** für soziale Hilfsarbeit. Programm für das Arbeitsjahr 1898/99. Berlin 1898
- Richmond, Mary:** Soziale Diagnose. New York 1917
- Salomon, Alice:** Jeannette Schwerin (1899). In: dies.: Frauenemanzipation und soziale Verantwortung. Ausgewählte Schriften. Band 1. Hrsg. Feustel, Adriane. Neuwied 1997, S. 7-16
- Salomon, Alice:** Die Frau in der sozialen Hilftätigkeit. In: Handbuch der Frauenbewegung. Band 2. Hrsg. Lange, Helene; Bäumer, Gertrud. Berlin 1901, S. 1-122
- Salomon, Alice** unter Mitwirkung von S.[iddy] Wronsky: Leitfaden der Wohlfahrtspflege. Leipzig/Berlin 1921; zweite überarbeitete Auflage 1923; dritte vollständig neubearbeitete Auflage 1928
- Schwerin, Jeannette:** Die Auskunftsstelle der Deutschen Gesellschaft für ethische Kultur. In: Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft für ethische Kultur 5/1894
- Wronsky, Siddy:** Zur Prüfung von Wohlfahrtseinrichtungen. In: Zeitschrift für das Armenwesen 9/1912, S. 266-270
- Wronsky, Siddy:** Die Zentrale für private Fürsorge e.V. in den Jahren 1918-1924. Berlin 1925
- Wronsky, Siddy:** Quellenbuch zur Geschichte der Wohlfahrtspflege. Zum Gebrauch an Berufsschulen, Seminaren und Universitäten. Berlin 1925
- Wronsky, Siddy; Salomon, Alice:** Soziale Therapie. Ausgewählte Akten aus der Fürsorgearbeit. Für Unterrichtszwecke zusammengestellt und bearbeitet. Leipzig/Berlin 1926
- Im Oktober 2008 erscheint anlässlich des Jubiläums der Alice Salomon Hochschule Berlin das Sammelwerk: Feustel, Adriane; Koch, Gerd (Hrsg.): 100 Jahre Soziales Lehren und Lernen. Von der Sozialen Frauenschule zur Alice Salomon Hochschule Berlin. Berlin/Milow 2008

Methodenlehre als sozial-pädagogische Aufgabe

C. Wolfgang Müller

Zusammenfassung

Dieser Beitrag rekonstruiert die hundertjährige Geschichte methodischer Vorgehensweisen in der Sozialen Arbeit und die Rolle, die Schulen Sozialer Arbeit (heute Hochschulen für angewandte Wissenschaften, insbesondere die Alice Salomon Hochschule) in Berlin dabei gespielt haben. Der Beitrag nennt drei Phasen dieser Entwicklung: Die erste Grundlegung der Methode sozialpädagogischer Fallarbeit durch *Alice Salomon* und *Siddy Wronsky* zwischen 1926 und 1932; die Rezeption entwickelter Methoden der Sozialen Arbeit nach dem Zusammenbruch des Hitler-Reiches mithilfe von deutschen Emigrantinnen und Emigranten und Reorientierungsprogrammen der Siegermächte; und die neuen Aufgaben von Fachhochschulen, Studierende auf die Anforderungen an Qualitätskontrolle und output-orientierte Evaluationsforschung vorzubereiten.

Abstract

This article traces the 100-year history of methodical work in social work and the contributions by schools of social work (now universities of applied sciences, notably the Alice Salomon University of Applied Sciences) in Berlin. The author lists three stages of this development: the first establishment of the method of social pedagogic casework by *Alice Salomon* and *Siddy Wronsky* between 1926 and 1932; the reception of developed methods of social work after the collapse of the Hitler regime with the support of German emigrants and reorientation programmes imposed by the Allied Forces; the new task for universities of applied sciences to prepare their students to meet the requirements of quality control and output-oriented evaluation research.

Schlüsselwörter

Sozialpädagogik – Methode – historische Entwicklung – Fachhochschule – Ausbildung – Theorie-Praxis

Die Mädchen- und Frauengruppen für soziale Hilfsarbeit, gleichsam die Jugendorganisation der bürgerlichen deutschen Frauenbewegung, gründeten im Oktober 1908 in Berlin-Schöneberg eine eigene Soziale Wohlfahrtsschule mit *Alice Salomon* als Direktorin. In ihrer Eröffnungsrede sagte sie: „Es ist Wunsch und Hoffnung der Gründer unserer Schule, daß Sie hier Ihre Arbeit finden sollen ... Es sind pā-

dagogische und soziale Fächer, die im Mittelpunkt unseres Lehrplans stehen. Es sind pädagogische und soziale Aufgaben, für die Sie hier vorbereitet werden sollen ... Wenn wir dabei keinen Unterschied zwischen der Ausbildung zur beruflichen Arbeit und zur sozialen Hilfstätigkeit machen ... so geschieht das in der Überzeugung, daß die unbesoldete Arbeit genau so gut, genau so gründlich getan werden soll und deshalb auch derselben Vorbereitung bedarf“ (Peyser 1958, S. 20-21).

20 Jahre später entwickelte *Salomon* aufgrund ihrer berufspädagogischen Erfahrungen in Vorkriegs-, Kriegs- und Nachkriegszeit die methodischen Aspekte sozialer Hilfstätigkeit im Anschluss an die Erweiterung des epochemachenden nordamerikanischen Lehrbuchs von *Mary Richmond*, „Social Diagnosis“ (1917), das auf der sozialwissenschaftlichen Analyse der Fallarbeit von Wohlfahrtsverbänden in US-Städten beruhte, weiter und differenzierte sie sozialpädagogisch aus. Während der erste Teil ihres Lehrbuches mit der Diagnose sozialer Fälle befasst war, elaborierte der zweite Teil „die Kunst, das Leben zur lehren“. Diese „Kunst“ stellte sie neben die Aufgabe, nach einer realistischen sozialen „Diagnose“ passende materielle Unterstützungsleistungen zu gewähren oder zu schaffen. „Sicher: Eine Frau muß eine regelmäßige Unterstützung bekommen. Aber sie muß auch lernen, ihre Kinder zweckmäßiger zu ernähren. Sicher: Einer Familie muß eine gesündere Wohnung beschafft werden. Aber sie muß auch lernen, die ärztlichen Verordnungen zu befolgen. Sicher: Der älteste Junge muß in eine andere Lehre gebracht werden. Aber er muß auch lernen, regelmäßig zu arbeiten. Sicher: Die Kinder brauchen ärztliche Behandlung. Aber sie müssen auch lernen, sich passende Spielkameraden zu suchen“ (*Salomon* 1926, S.133-134).

Siddy Wronsky, die Geschäftsführerin der Zentrale für private Fürsorge und des Archivs für Wohlfahrtspflege, mit der *Alice Salomon* zusammen gearbeitet und publiziert hatte, führte die methodische Sozialarbeit fort. Zwischen 1927 und 1933 veröffentlichte sie Lebensläufe und Fürsorgeakten von hilfebedürftigen Familien als Beiträge zu einer „Sozialen Kasuistik“ in der Deutschen Zeitschrift für Wohlfahrtspflege und als Buch (1930). Dort widersprach sie, empirisch fundiert, dem gängigen Vorurteil, die Unterstützungs„würdigkeit“ einer Familie müsse an den Tugenden *Arbeitsamkeit*, *Wirtschaftlichkeit* und *Familiensinn* gemessen werden. „Erst allmählich mit den stärkeren Auswirkungen der Industrialisierung wuchs das Verständnis für die Zusammenhänge der neuen Lebensweise in Arbeitsstätte und Heim mit den neuen Nöten, die in der immer stärker hervortrete-

tenden Unterbefriedigung des Bedarfs an Luft, Nahrung, Bewegung, Familienleben, Arbeitsrhythmus, Ruhe, geistigen Erlebens zutage traten. Man begann zu erkennen, daß nicht die einzelne Gabe an den zufällig darum Bittenden als die zweckmäßige Hilfeleistung gelten konnte, sondern daß eine Einwirkung auf die Lebensverhältnisse aufgrund sorgfältiger Forschungen notwendig sei, um Lebens- und Gedeihensmöglichkeiten unter den neuen Verhältnissen für weite Kreise überhaupt erst zu schaffen“ (Wronsky 1929, S. 27).

Das klingt fast schon so wie die Argumente, die der Abgeordnete *Heydemann* sieben Jahre vorher im Reichstag als Begründung für die Ablehnung des Reichsjugendwohlfahrtsgesetzes benutzt hatte: „Wir als Kommunisten wissen, daß eine wirkliche Fürsorge für die Jugend ganz woanders ansetzen müßte. Das wichtigste wäre, der heranwachsenden Jugend Luft, Licht und Sonne zu geben und dazu wäre die Lösung der Wohnungsfrage notwendig, die der Kapitalismus nicht zu lösen imstande ist. Vor allen Dingen wäre es notwendig, den Eltern der heranwachsenden Jugend genügend Lohn und Brot und Zeit zu geben, um sich ihren Kindern widmen zu können“ (*Protokoll des Reichstags* 1922).

Die fallorientierte sozialpädagogische Methodenlehre wurde von hervorragenden Frauen in den letzten Jahren der Weimarer Republik in bedeutsamen Ansätzen entwickelt, sie beruhte auf empirisch gewonnenen sozialwissenschaftlichen Grundlagen und bezog weitreichende sozialpolitische und gesellschaftspolitische Forderungen in ihre Vorstellungen zur Lösung individueller und/weil gesellschaftlicher Problemlagen ein. Wir wissen, dass *Adolf Hitler* und die Nationalsozialistische Volkswohlfahrt (NSV) in ihrem sogenannten „Dritten Reich“ die humanistischen Konzepte ihrer Gegner durch einen neuen, barbarischen methodischen Dreischritt ersetzten, der auf der Grundlage von erb- und rassebiologischen Ideologien im „Ausgrenzen“, „Aussondern“ und „Ausmerzen“ von „Fremdrassigen“ und „Ballastexistenzen“ mündete.

Es erregt Verwunderung, dass die Soziale Arbeit, die nach dem militärischen und politischen Zusammenbruch der nationalsozialistischen Zeit mit Demokraten und Antifaschisten wiederhergestellt und aufgebaut werden sollte, keinen Anschluss an die fortgeschrittenen Erkenntnisse der Weimarer Republik suchte (oder fand). Es blieb den Siegermächten und antifaschistischen deutschen Emigranten und Emigrantinnen (die vor allem in die USA und nach Großbritannien geflüchtet waren) vorbehalten, die in eng-

lischsprachigen Ländern und den Niederlanden in der Zwischenzeit weiterentwickelten methodischen Traditionen der Sozialen Arbeit (zunächst als social case work und social group work) im Westen des besiegten Reiches wieder zu beheimaten. Wenig später folgte community organization and social action als dritte der nun als klassisch vorgestellten Methoden der Sozialen Arbeit. Zwei Einrichtungen machten sich um ihre Einführung verdient. Sie sollen an dieser Stelle noch einmal benannt werden.

Ungezählte demokratische und antifaschistische Menschen mussten (und konnten) während der zwölfjährigen Herrschaft der Nationalsozialisten aus Deutschland, Österreich und anderen von den Deutschen besetzten Ländern fliehen. Eine nicht unerhebliche Zahl war durch soziale und humanistische Bewegungen geprägt und hatte sich in sozialen und sozialpädagogischen Berufen qualifiziert. Es ist das große Verdienst von *Joachim Wieler* und *Susanne Zeller* (1995), die Portraits von 34 vertriebenen Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeitern festgehalten und publiziert zu haben (siehe auch *Maier* 1998). Einige von ihnen, vor allem solche, die in ihrer neuen Heimat bereits in der Ausbildung zur Sozialen Arbeit tätig geworden waren, wollten sich am Aufbau einer neuen, demokratischen Sozialarbeit in Deutschland nach 1945 beteiligen und suchten nach einem Austauschprogramm, das ihnen eine Plattform für diese Aufgabe der Neuorientierung bereitstellen konnte.

„Henry J. Kellermann war ein Berliner Jurist, geprägt von der bürgerlichen deutschen Jugendbewegung, deren jüdische Teile er in den ersten Jahren der Hitlerherrschaft in Berlin und von Berlin aus betreute und auf die Emigration vorbereitete. Er wurde noch 1937 an der Berliner Universität zum Doktor beider Rechte promoviert und emigrierte dann sofort in die USA. Nach einer Sozialarbeiterausbildung in New York arbeitete er in der New Yorker Jugendpflege und im *New York Welfare Council* und trat nach dem Krieg in die Dienste des Außenministeriums.“ So stellte ich *Henry Kellermann* in meiner Methodengeschichte der Sozialarbeit vor (*Müller* 2006, S. 137). *Kellermann* organisierte im US-Außenministerium das größte Austauschprogramm zwischen den USA und einem von ihnen besetzten Land, und zwar in beiden Richtungen: Zwischen 1948 und 1956 fuhren 16 228 deutsche Vertretende von Sozialpolitik, Sozialarbeit, Erwachsenenbildung und Gewerkschaft, Vertreterinnen von Frauenorganisationen sowie junge Akademikerinnen und Akademiker zu vorher ausgewählten nordamerikanischen Partnerorganisationen und arbeiteten dort in einem halb- bis einjährigen Praktikum unter partnerschaftlicher Anleitung. Und gleichzeitig kamen nordamerikanische Expertinnen und Experten für eine jeweils begrenzte Zeit (aber mehrfach) nach Deutschland, um deutsche Fachkräfte der Sozialen Arbeit mit den neuen Entwicklungen (vor allem im Hinblick auf methodisches und didaktisches Arbeiten) in der Sozialen Arbeit, der Erwachsenenbildung und der Jugend- und Gewerkschaftsarbeit vertraut zu machen. Ich berichtete darüber in meinem Beitrag zur 100-jährigen Geschichte der Alice Salomon Hochschule (*Müller* 2008) und in meiner „Methodengeschichte der Sozialen Arbeit“ (*Müller* 2006) ausführlich.

Henry J. Kellermann und all denen, die halfen, personenbezogene Dienstleistungen in Deutschland nach dem Ende des Faschismus auf humane Menschenbilder und auf demokratische Gesellschaftsbilder neu zu orientieren, gebührt unsere Anerkennung und unser Dank. Aber das ganze große Austauschprogramm wäre wahrscheinlich verpufft, wenn es nicht im Westen Deutschlands selbst¹ Institutionen gegeben hätte, die in der Lage und bereit waren, die Impulse dieses Programms dauerhaft zu etablieren und an jeweils neue, junge Generationen weiterzugeben. Und bei dieser Überlegung, die mit Nachhaltigkeit zu tun hat, kommen die Fachschulen und die Höheren Fachschulen für Soziale Arbeit ins Spiel, die Anfang der 70er-Jahre des letzten Jahrhunderts zu Fachhochschulen erhoben wurden und die sich heute zu Recht *Hochschulen für angewandte Wissenschaften* nennen.

Mit *Alice Salomon* und anderen hatte die erste Berliner Soziale Frauenschule großen Anteil an der Entwicklung methodischen Arbeitens nach pädagogischen, psychologischen, sozialpsychologischen und soziologischen Konzepten, die vor allem für die Fallarbeit mit einzelnen Hilfe Suchenden und ihren Familien (später zur systemischen Fallarbeit und zur Beratung im Gespräch erweitert und vertieft) von Bedeutung waren. Hier konnte die spätere Alice Salomon Hochschule (in die auch die katholische Helene-Weber-Akademie integriert werden konnte) an eine Tradition anknüpfen, die im übrigen Deutschland auf eine Weise vergessen worden war, die ich mir nur als ein Vergessen durch Verdrängen erklären kann.

Vor allem denke ich bei der positiven Erinnerungsleistung an die Professorin *Dr. Ilse Taegert*, deren Wurzeln noch in eine Zeit zurückreichten, in der sie als Erzieherschülerin von *Alice Salomon* aufgefordert wurde, als erste Geige aufzuspielen, wenn *Salomon* einen Empfang gab. Und *Ilse Taegert* erinnerte

sich mit blitzenden Augen, dass sie einmal abgesagt hatte, weil sie mit einem vielversprechenden jungen Mann verabredet war. Wofür *Alice Salomon* offensichtlich wenig Verständnis hatte. Wie dem auch sei: *Ilse Taegert*, angeregt durch eigene Ausbildung, eigene Studien und eigene internationale Kontakte, übernahm den Vorsitz der Arbeitsgruppe über sozial-pädagogische Musterfälle der Arbeitsgemeinschaft (west)deutscher Wohlfahrtschulen und wurde künftig eine zuverlässige Partnerin für die Weiterentwicklung methodischen Arbeitens und der sozialen Fallarbeit. Andere Hochschullehrer und -lehrerinnen profitierten von ihren Kontakten mit dem englischsprachigen Ausland und machten die Berliner Ausbildungsstätte zu einer der vielen Pflanzstätten für methodisches Arbeiten im Westen Deutschlands.

Die Studentenbewegung, die an der Jahreszahl 1968 festgemacht wird, hatte wie die gescheiterte revolutionäre Bürgerbewegung 120 Jahre vorher mit den drei klassischen Methoden der Sozialen Arbeit wenig im Sinn. Sie bemängelte die Zurückführung sozialer Probleme auf den Einzelfall, sie belächelte das Kuschelbedürfnis der kleinen, überschaubaren Gruppe und hielt lediglich die (später eingedeutschte) Gemeinschaft für eine zukunfts-fähige Form der Organisierung von unzufriedenen, weil abgezockten Arbeiterfamilien in homogenen Stadtteilen, die von der Totalsanierung betroffen waren. Aber rundum galt die Methodenlehre damals als Handwerkelei. Das führte zu der fatalen, aber politisch „korrekten“ Vorstellung, dass das richtige gesellschaftliche Bewusstsein von Sozialarbeitern und Sozialarbeiterinnen aus sich heraus zu richtigen, weil parteilichen Handlungen führe. Ich selber halte auch heute noch eine „richtige“, das heißt empirisch fundierte, gesellschaftswissenschaftlich stimmige Analyse unserer Gesellschaft für eine wichtige Voraussetzung für Soziale Arbeit, aber ich habe der Schlussfolgerung, daraus folge gleichsam automatisch ein methodisch sinnvolles Handeln, vehement widersprochen.

Die Soziale Arbeit und die Ausbildung zu ihren unterschiedlichen Berufen orientierte sich danach neu und wandelte sich von der Handwerkelei ab. Ihre besseren Teile zeigten sich zielgruppenorientiert und entwickelten je spezifische Diagnose- und Interventionsstrategien für Jugendliche, für schwer erreichbare Kids, für Alleinerziehende, für Abhängige, für junge Alte, für isolierte Alte und für Immigranten der zweiten Generation. Dabei erfanden sie die klassischen Methoden neu. Sie entdeckten die Beratung im Gespräch, die Arbeit in kleinen Gruppen und die Entwicklung der sozialen Stadt. Sie vermieden dabei

alte Fehler. Und sie machten neue Fehler. Und alte Fehler neu. Inzwischen hat uns eine liebenswerte Eigenschaft deutscher Verwaltungsgerichtsbarkeit eingeholt, die sich mit der internationalen Bewegung zur „Output-Orientierung“ bei der Evaluation personenbezogener sozialer Dienstleistungen verbunden hat. Das muss näher erklärt werden.

In den letzten 200 Jahren lag das Schwergewicht der Erforschung von pädagogischen und sozialpädagogischen Bildungsprozessen bei der Einschätzung ihres jeweiligen Inputs. Das waren im schulischen Bildungsprozess die Bildungsinhalte, denen man je spezifische Bildungsgehalte zuschrieb: Mathe lehrt logisches Denken; Latein erleichtert die Aneignung von Wortschatz und Grammatik anderer Fremdsprachen. Das war zwar empirisch nicht nachzuweisen, verschaffte den Curriculumentwickelnden aber eine handfeste Legitimation. Die klassischen sozialpädagogischen Methoden waren nicht input-, sondern vorwiegend prozess- und kommunikationsorientiert. Das interessierte aber in den letzten Jahrzehnten niemanden. Dafür redeten uns internationalisierte Traditionen von Evaluationsforschenden ein, wir müssten outputorientiert forschen und bewerten. Erst wenn der Output nicht den Erwartungen der Bildungsplanenden entspräche, müsse man sich dem Prozess des Erbringens personenbezogener pädagogischer Dienstleistungen zuwenden.² Und auf diese Weise entstand ein neues Interesse am methodischen Arbeiten. Denn methodisches Arbeiten – das lehren alle klassischen Methoden der Sozialen Arbeit – besteht aus dem magischen Dreischritt: Anamnese/Diagnose – Handlungsplan und schrittweise Operationalisierung – Evaluierung und Ablösung vom Hilfeprozess.

Im Zusammenhang mit einem immer stärker werdenden Ruf nach outputorientierter Evaluation sozialer Dienstleistungen stand die von Fachleuten der Betriebswirtschaft beigesteuerte Qualitätsdebatte in der Sozialen Arbeit. *Dieter Kreft* schreibt dazu: „Seit in den 1990er Jahren die Qualitätsdebatte auch die Soziale Arbeit erreichte, kann immer weniger der Verpflichtung ausgewichen werden, genau(er) Auskunft darüber zu geben, was man wie und warum tut: Zuerst erreichte die Entwicklung die Krankenversicherung (SGB V), dann die Sozialhilfe (zunächst das Bundessozialhilfegesetz, jetzt das SGB XII) und die Soziale Pflegeversicherung (SGB XI), 1999 schließlich auch die Kinder- und Jugendhilfe (SGB VIII). Dort sollen nun bei teilstationären und stationären Trägern nur noch Träger in Anspruch genommen werden, mit denen zuvor Vereinbarungen über Inhalt, Umfang und Qualität der angebotenen Leistungen,

über das zu zahlende Entgelt sowie zur Qualitätsentwicklung und -sicherung abgeschlossen wurden (§§ 78 ff. SGB VIII). Man muss also jetzt vorher sagen können, was genau, für wen und mit welchen Zielen angeboten wird, was diese Leistungen kosten, und wie die einmal versprochene Qualität der Leistungen fortentwickelt und geprüft werden kann/soll“ (Kreft; Müller 2008).

Verschärft wurden diese neuen, gesetzlich festgeschriebenen Gebote zur Qualitätsfestsetzung, Qualitätsüberprüfung und Qualitätsentwicklung durch die zunehmende Zahl von Strafverfahren gegen Sozialarbeiter und Sozialarbeiterinnen sowie ihre Behörden und Organisationen wegen unterlassener Hilfeleistungen oder überzogenen Maßnahmen etwa zur Trennung angeblich gefährdeter Kinder von ihren Familien. Eine nachdenklich stimmende Dokumentation des Norddeutschen Rundfunks vom 2. Juni 2008 („Wenn Jugendämter versagen“) bebilderte an zwei Kinderschicksalen in Schwerin und Berlin-Hellersdorf, wie Jugendämter durch Untätigkeit am Hungertod eines fünfjährigen Mädchens und an der vorschnellen, offensichtlich unbegründeten Trennung eines siebenjährigen Jungen von seiner durchaus erziehungswilligen und erziehungs-fähigen Ursprungsfamilie beteiligt waren. Solche Handlungen oder Unterlassungen können sowohl zivilrechtliche als auch strafrechtliche Folgen haben.

Die Richter und Richterinnen urteilen in solchen Fällen (wie auch bei vermutlichen medizinischen Kunstfehlern) unter Würdigung der Frage, ob und wieweit die Expertinnen und Experten „nach den Regeln der Zunft“ gearbeitet haben. Also: Nicht „Output“ oder „Outcome“ ist entscheidend, sondern die Überprüfung des professionellen Handelns – und das wird am gegenwärtigen Stand der Entwicklung fachlichen Handelns „nach den Regeln der Zunft“ entschieden. Hier beginnt es sich spätestens zu rächen, dass „unsere Zunft“ die Beachtung und Weiterentwicklung ihrer Regeln seit 30 Jahren aus den Augen verloren oder durch eine Fülle von neumodischen Diagnose- und Behandlungsverfahren ersetzt hat, die alle ihren angebbaren historischen Hintergrund und ihre wahrscheinlichen und positiven Wirkungen haben, wenn sie zielgerichtet und aufgrund von rekonstruierbaren Diagnosen angewendet werden und nicht wild in der Gegend herumfuhrwerken. Ich denke etwa an: Gruppendynamik, Erlebnispädagogik, Rollenspiel, Heißer Stuhl, Genogrammarbeit, Szenariotechnik, narratives Interview, projektive Fragen und konfrontative Gesprächsführung sowie die Tetralemmarbeiten zum kreativen Umgang mit vermeintlich sich ausschließenden Gegensätzen.

Alle diese Techniken, die immer wieder als neue Methoden angeboten und aufgekauft werden, sind in dem begrenzten Problemfeld, in dem sie entwickelt wurden, möglicherweise sinnvolle Medien zur diagnostischen Klärung, zur Selbstlehrung und/oder zur Anbahnung von Heilungsprozessen hart an der Grenze zur Therapie³, aber sie haben nicht die verallgemeinernde und verallgemeinerbare Reichweite von Methoden. Sie sind Teile methodischen Arbeitens, aber sie sind keine Methoden per se.

Dieter Kreft und ich meldeten uns deshalb kürzlich in einem Beitrag (2008) noch einmal zu Wort und schlügen im Interesse der Glaubwürdigkeit unserer Zunft vor, uns auf die klassischen drei Methoden Sozialer Arbeit zu besinnen (Einzelhilfe, Gruppenarbeit, Gemeinwesenarbeit) und diese als kategoriale Bezugsfelder zu verstehen, die ihre angebbare historische Bedeutung haben und die sich durch gravierende Unterschiede in den Sozialformen der Kommunikation auszeichnen, mit denen sozial-pädagogische Prozesse (hoffnungsvollerweise) in Gang gesetzt werden: Vieraugengespräch; Kommunikation in kleinen, überschaubaren Gruppen; Kommunikations- und Infrastrukturarbeit in der gruppenübergreifenden Gemeinde. Dass Sozialpolitik und Gesellschaftspolitik nicht nur dazu gehören, sondern die Grundlage für die Arbeit an der Basis sind und sein müssen, haben die Großväter und Großmütter unserer Zunft immer schon gewusst (und sie sind dafür, wenn es denn sein musste, in das Gefängnis und ins Konzentrationslager gegangen).

Um uns nicht im Kleinkram zu verlieren, schlügen *Dieter Kreft* und ich deshalb vor, das Wort Konzeption für einen Entwurf von beabsichtigtem sozialem Handeln einer Gruppe oder Institution, eines Vorschlags oder eines Programms zu verwenden; Verfahren im Gegensatz dazu als Operationalisierung von Prozessen, die zu bestimmten, definierten Zielen führen sollen; und Techniken als einzelne Handreichungen, die im Rahmen von Verfahren und Methoden eine Rolle spielen (können). Der Begriff Methoden hingegen soll für die drei klassischen Verfahren und ihre historische Geschichte reserviert bleiben, damit auch Nicht-Pädagogen und Sozialpädagogik-Ferne eine Chance haben, sich an einer Tradition zu orientieren, die sowohl eine Geschichte hat als auch die Potenz, ihre Zukunft zu gestalten. Aber nicht als Collage oder als Puzzle in postmoderner Beliebigkeit, sondern als Ausdruck einer Zunft, die ein Bewusstsein von dem Handwerk hat, das sie betreibt. Die Fachhochschulen sind Teil des kollektiven Gedächtnisses, das dieses Handwerk zu seiner Versteigung braucht.

Anmerkungen

- 1 Ich kann in diesem Beitrag nur die Rezeptionsgeschichte von Methoden Sozialer Arbeit für die alte Bundesrepublik Deutschland reklamieren. Die DDR setzte andere Schwerpunkte und konzentrierte sich dabei im Wesentlichen auf eine sehr parteiliche Rezeption der gruppenpädagogischen Tradition von Anton Semjonowitsch Makarenko (1888-1939).
- 2 Erst vergleichsweise später bemerkten wir, dass personenbezogene Bildungsprozesse wie andere personenbezogene Dienstleistungen auch Koproduktionen von Lehrenden und Lernenden gleichermaßen sind und dass man deshalb eine schwache Output-Leistung nicht nur den Lehrenden anlasten kann. Es sei denn, man kann ihnen falsche, weil zielgruppenungeeignete methodische Kompetenz nachweisen.
- 3 Die Grenze zwischen Pädagogik und Sozialpädagogik einerseits und Therapie andererseits ist in Deutschland undurchlässiger als in anderen vergleichbaren Industrieländern. Das hängt mit unserem entwickelten Gesundheitswesen zusammen, dessen gesetzliche Krankenversicherungen nur solche Leistungen erstatten, die einem international anerkannten Krankheitsbild entsprechen.

Literatur

- Kreft, Dieter; Müller, C. Wolfgang: Konzepte, Methoden, Verfahren und Techniken in der Sozialen Arbeit. Ein praxisorientierter Ordnungsversuch für das Handeln nach den Regeln der Kunst. In: Theorie und Praxis der Sozialen Arbeit 2/2008, S. 134
- Maier, Hugo (Hrsg.): Who is who der Sozialen Arbeit. Freiburg im Breisgau 1998
- Müller, C. Wolfgang: Wie Helfen zum Beruf wurde. Eine Methodengeschichte der Sozialen Arbeit. Neuauflage in einem Band. Weinheim 2006, S. 137
- Müller, C. Wolfgang: Methodenlehre als Medium der Neuorientierung. In: Feustel, Adriane; Koch, Gerd (Hrsg.): 100 Jahre Soziales Lehren und Lernen. Von der Sozialen Frauenschule zur Alice Salomon Hochschule Berlin. Berlin/Milow 2008, S. 104-112
- Peyser, Dora: Alice Salomon. Ein Lebensbild. Köln 1958, S. 20-21
- Protokoll des Reichstags: 226. Sitzung vom 14. Juni 1922, S. 7812
- Richmond, Mary: Social Diagnosis. New York 1917
- Salomon, Alice: Soziale Diagnose. Berlin 1926, S. 133-134
- Wieler, Joachim; Zeller, Susanne (Hrsg.): Emigrierte Sozialarbeit. Porträts vertriebener SozialarbeiterInnen. Freiburg im Breisgau 1995
- Wronsky, Siddy: Methoden der Fürsorge. In: Deutsche Zeitschrift für Wohlfahrtspflege 5/1929, S. 275
- Wronsky, Siddy: Methoden der Fürsorge. Berlin 1930

Zur Geschichte des Geschlechterverhältnisses in der Sozialen Arbeit

Ruth Großmaß

Zusammenfassung

Der Artikel wirft einen Blick in die Geschichte der professionellen Sozialen Arbeit und zeigt den Zusammenhang zwischen der Entwicklung von Sozialer Arbeit und dem Geschlechterverhältnis auf. Im 19. Jahrhundert war ein komplementäres Geschlechterverhältnis zur sozialen Realität geworden und wurde zugleich von der ersten Frauenbewegung in Frage gestellt und bekämpft. Die sozialen Problemen nahmen zeitgleich stark zu und erste Ansätze beruflicher Sozialarbeit wurden entwickelt. Beide Prozesse sind eng mit der Modernisierung als einer grundlegenden Veränderung innerhalb der westlichen Gesellschaften verbunden und diese doppelte Verknüpfung hat die weitere Entwicklung der Profession sehr stark geprägt.

Abstract

This article takes a look at the history of professional social work and traces the correlation between its development and the category of gender. In the 19th century social reality was largely characterized by complementary gender relations which were challenged by the feminist movement. At the same time, social problems were increasing and first approaches of vocational social work emerged. Both of these processes can be associated with modernisation as a general dimension of socio-cultural change in western societies, and this two-fold association has had a strong impact on the further development of the profession.

Schlüsselwörter

Soziale Arbeit – Sexualproportion – Gender – historische Entwicklung – Professionalisierung

Einleitung

Kulturell, wirtschaftlich und politisch verankerte Geschlechterverhältnisse spielen für alle Berufsfelder im ausdifferenzierten Berufsmarkt westlicher Gesellschaften – zumindest historisch betrachtet – eine Rolle. Die jeweils wirksamen Bilder darüber, was Männer und Frauen sowie ihr Verhältnis zueinander ausmacht, enthalten ja immer auch Festlegungen von Tätigkeiten, die geschlechtlich konnotiert sind und häufig das jeweils andere Geschlecht ausschließen. So galten Tätigkeiten, die besondere Muskelaufwand benötigen, lange als männlich, ebenso solche, die einen ausgebildeten Verstand und eine von persönlichen Interessen freie Sachlichkeit voraussetzen.

Als weiblich wurden demgegenüber solche Tätigkeiten angesehen, die Feinsinnigkeit und Emotionalität erforderten, sowie alles, was mit der Pflege, Betreuung und Versorgung kleiner, kranker und alter Menschen zusammenhängt.¹ Zu außergewöhnlichen Leistungen befähigt sah man ausschließlich das männliche Geschlecht.

Diese Bilder sind im christlich-theologischen Denken und über weite Strecken der Philosophiegeschichte aufzufinden, auch die mittelalterliche Ständeordnung war davon geprägt; als *geschlechtskomplementäre Vorstellung vom Wesen der Geschlechter* ausformuliert und zur Grundlage des öffentlichen Lebens gemacht wurden sie jedoch erst mit der Dominanz des Bürgertums im 19. Jahrhundert.² Bedeutsam geworden für die Berufswelt und, von heute aus gesehen, für den Arbeitsmarkt sind diese Geschlechterbilder unter anderem deshalb, weil sie auch bei den Zulassungsordnungen für die Berufsausübung Pate standen und den Zugang zu beziehungsweise die Ausgrenzung von Studium und hochqualifizierten Ausbildungen bestimmten.

Für die Soziale Arbeit als berufliche Tätigkeit gelten diese Bedingungen natürlich auch. Sie ist jedoch darüber hinaus durch Geschlechterbilder und Geschlechterverhältnisse bestimmt. Das hat damit zu tun, dass die Entstehungsgeschichte professioneller Sozialer Arbeit – die Anfänge beruflicher Sozialarbeit liegen im 19. Jahrhundert – unter dem Vorzeichen komplementärer Geschlechterbilder erfolgte und zeitgleich mit zunehmenden Auseinandersetzungen um das Verhältnis der Geschlechter verlief. Diese historische Gleichzeitigkeit hatte sowohl Auswirkungen auf die Definition der Tätigkeit des Helfens als auch auf die Organisation der Maßnahmen zur Sicherung und Verbesserung sozialer Wohlfahrt. Es sind vor allem die folgenden Merkmale des Geschlechterverhältnisses, die für die Soziale Arbeit Bedeutung gewannen: Die öffentliche Verwaltung der Armut, die Entscheidung über Hilfemöglichkeiten und die sich entwickelnde Sozialstruktur lagen im 19. Jahrhundert in Männerhand (Zeller 1994, S. 14 f.).

Frauen dagegen waren weitgehend vom öffentlichen Geschehen ausgeschlossen und ihre Möglichkeiten für eine eigenständige Berufstätigkeit noch stark eingeschränkt. Die Versorgung von Kindern und Pflegebedürftigen dagegen galt in allen gesellschaftlichen Schichten als ausschließlich weibliche Aufgabe. Zugleich aber finden wir bei denjenigen, die in den entstehenden Beruf der sozialen Hilfsarbeit strebten – durch die erste Frauenbewegung initiiert und politisch auf die Tagesordnung gesetzt – wiederum

Frauen (*ebd.*, S. 17-19), zunächst in erster Linie Frauen aus dem gebildeten Bürgertum, dann aber auch Frauen aus kleinbürgerlichen Schichten, die als Fürsorgerinnen tätig wurden. So existierte für die Soziale Arbeit als Beruf von Beginn an ein Spannungsverhältnis zwischen öffentlichem Einfluss und politischer Gestaltungsmacht von Wohlfahrt einerseits und privater Wohltätigkeit mit den sich daraus ergebenden beruflichen Impulsen andererseits. Ein Blick auf die Entstehungsgeschichte Sozialer Arbeit soll verdeutlichen, welche Auswirkungen diese Konstellation auf die mit der Sozialen Arbeit verknüpften Geschlechterbilder und die Thematisierung des Geschlechterverhältnisses innerhalb des fachlichen Diskurses der Sozialen Arbeit hat.

Die Vorgeschichte professioneller Sozialer Arbeit

Wie in anderen Bereichen des gesellschaftlichen Lebens sind es auch bei der sozialen Fürsorge Modernisierungsprozesse, die sowohl die Notwendigkeit für eine systematische Bewältigung der Aufgaben schaffen als auch die Organisationsformen dafür bereitstellen. Die Versorgung materiell oder seelisch Bedürftiger basierte vor den Veränderungsprozessen der Moderne³ auf Vorstellungen *konkreter Solidarität* und fand lebensnah statt: in Familienverbänden, in ständischen Versorgungsstrukturen (zum Beispiel der Handwerksinnungen), innerhalb regionaler Traditionen (die karitativen Aktivitäten der Adels- und Stiftsdamen sowie der Beginen eingeschlossen) und in „barmherzigen“ Einrichtungen der Kirchen.⁴ Quantitativ eher vernachlässigbar, wegen ihrer späteren Bedeutung für die Professionalisierung Sozialer Arbeit aber erwähnenswert, ist die Sozialpflege der jüdischen Gemeinden, die weniger auf ständischen Hierarchien als auf egalitären Grundideen (Zedakah) beruhte und als Erfinderin des Stiftungswesens für Wohltätigkeit gelten kann.⁵

In den vormodernen Formen sozialer Hilfeleistung gab es, so der Ausgangspunkt, keine Unterstützung außerhalb der jeweiligen familialen, ständischen oder regionalen Zugehörigkeit und in der Regel war dies – jüdische Gemeinden ausgenommen – auch nicht nötig. Erste Veränderungen dieser Strukturen sind ab dem 16. Jahrhundert zu beobachten. So nahm in dieser Zeit die Zahl der städtischen Armen- und Waisenhäuser, Irrenanstalten und Spitäler zu. Diese „kommunalen“ Einrichtungen, entstanden – finanziert durch die jeweilige Bürgerschaft – in den größeren (freien) Städten. Einschneidende gesellschaftliche Umstrukturierungen brachte dann das ausgehende 18. Jahrhundert: Industrialisierung, Verstädterung, die quantitative Zunahme des vierten Stan-

des, räumliche und soziale Mobilität breiter Bevölkerungskreise, zunehmende Alphabetisierung und Elementarbildung. Mit diesen Stichworten lassen sich die gravierenden soziokulturellen Veränderungen umschreiben, die sich im Verlauf des 19. Jahrhunderts gesamtgesellschaftlich durchsetzten und zu einem „modernen“, auf einem *abstrakten Solidarprinzip* beruhenden, Wohlfahrtssystem führten.

Dieses Wohlfahrtssystem war allerdings nicht das Ergebnis sozialstaatlicher Weitsicht, wie man denken könnte, wenn man ausschließlich die kulturellen Veränderungen in den Blick nimmt.⁶ Soziale Hilfesysteme wurden vielmehr in Reaktion auf massive gesellschaftliche Probleme geschaffen. Das Auseinanderklaffen von großem Reichtum einerseits und Massenelend andererseits gehörte zu den Auswirkungen des expandierenden Kapitalismus und Kolonialismus. Soziale und politische Unruhen, Revolutionen und die Formierung großer sozialistischer Parteien waren die Folge. In Deutschland⁷ entstanden vor diesem Hintergrund Anfänge von Sozialer Arbeit, die vormoderne Strukturen verließen, aber an diese anknüpften.

Zwei Effekte der genannten historischen Voraussetzungen für die dann im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts sich entwickelnden Sozialen Arbeit sind auch für die heutige Situation noch von Bedeutung: Soziale Arbeit, die auf einem abstrakten Solidarprinzip beruht und unabhängig von lebensweltlichen Versorgungsstrukturen operiert, entstand als Reaktion auf soziale Probleme und politische Unruhen – der Doppelcharakter öffentlich finanziert er Sozialer Arbeit, Hilfeleistung für Bedürftige zu sein *und* Kontroll- beziehungsweise Befriedigungsfunktion zu übernehmen, ist daher nichts der Sozialen Arbeit Äußerliches, sondern in den gesellschaftlichen Prozessen angelegt, aus denen die Soziale Arbeit hervorging. Diese von der Profession bis heute als Problem empfundene Doppelstruktur war zudem insofern *geschlechtlich konnotiert*, als ihr auch weitgehend eine Geschlechterverteilung des Personals entsprach. Die öffentliche Armenpflege (aus der Tradition der Bettelvögte und Armeninspektoren hervorgegangen; *ebd.*, S. 22) konnte nur von männlichen Bürgern ausgeübt werden. Auch die berufliche öffentliche Verwaltungstätigkeit, die sich gerade aufgrund der Bismarckschen Sozialreformen im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts stark ausweitete, stand in Preußen generell nur Männern offen – die Ordnungsfunktion der Sozialen Arbeit wie die Ausübung sozialpolitischer Aufgaben wurde von Männern ausgeübt und blieb männlich konnotiert. Auf der anderen Seite waren die im lebensweltlichen Kontext ausgeübten

Hilfetätigkeiten – da, wo Kinder versorgt, Alte und Kranke gepflegt wurden – dem komplementären Geschlechterbild entsprechend weibliche Aufgaben, die auch in Spitätern, Armen- und Waisenhäusern von Frauen ausgeübt wurden, dies traditionellerweise aber ehrenamtlich beziehungsweise über Ordensstrukturen und „Laien“-Beschäftigung geregelt. Die unmittelbare Betreuung von hilfebedürftigen Personen – wir würden heute sagen, die unterstützenden Klientelbeziehungen – blieb daher weiblich. Auch die Weiterentwicklung der im lebensweltlichen Kontext erworbenen und tradierten Kompetenzen des Helfens und Pflegens zu einer fachlich fundierten und beruflich verwertbaren Kompetenz lag dann in Frauenhand und ist bis heute weitgehend weiblich konnotiert.

Auf zwei Ebenen waren daher im Sozialkontext berufliche Geschlechterverhältnisse angelegt, die auch in der weiteren Entwicklung von Bedeutung blieben: Auf der Ebene der beruflichen Praxis bestand ein Spannungsverhältnis zwischen eher männlicher Armen- und Jugendpflege und eher weiblichen Pflege- und Erziehungsaufgaben, das sich noch bis in die 1980er-Jahre im Spannungsverhältnis von Sozialarbeit und Sozialpädagogik wiederfindet. Und auf der Ebene der Theorie- und Wissenschaftsbegleitung dieser Praxis findet sich bis heute ein gewisses Spannungsverhältnis zwischen universitärer Pädagogik und Wohlfahrtswissenschaft auf der einen Seite und der Entwicklung fachlich-methodischer Konzepte beziehungsweise Praxisforschung auf der anderen Seite.⁸

Soziale Arbeit wird zum Beruf

Betrachtet man den Prozess, in dem sich – beginnend in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts – allmählich die Strukturen des uns heute bekannten Systems sozialstaatlicher Unterstützung herausbildeten,⁹ unter den hier ins Zentrum gestellten Gender-Aspekten, dann kann man zumindest die erste Phase auch als das allmähliche Zusammengehen einer männlich dominierten Organisationsstruktur von Armenfürsorge mit einer weiblich dominierten, privaten/ehrenamtlichen Wohltätigkeit beschreiben. Bereits gegen Ende des 19. Jahrhunderts entstand in Deutschland eine nahezu flächendeckende kommunale Armenfürsorge, die auf dem Prinzip des „Unterstützungswohnsitzes“ basierte (*Sachße* 2003, S. 36 ff.). Diese Armenfürsorge war „modern“, so weit sie Hilfestrukturen nicht an ständische und konfessionelle Zugehörigkeiten band, blieb aber insofern vormodern, als sie der Vorstellung regionaler Zugehörigkeiten und dem Bild der Stadt als einem Integrationsort von Arm und Reich verpflichtet blieb.

Parallel ist eine Systematisierung und überregionale Formierung der Vereine und Verbände zu beobachten, die für die „freie“ Wohlfahrtspflege stehen. So wurden im Kontext kirchlicher Wohltätigkeit erste überregionale Organisationsformen geschaffen: die Innere Mission (gegründet 1849) und der Caritasverband (gegründet 1897) begannen mit systematischer Fürsorgetätigkeit. Es blieb jedoch nicht bei den herkömmlichen Trägern sozialer Hilfeleistungen. Hinzu kamen – ein Spiegel der finanziellen und ideellen Ressourcen des Bürgertums – zahlreiche freie Vereine, insbesondere Frauenvereine, sowohl christlicher als auch allgemein humanitärer Ausrichtung. Die Aufhebung zahlreicher Einschränkungen für die jüdische Bevölkerung ermöglichte auch jüdischen Frauen eine Beteiligung an den Gründungsaktivitäten. Eine besondere Stellung in diesem Prozess nahm der „Hamburger Frauenverein zur Unterstützung der Armenpflege“ (1849) ein (Hering: Münchmeier 2000, S. 35).

Neben diesen, wir würden heute sagen, von freien Wohlfahrtsverbänden getragenen Initiativen zur qualitativen und quantitativen Verbesserung der Fürsorgetätigkeit entwickelte der Staat eine systematische Form der Armenpolitik, die auf die sich ändernden Fürsorgebedürfnisse einzugehen beabsichtigte. Die Sozialpolitik des Kaiserreiches installierte eine Ämterstruktur und operierte – die quantitative Erfassung von „Bedarfen“ ist die Mutter der Bürokratie – erstmals mit dem Instrument der Enquête. Diese Erhebungen wurden von sozialwissenschaftlichen beziehungsweise sozialpolitischen Vereinen durchgeführt. In der Konsequenz wurde dann das Elberfelder System der Armenverwaltung (ab 1853) zunehmend durch das Straßburger System ersetzt, „das ein Mischsystem mit haupt- und ehrenamtlichen Kräften ist“ (ebd., S. 59). Dies trug nicht nur dem zunehmenden Unterstützungsbedarf Rechnung, sondern es wurden damit auch die organisatorischen Voraussetzungen dafür geschaffen, die in den ehrenamtlichen Vereinstätigkeiten engagierten Frauen allmählich in ein Sozialsystem einzubinden. Für die private Wohltätigkeit öffnete sich so eine Entwicklungsrichtung hin zur Verberuflichung, allerdings einer Ämterordnung zu- und untergeordnet, die eine bürokratische Struktur besaß und in der ausschließlich Männer tätig waren.¹⁰

Die rasch anwachsende soziale Hilfetätigkeit konfrontierte die darin Engagierten mit ihnen fremden Klassenmilieus und – damit verbunden – mit sozialen Zuständen, die nicht mehr ausschließlich mit den familial erworbenen Fürsorgefähigkeiten bewältigt werden konnten, so dass ein Bedarf an Aus- und

Fortsbildung von den Beteiligten wahrgenommen und artikuliert wurde, der auch den Wünschen der aktiven Frauen nach emanzipatorischen Entwicklungen entgegenkam. Ausgehend von den Frauenschulen entstanden vor diesem Hintergrund seit Beginn der 1880er-Jahre überregionale Initiativen, die hilfsbereiten jungen Frauen die nötigen Kenntnisse für eine effektive soziale Hilfe bereitstellen wollten. „Aber der entscheidende Impuls zu einer systematischen Ausbildung im Bereich sozialer Arbeit geht eindeutig von der Berliner Initiative des Vereins Frauenwohl und der Deutschen Gesellschaft für ethische Kultur aus und ist mit den Namen Jeanette Schwerin und in der Folge Alice Salomon verbunden“ (ebd., S. 51).

In diese, sich bis zum Beginn des Ersten Weltkrieges abzeichnenden Entwicklung im Bereich der Sozialen Arbeit, der Etablierung eines staatlichen Fürsorgesystems, der Verknüpfung von staatlicher Fürsorge mit den Aktivitäten der Wohlfahrtsverbände und freien Vereinen, einer Ausdifferenzierung der Handlungsfelder sowie einer Schaffung von Ausbildungsmöglichkeiten, sind unter Gendergesichtspunkten vor allem die folgenden Aspekte auffällig:

▲ Die Form, die für die Verknüpfung von staatlicher Armenverwaltung und privater Wohltätigkeit gefunden wurde, führte zu einer Hierarchisierung von männlichen und weiblichen Tätigkeiten: Auf der Seite der mit der Verfügung über Ressourcen und mit der Bezahlung für die Tätigkeit verbundenen Armenverwaltung finden wir Männer in der Organisation und Leitung der großen Wohlfahrtsverbände; in den Fürsorgetätigkeiten direkt mit den Menschen sehen wir unbezahlte (später schlecht bezahlte) weibliche Kräfte.

▲ Die Aktivitäten der ersten Frauenbewegung hatten in doppelter Hinsicht einen großen Einfluss auf die sich entwickelnde Soziale Arbeit: ihr Engagement für qualifizierte weibliche Berufstätigkeit hinterließ wie im Lehrerberuf so auch im Bereich der Sozialen Arbeit nachhaltige Spuren *und* es waren die frauenpolitisch aktiven Frauen, die (unter anderem wegen des Verbots für Frauen, öffentlich politisch tätig zu sein) sich für die fachliche Qualifizierung der sozialen Tätigkeit einsetzen und viel dazu beitrugen, dass sich die Soziale Arbeit auf die neuen Anforderungen im Bereich der Fürsorge einstellte.

▲ Unter diesen Bedingungen ist es aus heutiger Sicht überraschend, festzustellen, dass sich kaum Hinweise darauf finden, dass auch die Bedürftigkeiten, mit denen man sich zunehmend auseinanderzusetzen hatte (Wohnungslosigkeit, Jugendkriminalität und -verarmung, präventive Gesundheitspflege, Versorgung und Unterrichtung der Kinder in den ärmeren

Schichten), jeweils mit deutlicher Geschlechterverteilung auftraten. Noch wurde die Tatsache, dass die eine Problematik eher Männer betraf (Arbeitslosigkeit, Wohnungslosigkeit, Jugendkriminalität), die andere (Krankheitsanfälligkeit, Kindersterblichkeit, Hunger, Prostitution) eher Frauen, den jeweiligen Lebensbereichen zugeordnet, sondern in gewisser Weise als „natürlich“ wahrgenommen.¹¹ Dies änderte sich in der weiteren Entwicklung nach dem Ersten Weltkrieg.

Innovationen der 1920er-Jahre

Blickt man heute auf die kurze, intensive Phase innovativer Sozial- und Kulturpolitik der Weimarer Republik zurück, dann hat man den Eindruck, dass sich in nahezu allen Bereichen des sozialen Lebens ein Reformstau löste und vielfältige Initiativen und Projekte ins Leben gerufen wurden.¹² Dabei fällt eine Veränderung ins Auge: Hatte es auch um die Jahrhundertwende (neben Arbeiter- und Frauenbewegung, die große, grundsätzliche Veränderungen anstreben) schon Reformbewegungen wie Jugendbewegung und Gesundheitsreformbewegung gegeben, so wurde „Bewegung“ nun die Form sozialer, kultureller und politischer Veränderungen.

Als für die Soziale Arbeit im weiteren Sinne anregend und impulsgebend sind die Jugendbewegung, die Sexualreformbewegung, die Reformpädagogik und der gemäßigte Flügel der Frauenbewegung zu nennen. Diese neue Form des Sichtbarwerdens politischer Akteure und Akteurinnen war selbst das Ergebnis von Modernisierungseffekten – man handelt nicht in Übernahme von Rollenverantwortung oder Klasseninteressen, sondern sucht in Identifikation mit persönlichen Situationen biographischer, sexueller, geschlechtsbezogener, beruflicher Art Gleichgesinnte, um Veränderungen, „Neues“ zu schaffen.¹³ Zahlreiche Vereine, zum Teil mit ausschließlich regionaler Bedeutung, zum Teil in Funktion von Dachverbänden, entstanden, psychotherapeutische Ambulanzen, Beratungsstellen (Erziehungs- und Sexualberatung), Jugendhöfe und Ausbildungsstätten wurden gegründet und in den meisten dieser Initiativen waren Frauen an prominenter Stelle zu finden.

Für die Weiterentwicklung der Sozialen Arbeit waren diese Innovationen außerordentlich fruchtbar, da die Veränderungsimpulse den bis dahin weitgehend stabilen Rahmen (Armenverwaltung + Wohltätigkeit + erste Sozialforschung¹⁴) überschritten und in den Bereichen der freien Pädagogik, der Gesundheitsfürsorge und der sozialen Unterstützung vollständig neue Arbeitformen und Themen einbrachten.

Die Themen, die nun Bedeutung bekamen, spiegelten die beginnende Individualisierung und ein sich änderndes Geschlechterverhältnis. Eine der neuen Arbeitsformen, die in Sozialpädagogik und Gesundheitsfürsorge einzogen, war Beratung als eigenständiges offenes Angebot, das Information und Aufklärung zur Verfügung stellte. Das Themenspektrum, für das sich Beratung nun als eine Arbeitsform anbot, umfasste die Berufswahl¹⁵, die Erziehung¹⁶ sowie Ehe und Sexualität.¹⁷ Führt man sich diese Themen und die sich darin ausdrückenden soziokulturellen Veränderungen vor Augen, dann überrascht es nicht, unter den Initiatorinnen und Initiatoren dieser neuen Arbeitsformen auch bekannte Namen der ersten Frauenbewegung zu finden: War schon der Begriff „Berufsberatung“ aus einer Kommission des „Bundes deutscher Frauenvereine“ hervorgegangen (Schnautz 1981, S. 136), so war Beratung auch in der Praxis ein Element von Frauenbildung und -ausbildung. Alice Salomon zum Beispiel führte in „ihrer“ Sozialen Frauenschule eine berufliche Beratung ein, in der es, wie man heute sagen würde, um Beratung zur individuellen Berufslaufbahn sowie um Unterstützung bei konkreten Arbeitsprojekten ging (Salomon 1927). Helene Stöcker setzte sich stark für die Sexualberatung ein. Sie gründete 1905 mit anderen Sexualreformerinnen und -reformern den Bund für Mutterschutz und gab bis 1933 ihre Zeitschrift „Die neue Generation“ heraus. Der Bund für Mutterschutz wurde ab 1924 Träger mehrerer Sexualberatungsstellen (Soden 1988, S. 64).

Mit den bewegungsinitiierten (zum Teil innerhalb, zum Teil außerhalb der bereits etablierten Fürsorgeeinrichtungen stattfindenden) Aktivitäten war ein großes Anregungspotenzial für die Fachlichkeit der „sozialen Hilftätigkeit“ verbunden: Eine breite Publikationstätigkeit entwickelte sich, der Fachdiskurs wurde international, die diskutierten Themen wurden geschlechtsspezifisch differenziert und die Aus- und Weiterbildung wuchs über das Kurssystem hinaus und erhielt Fachschulniveau – neben der von Alice Salomon 1908 gegründeten Sozialen Frauenschule hatte es bis 1918 bereits zahlreiche weitere Schulgründungen (für Frauen) gegeben, in unterschiedlicher Trägerschaft und mit unterschiedlichem Ausbildungsniveau. Eine Koordinierung und Standardisierung war erforderlich geworden; die Gründung einer „Konferenz der Sozialen Frauenschulen Deutschland“ (auch dies eine Initiative Alice Salomons) war die Antwort, bis 1931 erhielt dann eine 1920 in Preußen erlassene Prüfungsordnung reichsweit Gültigkeit.¹⁸ Das Fächerspektrum der Ausbildung war breit: Geschichte, Ökonomie, Recht, Geschichte und Theorie der Wohlfahrtspflege, Psychologie, Pä-

dagogik und Ethik gehörten in der Berliner Schule genauso zum Ausbildungsplan wie Ernährungslehre, Statistik und Aktenführung (Zeller 1994, S. 81). Soziale Frauenbildung wurde damit „zu einer fest institutionalisierten Berufsausbildung mit spezifischen Zugangsvoraussetzungen, gefestigtem Fächerkanon und staatlich anerkanntem Abschluss“ (Sachße 2003, S. 221). Der Frauenberuf „Fürsorgerin“ wurde geschaffen, ein hochqualifiziertes weibliches Berufsfeld entstand, wenn auch (aus heutiger Sicht) um den Preis der Ausgrenzung aus der universitären Bildung.

Auf diesen Aspekt der Entwicklung einzugehen ist für unsere Überlegungen deshalb interessant, weil hier – bezogen auf das gesellschaftliche Geschlechterverhältnis insgesamt – Spektakuläres geschieht: Die Entwicklung fachlicher Standards, die Einbeziehung wissenschaftlicher Grundlagen und Verfahren wurde in rein weiblichen Denk- und Arbeitskontexten entwickelt *und* erhielt einen offiziell anerkannten Status, was die bis dahin erfolgte Vergesellschaftung lebensweltlicher weiblicher Tätigkeiten unter dem Primat männlicher Politik/Verwaltung/Bürokratie zwar nicht umkehrte, aber doch durcheinander brachte. So blieb die Hierarchie von männlichen Beamten in Leitungsfunktionen und weiblichen Fürsorgerinnen im schlecht bezahlten Außendienst in den klassischen Aufgabenbereichen zwar weitgehend unberührt, doch die gut ausgebildeten Absolventinnen der Frauenschulen strömten in die neu entwickelten Aufgabengebiete der Sozialen Arbeit. Die fachlich-inhaltliche Diskussion um die Soziale Arbeit fand im Umfeld der Frauenschulen statt; die an einigen Universitäten angebotenen Kurse für „sozialpädagogische Wohlfahrtsbeamte“ blieben demgegenüber marginal.

Arbeitsbereiche, in denen Männer jenseits der Armuts- und Fürsorgeverwaltung sozialarbeiterisch tätig wurden, entstanden erst mit einer gewissen Verzögerung und – geschlechtskomplementär – auf einem „männlichen“ Identifikationshintergrund: „Jugendbewegung, Reformpädagogik und männliche soziale Arbeit sind aufs Engste miteinander verknüpft“ (ebd., S. 254). Offene, freie Jugendarbeit sowie die Tätigkeit in Erziehungsheimen mit reformpädagogischen Ansprüchen wurde zu einem innovativen Ansatz einer sich erweiternden Sozialen Arbeit – Träger dieser Initiativen waren in der Regel Männer, die ihr Arbeitsethos aus den persönlichen Erfahrungen der Jugendbewegung bezogen. Quantitativ blieb dieser Strang der Sozialen Arbeit im Vergleich zu den weiblichen Initiativen zunächst klein, 1925 entstand ein Ausbildungsinstitut für die männ-

lichen Kräfte der Sozialen Arbeit (ebd., S. 254 ff.). Für die weitere Entwicklung der Sozialen Arbeit erwies sich diese auf Identifikation beruhende, je unterschiedliche Anziehung bestimmter Arbeitsbereiche der Sozialen Arbeit für das eine beziehungsweise das andere Geschlecht als wirkungsvoll. Zwar wurde die biologistische Begründung der Berufseignung beziehungsweise Nichteignung der Geschlechter im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts aufgegeben – um dann allerdings im Nationalsozialismus, durchaus unter Mitwirkung von Fürsorgerinnen und Sozialpädagogen, wieder belebt zu werden – aber eine komplementäre Vorstellung vom „Wesen“ der Geschlechter blieb über die Identifikation mit biographisch unterschiedlich erfahrenen und ausgelebten Veränderungswünschen auch in der Reformphase der Weimarer Republik erhalten und ging in die Professionalisierung der Sozialen Arbeit ein. Betrachtet man die heutige quantitative Verteilung von Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeiterinnen in den verschiedenen Arbeitsfeldern, dann kann man zu dem Ergebnis kommen, dass sich diese Identifikationsweisen erhalten haben.

Frauenbewegung und Soziale Arbeit

Verlässt man die engere Professionsgeschichte der Sozialen Arbeit und öffnet den Blick für die Aktivitäten der Frauenbewegung, die offenkundig für die Geschichte der Sozialen Arbeit von großer Bedeutung waren, dann lässt sich für einige der bereits angesprochenen Aspekte eine größere Ausschaulichkeit gewinnen. Zum einen wird eine längere feministische Vorgeschichte der gegen Ende des 19. Jahrhunderts einsetzenden Gründungsaktivitäten deutlich – erinnert sei an die soziale Praxis der Frauenrechtlerin *Mary Wollstonecraft* (1759-1797), an die sozialkritischen Visionen *Flora Tristans* (1803-1844) und an die Initiativen zur Unterstützung alleinstehender (jüdischer) Mädchen, die *Bertha Pappenheim* (1859-1936) ergriff. Zum anderen wird der Kontext deutlicher, den eine soziale Bewegung darstellt und aus dem viele der Impulse für die Soziale Arbeit hervorgingen: eine Mischung aus persönlicher Betroffenheit, politischem Engagement und gemeinsamem Lernprozess der Beteiligten.²⁰ Ein kurzer Blick in die erste und die zweite Frauenbewegung soll dies verdeutlichen.

Exemplarisch für die erste Frauenbewegung sei hier *Lida Gustava Heymann* (1868-1943) angeführt, die in ihren Memoiren anschauliche Beschreibungen für die Aufbruchsstimmung der Frauenbewegung liefert. Bekannt geworden ist sie als eine der Radikalen, Gefährtin von *Anita Augspurg* und entschiedene Pazifistin, damit 1914 Kriegsgegnerin und von den

national denkenden Verbänden ausgegrenzt. *Lida Gustava Heymann* ist in unserem Kontext besonders interessant, weil sie sich selbst keineswegs im Bereich der Sozialen Arbeit verortete, sie beschrieb in ihren Memoiren (1941/1977) ihre persönliche Entwicklung, ihre sozialen Aktivitäten und ihr Engagement in der politischen Frauenbewegung. In diesem Kontext – fern der Professionsgeschichte Sozialer Arbeit – berichtete sie, wie sie als sozial engagierte und vermögende junge Frau mit anderen „höheren Töchtern“ in Hamburg ab 1896 zunächst einen Mittagstisch für arbeitende Frauen aus dem Proletariat nebst einem Kinderhort einrichtete und betreute und wie sich dann daraus – aus dem Bedarf an „Rat und Aufklärung“ ihrer Mittagsgäste – eine Beratungsstelle entwickelte. Diese begann, in derselben Etage wie der Mittagstisch, mit einer zweimal wöchentlich stattfindenden „Sprechstunde“, um dann wegen der großen Nachfrage ein tägliches Beratungsangebot bereitzuhalten, oft bis in die späten Abendstunden hinein. Aus dem Kontext wird klar, dass es sich vor allem um Rechtsauskünfte und -beratungen handelte, die dem Mangel an Wissen über die eigenen Rechte gegenüber dem Arbeitgeber, aber auch gegenüber dem Ehemann abhelfen sollten. *Heymann* beschrieb knapp aber anschaulich, wie sich ihr eigenes Wissen (und das der anderen höheren Töchter) über die Lebensbedingungen der ihrer eigenen Klasse so fernen Frauen rasant vermehrte, sich ihre Einstellungen zur bürgerlichen Familie und zum wilhelminischen Staat zunehmend radikalisiereten und wie ihre Fähigkeiten wuchsen, sich mit Polizei, Politikern, Ärzten und Juristen erfolgreich auseinanderzusetzen.

Sie erkannte auch, dass eine Einrichtung, die eine so große Nachfrage an Rat und Hilfe bewältigen wollte, Räume und ein Mindestmaß an Komfort benötigte: Eine Etage tat es bald nicht mehr, es wurde ein Haus gekauft – sie hatte die Mittel dazu. *Heymann* zog aus ihren Erfahrungen mit dieser Art von engagierter Hilfe und Beratung Schlüsse für die weitere Arbeit und Politik: Ihr wurde klar, dass den Frauen zuallererst eine gute Vorbildung für eine mögliche Berufstätigkeit fehlte – Bedingung Nummer eins für Berufarbeit und ökonomische Eigenständigkeit – und dass sie Wissen über ihre Rechte haben mussten, um sich gegen Ausbeutung und Gewalt (durch Arbeitgeber wie durch Ehemänner) wehren zu können. Sie erkannte durch die selbst erworbene juristische Sachkenntnis (als jahrelange Testamentsverwalterin ihres Vaters war sie mit allen hanseatischen Winkelzügen vertraut), dass sich die komplizierten Rechtsparagraphen in ihrer Unverständlichkeit stets gegen die einfachen Leute richteten und es daher

Aufgabe einer Beraterin sein musste, komplizierte Dinge für die Betroffenen begreifbar (und damit an greifbar) zu machen. Ihr Haus in Hamburg bot, diesem umfassenden Anspruch gemäß, neben Beratung nicht nur weiterbildende und aufklärende Vorträge und Vorlesungen an, sondern auch Unterhaltungsabende mit „Gesang“ und „Deklamation“.

Für *Lida Gustava Heymann* war die Einsicht in die notwendige Kombination von Bildung/Ausbildung, ökonomischer Eigenständigkeit plus Wissen/Aufklärung über (politische) Rechte ein Ergebnis ihrer Beratungs- und Hilfetätigkeit. Interessanterweise bauten sie und ihre Freundinnen ihr Angebotsspektrum für Frauen nach einigen Jahren auch institutionell aus: Es wurden fünf Vereine für unterschiedliche Zielgruppen gegründet, so speziell für Handelsangestellte, für Bühnenkünstlerinnen, für Prostituierte sowie für eine reformierte Mädchenschule und für eine Kleiderreform der (teuren und unpraktischen) Frauenmode. Es war also ein aus der Erfahrung sich entwickelndes Gesamtprojekt, in dem sich (durch die finanziellen Mittel, mit denen ihre Familienherkunft sie ausstattete, ermöglicht) soziale Innovationen, Praxisreflexionen und theoretische Auseinandersetzungen zu einer neuen Haltung und Position entfalteten. Die Kultur der Verknüpfung von persönlicher Entwicklung und sozialer/politischer Praxis, die in den Beschreibungen *Lida Gustava Heymanns* auf so lebendige Art deutlich wird, wurde durch den Ersten Weltkrieg gestoppt, durch den Nationalsozialismus und den Zweiten Weltkrieg dann so nachhaltig unterbrochen, dass sie in den 1960er-Jahren neu erfunden werden musste.

Auch der zweiten Frauenbewegung, die zirka 70 Jahre nach den von *Lida Gustava Heymann* beschriebenen Projekten den Faden eher unwissend wieder aufnahm, verdankt die Soziale Arbeit – neben zahlreichen engagierten Wissenschaftlerinnen, die Erkenntnisse der feministischen Forschung in die Soziale Arbeit einbrachten – einige zentrale Innovationen. Die ersten Kristallisierungspunkte der zweiten Frauenbewegung, die weniger in Vereinen und Verbänden organisiert war und gerade dadurch in der öffentlichen Wahrnehmung einheitlicher operierte als die erste, waren Frauengesprächsgruppen (consciousness-raising-groups), Aktionen gegen den § 218 Strafgesetzbuch und die Einrichtung von autonomen Frauenhäusern. Im zweiten Schritt folgten weitere Projekte: Frauengesundheitszentren, Notruftelefone, Frauenbildungseinrichtungen, Frauenzeitschriften und -verlage sowie Mädchenhäuser und Projekte gegen sexuellen Missbrauch. Der Selbsthilfecharakter war bei all diesen Initiativen deut-

licher als in der ersten Frauenbewegung und er war – auch das ein Unterschied – den Akteurinnen bewusst: Öffentliche Aktionen und Debatten sowie politisch motivierte Projektarbeit bildeten die wichtigsten Arbeitsformen. Sich selbst zusammen mit anderen Frauen um die eigenen Probleme zu kümmern und aus der institutionellen Bevormundung beziehungsweise aus der Bevormundung durch den eigenen Mann auszusteigen, war das diese Aktivitäten verbindende Motiv. Schon während der ersten Erfahrungen der gegenseitigen Selbstaufklärung, der Selbstversicherung und der wechselweisen Hilfe beim Bewusstwerden und Abstreifen von patriarchalen Zwängen (Frauengesprächs-, Frauenterapiegruppen) wurde der Kampf für die reproduktive Selbstbestimmung (§ 218) und für die körperliche Unversehrtheit von Frauen (Frauenhäuser) aufgenommen und entsprechende Projektarbeit initiiert.

Die Frauen, die sich in diesen beiden Feldern als Nicht-Professionelle und ohne Bezahlung engagierten, hatten sich durch eigene biographische Erfahrung, durch politisches Engagement und durch gegenseitigen Wissensaustausch sachkundig gemacht – eine Sachkunde über weibliche Lebensthemen, die zu der Zeit in Medizin, Psychologie und Pädagogik ohnehin nicht zu finden war. Die Frauenzentren der 1970er-Jahre, die Abtreibungsfahrten nach Holland in die Wege leiteten, die ersten westdeutschen Frauenhäuser in Köln, Bielefeld und Berlin, sie organisierten nicht nur konkrete Hilfen, sondern sie boten, da sie möglichst viele Frauen mit ihren Erfahrungen und ihrem Wissen erreichen wollten, auch Beratung an und gaben Informationen, Ratschläge und Zuwendung. In den Frauenzentren wurden – lange vor den heute offiziellen Schwangerschaftskonfliktberatungsstellen – ungewollt Schwangere über Abtreibungs- und Verhütungsmethoden, über Abtreibungsärzte und entsprechende Kliniken informiert, beraten und begleitet. In den Frauenhäusern gab es Beratungsangebote für die dort aufgenommenen Frauen, aber auch für anonyme Anruferinnen und „Ehemalige“ – Informationen zu Problemen wie Scheidung, Sorgerecht, Mietfragen, Sozialhilfe, Schulden und Gesundheit (Gröning 1993, S. 241f.).

Blickt man heute auf diese Aktivitäten zurück, dann verdankt die professionelle Arbeit in erster Linie zwei auf das Geschlechterverhältnis selbst bezogene Einsichten den Aktivitäten der Frauen: die Notwendigkeit, Gewalt in privaten persönlichen Beziehungen zu öffentlich zu behandelnden Themen zu machen, sowie die Bedeutung geschlechtshomogener Gruppen und Settings für die sozialpädagogische Arbeit. Beide Einsichten sind heute aus der Sozialen Arbeit

nicht mehr wegzudenken. Hinzu kommen zwei bis heute bedeutend gebliebene Innovationen, die in dem breiten Bewegungsspektrum von Anti-Psychiatrie, kritischer Psychologie und Frauenbewegung entwickelt wurden und sich über die Akteure dieser Bewegungen in der Sozialen Arbeit Geltung verschafften: Die Wahrnehmung und Reflexion des sowohl problematischen als auch produktiven Verhältnisses von Selbsthilfe und Expertentum (heute im Empowermentkonzept professionalisiert) und die Einbeziehung der Psyche in die Fürsorge für das Soziale („psychosozial“ wird zu einer Kernkategorie der Sozialen Arbeit).

Die Geschlechterthematik in der Sozialen Arbeit heute

Blickt man von der skizzierten Professionsgeschichte auf die heutige Situation der Sozialen Arbeit, dann ist deutlich, dass vor allem seit den Reformen der letzten 40 Jahre große Schritte hin zu einem klaren Berufsbild auf sicherer gesetzlicher Grundlage und mit einem soliden Konzept- und Methodenrepertoire erfolgt sind. Heutezutage kennzeichnen Akademisierung und fortschreitende Professionalisierung die Soziale Arbeit. Die sozialstaatlichen Entwicklungen der 1960er- und 1970er-Jahre²¹ ließen das Aufgabenfeld der Sozialen Arbeit noch einmal quantitativ wachsen und führten zu einer weiteren Ausdifferenzierung der Arbeitsfelder. Die Fachhochschulpositionierung der Ausbildung ist gesichert – so weitgehend, dass nun weitere (wiederum vorwiegend weibliche) Berufe aus dem Gesundheitsbereich und der Erziehung aufgenommen und mitgetragen werden können. Praxisforschung und Konzeptentwicklung sind selbstverständliche Bestandteile der Sozialen Arbeit und die in der Akademisierung der 1960er-Jahre verloren gegangene weibliche Präsenz im Theorie- und Wissenschaftsbereich beginnt wieder wahrnehmbare Größenordnungen anzunehmen. Zentrale Themen der feministischen Theorie, „Gender“ und „Diversity“, sind zu Ausbildungsbestandteilen geworden; sozialpädagogische Mädchen- und Jungenarbeit werden methodisch diskutiert und eingesetzt, die Auseinandersetzung um Gewalt in persönlichen Beziehungen ist unter dem Begriff des „Traumas“ verfachlicht.

Hat das Geschlechterverhältnis also, so kann man fragen, inzwischen den bezogen auf die Aufgaben der Sozialen Arbeit angemessenen thematischen Ort gefunden? Für die in diesem Aufsatz vorgestellten Aspekte gilt dies nur eingeschränkt:

- ▲ So haben sich beispielsweise bei der Besetzung von beruflichen Positionen zwar Verschiebungen ergeben, strukturell aber bleiben die Muster eines

komplementären Geschlechterverhältnisses erhalten. *Christoph Sachße* resümiert: „Die Akademisierung der Sozialarbeit hat auch das Geschlechterverhältnis im sozialen Beruf verändert. Entstanden um die Wende zum 20. Jahrhundert als exklusiver Frauenberuf, verzeichneten die verschiedenen Tätigkeitsfelder der Sozialarbeit insgesamt im Jahre 1987 bereits einen Männeranteil von 19 Prozent. Der Anteil der Geschlechter ist allerdings in hohem Maße vom Arbeitsfeld abhängig. Während in der Kleinkinderziehung auch heute noch bis zu 97 Prozent der Erwerbstätigen Frauen sind, beträgt ihr Anteil bei den Jugendämtern nur 60 Prozent, in der Jugendarbeit gar nur 50 Prozent. Der Anteil der Geschlechter variiert auch mit dem formalen Ausbildungsniveau. Je höher die Ausbildung, umso höher der Männeranteil und umgekehrt: Je niedriger das Niveau der Ausbildung, umso mehr bleiben Frauen unter sich. Und somit ballen sich die Männer auch in den gehobenen Berufspositionen, während die Frauen mit den unteren Etagen vorlieb nehmen müssen. Sozialarbeit: ein weiblicher Beruf unter männlicher Leitung“ (*Sachße* 2003, S. 267).

▲ Erhalten hat sich, wenn man die in diesen Zahlen enthaltene Positionsverteilung reflektiert, auch die geschlechtliche Konnotierung des Doppelcharakters der Sozialen Arbeit: weitgehend männlich besetzte Kontrollfunktion auf der einen Seite und weitgehend weiblich besetzte helfende Beziehungsarbeit auf der anderen. Auch wenn sich diese Verteilung heute nicht mehr per formalem Ausschluss, sondern (nur noch) statistisch herstellt, so bleibt die Komplementarität symbolisch wirkmächtig.

▲ Auch das im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts entstandene Spannungsverhältnis zwischen universitärer Pädagogik und Wohlfahrtswissenschaft auf der einen Seite und der Entwicklung fachlich-methodischer Konzepte beziehungsweise Praxisforschung auf der anderen Seite hat sich nicht aufgelöst. Vielmehr scheint die historische Ausgrenzung der Sozialen Arbeit aus der universitären Bildung (siehe oben) als Stachel und Konkurrenzprinzip zwischen „universities“ und „universities of applied science“ weiter wirksam zu sein.

Das Geschlechterverhältnis bleibt also als Thema für die Soziale Arbeit erhalten.

Anmerkungen

1 In Sachen Leidenschaft und Sexualität blieben die Geschlechterbilder in der europäischen Geschichte inkohärent bis widersprüchlich: Mal gelten Frauen eher als asexuell und leidenschaftslos, mal als besonders sinnlich und verführerisch-leidenschaftlich. Die Vorstellungen von der (als normal geltenden) männlichen Heterosexualität bleiben im Mainstream kultureller Auseinandersetzungen mit den Geschlechtern eher diskret.

2 Um Missverständnissen vorzubeugen: Diese Bilder zeichnen nicht die gesamtgesellschaftliche Realität nach. In der Landwirtschaft und in der industriellen Produktion leisteten Frauen harte körperliche Arbeit, in den knappen wirtschaftlichen Kalkulationen des ärmeren Bürgertums wurden ihnen anspruchsvolle Planungstätigkeiten abverlangt und im Großbürgertum und im Adel gab es immer auch hochgebildete Frauen.

3 Erst im Spiegel der Veränderungen, die die „zweite Moderne“ (je nach theoretischer Position auch „reflexive Moderne“ oder „Postmoderne“ genannt) hervorbrachte, wird die „Moderne“ auch soziologisch einigermaßen einhellig als solche bezeichnet und mit den von mir genannten Merkmalen in Verbindung gebracht. Vgl. Habermas 1981, S. 230, Luhmann 1997, S. 571, Bourdieu 1996, S. 127, Giddens 2001, Kaufmann 2005.

4 Für eine alle Ebenen sozialer Hilfen umfassende Übersicht dieser historischen Prozesse siehe bei Zeller 1994, insbesondere S. 239-243.

5 Aufgrund des durch Ausgrenzung hergestellten Sonderstatus schufen jüdische Gemeinden schon früh soziale Einrichtungen zur Krankenversorgung, Altenpflege und Kindererziehung, die auf der Basis der jüdischen Sozialetik errichtet, ein ziemlich hohes Niveau hatten und sich (wegen der immer wieder durch Verfolgungen ausgelösten Wanderbewegungen) auch um Personen kümmerten, die nicht der eigenen Gemeinde angehörten (Grabois 1992, S. 38, Stahl 1992).

6 Das gilt im Übrigen auch für das seit Beginn des 19. Jahrhunderts zunehmende Engagement von Frauen in sozialen Tätigkeiten; nicht ausschließlich mitmenschliche Verantwortung führte zur quantitativen Zunahme weiblicher Fürsorgetätigkeit, sondern auch nationale Impulse, der Wunsch sich in den Befreiungskriegen und im Krieg gegen Frankreich der „nationalen Aufgabe“ zu stellen, waren ausschlaggebend.

7 Da gerade in der Organisationsstruktur von Wohlfahrtsverwaltung und Trägerschaft sozialer Initiativen große nationale Unterschiede bestanden, lassen sich diese Strukturen nicht allgemein beschreiben. Ich beschränke mich hier und zur Beschreibung der weiteren Entwicklung auf die Strukturen des Deutschen Reiches, die hinsichtlich der Abbildung der Geschlechterverhältnisse als exemplarisch gelten können.

8 Dies ist durchaus noch bis in aktuelle Kontroversen um den theoretischen Beitrag von Frauen und Männern zur Sozialen Arbeit nachzuvollziehen. So etwa, wenn *Christoph Sachße* in seiner berufsgeschichtlichen Arbeit „Mütterlichkeit als Beruf“ (*Sachße* 2003) die männliche Theorietradition zur Begründung von „Sozialreform und Wissenschaft“ (S. 47 ff., S. 87 ff.) sowie der Settlement-Bewegung (S. 111 ff.) sorgfältig darstellt, Frauenaktivitäten durchaus nicht unterschlägt, aber eher der Gründungspraxis zuordnet und das Festhalten an Theoremen „sozialer Mütterlichkeit“ deutlich als „Berufsideologie“ kritisiert, die „die Ausbildung einer neuen, demokratischen Theorie sozialstaatlicher Dienstleistungen ... nachhaltig verhindert hat“ (S. 16). Diese Akzentsetzungen hat Sachße und anderen von Seiten weiblicher Theoretikerinnen den Vorwurf eingebracht, Theoriebeiträge von Frauen historisch unsichtbar zu machen (Staub-Bernasconi 2002, S. 35).

9 Dieser Prozess ist kein kontinuierlicher: Ökonomische Zyklen führten von Beginn an zu schwankenden Investitionen in die Sozialsysteme. Zwei Weltkriege haben einerseits Unterbrechungen (in der konzeptionellen Weiterentwicklung), andererseits Beschleunigung (des Ausbaus von Organisationsstrukturen und der beruflichen Verankerung der Frauenarbeit) zur Folge; der Nationalsozialismus in Deutschland – in vielen Berufsgeschichten vornehm ausgespart oder als Modernisie-

rungsunterbrechung behandelt (Hinweise zu den inzwischen vorhandenen Ansätzen der Aufarbeitung finden sich bei Feustel 2002, 14/Anm. 8) – ordneten die Fürsorgeämter in eine autoritäre zentralistisch funktionierende staatliche Verwaltungsstruktur ein und ‚bereinigten‘ die Landschaft der Wohlfahrtsverbände um diejenigen Verbände, denen eigenständige (liberale, humanistische, kosmopolitische) Visionen eines gerechten Gemeinwesens zugrunde lagen.

10 Unter den Bedingungen des Ersten Weltkrieges (Kriegsfürsorge und Ausgrenzung des radikalen, weil pazifistischen Flügels der Frauenbewegung) wurde diese Zuordnung zu einer Integration: „Mit der Frauenbewegung wurde auch die entstehende Sozialarbeit in den öffentlichen Verwaltungsapparat integriert. In der Kooperation von ‚Nationalem Frauendienst‘, kommunaler Sozialverwaltung und Frauenreferaten der Kriegsämter und Kriegsamstellen entwickelte sich ein integrierter Gesamtkomplex öffentlicher Dienstleistungen, in dem der Frage kommunaler beziehungsweise staatlicher oder aber privater Trägerschaft nur noch nachgeordnete Bedeutung zukam“ (Sachße 2003, S. 150).

11 Dies gilt für die Hauptströmungen der Diskussion. Einzelpositionen, die schon früh sehr klarsichtig geschlechtsspezifische Ursachen sahen und formulierten, gab es – vor allem unter den Vertreterinnen des radikalen Flügels der Frauenbewegung (siehe dazu weiter unten).

12 Grundlage hierfür waren, neben dem Wahlrecht auch für Frauen, die Anerkennung der sozialistischen Kräfte durch Regierungsbeteiligung und die Festschreibung sozialer Grundrechte in der Verfassung (Sachße 2003, S. 162 ff.).

13 Hier deutet sich bereits die erst in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts dominant werdende gesellschaftliche Ambivalenz sozialer Innovationen an: Sie sind Modernisierungprodukt und zugleich Modernisierungsmotor (Großmaß 2006).

14 Die in diesem Rahmen stattfindende Fürsorgetätigkeit war zur Bewältigung der Kriegsfolgen und der sich anschließenden Inflation außerordentlich wichtig und expandierte, trug aber wenig zur inhaltlichen Weiterentwicklung bei (Sachße 2003, S. 167 ff.). Auf Seiten der freien Wohlfahrtsverbände war die Zeit der Weimarer Republik eine Phase der Zentralisierung und des Ausbaus von (als Verhandlungspartner für die Sozialverwaltungen geeigneten) Hierarchien (*ebd.*, S. 198 ff.).

15 Die Ingenieur- und Dienstleistungsberufe boten zum ersten Mal so etwas wie eine individuelle Berufswahl, auch für die (mit besserer Bildung ausgestatteten) Frauen: Der durch die Frauenbewegung erkämpfte Zugang zur Lehrerinnenausbildung (Huérkamp 1999) und der entstehende Beruf der Fürsorgerin boten Chancen, aber auch die Technisierung von Buchhaltung und betrieblicher Korrespondenz brachte neue Tätigkeitsfelder hervor. In Deutschland hat die Berufsberatung seit dem Ende des Ersten Weltkrieges eine offizielle, per Erlass geregelte Grundlage (Schnautz 1981, S. 136).

16 Auch die Erziehungsberatung war eng mit dem Geschlechterverhältnis verbunden. Zwar waren schon vor dem Ersten Weltkrieg (kriminalpsychiatrisch motivierte) heilpädagogische Beratungsstellen entstanden. Zu Beginn der 1920er-Jahre aber bekam Erziehungsberatung eine neue Dimension; so wurden auf der Basis psychoanalytischer und individualpsychologischer Konzepte Erziehungsberatungsangebote entwickelt, in denen es nicht mehr in erster Linie um Diagnostik und Versorgung bereits problematisch gewordener Kinder ging, sondern um Aufklärung und Information von Eltern, Pädagoginnen und Pädagogen. Zur Geschichte der Erziehungsberatung siehe Abel 1998.

17 Die Gesundheits- und Sexualberatung war noch deutlicher mit Bedürfnissen und Problemen verknüpft, die dem sich ändernden Geschlechterverhältnis zugeordnet werden können: Diskussionen um die „Kameradschaftsehe“ sowie eine neue Auseinandersetzung um Geburtenregulierung und Abtreibung. Zur Geschichte der Sexualberatung siehe Soden 1988, S. 62-90.

18 Zu diesen Schritten im Einzelnen: Sachße 2003, S.216 ff.

19 Wichtigste Trägerin dieser wissenschaftlichen Aktivitäten war die – wiederum von Alice Salomon gegründete – „Deutsche Akademie für soziale und pädagogische Frauenarbeit“.

20 Die Überlegungen dieses Abschnittes stammen – darauf sei hier verwiesen – aus gemeinsamen Lehrforschungsprojekten mit Christiane Schmerl (vgl. Großmaß; Schmerl 1989, 1996, 2004)

21 Ich beziehe mich hier ausschließlich auf die Situation der „alten“ Bundesrepublik als der auch für das heutige Deutschland dominant gebliebenen.

Literatur

Abel, Andreas: Geschichte der Erziehungsberatung. Bedingungen, Zwecke, Kontinuitäten. In: Körner, Wilhelm; Hörmann, Georg (Hrsg.): Handbuch der Erziehungsberatung. Band 1. Göttingen 1998, S. 19-51

Bourdieu, Pierre; Wacquant, Loïc: Reflexive Anthropologie. Frankfurt am Main 1996

Feustel, Ariane: Das Alice-Salomon-Archiv. In: Dies. (Hrsg.): Sozialpädagogik und Geschlechterverhältnis 1900 und 2000. Berlin 2002, S. 13-15

Giddens, Anthony: Konsequenzen der Moderne. Frankfurt am Main 2001

Grabois, Aryeh: Der Jude als „der Fremde“ der mittelalterlichen Gesellschaft und die Wohltätigkeitspraxis. In: Jüdisches Museum a.a.O. 1992, S. 30-39

Gröning, Katharina: Beratung in kommunalen Gleichstellungsstellen – zwischen Fürsorglichkeit und Feminismus. Köln 1993

Großmaß, Ruth: Psychosoziale Beratung im Spiegel soziologischer Theorien. In: Zeitschrift für Soziologie 6/2006, S. 485

Großmaß, Ruth; Schmerl, Christiane (Hrsg.): Feministischer Kompaß, patriarchales Gepäck. Frankfurt am Main 1989

Großmaß, Ruth; Schmerl, Christiane (Hrsg.): Leitbilder, Vexierbilder und Bildstörungen. Frankfurt am Main 1996

Großmaß, Ruth; Schmerl, Christiane (Hrsg.): Psychosoziale Beratung und Genderrelation. In: Glaser, Edith u.a. (Hrsg.): Handbuch Gender und Erziehungswissenschaft. Bad Heilbrunn 2004, S. 540-556

Habermas, Jürgen: Theorie des kommunikativen Handelns. Band 2. Zur Kritik der funktionalistischen Vernunft. Frankfurt am Main 1981

Hering, Sabine; Münchmeier Richard: Geschichte der Sozialen Arbeit. Eine Einführung. Weinheim/München 2000

Huerkamp, Claudia: Die Lehrerin. In: Frevert, Ute; Haupt, Heinz-Gerhard (Hrsg.): Der Mensch des 19. Jahrhunderts. Frankfurt am Main 1999, S. 176-200

Heymann, Lida Gustava in Zusammenarbeit mit Anita Augsburg: Erlebtes – Erschautes. Deutsche Frauen kämpfen für Freiheit, Recht und Frieden 1850-1940. 1941, neu herausgegeben von Twellmann, M. Meisenheim 1977

Jüdisches Museum der Stadt Frankfurt am Main; Zentralwohlfahrtsstelle der Juden in Deutschland e.V. (Hrsg.): Zedeka. Jüdische Sozialarbeit im Wandel der Zeit. 75 Jahre Zentralwohlfahrtsstelle der Juden in Deutschland 1917-1992. Katalog. Frankfurt am Main 1992, S. 30-39

- Kaufmann, Jean-Claud: Die Erfindung des Ich. Eine Theorie der Identität. Konstanz 2005
- Luhmann, Niklas: Die Gesellschaft der Gesellschaft. Erster Teilband. Frankfurt am Main 1997
- Sachße, Christoph: Mütterlichkeit als Beruf. Sozialarbeit, Sozialreform und Frauenbewegung 1871 bis 1929. Weinheim 2003
- Salomon, Alice: Die Ausbildung zum sozialen Beruf. Berlin 1927
- Schnautz, Rainer: Berufsberatung. In: Rexilius, Günter; Grußitzsch, Siegfried (Hrsg.): Handbuch psychologischer Grundbegriffe. Mensch und Gesellschaft in der Psychologie. Reinbek 1981, S. 135-140
- Soden, Kristine von: Die Sexualberatungsstellen der Weimarer Republik 1919-1933. Berlin 1988
- Staub-Bernasconi, Silvia: Unterschiede im Theorieverständnis von Sozialarbeit/Sozialpädagogik. Auf der Spurensuche nach einem gesellschaftlichen Geschlechterverhältnis. In: Feustel, Adriane (Hrsg.): a.a.O. 2002, S. 35-45
- Stahl, Patricia: Die Tradition jüdischer Wohlfahrtspflege in Frankfurt am Main vom 15. bis zum 19. Jahrhundert. In: Jüdisches Museum (Hrsg.): a.a.O. 1992, S. 58-70
- Zeller, Susanne: Geschichte der Sozialarbeit als Beruf. Pfenfweiler 1994

Theorie, Praxis und Forschung unter einem Dach

Das reformierte Studium der Sozialen Arbeit an der ASFH

*Heinz Cornel; Brigitte Geißler-Piltz;
Antje Kirschning*

Zusammenfassung

In diesem Jahr, zu ihrem 100. Geburtstag, beginnt für die Alice Salomon Hochschule Berlin (ASFH) mit dem Start des konsekutiven Masterstudiengangs in Sozialer Arbeit ein neuer Zeitabschnitt. Ihre Masterabsolventinnen und -absolventen sind denjenigen von Universitäten gleichgestellt und Promovieren wird leichter. Die Autorinnen und der Autor erläutern die Akademisierung der Ausbildung seit den 1970er-Jahren bis zu den Neuerungen durch die Bologna-Reform. Sie stellen deren Chancen und Schwierigkeiten für Studierende, Lehrende sowie die Verwaltung im Hochschulalltag dar.

Abstract

In this year, on the occasion of its 100th anniversary, the start of the consecutive Masters programme in social work marks the beginning of a new era for the Alice Salomon University of Applied Sciences Berlin. Its Master graduates are now equal to the graduates of universities and earning a doctorate is becoming easier. The authors explain the academization of the education in the time from the 1970s up to the Bologna reform. They outline the opportunities and difficulties for students and teachers, as well as for administration of university life.

Schlüsselwörter

Fachhochschule – Reform – Studium – Forschung – Soziale Arbeit – Akademiker – Professionalisierung

1. Der Beginn der Akademisierung:

Von der Fachschule zur Fachhochschule

Im Zuge einer allgemeinen Bildungsreform und der Neugestaltung des Hochschulwesens wurden ab dem Jahr 1968 Fachhochschulen ins Leben gerufen, um akademische Ausbildungen auszuweiten und mehr Studierende aufzunehmen. Mehr als 60 Jahre nach der Gründung der Sozialen Frauenschule¹ durch Alice Salomon wurde aus der Alice-Salomon-Akademie für Soziale Arbeit² unter Einschluss der Helene-Weber-Akademie und des Seminars der Arbeiterwohlfahrt 1971 die Staatliche Fachhochschule für Sozialarbeit und Sozialpädagogik (FHSS). In der Aufbauphase expandierten die Fachhochschulen zügig, es konnten gar nicht so viele Stellen besetzt werden wie ihnen zugeteilt wurden. Diese einschneidende

Veränderung hatte Folgen für das Lehrpersonal und die Lehre selbst. Entsprechend den Regeln des Hochschulrechts wurden überwiegend promovierte Bewerberinnen und Bewerber aus den „Bezugswissenschaften“ berufen. Sie ergänzten nach und nach das Kollegium, das aus langjährigen ehemaligen Fachschullehrerinnen und -lehrern bestand. Verschiedene Bildungsgänge, Lebenserfahrungen, berufliche Herkünfte und Sozialisationen, meist auch große Altersunterschiede, ließen die Lehrkräfte neben- und teilweise auch gegeneinander stehen. Vor allem trennte das Kollegium die Vorstellung, wie eine gute Ausbildung auszusehen hätte: Die „Praktikerinnen und Praktiker“ übten Kritik an einer zu starken Verwissenschaftlichung durch die Bezugswissenschaften beziehungsweise an einer praxisfernen Ausbildung. Demgegenüber fanden die „Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler“, dass die Ausbildung mit einem verkürzten Fächerwissen und einem erhöhten Maß an Praxiserfahrung die Ausbildung nicht auf ein wissenschaftliches Niveau stellen könne. In diesen Haltungen drückten sich die voneinander getrennten Sphären Praxis und Wissenschaft aus. Es sollte noch lange dauern, bis sich die Sozialarbeitswissenschaft und -forschung durchsetzte, die einen unmittelbaren Bezug auf die Praxis erfordert und die unter dem Begriff der Praxisforschung subsumiert werden kann (Schmidt-Grunert 1999, S. 31).

Hinsichtlich ihrer Zielsetzungen und Inhalte wurde die Ausbildung bald auf ein höheres Niveau gestellt. Das Curriculum setzte moderne sozialwissenschaftliche und analytische Theorien sowie internationale Methoden, die oft an psychologische Schulen angelehnt waren, meist unvermittelt neben die Inhalte der bisherigen Fachschulsozialarbeiterausbildung. In der zweiten Hälfte der 1970er-Jahre veränderte sich durch das Hochschulrahmengesetz im Jahr 1976 der Titel des Studienabschlusses. Aus der graduier-ten Sozialarbeiterin, dem graduierten Sozialarbeiter wurde nun – auch durch Nachdiplomierung – eine Diplom-Sozialarbeiterin beziehungsweise ein Diplom-Sozialarbeiter (FH). Mit diesem Abschluss war die Verleihung der allgemeinen Hochschulreife verbunden; jedoch blieb den Absolventinnen und Absolventen der Zugang zum höheren Dienst verwehrt. Die Didaktik der Gründungsjahre erinnerte teils an den klassischen Frontalunterricht in der Schule und teils an wenig praxisnahe Universitätsseminare. Curriculare und didaktische Entwicklungen gab es im Laufe der späten 1970er- und frühen 1980er-Jahre vor allem durch den interdisziplinären Diskurs unter den Kolleginnen und Kollegen und durch den Kontakt zur Praxis, die eine Integration neuerer wissenschaftlicher Erkenntnisse für die Absolvierenden ein-

forderte, die praxisrelevant werden sollten. Eine Reihe von curricularen Innovationen versuchte die bestehende Kluft zwischen den Vorstellungen von Sozialarbeit als Theorie versus Praxis zu überwinden. Ein Beispiel dafür ist eine viel beachtete curriculare und personelle Neuerung im damals aus historischen Gründen noch schwergewichtigen Ausbildungsfach Sozialmedizin, das von der naturwissenschaftlichen Medizin dominiert wurde. Wie in der Praxis des Gesundheitswesens sollten Ärztinnen und Ärzte in der Ausbildung an einer Fachhochschule für Sozialarbeit und Sozialpädagogik Kompetenzen mit anderen Berufsgruppen teilen – auch um den Blick auf die psychosozialen Faktoren im Krankheitsgeschehen zu lenken. Diese Veränderung zielte auf die professionelle Entwicklung der Sozialen Arbeit gerade im Gesundheitsbereich, in dem sich Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeiter gegen die Bevormundung durch medizinische Expertinnen und Experten zur Wehr setzten. Im Curriculum aus dem Jahr 1978 wurden die emanzipatorischen Strömungen deutlich: „Damit ist eine wichtige Voraussetzung der geforderten Eigenständigkeit von Sozialarbeit/Sozialpädagogik im medizinischen Bereich geschaffen, die es dem Sozialarbeiter/Sozialpädagogen ermöglicht, selbstständig Handlungsstrategien – auch in Ergänzung zu Sachentscheidungen des Arztes – zu entwickeln und durchzusetzen“ (Geißler u.a. 1979, S. 117). Diese Vorstellungen wurden in der Folgezeit umgesetzt: Die Bezugswissenschaft Sozialmedizin wurde zu gleichen Teilen mit Medizinerinnen oder Medizinern und Medizinsoziologinnen beziehungsweise -soziologen besetzt.

Eine weitere Folge dieses neuen Denkens waren die sogenannten Studienprojekte oder Projektseminare, also semester- und fachübergreifende Theorie-Praxis-Veranstaltungen, die sich exemplarisch jeweils einem Problem der Sozialen Arbeit widmeten. Sie sollten verschiedene fachdisziplinäre Ansätze und die einschlägige Erfahrung im zugehörigen Praxissemester integrieren. Neben dieser Idee des Projektstudiums, das eine andere Form der Didaktik und der Theorie-Praxis-Verknüpfung mit sich brachte, wurde zudem versucht, Lehrveranstaltungen neu zu bündeln, um von dem unverbundenen Nebeneinander praktischer Sozialarbeit in der Tradition der Fürsorgerausbildung und isolierten Fachwissenschaften (Soziologie, Medizin, Psychologie, Pädagogik, Recht) wegzukommen. Die neuen Fächer hießen Methoden der Sozialarbeit/Sozialpädagogik, Theorie und Praxis der Sozialen Kulturarbeit, gesellschaftspolitische Rahmenbedingungen, Sozialforschung und Informatik oder rechtliche Grundbegriffe am Beispiel des Familien- und Jugendrechts.

Anfang der 1990er-Jahre waren die neue Didaktik, das neue Curriculum und die verstärkte internationale Ausrichtung umgesetzt; das Lehrpersonal aus der Alice-Salomon-Akademie für Soziale Arbeit war weitgehend durch neu berufene Kolleginnen und Kollegen ersetzt. Systematisches Lernen und wissenschaftliches Arbeiten, interkulturelle Sozialarbeit, Ethik und Sozialphilosophie sowie Genderaspekte, aber auch die Ökonomisierung Sozialer Arbeit rückten verstärkt in den Fokus der Ausbildung. Gelehrt wurden nun in verschiedenen Studienbereichen vor allem zunächst Geschichte, Theorien und Forschungsmethoden Sozialer Arbeit sowie Handlungsfelder und Methoden Sozialer Arbeit. Neben dem oben genannten Projektseminar im Hauptstudium wurden in den ersten zwei Semestern in einer sogenannten Werkstatt einführend die Lebensumstände und Probleme von unterschiedlichen Zielgruppen Sozialer Arbeit thematisiert. Zum Ende dieses Jahrzehnts machte die Abschaffung des Berufspraktikums beziehungsweise des Anerkennungsjahres im Anschluss an das Studium aus Spargründen eine weitreichende Änderung der Studienordnung nötig. Bisher hatte es nach einem sechssemestrigen, später siebensemestrigen Studium mit einem integrierten Praxissemester ein Anerkennungsjahr gegeben, das zwar gering, aber immerhin bezahlt wurde. Es wurde von einem Kolloquium an der Hochschule begleitet und schließlich mit der staatlichen Anerkennung als diplomierte Sozialarbeiterin/Sozialpädagogin beziehungsweise diplomierte Sozialarbeiter/Sozialpädagoge abgeschlossen. Mit der Streichung der Finanzierung dieses Jahres musste ein zweites, nicht bezahltes Praxissemester in ein nun achtsemestriges Studium integriert werden. Anlass für die Neuregelung war das Gesetz über die staatliche Anerkennung in sozialpädagogischen Berufen in Berlin, das Sozialberufeaneckennungsgesetz, gegen das lang andauernde studentische Protestaktionen wie Streiks und Podiumsdiskussionen veranstaltet wurden. Die Studierenden versuchten das bezahlte Berufspraktikum zu retten, das häufig eine Berufseinstellung ermöglichte. Leidtragende der neuen Situation waren vor allem die Frauen und Männer, die ihr Studium mit der Erziehung von Kindern in Einklang bringen mussten. Doch auch diejenigen, die nicht auf finanzielle Unterstützung durch das Bundesausbildungsförderungsgesetz (Bafög), Eltern oder andere Quellen zurückgreifen konnten, was sehr viele Studierende in der Sozialen Arbeit traf, waren durch diese Studienorganisation benachteiligt (und sind es bis heute).

Während in Berlin in fast 20-jährigen berufspolitischen Diskussionen Argumente zur Ein- und Zwei-

phasigkeit ausgetauscht wurden, deutete sich auf Bundesebene schon lange die Einphasigkeit an. Auch der Fachbereichstag Soziale Arbeit forderte dazu auf, denn er sah die Vorteile in der Eigenständigkeit der Hochschulen sowie der Planbarkeit, Begleitung und Nachbereitung der praktischen Studiensemester. Es musste neben einem frei wählbaren Praktikum ein Amtspraktikum absolviert werden, um sozialadministrative Kompetenzen und damit die Voraussetzungen für die staatliche Anerkennung zu erlangen. Für die ASFH bedeutete dies eine erhöhte Belastung in Lehre und Betreuung ohne Ausgleich und für die Studierenden eine finanzielle Erschwernis. Der Berufspraxis und letztlich auch dem Senat von Berlin ging ein Jahr gering bezahlter, doch innovativer und ideenreicher Praxis Sozialer Arbeit verloren.

2. Lehre, Wissenschaft und Forschung an Fachhochschulen

Die Akademisierung der Sozialen Arbeit gelang in Deutschland im Zuge des Ausbaus der Fachhochschulen. Sie steht deshalb in engem Zusammenhang mit deren Status und insbesondere deren Verhältnis zu den Universitäten. Heute wird kaum mehr daran gezweifelt, dass Forschung und Lehre an Fachhochschulen das Qualitätsmerkmal der Wissenschaftlichkeit zukommt und damit vom Grundrecht der Wissenschaftsfreiheit aus Artikel 5 Absatz 3 Grundgesetz (GG) geschützt wird. Das hat nicht nur Konsequenzen für die subjektiven Rechte der Lehrenden und den Inhalt, insbesondere die Wissenschaftlichkeit der Lehre, sondern berührt zentral den Status und die Aufgaben von Fachhochschulen sowie deren Verhältnis zu den Universitäten.³

In seinem Urteil vom 29. Mai 1973 stellte das Bundesverfassungsgericht fest, dass sich jeder auf Artikel 5 Absatz 3 GG berufen kann, „der wissenschaftlich tätig ist oder tätig werden will ... jeder, der in Wissenschaft, Forschung und Lehre tätig ist, hat ... ein Recht auf Abwehr jeder staatlichen Einwirkung auf den Prozess der Gewinnung und Vermittlung wissenschaftlicher Erkenntnisse“ (*Bundesverfassungsgericht* 1973, S. 112 f., *Waldeyer* 2008, S. 8). Das höchste Gericht unterschied 1983 noch zwischen vertiefter wissenschaftlicher Ausbildung an Universitäten und Ausbildung an Fachhochschulen zur „Vorbereitung für eine bestimmte berufliche Tätigkeit ..., deren Ausübung die Anwendung wissenschaftlicher Erkenntnisse und Methoden erfordert“ (*Bundesverfassungsgericht* 1983, S. 355).⁴ Dagegen betonen das Bundesverwaltungsgericht und zahlreiche Oberverwaltungsgerichte immer wieder, dass auch die anwendungsbezogene Lehre wissen-

schaftlich ist, Raum für Gestaltungsfreiheit und kritisches Denken lässt und deshalb durch das Grundrecht auf Freiheit der Wissenschaft, Forschung und Lehre geschützt wird.⁵ Das Hochschulrahmengesetz gewährleistet in § 4 Absätze 2 und 3 in Verbindung mit § 1 Satz 1 die Freiheit von Forschung und Lehre an Fachhochschulen. Das bundeseinheitliche Hochschulrahmengesetz verliert zwar im Zuge der Föderalismusreform seine Gültigkeit – an der verfassungsrechtlichen Situation ändert dies jedoch nichts.

Wenige Jahre nach Gründung der Fachhochschulen waren diese zwar anderen Hochschulen rechtlich gleichgestellt und der genannte § 4 des Hochschulrahmengesetzes garantierte allen Hochschulen die Freiheit von Forschung und Lehre. Erklärtes wissenschaftspolitisches Ziel war die Bildung von Gesamthochschulen, die aus Fachhochschulen und Universitäten entstehen sollten. Nachdem dieses Leitmodell von den Wissenschaftsverwaltungen seit Mitte der 1980er-Jahre nicht mehr verfolgt wurde, unterschied man die angewandte Forschung und Entwicklung für die Fachhochschulen (Universities of Applied Sciences) und sonstige wissenschaftliche (Grundlagen-)Forschung an Universitäten. Die Tatsache, dass auch angewandte Forschung wissenschaftlich und die Lehre an Fachhochschulen entsprechend wissenschaftliche Lehre ist, konnte somit schon damals nicht mehr bezweifelt werden.

Von einer überholten Auffassung bezüglich der Forschung und insbesondere der angewandten Wissenschaften, die offensichtlich Fachhochschulen mit Fachschulen verwechselten, zeugen bis heute Meinungen, Professorinnen und Professoren an Fachhochschulen seien im Gegensatz zu Professorinnen und Professoren sowie Lehrbeauftragten an Universitäten keine „ausgewiesenen Forscher“ (*Müller-Bromley 2008, S.17*). Das widerspricht nicht nur den Berufsvoraussetzungen heutiger Landeshochschulgesetze, die eine Promotion und wissenschaftliche Veröffentlichungen voraussetzen. Das ignoriert auch, dass viele Professorinnen und Professoren an Fachhochschulen zuvor wissenschaftliche Assistentinnen und Assistenten oder Lehrbeauftragte an Universitäten waren, oft also dort einen Großteil ihrer Forschungs- und Lehrerfahrungen erworben hatten. Weiter wird übersehen, dass auch an vielen Universitätsfachbereichen die Habilitation nicht mehr übliche Voraussetzung für eine Berufung ist.

Unabhängig davon sind nunmehr mit dem Bologna-Prozess die Studiengänge und -abschlüsse Bachelor und Master an Fachhochschulen und Universitäten weitestgehend gleichgestellt. Nach einem Beschluss

der Kultusministerkonferenz (KMK) im Jahr 2003 führen Bachelorstudiengänge immer zu einem eigenständigen berufsqualifizierenden Berufsabschluss und Masterstudiengänge sind an allen Hochschulen entweder stärker forschungs- oder anwendungsbezogen (*Kultusministerkonferenz 2003, S. 2*). Die Maßstäbe für die Akkreditierung sind dieselben ebenso wie die Studiendauer der Bachelor- und Masterstudiengänge (*Müller-Bromley 2008, S.16*). Alle Landeshochschulgesetze haben inzwischen Forschung zur Pflichtaufgabe der Fachhochschulen gemacht und damit die Voraussetzungen der Einheit von Forschung und Lehre hergestellt.

Es bleibt als letzter Unterschied – von elitären Statusfragen abgesehen, durch die zurzeit die Universitäten selbst zwei Klassen einführen – die Frage der ungleichen Ausstattung. So wird zum Beispiel den Fachhochschulen kein akademischer Mittelbau zugestanden und die Lehrverpflichtung ist sehr unterschiedlich.⁶ Dies alles sind schlechte Bedingungen, die Forschungen schwieriger machen – ganz offensichtlich aber nicht verhindern. Das zeigen Drittmitteleinwerbungen, die Zulassung zu Forschungsprogrammen einschließlich der Finanzierungen durch die Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG) und die zunehmende Durchlässigkeit für Studierende beim Wechsel in Bachelor- und Masterstudiengängen sowie bei Promotionen. Nicht umsonst spricht man in diesem Zusammenhang von der Konvergenz der Hochschularten durch den Bolognaprozess (*ebd., S. 16*). Eine bessere Nutzung der Forschungspotenziale an Fachhochschulen durch die Senkung der Lehrverpflichtung und den systematischen Aufbau eines akademischen Mittelbaus ist nicht vorrangig eine Frage von Gerechtigkeit, sondern vor allem eine Frage der Optimierung der Nutzung vorhandener Ressourcen, auf die die Gesellschaft nicht verzichten sollte.

3. Die Reform des Studiums durch den Bolognaprozess

„... man sollte nicht vergessen, dass Europa nicht nur das Europa des Euro, der Banken und der Wirtschaft ist; es muß auch ein Europa des Wissens sein“ (*Sorbonne-Erklärung 1998*). Mit diesen Worten beginnt die Erklärung, die Bundesbildungsminister *Rüttgers* 1998 für Deutschland unterzeichnete. Anlässlich des 800. Jubiläums der Pariser Sorbonne verpflichteten sich die vier Bildungsminister aus Frankreich, Großbritannien, Italien und Deutschland, Aufenthalte von Studierenden an ausländischen Hochschulen und die gegenseitige Anerkennung von dabei erbrachten Studien- und Prüfungsleistungen sowie von akademischen Abschlüssen zu fördern und sich für einen

gemeinsamen Rahmen der Hochschulausbildung in Europa einzusetzen. Ein Jahr später versammelten sich die Bildungsministerinnen und -minister von 29 europäischen Staaten in der traditionsreichen Universitätsstadt Bologna und diskutierten diese Themen erneut. Ergebnis dieser Beratungen war die Bologna-Erklärung. Die Sorbonne-Erklärung im kleinen Kreis kann also als Vorläuferin der Bologna-Erklärung bezeichnet werden, von der so oft die Rede ist, und die der aktuellen Hochschulreform den Namen gab.

3.1 Grundlagen der Bolognareform

In der Bologna-Erklärung vom 19. Juni 1999 wurden folgende Ziele vereinbart:

- ▲ Ein zweistufiges System leicht verständlicher und vergleichbarer Studienabschlüsse zu schaffen (undergraduate/graduate);
- ▲ ein Leistungspunktesystem einzuführen (nach dem European Credit Transfer System, kurz ECTS);
- ▲ Studienaufenthalte von Studierenden im Ausland zu erleichtern, indem Mobilitätshemmnisse beseitigt werden;
- ▲ die europäische Zusammenarbeit im Bereich der Qualitätssicherung zu verbessern und
- ▲ die europäische Dimension in der Hochschulausbildung zu fördern (*Bologna-Erklärung 1999*).

Um die erzielten Fortschritte in den verschiedenen Teilnehmerstaaten zu reflektieren, werden alle zwei Jahre Nachfolgekonferenzen abgehalten. Solche Konferenzen fanden bislang in Prag (2001), Berlin (2003), Bergen (2005) und London (2007) statt. Die oben genannten Ziele wurden in nach diesen Städten benannten Communiqués bekräftigt, konkretisiert und ergänzt. Die nächste Konferenz wird 2009 in den Benelux-Ländern in Leuven stattfinden. Übrigens einigten sich die Bildungsministerinnen und -minister im Jahr 1999 lediglich auf die Unterteilung des Studiums in zwei Phasen, eine Undergraduate-Phase und eine Graduate-Phase. Sie legten jedoch nicht fest, als zukünftige Studienabschlüsse in ganz Europa Bachelor- und Masterabschlüsse einzuführen, sondern dass national gewachsene Studientraditionen ausdrücklich erhalten bleiben sollen. Die Tatsache, dass bei der weiteren Entwicklung das amerikanische System weithin zur Orientierung diente, ist sicherlich auf die weltweite Dominanz dieses Systems und der englischen Sprache zurückzuführen. Jedenfalls erfolgte die Festlegung auf Bachelor- und Masterabschlüsse erst auf den Nachfolgetreffen in Prag, Berlin und Bergen. Inzwischen planen 46 Staaten, bis zum Jahr 2010 ihre nationalen Hochschulsysteme vollständig auf ein zweiphasiges Studiensystem mit diesen Abschlüssen umzustellen.

Im Jahr 2002 wurde das Hochschulrahmengesetz novelliert, das heißt „Bologna“ durch den Deutschen Bundestag in nationales Recht umgesetzt und in der Folge das Hochschulrecht der Bundesländer entsprechend geändert. Der Bolognaprozess hat die Hochschullandschaft wie keine andere Reform in den letzten 100 Jahren verändert und in Deutschland, wie auch in anderen europäischen Ländern, Kontroversen ausgelöst. So sollen berufliche oder beschäftigungsrelevante Qualifikationen für jeden Studiengang festgelegt werden und dieses Ziel der „Employability“ (wörtliche Übersetzung: Beschäftigbarkeit) spaltet insbesondere Universitäten und Fachhochschulen. Denn es setzt voraus, die Studiengänge so zu gestalten, dass die Studierenden Kenntnisse und Fähigkeiten erwerben, die auf dem Arbeitsmarkt tatsächlich nachgefragt werden. Für die Fachhochschulen war der Bezug zur Berufspraxis von Beginn an ein zentrales Ausbildungs- und Studienziel. Ihre Professorinnen und Professoren müssen mindestens drei Jahre Berufspraxis außerhalb einer Hochschule nachweisen und es lehren viele Lehrbeauftragte aus der Praxis. Das Profil der Fachhochschulen beschreibt *Schulte* treffend: „Die Fachhochschulen sollen durch anwendungsbezogene und praxisorientierte Lehre auf berufliche Tätigkeiten vorbereiten, die die Anwendung wissenschaftlicher Erkenntnisse und Methoden in besonderem Maße fördern“ (*Schulte* o.J., S. 52). Den Universitäten fällt es wesentlich schwerer, auf die sich wandelnden Anforderungen des Arbeitsmarktes in Lehre und Forschung zu reagieren. Die Zielsetzung „Employability“ bedeutet allerdings nicht, dass Arbeitgeberinnen und Arbeitgeber inhaltlich und konzeptionell entscheiden, welche Kompetenzen Studierende im Studium erreichen sollen – dies bleibt in der Verantwortung der selbstverwalteten Hochschulen und ihrer Lehrenden.

3.2 Chancen durch Bologna für die Soziale Arbeit

Für die fachhochschulgebundene Ausbildung der Sozialen Arbeit, die sich lange genug in einer Situation der „unvollständigen Akademisierung“ befand (*Deutsche Gesellschaft für Sozialarbeit* 2005, S. 2) hat die Zwei- beziehungsweise Dreistufigkeit vergleichbarer Abschlüsse eine motivierende und befreiende Wirkung. Im Gegensatz zu anderen Professionen und im Vergleich zu den meisten internationalen Studiengängen im sozialen Bereich hat die Soziale Arbeit in Deutschland bis heute kaum Eingang in universitäre Strukturen gefunden. Da nun Bachelor- und Masterabschlüsse von Fachhochschulen und Universitäten formal gleichgestellt sind, ergeben sich weitreichende Konsequenzen für die Ausbildung (*Geißler-Piltz u.a.* 2006, S. 98):

▲ Mit Bachelorstudiengängen kann die Soziale Arbeit einen Schritt in Richtung einer weiteren Professionalisierung und konstruktiven Verwissenschaftlichung gehen, einerseits durch eine verstärkte Verschränkung von Theorie und Praxis sowie von Forschung und Praxis, andererseits durch die Realisierung einer dialogischen, mit den Bezugswissenschaften verzahnten Sozialarbeitswissenschaft.

▲ Die Studiendauer des Erststudiums verringert sich im Vergleich zu den herkömmlichen Diplomstudiengängen. Dies könnte gerade auch Frauen und Männer zum Studium ermutigen, die aufgrund familiärer Verpflichtungen und finanzieller Belastungen bislang vor einem längeren Studium zurückgeschrecken.

▲ Die Möglichkeit, nach einem ersten Abschluss auf höherem Niveau weiterzustudieren oder zunächst eine berufliche Tätigkeit aufzunehmen und dann später mit einem erweiterten und sehr viel konkreteren Erfahrungs- und Erwartungshorizont ein Masterprogramm anzuschließen, eröffnet Flexibilität bei der Berufs- und Lebensplanung. Durch die Vielzahl von Master-Studiengängen auch an Universitäten werden lebenslanges Lernen und kontinuierliche, maßgeschneiderte Weiterbildung auf eine neue Grundlage gestellt.

▲ Der Masterabschluss erleichtert den Zugang zur Promotion, denn der Abschluss Master of Arts in Sozialer Arbeit (M.A.) ist Masterabschlüssen von Universitäten formal gleichgestellt und berechtigt zur Promotion.

3.3 Lehren zu lernen

Die Diskussion um die Einführung gestufter Studiengänge wird derzeit von strukturellen und formalen Fragen dominiert. Eine Studienreform kann jedoch nur mit einer tiefgreifenden Veränderung der Lern- und Lehrkultur erfolgreich sein. Mit der Modularisierung der Studiengänge erfolgt ein Paradigmenwechsel von einer Input- zu einer Outcome-Orientierung („The shift from teaching to learning“, *Wolbers; Graus 2005, S. 1*). In den Modulbeschreibungen der Studiengänge werden die sogenannten learning outcomes detailliert aufgeführt. Sie beschreiben, welches Wissen jemand in einem bestimmten Lernabschnitt (Lehrveranstaltung, Modul, Studium) erwirbt beziehungsweise erworben haben sollte (Leitfaden/Standards für Modulbeschreibungen an der ASFH 2008, S. 5).

Dabei sind sich die Hochschulen einig, dass Studierende in jedem Modul zusätzlich zum fachlichen Wissen und zu den Fachkompetenzen auch fachübergreifende Kompetenzen und Schlüsselqualifikationen erwerben sollen, wie zum Beispiel soziale und kommunikative Kompetenzen, ethische und Gender-

Kompetenzen, Schreib- und Präsentationsfähigkeiten, Fremdsprachen und/oder EDV-Kenntnisse. Diese werden aus Sicht der Lernenden beschrieben und diese Sichtweise auf das Können nach Abschluss eines Moduls erleichtert es auch, Module an unterschiedlichen Hochschulen oder in verschiedenen Studiengängen anhand der Lernziele tatsächlich vergleichen zu können.

Wenn Studierende beispielsweise empirische Forschungsmethoden erlernen und eine wissenschaftliche Fragestellung bearbeiten, ist es letztlich unerheblich, ob sie ihre Daten mittels teilnehmender Beobachtung in einem Berliner Kindergarten oder mit Leitfrageninterviews in einem Moskauer Seniorenheim erheben. Alle Studierenden lernen in diesem Rahmen, Forschungshypothesen zu entwickeln, wissenschaftliche Literatur zu ihrem Thema zu recherchieren, einen Fragebogen zu entwickeln, Daten zu erheben, auszuwerten und zu präsentieren. Entscheidend ist nicht die Forschungsmethode selbst, sondern dass sie ihre Wahl einer bestimmten Methode, die tatsächlich angemessen ist, fundiert begründen können. Modulbeschreibungen informieren also Studierende frühzeitig und versetzen sie in die Lage zu überprüfen, ob Lehrende ihnen fachlich-inhaltlich das bieten, was ihnen zu Beginn des Studiums versprochen wurde. In einem konsequent modularisierten Studiengang ist die Entscheidung zur Auswahl und Reihung der Module weitgehend den Lernenden überlassen. Sie wählen ihre Module so aus, dass sich ein sinnvolles Ganzes ergibt (*Tremp; Eugster 2006, S. 164*).

Unabhängig von der Bolognareform hat sich in den letzten Jahren an den Hochschulen auch in Deutschland ein neues Lern- und Lehrverständnis entwickelt. Gute Lehre bedeutet, die Studierenden zu befähigen, eigenständig zu lernen, sich aktiv Wissen anzueignen, es zu verarbeiten und auf neuartige Situationen anwenden zu können. Entscheidend ist der Transfer des Gelernten auf neue Aufgaben und das Ziel ist letztlich die Fähigkeit und Bereitschaft, lebenslang zu lernen. Im Verlauf eines Studiums wird der Anteil des (angeleiteten) Selbststudiums immer größer und die Studierenden übernehmen zunehmend mehr Verantwortung für die Gestaltung ihrer individuellen Lernprozesse. Die didaktischen Methoden der Lehrenden müssen auf diese Ziele abgestellt sein und intensive kommunikative Auseinandersetzung der Studierenden untereinander sowie zwischen Lehrenden und Studierenden fordern.

Gerade das Studium der Sozialen Arbeit bietet vielfältige Möglichkeiten, miteinander und voneinander

zu lernen. Genutzt werden kann interdisziplinäres Arbeiten, an dem sich Studierende und Lehrkräfte aus verschiedenen Disziplinen mit unterschiedlichen Herangehensweisen beteiligen, denn Erkenntnisse aus verschiedenen Fachgebieten führen häufig zu innovativen Lösungen. Diese Schlüsselqualifikationen sind unerlässlich in Tätigkeitsfeldern Sozialer Arbeit und Pädagogik, in denen Teams aus verschiedenen Berufs- und Statusgruppen die Regel, nicht etwa die Ausnahme sind (Geißler-Piltz u.a. 2006, S. 107).

Mit dem Paradigmenwechsel vom Lehren zum Lernen sind eine neue Rolle und ein neues Selbstverständnis der Professorinnen und Professoren verbunden. Bisher standen die Lehrenden im Mittelpunkt: Sie definierten die Lehrziele für das Curriculum, wählten danach den Lehrinhalt aus und in der Zeit, in der sie ihn vermittelten, wurde die Studienzeit in Semesterwochenstunden (SWS) gemessen. Zukünftig geht es stärker um den Lernprozess und seine Resultate. Die Lehrenden stehen weniger als allwissende Expertinnen und Experten vor dem Publikum, sondern sie werden zu Lernbegleiterinnen und -begleitern an der Seite der Studierenden. Neben der reinen Stoffvermittlung befähigen sie zum selbstständigen Lernen, beraten bei Konflikten in der Lerngruppe, helfen über Lernblockaden, Schreibkrisen und anderes hinweg. All diese didaktischen Überlegungen erfordern frühzeitige Absprachen und eine gute Kooperation unter den Lehrenden, vor allem wenn sich ein Modul aus verschiedenen Veranstaltungen zusammensetzt. Die ersten Fragen bei der Planung lauten:

▲ Welche Kompetenzen brauchen die Studierenden bei der Ausübung ihrer zukünftigen beruflichen Tätigkeit?

▲ Was sollen die Studierenden wissen und können, wenn sie ein bestimmtes Modul belegt haben?

▲ Wie viel Zeit brauchen die Studierenden (Workload), um sich diese Kompetenzen tatsächlich anzueignen und sie einzubüßen?

▲ Wie soll das Verhältnis von Präsenzzeit und Selbststudium aussehen?

▲ Welche didaktischen Vermittlungsformen sind sinnvoll?

Manche Professorinnen und Professoren befürchten, dass ihre Freiheiten damit unwiederbringlich verloren gehen und die Ausbildung verschult wird. Richtig ist, dass Module inhaltliche Rahmen festlegen, die mit den Kolleginnen und Kollegen abgestimmt sind. Gleichzeitig lassen sie so viel Spielraum, dass individuelle Schwerpunkte und Lernziele möglich bleiben. Dennoch hat die inhaltliche Abstimmung neue Grenzen, Arbeitsgruppen und Fachbeziehungsweise

Modulkonferenzen entstehen lassen oder alte wieder belebt. Vor allem die „neuen“ Kolleginnen und Kollegen sind für den Austausch dankbar und setzen sich mit den Entwicklungen der Hochschuldidaktik auseinander (ebd., S. 108).

3.4 Gute Lehre hat ihren Preis

Die Hochschulrektorenkonferenz (HRK) legte im Oktober 2007 eine „Qualitätsoffensive in der Lehre“ vor, um Studienzeiten und Studienabbruch deutlich zu senken. Die Anzahl der Dozentinnen und Dozenten pro Studierenden müsse in den nächsten fünf Jahren kapazitätsneutral verdoppelt werden, will Deutschland den internationalen Maßstäben und der tatsächlichen Studierendenzahl gerecht werden. Die HRK meint, verbesserte Betreuungsrelationen dürfen nicht am Kapazitätsrecht scheitern, und fordert die Kultusministerinnen und -minister auf, dieses radikal zu reformieren, damit es den Anforderungen von Bachelor- und Masterstudiengängen gerecht wird. HRK-Präsidentin Wintermantel vertritt die Auffassung: „Lehre ist ebenso wichtig wie Forschung. In den Hochschulen greift beides unmittelbar ineinander und muss im Gleichschritt verbessert werden. Wer morgen hervorragende Forscherinnen und Forscher und Führungskräfte in der Wirtschaft will, muss heute eine hohe Qualität in der akademischen Lehre sicherstellen ... Die Länder selbst haben uns im Rahmen des Bolognaprozesses die Aufgabe gestellt, stärker individualisierte Lehrformen einzusetzen, damit wir besser qualifizieren und mehr Studierende bis zum Abschluss führen. Das ist ein uneingeschränkt richtiges Ziel. Es ist aber völlig unklar geblieben, wie wir das finanzieren sollen“ (Wintermantel 2007, S. 1).

Gute Lehre lässt sich nur mit einer international konkurrenzfähigen finanziellen Ausstattung erreichen. Zu einer realen Verbesserung des Betreuungsschlusses sind Mittel erforderlich, die weit über die im Hochschulpakt 2020 vorgesehenen Maßnahmen hinausgehen, und insofern fordert beispielsweise auch die Junge Akademie in ihren aktuellen Empfehlungen „Zur Zukunft der Lehre“, die derzeitige Finanzierungsstrategie zu überdenken (Junge Akademie 2008, S. 3).

3.5 Lernen zu prüfen

Durch studienbegleitende Modulprüfungen finden mehr Prüfungen statt als dies früher der Fall war. Die HRK sieht grundsätzlich einen Fortschritt darin, umfangreiche und häufig abschreckende Abschlussprüfungen durch studienbegleitende Prüfungen zu ersetzen. Auf diese Weise erhalten die Studierenden früher und regelmäßig eine Rückmeldung zu ihrem

Leistungsstand. Die Junge Akademie meint, dass umfangreiche, im Detail vorgeschriebene Curricula und ständige Prüfungen nicht zu besserer Lehre und intensivem Lernen führen, sondern die Studierenden im Gegenteil zu einer „oberflächlichen, arbeitsökonomischen Optimierung des Studiums“ zwingen. Stattdessen sollten sie weniger Stoff in weniger offiziellen Veranstaltungen lernen (*ebd.*, S. 16). Die steigende Zunahme an Prüfungsleistungen belastet und überfordert vor allem die Studierenden. Berichten des Studentenwerks zufolge gibt es eine vermehrte Anfrage nach Beratung und Therapie, der Druck auf die Studierenden durch die Bachelorstudiengänge hat sich durch Anwesenheitspflicht und Prüfungsstress verstärkt (*Der Tagespiegel* 24.6.2008, S. 29).

Umgekehrt können mehr Leistungsnachweise jedoch auch mehr Möglichkeiten für Rückmeldungen schaffen und Spielräume eröffnen. Idealerweise sollte ein modularisiertes System mit diskursiven Erörterungen und weitergehenden Beratungsangeboten verknüpft sein. Dann sind Leistungsnachweise eine mögliche Basis für Beratungsgespräche und „Teil einer Laufbahnberatung“ (*Trempl; Eugster 2006*, S. 164). Mit dem Überprüfen von Sach- und Methodenkompetenz haben viele Professorinnen und Professoren Erfahrungen gesammelt. Doch wie prüfen sie so komplexe Kompetenzen wie:

- ▲ Sozialkompetenz, also kommunikative und kooperative Fähigkeiten;
- ▲ Lernkompetenz, also die Fähigkeit und Bereitschaft, eigenes Wissen, Können, Haltung zu reflektieren und zu verändern;
- ▲ Konfliktfähigkeit, also die Fähigkeit, Interessen-gegensätze zu erkennen, offen anzusprechen, Kompromisse auszuhandeln und Konflikte selbstständig zu lösen?

Lehrende müssen sich auf das Wesentliche konzentrieren, das heißt auf zentrale Kompetenzen. Die Anforderungen müssen beobachtbar sein und beurteilbar definiert werden. An der ASFH wollen viele Lehrende möglichst handlungsorientiert prüfen in authentischen, fairen Kontexten: Prozesse und Produkte, Aktionen und Reflexionen. Diese didaktischen und prüfungstechnischen Herausforderungen stellen die Lehrenden vor völlig neue Probleme, die erst nach und nach durch Prüfungen zutage treten. Wir nutzen diese Erfahrungen und nehmen erste Nachbesserungen vor, aktuell wird die Anzahl der Module und damit der studienbegleitenden Modulprüfungen reduziert und die zur Verfügung stehenden Prüfungsformen werden hinterfragt und ergänzt. Auch in der Fachöffentlichkeit werden diese Fragen diskutiert, zum Beispiel am Hochschuldidaktischen

Zentrum der Universität St. Gallen. Nach einer Handreichung mit Kurztipps für alle im Bereich der Hochschullehre tätigen Personen können Prüfungen grundsätzlich zwei unterschiedliche Zielsetzungen verfolgen: Formative Prüfungen lenken den Lern- und Lehrprozess auf eine Zielerreichung hin. Damit die Unterstützung wirksam ist, müssen solche Prüfungen tatsächlich begleitend zum Lernprozess stattfinden, sozusagen während der Formung der Kompetenzen. Auf diese Weise sind rechtzeitig differenzierte Rückmeldungen und angemessene Lernhilfen möglich. So können Prüfungen dazu dienen, festzustellen, in welchem Maße die Studierenden geforderte Kompetenzen nachweisen. Aufgrund der Ergebnisse werden Berechtigungen erteilt oder vorerthalten, solche Prüfungen haben also selektiven Charakter. Da sie sozusagen einen Schlussstrich unter einen größeren Lernabschnitt ziehen und nicht mehr die Verbesserung des Lernprozesses im Vordergrund steht, werden sie als summative Prüfungen bezeichnet (Zwischen- und Abschlussprüfungen).

Formative und summative Prüfungen sollten nicht miteinander vermischt werden, denn Prüfungen, die den Lernprozess begleiten, ein Feedback zu Stärken und Schwächen geben und Experimentieren ermöglichen, dürfen nicht gleichzeitig über ein Fortkommen oder Nichtfortkommen entscheiden. Andererseits sind summative Prüfungen zu wenig differenziert und sie erfolgen zu spät, als dass sie den Lernprozess genügend begleiten und lenken könnten, auch wenn sie das Lernverhalten generell beeinflussen (*Metzger; Nüesch 2004*, S. 2).

3.6 Prüfungen verwalten

HochschulTrends (2008) stellt fest, dass niemand genau weiß, wie viel an deutschen Universitäten geprüft wird, denn Daten über die Prüfungsdichte in Studiengängen werden nicht systematisch erhoben. Sicher ist lediglich, dass durch studienbegleitende Modulprüfungen sehr viel mehr geprüft wird, und vor den Folgen einer Prüfungsexplosion hatte bereits im Jahr 2002 die damalige Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung (BLK) gewarnt: Studienbegleitende Prüfungen führen zu „tiefgreifenden Veränderungen des bisher fachorientierten Prüfungssystems“. Verwaltungsabläufe müssen vollständig neu strukturiert, für jedes Modul ein Prüfungs- und mindestens ein Wiederholungsprüfungstermin sowie Räume organisiert werden (*HochschulTrends* 2008, S. 1).

Das Prüfungsamt ist besonders intensiv von der Bologna- und Reform betroffen. In den letzten vier Jahren hat sich die Anzahl der vom Prüfungsamt der ASFH zu erfassenden Leistungen fast verdoppelt. Allein in

dem siebensemestrigen Bachelorstudiengang Soziale Arbeit müssen nach der ersten Prüfungsordnung knapp 30 studienbegleitende Modulprüfungen abgelegt werden. Bezogen auf durchschnittlich 150 Studierende pro Semester summiert sich eine beträchtliche Belastung. Ab Wintersemester 2008/09 kommt noch der konsekutive Masterstudiengang Praxisforschung in Sozialer Arbeit und Pädagogik mit acht Modulen hinzu (und gut 100 Studierende bei Vollausbau) und ein berufsintegrierender Bachelorstudiengang Soziale Arbeit ist in Planung. Hinzu kommt bis 2009 der Parallelauf der „auslaufenden“ Diplomstudiengänge, hier insbesondere die Organisation der Diplomprüfung mit aktuell noch 300 Studierenden.

Studienaufenthalte im Ausland, die die Mobilität der Studierenden wie gewünscht erhöhen, ziehen Anträge auf Anerkennungen von Studien- und Prüfungsleistungen nach sich. Im Jahr 2008 gibt es erfreulicherweise so viele Studierende wie nie zuvor, die für ein Semester ins Ausland gehen, doch sie alle stellen anschließend diese Anträge. Gemäß den Empfehlungen der KMK werden zusätzlich außerhochschulische Kompetenzen angerechnet und die ASFH hat in diesem Jahr eine entsprechende Satzung verabschiedet (www.kmk.org/doc/beschl/anrechnung.pdf). In diesem Zusammenhang erwähnt werden müssen schließlich die beiden neuen Abschlussdokumente Diploma Supplement und Transcript of Records, die alle Absolventinnen und Absolventen in deutscher und englischer Sprache zusätzlich zum Zeugnis und zur Urkunde erhalten.

Diese Mehrbelastungen und erhöhten Anforderungen an das Bearbeiten und Verwalten von immer mehr Studierendendaten mit der aktuellen personellen Besetzung setzen funktionierende EDV-gestützte Arbeitsmittel voraus. Doch das existierende Prüfungssystem und auch das elektronische Belegsystem (für Modulveranstaltungen) sind problembehaftet und noch ausbaubedürftig. Die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des Prüfungsamtes und des Computerzentrums sind an ihrer Kapazitätsgrenze angelangt. Mit der Umstellung auf das Bachelor-Master-System wurde das Limit noch vertretbarer Personalschlüssel definitiv erreicht; vielfach wurde es bereits überschritten. Der Hochschulpakt stellt zwar zusätzliche Mittel zur Verfügung, doch nur bei gleichzeitiger Erhöhung der Studierendenzahlen. Das bereits jetzt vorhandene Defizit wird damit bestenfalls auf gleichem Stand gehalten (Junge Akademie 2008, S. 11). Die Auswirkungen dieser Bürokratisierung an Hochschulen für die Lehrenden kritisiert Seibt in der Süddeutschen Zeitung. Er befürchtet die

Aufhebung der Humboldtschen Einheit von Lehre und Forschung: „Brutal könnte man sagen: Es entsteht unter den Lehrenden ein Zweiklassensystem, bei dem die einen die Drekarbeit des Unterrichtens, Prüfens und Verwaltens tun und nicht zuletzt den enormen Dokumentationspflichten genügen, also Anwesenheitslisten führen und Studienkonten im Internet bereithalten, während eine kleine Gruppe von Stars ... angeregt forscht und debattiert“ (Seibt 2008). Umgekehrt wird argumentiert, die von den Lehrenden beklagte Bürokratisierung bedeute lediglich, dass sie erstmals in kontrollierter Weise für ihre Studierenden da sein und arbeiten müssten. Sowohl ein unentschuldigtes Fehlen der Studierenden im Seminar fällt auf, aber auch eine verspätete Bewertung von Hausarbeiten. Heute sorgen Evaluierungen und Studienkonten dafür, „dass den Säumigen Beine gemacht werden“ (ebd.). Probleme, die es auch schon vorher gab, werden durch einzelne Maßnahmen im Zuge der Bolognareform transparent.

4. Die Studienreform an der ASFH von 2001 bis 2008

Im Bereich der Sozialen Arbeit war die ASFH eine der ersten Hochschulen in Deutschland, die die Bolognareform umsetzte. Im Jahr 2001 erfolgte vom Berliner Senat für Wissenschaft und Forschung die Aufforderung, alle Studiengänge zu modularisieren und auf Bachelor- und Masterabschlüsse umzustellen. Zum Sommersemester 2008 verließen die ersten Absolventinnen und Absolventen in Sozialer Arbeit mit Bachelorurkunde die Hochschule und zum Wintersemester 2008/09 startet der konsekutive Masterstudiengang. In nächster Zukunft wird sich zeigen, wie diese neue Generation von Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeiter in der Berufspraxis klarkommt und von dieser aufgenommen wird.

Bei der Reflexion des Planungsprozesses stehen die positiven Erlebnisse und Ergebnisse im Vordergrund. Die ASFH gehört zu den Ersten bei der Umsetzung des Bolognaprozesses und konnte Gestaltungsfreiraume nutzen, Erfahrungen sammeln und experimentieren, noch bevor viele einzelne Schritte hochschulpolitisch festgelegt waren. So ergaben sich Gestaltungsmöglichkeiten, doch genau hier waren und sind die Schattenseiten eine Vorreiterrolle nicht zu übersehen: Die Ersten können nicht von den Fehlern anderer lernen – und vor allem hinken die hochschulpolitischen Entscheidungen im Prozess der allgemeinen Reform den Planungen der einzelnen Hochschule hinterher (Geißler-Piltz; Machocki 2006, S. 56).

4.1 Die ASFH geht voran

Auf Bundesebene führte die Bolognareform dazu,

dass die Deutsche Gesellschaft für Sozialarbeit im Jahr 2005 ein Kerncurriculum für das Hauptfachstudium Sozialarbeit/Sozialwissenschaft vorlegte, das mit den Fachverbänden und dem Verein für öffentliche und private Fürsorge weitergeführt und konkretisiert wurde. Ein Jahr später verabschiedete der Fachbereichstag Soziale Arbeit den Qualifikationsrahmen für die Soziale Arbeit. Sie war damit die erste Disziplin, die in Deutschland einen solchen Qualifikationsrahmen für die Bachelor- und Masterausbildung vorlegte (*Qualifikationsrahmen Soziale Arbeit* 2006).

Für die ASFH kamen diese curricularen Vorgaben und Qualitätsstandards allerdings zu spät. Wir mussten uns auf vergleichbare internationale Rahmenwerke stützen, ohne einem explizit vollständig zu folgen. Wir führten lange Diskussionen über Begriffe wie Kompetenzen, Credits und Workload, erarbeiteten uns ein Bild von den Qualifikationen, die in einem Studiengang Soziale Arbeit vermittelt werden müssen: Sollte etwa das vorherrschende generalistische Selbstverständnis beibehalten werden oder sollten Studierende Expertinnen und Experten für besondere Zielgruppen, Methoden oder Problemlagen werden? Bei der kritischen Durcharbeitung des Bestehenden kristallisierten sich einige Fragen heraus, die im Laufe des Reformprozesses beantwortet werden mussten:

- ▲ Wie kann die Qualität des Diplomstudiengangs erhalten bleiben?
- ▲ Welche Kompetenzen sollen die Studierenden im Laufe des Studiums erwerben?
- ▲ Wie ist ein sinnvolles, fachlich hochwertiges Curriculum zu erreichen, das heißt, welche Inhalte müssen erhalten bleiben und welche sollen verändert werden?
- ▲ Was können Studierende realistisch in der ihnen zur Verfügung stehenden Zeit lernen und leisten?
- ▲ Wie umfangreich wird die Praxis und wie wird sie mit der theoretischen Ausbildung verknüpft und reflektiert?

Um diese Fragen beantworten und Lösungen umsetzen zu können, musste an der Studienkonzeption gearbeitet werden. Die angestrebte Transparenz erforderte Kooperationen, da nur bei verständlichen, auf gemeinsamen Absprachen beruhenden Rahmensetzungen eine Vergleichbarkeit der Studienstrukturen erlangt werden kann. Daher suchte die ASFH gemeinsam mit insgesamt 32 anderen Hochschulen in einem Modellprogramm der Bund-Länder-Kommission „Einführung eines Leistungspunktsystems an Hochschulen“ von 2001 bis 2004 nach gemeinsamen Grundstrukturen für die modularisierten Studiengänge.

Sehr umstritten war die Frage nach der Dauer des Studiums. Da in konsekutiven Bachelor- und Masterstudiengängen insgesamt zehn Semester nicht überschritten werden sollen und für einen Bachelorstudiengang mindestens sechs und höchstens acht Semester vorgesehen sind, ergeben sich grundsätzlich drei Möglichkeiten: 6 + 4, 7 + 3 oder 8 + 2 Semester. Letztgenannte Variante verwirrte die ASFH rasch, da zwei Semester für einen Masterstudiengang als zu kurz eingeschätzt wurden. Ein sechssemestriges Bachelorstudium ermöglicht zwar eine längere Masterphase, angesichts des integrierten Praktikums hielten und halten wir es jedoch für unverantwortlich, das Erststudium so zu kürzen.⁷ Für einen siebensemestrigen Bachelorstudiengang spricht, dass sowohl die Qualität des Studiums als auch die der Praxisphasen erhalten werden können, und dafür entschied sich die ASFH schließlich auch. Ausschlaggebend waren zwei Argumente: Erstens sollte der Bachelorabschluss auf gleichem Niveau angesiedelt werden wie der bisherige Diplomabschluss. Der bereits erwähnte KMK-Beschluss aus dem Jahr 2003 bestätigte uns in dieser Auffassung. Er ist wegweisend für die akademische Anerkennung und die Eingruppierung, denn Bachelorabsolvierte sollten soviel verdienen wie Diplomabsolvierte. Zweitens ermöglicht ein siebensemestriger Bachelorstudiengang ein ganzes integriertes Praxissemester. Darauf wird in dem Kapitel über die Praxisphasen noch näher eingegangen.

4.2 Die Gestaltung der Ausbildungsreform

Bei der inhaltlichen und didaktischen Ausgestaltung des Bachelorstudiengangs Soziale Arbeit hat sich die ASFH einerseits an Beschlüssen auf nationaler Ebene wie den vom Fachbereichstag beschlossenen Empfehlungen orientiert. Weiterhin waren für uns Ideen von internationalen Organisationen wegweisend, wie die im Jahr 2004 verabschiedeten „Global Qualifying Standards“ der International Association of Schools of Social Work (IASSW) und International Federation of Social Workers (IFSW). Nicht zuletzt spielten jedoch auch die Vorstellungen unserer Professorinnen und Professoren eine Rolle. Es wurde kaum jemals so engagiert über Inhalte und interdisziplinäre Zusammenarbeit zwischen Lehrenden und allgemein über Hochschuldidaktik debattiert wie in den letzten sieben Jahren. Ideen aus diesen unterschiedlichen Quellen wurden zu einem Studiengangprofil zusammengeführt, in dem bewährte Inhalte und Lernformen ebenso ihren Platz fanden wie aktuelle Entwicklungen und outcomeorientierte Lehre. Die ASFH geht mit dem neuen Bachelorstudiengang einen Schritt in Richtung einer weiteren Professionalisierung und konstruktiven Verwissenschaftlichung

der Sozialen Arbeit. „Vollprofessionalisierung setzt einen vollakademischen Abschluss voraus“, meint Mühlum (2005, S. 186). Er spricht damit an, dass durch die Zweitstufigkeit der Ausbildung eine Befähigung zur spezifischen Handlungskompetenz sowie zur Forschung und Entwicklung des Berufs gegeben ist. Die Grundlage für diese fachliche Differenzierung muss bereits im Bachelorstudiengang durch eine verstärkte Verschränkung von Theorie und Praxis sowie von Forschung und Praxis angelegt sein, aber auch durch eine mit den Bezugswissenschaften verzahnte Sozialarbeitswissenschaft.

Gegen den Trend einer strukturellen Differenzierung im Bereich Sozialer Arbeit sollte die erste Phase der Ausbildung an der ASFH weiterhin generalistisch und breit angelegt sein. Die berufsqualifizierende Funktion sollte sich also nicht allein auf einen Aspekt des komplexen Arbeitsfeldes Soziale Arbeit richten, sondern sie sollte fachspezifische, fachübergreifende und soziale Kompetenzen entwickeln, die gemeinsamen Anforderungen in unterschiedlichen Tätigkeitsfeldern Sozialer Arbeit entsprechen (Kleve 2001, S. 21-26). Ein generalistisches Bachelorstudium verlagert damit die weitergehende Qualifikation in den Bereich der intensiven Spezialisierungen und der diversen Fachsozialarbeit, die durch konsekutive und weiterbildende Masterstudiengänge sowie durch Zertifikatskurse erreicht werden können. Doch gerade die Praxisbetonung stellte die ASFH bei der Planung des Bachelorstudiengangs vor unerwartete Probleme, erstens bei der Umgestaltung der Projekte und zweitens bei der Erhaltung der staatlichen Anerkennung.

4.3 Im Mittelpunkt steht die Fachwissenschaft

Im modularisierten Studiengang nimmt die Fachwissenschaft Soziale Arbeit eine zentrale Rolle ein (130 von 210 Credits). Mit dieser Entscheidung nahmen wir tiefgreifende Veränderungen vor, die sich deutlich in der neuen Stellung der Bezugswissenschaften zur Sozialen Arbeit ausdrücken. Mit dieser wissenschaftlichen Ausrichtung der Sozialen Arbeit endet eine historische Epoche der Fachhochschulen. Die Aneinanderreihung von Fächern, im studentischen Jargon als „Fächersalat“ bezeichnet, ist überwunden. Im neuen Curriculum orientieren sich zwei Drittel aller Module am Objekt- und Handlungsbereich der Sozialen Arbeit, die bezugswissenschaftlichen Fächer haben ihre Dominanz verloren, ohne dass das wissenschaftliche Niveau gesenkt wurde. Sie sind jedoch in der Sozialen Arbeit angekommen, was schon aus den Namen der Module deutlich wird. So heißt es nicht mehr Sozialmedizin, sondern

sozialmedizinische und sozialpsychiatrische Grundlagen Sozialer Arbeit.

Im Diplomstudiengang Sozialarbeit/Sozialpädagogik waren aufgrund der historischen Entwicklung der Fachhochschule vorwiegend fachfremde Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler für die Ausbildung verantwortlich. Es waren Juristinnen und Juristen, Psychologinnen und Psychologen, Soziologinnen und Soziologen, Ökonominnen und Ökonomen sowie Politikwissenschaftlerinnen und -wissenschaftler, die mit zwei Dritteln aller Lehrinhalte eine dominante Stellung innehatten. Sie erfüllten zwar die formalen hochschulrechtlichen Voraussetzungen für Lehre und Forschung, hatten jedoch wenig Beziehung zur Praxis der Sozialen Arbeit. Ihre Forschungsaktivitäten waren entsprechend eher auf die Entwicklung ihrer eigenen Disziplin als auf die der Sozialen Arbeit gerichtet. Eine berufliche Identität konnte sich unter diesen Bedingungen bei den Studierenden oft nur schwer herausbilden.

Die Soziale Arbeit entwickelte sich in den letzten 20 Jahren in Anlehnung an internationale Modelle der sozialarbeiterischen Professionalisierung zur eigenständigen wissenschaftlichen Disziplin. Ihr Ziel ist eine Theoriebildung und Forschung, die sich in einer für die Praxis relevanten Weise auf soziale Probleme in Arbeitsfeldern Sozialer Arbeit bezieht. Die Zukunft der Sozialarbeit als Wissenschaft liegt danach in einer Verschränkung von Theorie und Praxis mit dem Schwerpunkt der Praxisforschung, etwa der Untersuchung sozialer Ungleichheiten und gesellschaftlicher Problemlagen oder die Analyse der Wirksamkeit sozialarbeiterischen Handelns.

Soziale Arbeit sieht ihre systematische Aufgabe in der Realisierung einer dialogischen, mit den Bezugswissenschaften verzahnten transdisziplinären Wissenschaft. Diese steht zwischen unterschiedlichen Wissens- und Aufgabengebieten und vermittelt zwischen anderen wissenschaftlichen Disziplinen, ohne selbst in diesen aufzugehen. Ihre weitere Aufgabe ist es, unterschiedliche Wissensgebiete themen-, problem- und praxisbezogen zu integrieren. Die neue modularisierte Studienstruktur versucht, dieser Idee gerecht zu werden, indem sie einerseits die klassischen wissenschaftlichen Disziplinen und Inhalte aus diesen (etwa Soziologie, pädagogische und psychologische Grundlagen der Sozialisation, Sozialpolitik, Sozialmedizin und die verschiedenen Rechtsgrundlagen) umfasst und andererseits transdisziplinäre Verknüpfungen und Vermittlungen dieser Grundlagen auf der Basis konkreter Fragestellungen von sozialarbeiterischen Arbeitsfeldern, Zielgruppen und

Methoden sucht (Cornel u.a. 2004, S. 32). Unter Berücksichtigung dieser Leitvorstellungen entwickelten wir Module, die fachspezifische Kernkompetenzen vermitteln. Studierende

- ▲ kennen und verstehen die wissenschaftlichen Grundlagen der Sozialen Arbeit in ausgewählten Tätigkeitsfeldern;
- ▲ kennen Theorien, Handlungs- und Forschungsmethoden und können sie einordnen oder anwenden;
- ▲ beschreiben, analysieren und erklären Lebenssituationen und lebensweltbezogene Bedarfslagen;
- ▲ erkennen und analysieren Problemstellungen und entwickeln und verwirklichen daraufhin Handlungspläne;
- ▲ reflektieren und begründen das eigene berufliche Handeln theoriebezogen;
- ▲ planen in Übereinstimmung mit ethischen Werten Hilfesysteme und entwickeln ressourcenorientierte Lösungsstrategien, die sie erproben und evaluieren;
- ▲ kommunizieren und interagieren in unterschiedlichen Arbeitskontexten;
- ▲ reflektieren selbstkritisch ihr eigenes Verhalten in Beziehungssituationen und -dynamiken;
- ▲ sind mit berufsrechtlichen und -ethischen Grundsätzen vertraut und dazu befähigt, diese umzusetzen;
- ▲ wechseln Perspektiven beziehungsweise nehmen andere (kulturelle) Sichtweisen ein;
- ▲ können auf die gegenwärtigen und sich verändernden Anforderungen der Sozialen Arbeit in Ausbildung, Wissenschaft und Praxis reagieren.

4.4 Theorie-Praxistransfer als zentrales Element

Kritikerinnen und Kritiker der gestuften Studiengänge prognostizierten den Bachelorstudiengängen einen Qualitätsverlust. Auch in internen Debatten an der ASFH reflektierten wir selbstkritisch Verschulungstendenzen, Studienzeitverkürzungen und eine Ausrichtung auf den Arbeitsmarkt, die Gesellschaftsanalyse und Gesellschaftskritik außen vor lässt. Die Gefahr des Qualitätsverlustes in der Ausbildung an Fachhochschulen ist jedoch in keiner Frage so groß wie in der Ausgestaltung von Praxisphasen. Es stellten sich daher drei essenzielle Fragen:

- ▲ Wie viele Praxisanteile muss ein Bachelorstudium haben, um Berufsbefähigung zu erzielen?
- ▲ Wie viele Praxisanteile kann ein Bachelorstudium tragen, ohne wissenschaftliche Qualität einzubüßen?
- ▲ Welchen Stellenwert nimmt die Ausbildungssupervision ein?

Diese Fragen wurden bundesweit an den Fachbereichen für Soziale Arbeit unterschiedlich gelöst. Gut die Hälfte der Fachbereiche entschied sich für ein

Bachelorstudium mit sechs Semestern. Die Praxisphase ist teilweise integriert, teilweise in ein Berufspraktikum ausgelagert. Die ASFH gehört zu den Schulen, die sich für integrierte und inhaltlich gut ausgestaltete Praxisphasen in einem sieben Semester andauernden Studiengang entschied. In Kooperation mit Praxisanleiterinnen und -anleitern, mit Angehörigen des Praxisbeirats der ASFH und Vertretern der Senatsverwaltungen entwickelten wir ein Konzept, das drei Praxisphasen vorsieht, die sich insgesamt über 38 Wochen erstrecken und mit dem Projektstudium eng verbunden sind.

Die erste Praxisphase ist die berufliche Vorbildung. Sie umfasst zwölf Wochen und muss vor Beginn des Studiums absolviert werden. Ihr Ziel ist es, die individuelle Motivation für das gewählte Studienfach zu klären. Die Erfahrungen der beruflichen Vorbildung werden im ersten Semester ausgewertet und bereiten die Feldstudienphase vor. Es folgt die vierwöchige Feldstudienphase, die schon am Ende des ersten Semesters beginnt. Sie wird im Rahmen des zweisemestrigen Moduls „Arbeitsfelder, Zielgruppen und Organisation Sozialer Arbeit“ intensiv vorbereitet. Die vier Wochen des Praktikums sollen die Studierenden nutzen, um ihr Praxisfeld zu erkunden und zu erforschen – etwa durch Interviews unterschiedlicher Art, ethnographische, biographische Studien. Die daraus entstehenden ersten Anlagen zu einem Praxisforschungsbericht werden im zweiten Semester im Modul Handlungsmethoden reflektiert, ausgewertet und benotet. Der ASFH war bewusst, dass es sich hier um ein unkonventionelles Vorgehen handelt, dem die Prüfungsleistungen angepasst wurden. Es können mündliche Prüfungen oder Gruppenprüfungen abgehalten werden sowie Internetpräsentationen, Textmappen oder Portfolios erstellt werden. Trotz einiger Vorbehalte aus den Reihen der Praxisvertretenden waren die ersten Erfahrungen mit der Feldstudienphase positiv.

Die Studierenden gehen mit Fragestellungen in die Praxis oder entwickeln diese vor Ort, um sie dann in den Seminaren gezielt aufzuarbeiten. Damit ist ein Grundstein für eine partizipative Evaluations- oder Praxisforschung gelegt. Insofern können mit der Feldstudienphase erste Schritte in Richtung konsekutives Masterstudium Praxisforschung in Sozialer Arbeit und Pädagogik getan werden. Die dritte Praxisphase, 22 Wochen umfassend, ist eingebettet in das Projektstudium und wird durch die Ausbildungssupervision begleitet. Von den zwei im Diplomstudiengang erprobten Praktika – dem frei zu wählenden und dem behördlichen Pflichtpraktikum – übernahm die ASFH Letzteres unter leicht veränderten

Bedingungen, weil dessen erfolgreiche Absolvierung eine Voraussetzung für die staatliche Anerkennung nach dem Sozialberufsanerkennungsgesetz ist.

4.5 Die staatliche Anerkennung

Für den ersten Durchgang war zu Beginn des Studiums ungeklärt, ob Bachelorabsolventinnen und -absolventen die staatliche Anerkennung erhalten. Im Zuge der Einführung der gestuften Bachelor- und Masterstudiengänge an den Fachhochschulen warf die Jugendministerkonferenz im Jahr 2002 die Frage neu auf, ob eine staatliche Anerkennung weiterhin erforderlich ist und wie eine praxisbezogene berufsbefähigende Ausbildung gewährleistet werden kann. Ohne politische Entscheidungsgrundlage übernahm die ASFH auch hier eine Pionierrolle und erarbeitete das oben beschriebene Praxisphasenmodell unter Bachelorbedingungen. Leitend war eine berufsbefähigende Verzahnung von Theorie und Praxis, die unter anderem – in Anlehnung an das geltende Sozialberufsanerkennungsgesetz in der Fassung vom 5. Oktober 2004 – Kompetenzen im Bereich der Sozialadministration und des Projektmanagements nachweist. Mit dem Blick auf die Gewährung der staatlichen Anerkennung bestand die konzeptionelle Aufgabe also darin, die im Studienverlauf erforderlichen Kompetenzen für sozialadministrative Tätigkeiten zu beschreiben und einigen Modulen zuzuordnen.

Diese Ausbildungs- und Praxiskonzeption erkannte der politische Senat von Berlin an. In einer Anfrage des Abgeordnetenhauses heißt es: „Es wurde bereits darauf hingewiesen, dass auch in dem an der ASFH Berlin eingerichteten Bachelor-Studiengang Soziale Arbeit die berufsrelevanten Ziele und qualitativen Mindestanforderungen nach Auffassung des Senats erfüllt sind. Trotz der Verkürzung der Regelstudienzeit von bisher acht Semestern (einschließlich zwei Praxissemester) im Diplomstudiengang auf sieben Semester im Bachelor-Studium bleiben die für die Berufsausübung erforderlichen Lerninhalte in Anlehnung an die Ergebnisse überregional geführter Fachdiskussionen in vollem Umfang erhalten. Auch die im Studienverlauf zu vermittelnden praktischen Erfahrungen werden nicht in qualitativ abträglicher Weise geschmälert“ (*Berliner Abgeordnetenhaus* 2005, S. 3). Trotz dieser öffentlich gezollten Anerkennung blieb die entscheidende Frage, ob die staatliche Anerkennung Bestand haben wird, lange Zeit unbeantwortet. Auf ihrer Sitzung im Mai 2008 legte nun die Jugend- und Familienministerkonferenz (JFMK) einen eindeutigen Beschluss vor: Die staatliche Anerkennung wird als Reglementierung des Berufszugangs für Sozialarbeiterinnen/Sozialarbei-

ter und Sozialpädagoginnen/Sozialpädagogen beibehalten. Die JFMK folgt den im schon erwähnten Qualifikationsrahmen Soziale Arbeit aufgeführten qualitativen Voraussetzungen für die Anerkennung. Sie nennt insbesondere ausgewiesene Rechtskenntnisse und administrative Kompetenzen sowie den Nachweis einer angeleiteten Praxistätigkeit von 100 Tagen in einer fachlich ausgewiesenen und von der Hochschule anerkannten Einrichtung der Sozialen Arbeit. Des Weiteren wird das Verfahren der Anerkennung mit der Akkreditierung der Studiengänge verknüpft, die in einem Zusatzverfahren prüft, ob der Studiengang den geforderten Qualitätsansprüchen genügt (*Jugend- und Familienministerkonferenz* 2008, S. 1f.).

Die Akkreditierungsagentur für Studiengänge im Bereich Heilpädagogik, Pflege, Gesundheit und Soziale Arbeit e.V. (AHPGS) akkreditierte den Bachelorstudiengang. Sie bescheinigte dies der ASFH am Ende des aufwendigen Verfahrens im Frühjahr 2007 ausdrücklich: „Eine wichtige Rolle spielen im Hinblick auf die Vermittlungschancen der AbsolventInnen und die Arbeitsmarktrelevanz der Ausbildung praxisbezogene Anteile des Studiengangs (Vorpraxis, Feldstudienphase, Praxissemester und Studienprojektmodule). Auf Grund dieser elaborierten Praxisanteile und ihrer Verknüpfung mit theoretischen Kenntnissen sowie angeleiteter Selbstreflexion (unter anderem obligatorische Ausbildungssupervision) wird auch das Ziel ‚staatliche Anerkennung‘ für die Absolventen erreicht“ (*Akkreditierungsagentur* 2007, S. 3).

4.6 Das Projektstudium

In den 1970er-Jahren gingen die Zielvorstellungen vor allem dahin, die Studierenden auf selbstständiges Lernen vorzubereiten, das heißt das von der Schule gewohnte, eher passive Lernverhalten zu verändern. Das bedeutete die exemplarische Vermittlung, Entwicklung und Aneignung von Wissen und methodischen Fähigkeiten durch entdeckende Lernverfahren (*Wissenschaftsrat* 1967). Die pädagogischen Ursprünge des projektorientierten Unterrichts gehen auf den amerikanischen Philosophen und Reformpädagogen *John Dewey* zurück. Seine Vorstellungen eignen sich, wenn eigenständiges, der Sache angemessenes Urteils- und Handlungsvermögen Resultat eines Lernprozesses sein soll (*Kraimer* 2006, S. 61f.). Im Projektstudium lernen die Studierenden neben theoretischem Wissen auch praktische Fähigkeiten und sie werden am Erkenntnisprozess beteiligt (*Graf* 1976, S. 42). Dies ist eine Lernhaltung, die dem „shift from teaching to learning“ entspricht, der im Zuge der Bolognareform umgesetzt werden soll.

Die Projekte im Diplomstudiengang umfassten fünf Semester. Sie begleiteten die Studierenden während der Praktika und beim Anfertigen der Diplomarbeit. In einer festen Gruppe über Jahre zusammen zu studieren, bietet viele Möglichkeiten, fachliche und soziale Kompetenzen zu entwickeln. Hier können Erfahrungen aufgegriffen, reflektiert und bearbeitet sowie durch Ausbildungssupervision begleitet werden (Kleve 2005, S. 27 f.). Außerdem hilft der soziale Zusammenhalt den Studierenden, Krisen zu überstehen und das Studium in einem angemessenen Zeitraum zu absolvieren.

Module sollen nur ein bis maximal zwei Semester andauern, um die Mobilität der Studierenden nicht einzuschränken. Die genannten positiven Aspekte wollte die ASFH ungern zugunsten einsemestriger Module aufgeben. Schließlich einigten wir uns auf einen Kompromiss: Im Bachelorstudiengang Soziale Arbeit werden zwei zweisemestrige Module möglichst nacheinander absolviert. Studierende, die ein Semester im Ausland verbringen, können in das Projektmodul, das sie vor ihrem Auslandsaufenthalt besucht haben, wieder einsteigen. Das erste zweisemestrige Projektmodul umfasst ein praktisches Studiensemester von 22 Wochen, das zweite zweisemestrige Projektmodul begleitet die Studierenden häufig bei der Bachelorarbeit.

Mit der Fortführung des Projektstudiums entschied sich die ASFH für exemplarisches und selbst gestaltetes Lernen, das die Aufgabe hat, die theoretisch fundierte wissenschaftliche Ausbildung handlungsorientiert auszurichten. Für die Studierenden bedeutet das die Bearbeitung einer Problemstellung, die theoretische Aufarbeitung eines relevanten Praxisfeldes und die verantwortliche Planung, Gestaltung und Mitarbeit in diesem. Dabei sollen wissenschaftliche Theorien überprüft und eine verantwortliche und konstruktive Zusammenarbeit aller am Projekt Beteiligten geübt werden. Die Gründe für die Übernahme des Projektstudiums in das Bachelorstudium der Sozialen Arbeit sind vielfältig. Heute wie auch vor 30 Jahren ist das eigenständige Lernen und Arbeiten in Gruppen sowie die Ausbildung der Urteils- und Handlungsfähigkeit gerade in diesem Beruf wichtig. Das Projektstudium stärkt

- ▲ die eigenverantwortliche Wahl der Studienschwerpunkte;
- ▲ die Initiative, persönliche Interessen zu bestimmen und diese zu beruflichen Zielen zu entwickeln;
- ▲ die Eigenständigkeit beziehungsweise Partizipation beim Konzept und der Entscheidung über das Projektprogramm;
- ▲ die Fähigkeit, in Gruppen Absprachen zu treffen,

diese einzuhalten und auf diejenigen einzugehen, die sich nicht daran halten (wollen oder können);
▲ die Kommunikation, soziales Handeln und die Vernetzung zwischen den Studierenden;
▲ die Fähigkeit, kreativ mit unvorhergesehenen Situationen umzugehen (Rogers 1977, S. 157).

Auch Selbstmotivation sowie Selbstkritik, Neugier und das Interesse, sich mit sozialen Problemen auseinanderzusetzen, wird durch die intensive Arbeit an und in einem eigenen Projekt gefördert (*Modulhandbuch* 2008, S. 4). Da die Wahl eines Projektmoduls für die Studierenden eine Spezialisierung innerhalb der generalistischen Ausbildung bedeutet, ist das Auswahlverfahren der angebotenen Projekte zeitlich und kommunikativ aufwendig. Die Themenvorstellung findet in einem „Markt der Möglichkeiten“ statt, die Studierenden entscheiden anschließend über die inhaltliche Projektarbeit und die Unterstützung durch Lehrende.

Die Dozentinnen und Dozenten verstehen sich nicht als Expertinnen und Experten, sondern als Coaches in einem gemeinsamen Lernprozess. Sie können auf ein didaktisches Repertoire, inhaltliche Kenntnisse und Praxiskontakte zurückgreifen, um den offenen Projektspielraum zu strukturieren. Mit den Studierenden erarbeiten sie einen Konsens über Ziele und eine verbindliche Aufgabenverteilung. Die Studierenden schätzen am Projektstudium neben der Möglichkeit, selbst gestalten zu können, die sozialen Kontakte. Die Mitstudierenden sind eine wichtige Lernressource: Sie beraten, motivieren und unterstützen sich gegenseitig, die Gruppe ist für den Lernerfolg ein nicht zu unterschätzender Faktor. Im ersten Projektmodul wird das gewählte Thema oder Arbeitsfeld theoretisch durch aktuelle Literatur aufgearbeitet und in Vorbereitung auf die Praxisphase werden die Kenntnisse fachbezogener Methoden vertieft. In den meisten Projekten wird eine von der ASFH finanziell unterstützte Studienfahrt ins Ausland durchgeführt, mit der Studierenden durch Praxisbesuche ein realistisches Selbstbild und ein Blick über den „nationalen Tellerrand“ hinweg ermöglicht wird.

Die ASFH hat in dieser Phase des Studiums die Aufgabe, die Studierenden auf die beruflichen Tätigkeiten vorzubereiten und sie bei der Suche nach einem geeigneten Praxisplatz zu beraten. Das Praxisamt der ASFH unterstützt bei diesen Aufgaben, überprüft Ausbildungsplätze, genehmigt Ausbildungspläne, bietet Krisen- und Konfliktberatung an. Studierende müssen während des Praxissemesters vielfältigen Anforderungen genügen: Da sind einerseits diejenigen der Hochschule, einmal in der Woche am Pro-

jeckmodul und außerdem an einer Ausbildungsupervision teilzunehmen, sowie diejenigen der beruflichen Praxis, die die Anleiterinnen und Anleiter vertreten. Alle drei an der Ausbildung beteiligten Bereiche nehmen unterschiedliche Funktionen wahr, streben jedoch gemeinsame Ziele an. Von den angehenden Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeitern wird erwartet, dass sie in ihrer Praktikumsstelle Zielvorstellungen entwickeln, Lernwünsche artikulieren und sich verantwortlich engagieren, um eigenständiges Handeln im geschützten Lernkontext zu erproben. Dieser Lernkontext wird durch eine qualifizierte Anleitung gestaltet, die die Aufgabe hat, die Praktikantinnen und Praktikanten in die Institution und ihre Besonderheiten einzuführen, ihre fachlich-methodische Arbeit zu begleiten, kritische Anmerkungen und Reflexionsgespräche zu führen und die Einhaltung ethischer Standards zu beachten.

„Praxisanleitung soll hier als ein Qualifizierungsprozess von angehenden Fachkräften der Sozialen Arbeit verstanden werden, die sich in einem konkreten beruflichen Handlungsfeld vollzieht und in dem die anleitende Fachkraft die Rolle der Ausbilderin/des Ausbilders in einer lehrenden, einer beratenden und einer beurteilenden Funktion ausübt“ (*Bundesarbeitsgemeinschaft* 2008, S. 14).

Die Ausbildungsupervision ist eine weitere Form der Unterstützung, die den Studierenden in der Phase der beruflichen Qualifizierung zur Seite gestellt wird. Alle Studierende der ASFH sind verpflichtet, zehn Doppelstunden an dieser speziellen Form der Beratung teilzunehmen. Die Ausbildungsupervision findet in kleinen Gruppen statt (bis zu fünf Personen), die sich die Supervisorinnen und Supervisoren nach eigenen Wünschen und nach der entsprechenden Feldkompetenz aussuchen. Die Fachleute sind von der ASFH zugelassen, wenn sie die in den Richtlinien festgehaltenen Qualitätskriterien erfüllen: Sie sind diplomierte Sozialarbeiterinnen oder Sozialpädagogen, zertifiziert für Supervision nach den Richtlinien der DGsv und sie haben den Status von Externen.

Im Prozess der Ausbildungsupervision als einer besonderen Form von Supervision steht die Reflexion und Bearbeitung der Rolle Praktikant/Praktikant, der beruflichen Identität und des Lernens in psychosozialen und sozialpädagogischen Handlungsfeldern im Mittelpunkt der Betrachtung. Dabei hat Supervision den Anspruch, die Studierenden bei der Gestaltung und Ausübung von neuen Rollen zu unterstützen, methodisch gezielt Ressourcen zu aktivieren und ihre Kompetenzen zu erweitern. Die in der Supervision geübte Fähigkeit zur Reflexion wird als eine der wichtigsten Schlüsselqualifikationen der

Sozialen Arbeit betrachtet. Sie sichert den Wirksamkeitsbezug professioneller Interventionen und hat deshalb im professionellen Kommunikationsprozess, in der Fallbearbeitung, in der professionellen Diagnose sozialer Problemlagen einen zentralen Stellenwert (Effinger 2005, Thiersch 2000, S. 212).

In der Ausbildung kann die Supervision als Verbindung von Theorie und Praxis angesehen werden. An diesem systematischen Lernort können die individuellen Lernstrategien betrachtet, die eigenen Fähigkeiten und die Entwicklung des individuellen Handlungsstils eingeordnet und verstanden werden, wobei das theoretische Wissen hierbei abgerufen und einbezogen werden kann. Die Lern- oder Ausbildungsupervision 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 verstehbar zu machen.

Das anschließende Projektmodul II findet in der Regel nach dem Praktikum statt. In diesen zwei Semestern werden die in der beruflichen Praxisphase gemachten Erfahrungen reflektiert und mit wissenschaftlichen Erkenntnissen verknüpft. Zentral ist in diesen Semestern jedoch, innovative Lösungen für die geplanten Lernprojekte umzusetzen. Die Ergebnisse der ersten, oftmals empirischen Bachelorarbeiten, belegen den Gewinn des projektorientierten Lernens für die fachliche und berufliche Kompetenz. Die Studierenden entwickeln Kriterien, mit denen sie ihre Kenntnisse auf die Anwendbarkeit in der späteren Berufssituation überprüfen und daraufhin Lehrinhalte befragen können.

5. Forschungsstärke nutzen und mit der Praxis verbinden

Der Masterstudiengang Praxisforschung in Sozialer Arbeit und Pädagogik baut auf einem ersten berufsqualifizierenden Abschluss (Diplom oder Bachelor) im Bereich der Sozialen Arbeit oder Erziehung und Bildung im Kindesalter (im Folgenden EBK) auf. Er vertieft die erforderlichen Kenntnisse und Fähigkeiten, um in einem zunehmend globalisierten Umfeld anspruchsvolle Aufgaben im Bereich der Forschung und Entwicklung von innovativen Konzepten für die Soziale Arbeit oder Pädagogik und Leitung von Einrichtungen wahrzunehmen. In diesem konsekutiven Masterstudiengang werden die Studiengänge Soziale Arbeit und EBK zusammengeführt. Damit wird die Ausbildung für Erzieherinnen und Erzieher akademisiert und durch gemeinsame Forschungsprojekte werden Synergieeffekte genutzt.

Der Schwerpunkt Praxisforschung wurde entsprechend den personellen Ressourcen der ASFH und ihren inhaltlichen Vorstellungen gewählt. Er verbindet die bewährte Theorie-Praxis-Verknüpfung des Bachelorstudiengangs mit dem Forschungsschwerpunkt der ASFH, denn beim CHE-Ranking der Bertelsmann Stiftung und der HRK erreichte die ASFH Anfang 2008 mit den beiden Kategorien „Forschungsgelder“ sowie bei der „Reputation der Professor/-innen“ eine Spitzenposition für den Studiengang Soziale Arbeit. Praxisforschung ist keine neue Forschungsrichtung, vielmehr verbindet der Begriff Forschungsströmungen der Sozialwissenschaften, wie die Aktions- und Handlungsforschung, die während der 1970er-Jahre starken Zuspruch fanden. Heiner unterscheidet drei idealtypische Konzepte. Im ersten werden Strukturen und Prozesse der professionellen Praxis ohne die Mitwirkung der Praktikerinnen und Praktiker erforscht, „es forschen nur die Forscher“ (Heiner 1988, S. 7 ff.). Im zweiten kooperieren Forschungsprojekte mit Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der beruflichen Praxis, die Teilaufgaben übernehmen. Das Forschungsinteresse richtet sich dabei vorwiegend auf Klientinnen und Klienten, deren Lebenswelt sowie auf strukturelle Voraussetzungen und Methoden der Hilfe. Im dritten Modell sucht Praxisforschung einen gemeinsamen Diskurs mit Praktikerinnen und Praktikern, „einzelne Praktiker (sind) mindestens ebenso aktiv an der Forschung beteiligt wie der oder die Wissenschaftler“ (*ebd.*).

Dieser Masterstudiengang drückt die Bedeutung aus, die die ASFH dem direkten Bezug zur sozialen Praxis beimisst. Denn ohne forschendes Erkennen ist keine innovative Praxis möglich, meint Prengel (1997, S. 601), und führt aus: „Das Wissen über die je spezifischen, je aktuellen Voraussetzungen und die täglichen Wirkungen pädagogischen Handelns am konkreten Ort kann nicht anders als durch Praxisforschung gewonnen werden. Sie ist darum notwendig, ja unersetzlich.“ Die Entwicklung einer eigenen Forschungsausrichtung auf der Grundlage der spezifischen Kompetenzen und der fachspezifischen Theoriebildungen nehmen für die Entwicklung einer am Bedarf ausgerichteten Praxis der Sozialen Arbeit und Pädagogik einen wichtigen Stellenwert ein. Die Absolventinnen und Absolventen sind sowohl zur eigenständigen Erforschung praxisrelevanter Fragestellungen als auch zur Anwendung und zum kritischen Vergleich wissenschaftlicher Erkenntnisse in verschiedenen Praxisfeldern befähigt. Sie können unterschiedliche Fragestellungen mit Methoden der quantitativen und qualitativen empirischen Forschung bearbeiten und die erworbenen Erkenntnisse im jeweiligen Tätigkeitsfeld praktisch fruchtbar

machen. Dabei können sie durch die Wahl einer von drei Forschungswerkstätten je Jahrgang und eines Wahlmoduls eigene Schwerpunkte für ihre fachliche Profilbildung setzen.

Um den Theorie-Praxis-Theorie-Transfer zu befördern, orientieren sich die zur Wahl gestellten Werkstätten an den Interessen der Studierenden und den Anfragen aus der Praxis. In dem fachlich angeleiteten Forschungsprojekt werden Methoden für die Praxisforschung sowie das Forschungs- und Projektmanagement exemplarisch angewandt und kritisch reflektiert. Das in Praxisfeldern der Sozialen Arbeit von den Masterstudierenden erhobene empirische Material soll dazu beitragen, Kompetenzen und Wissen zu erwerben, um die in der Fachliteratur vertretenen Positionen kritisch zu befragen oder über die in sozialpädagogischen Diskursen vertretenen Positionen hinauszugehen. „Forschendes Lernen trägt dazu bei“, stellen Grieshop und Hanses (2005, S. 3) in der Betrachtung von Forschungspraktika an der Universität Bremen fest, „Strukturen diskursiven Handelns zu erfassen, Voraussetzungen angesichts wissenschaftlich fundierter Handlungskompetenzen zu erlangen und sich in die Rolle als Wissenschaftlerin einzubüßen“.

Der Studiengang stärkt über die Forschungskompetenz hinaus soziale Kompetenz und andere Schlüsselqualifikationen für komplexe berufliche Aufgaben. Dazu gehören Leitungs- und Führungsaufgaben sowie Können, um Projekte zu planen und zeitlich zu managen. Insgesamt werden die Studierenden auf anspruchsvolle, ein hohes Maß an Flexibilität und Gründlichkeit erfordernde Aufgaben in unterschiedlichen Tätigkeitsfeldern vorbereitet. Ein erfolgreich abgeschlossenes Masterstudium qualifiziert für die Ebene des höheren Dienstes und ist die Basis für eine wissenschaftliche Weiterqualifizierung in einem anschließenden Promotionsverfahren.

Der Masterstudiengang richtet sich an Studierende, die sich am Prozess der wissenschaftlichen Fundierung der von ihnen angestrebten Profession aktiv beteiligen wollen. Er ist mit Vollzeit-Arbeitspensum auf drei Semester angelegt und kann auf Antrag als Teilzeitstudium absolviert werden. Die ASFH setzt in diesem Masterstudiengang die in Deutschland noch wenig erprobte Methode des Mentorings zur aktiven Lernbefähigung und beruflichen Planung ein. Im ersten Semester werden die Studierenden mit diesem Modul auf die Leitung und Gestaltung von Prozessen in Gruppen und Organisationen vorbereitet. Die dann von ihnen ausgeführte Mentorentätigkeit ist ein Instrument der Weitergabe von formellem

und informellem Wissen sowie Erfahrungswissen zur besseren Planung und Gestaltung der beruflichen Zukunft. Das Ziel der Mentorenaktivität ist es, persönliche Entwicklung zu initiieren und zu fördern. Auf diese Weise können effektive Studienstrategien erarbeitet werden, um das Studium mit Kindererziehung oder mit Erwerbstätigkeit in Einklang zu bringen sowie die Fähigkeit zur Gestaltung von Gruppenprozessen zu verbessern.

Mit diesem zweiten berufsqualifizierenden Abschluss werden die Absolventinnen und Absolventen in die Lage versetzt, Führungsaufgaben oder Leitungspositionen in Einrichtungen, Verbänden, Behörden und Non-Profit-Organisationen professionell wahrzunehmen. Sie können sich auch auf fachlich hohem Niveau selbstständig machen. Der Master of Arts in Sozialer Arbeit und die danach mögliche Promotion eröffnen den weiteren Weg für eine wissenschaftliche Karriere in der Wissenschaft, Forschung und Lehre Sozialer Arbeit und Pädagogik innerhalb oder außerhalb einer Hochschule. Da beide Abschlüsse gesellschaftlich höher bewertet werden als das bisherige Diplom, stehen den Absolvierenden finanziell höher bewertete Stellen offen, die mehr beruflichen und gesellschaftlichen Einfluss bieten. Langfristig werden die Berufe der Sozialen Arbeit in der Hierarchie der Berufe höher positioniert und auch fachlich autonom. In Zukunft werden für Masterabsolventinnen und -absolventen auch ohne zweites Studium in einer einschlägigen traditionellen universitären Disziplin Spitzenpositionen wie überregionale Verbands- und Behördensführung erreichbar.

6. Promotionsstudium

Obwohl im Zuge der Diskussion über den Bologna-Prozess häufig von der Zweistufigkeit des Studiums gesprochen wird, geht es genau genommen um eine Dreistufigkeit. Bereits im Jahr 2003 erklärten die europäischen Bildungsministerinnen und -minister die Doktorandenausbildung – ergänzend zu Bachelor und Master – zum sogenannten dritten Zyklus des Bolognaprozesses. Mit dem Bergen-Kommuniqué wird ergänzend festgestellt, dass dieser dritte Zyklus in der Regel einem drei- bis vierjährigen Vollzeitstudium entspricht und Doktorandinnen und Doktoranden sowohl als Studierende wie auch als Nachwuchswissenschaftlerinnen und -wissenschaftler anerkannt werden. Die Konferenz der für die Hochschulen zuständigen Ministerien fordert die Universitäten auf, im Rahmen der Promotionsphase verstärkt die interdisziplinäre Ausbildung und die Entwicklung beruflicher Qualifikationen zu fördern. Sie konstatiert Bedarf an strukturierten Promotionsstudiengängen, an einer transparenten Betreuung

und Bewertung und will gleichzeitig eine Überregulierung der Doktorandenausbildung vermeiden.

Im Gegensatz zu anderen Professionen und im internationalen Vergleich zu den meisten Studiengängen im sozialen Bereich hat die Soziale Arbeit in Deutschland bis heute kaum Eingang in universitäre Strukturen gefunden. Die fachhochschulgebundene Ausbildung der Sozialen Arbeit befand sich lange in einer Situation der „unvollständigen Akademisierung“ (*Deutsche Gesellschaft für Sozialarbeit* 2005, S. 2). Im Gegensatz zu den USA, in denen die Soziale Arbeit einen festen Platz an den Universitäten hat, haben die Fachhochschulen in Deutschland „kein Promotionsrecht und sind deshalb eine Sackgasse für den akademischen Nachwuchs“, wird *Bartosch* (2008, S. 76), der Vorsitzende des Fachbereichtages Soziale Arbeit, zitiert. Doch nun sind die Fachhochschulen auf dem Sprung und dabei, ihre akademische Vollwertigkeit einzuklagen.

Die Zunahme an Masterabsolvierenden sowie promovierten Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeiter wird im Fach einen Entwicklungsschub auslösen, dessen Ausmaße noch nicht abzusehen sind. Dies wird auch politisch und sozial vielfältige Konsequenzen haben, da diese Berufsgruppe nun ihre Erfahrungen auf anderen Ebenen einbringen kann, ohne zunächst an der Universität ein weiteres Fach studieren zu müssen, um in Wissenschaft oder Politik eine bedeutende Rolle zu spielen. Promovierte Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeiter sind in ihrem Fach für die Lehre an Hochschulen qualifiziert, wodurch die Lehre und die Sozialarbeitsforschung bereichert werden (*Geißler-Piltz* u.a. 2006, S. 99).

In Studiengängen der Sozialen Arbeit sind zurzeit zirka ein Drittel der Studierenden männlich – in sozialen Organisationen befinden sich in den Führungspositionen des mittleren und oberen Managements jedoch bis zu 95 Prozent Männer, davon etliche mit fachfremden Ausbildungen. Das Institut für interdisziplinäre und angewandte Diakoniewissenschaft an der Universität Bonn stellte fest, dass Frauen, obwohl sie im Vergleich bessere Abschlüsse erzielen, nach dem Studium mehrheitlich in der klientenorientierten Basisarbeit verschwinden, unersetztlich werden, aber leider auch unsichtbar. Ihre männlichen Kollegen dagegen erreichen relativ zügig und geradlinig Führungspositionen, ihnen sind die männlich geprägten Kulturen von sozialen Organisationen vertraut, sie trauen sich in diesem Kontext mehr zu. Mit forschungsbasierten Masterabschlüssen wird es mehr Frauen gelingen, in Führungs- und Leitungspositionen vorzudringen.

Solche Überlegungen waren die Initialzündung für ein wissenschaftliches Stipendienprogramm zur Frauen- und Nachwuchsförderung, das seit dem Jahr 1991 an der ASFH besteht. Es wendet sich an hoch qualifizierte berufs-/praxiserfahrene Absolventinnen der Berliner Fachhochschulen für Soziale Arbeit, die ein Promotionsvorhaben entwickeln oder fortführen wollen. Es soll sowohl jungen Nachwuchswissenschaftlerinnen mit Berufs- oder Praxiserfahrungen als auch langjährig in der Sozialen Arbeit tätigen Praktikerinnen ermöglichen, im Rahmen von Jahresstipendien an ihrem Promotions- und Forschungsvorhaben zu arbeiten, Fragestellungen zu präzisieren und das Forschungsdesign zu entfalten. Die Stipendiatinnen werden durch begleitende Veranstaltungen an der ASFH Berlin unterstützt und qualifizieren sich selbstständig durch fach- und forschungsspezifische Seminare. Von 1991 bis 2008 wurden insgesamt 35 Frauen gefördert. Die Gesamtsumme für die Finanzierung des Stipendienprogramms (Eigen- und Fördermittel) beträgt insgesamt 1,2 Millionen Euro. Dreizehn Dissertationen wurden abgeschlossen und drei Frauen sind heute als Professorinnen an der ASFH tätig.

7. Die Studierbarkeit sichern und erhöhen

Studierbarkeit ist eines der wesentlichen Kriterien, die eine Hochschule bei der Akkreditierung eines Studiengangs ausweisen muss. Studierbarkeit bedeutet, dass ein Studiengang inhaltlich so konzipiert ist, dass er tatsächlich in der Regelstudienzeit absolviert werden kann und von Maßnahmen, Strukturen und Institutionen begleitet wird, die die Lebenswelt der Studierenden berücksichtigen. Dabei handelt es sich um einen Prozess, in dem man sich nicht auf dem einmal erreichten Niveau ausruhen kann, sondern der nach kontinuierlicher Qualitätsverbesserung drängt.

7.1 Teilzeit- oder Vollzeitstudium

Nach der letzten Sozialerhebung des Studentenwerkes sind immer mehr Studierende gezwungen, neben dem Studium ihren Lebensunterhalt zu verdienen (*Deutsches Studentenwerk 2006, S. 170 ff.*). Seit Langem herrscht im deutschen Hochschulwesen eine Diskrepanz zwischen dem Wunsch eines Teils der Studierenden, berufsbegleitend oder in Teilzeit zu studieren, und den organisatorisch entsprechend flexiblen Angeboten der Hochschulen. Hauptgrund für den Wunsch nach Teilzeitstudienstatus ist neben Erziehungsaufgaben und der Pflege von Angehörigen die unzureichende Finanzierung nach dem Bundesausbildungsförderungsgesetz (Bafög). Viele Studierende müssen deshalb auch während der Vorlesungszeit stundenweise arbeiten. Gerade das Bafög

ermöglicht ein solches Teilzeitstudium nicht und Verlängerungen über die Regelstudienzeit hinaus führen zu Nachteilen bei der Finanzierung für die Studierenden und die leistungsbezogene Mittelvergabe der Hochschulen. Letztlich ist hier der Bundesgesetzgeber gefragt, weil selbst auf Landesebene eine Regelung kaum möglich erscheint, soweit dies direkt zu Studienzeitverlängerungen führt. Organisatorisch wird die ASFH weiterhin versuchen, Lehrveranstaltungen zu unterschiedlichen Zeiten anzubieten, so dass teilzeitberufstätige Studierende oder solche mit Erziehungs- oder Pflegeverpflichtungen eine breite Wahlmöglichkeit haben. Dies setzt allerdings auch die Bereitschaft von Studierenden und Lehrenden voraus, weit gefächerte Zeiten an fünf Tagen der Woche anzunehmen.

7.2 Aufenthalte im Ausland

Ein Ziel der Bolognareform ist der internationale Austausch von Studierenden und Lehrenden. Die ASFH pflegt Kooperationen mit mehr als 40 internationalen Hochschulen und fördert sowohl Auslandsaufenthalte der eigenen Studierenden (sogenannte outgoing students) als auch die Aufnahme von Gaststudierenden von anderen Hochschulen (sogenannte incoming students). Das International Office informiert outgoing students bei der Realisierung von Praxis- und Studiensemestern im Ausland und betreut incoming students in Berlin. Es begleitet Besuche von internationalen Gastdelegationen und berät beim Austausch von Lehrenden und neuerdings auch Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der Verwaltung. Dabei können sich die Studierenden am Austauschprogramm der Europäischen Union beteiligen. Nach Angaben des International Office kommen allein in der Sozialen Arbeit 30 incoming students im Sommersemester 2008 an die ASFH und 55 outgoing students gehen im Wintersemester 2008/09 ins Ausland. Förderlich ist hier sicherlich die jahrzehntelange Mitgliedschaft der ASFH in der International Association of Schools of Social Work, der European Association of Schools of Social Work und des International Council of Social Welfare.

7.3 Frauen und Familien werden gefördert

Frauenförderung und Gleichstellungspolitik werden an der ASFH in Lehre, Forschung und Verwaltung seit Jahren praktiziert. Etwa drei Viertel aller Studierenden und zwei Drittel der Lehrenden am Studiengang Soziale Arbeit sind weiblich. Das war bei den Lehrenden nicht immer so. In den 1980er- bis Ende der 1990er-Jahre gab es ein Missverhältnis zwischen dem traditionell hohen Frauenanteil bei den Studierenden und einem hohen Männeranteil bei den Leh-

renden. Inzwischen hat sich das Geschlechterverhältnis der Lehrenden verändert, über 70 Prozent der hauptamtlich Lehrenden sind weiblich. Im Jahr 2002 organisierte die ASFH eine Kinderbetreuung für studierende Eltern, richtete einen Wickel- und Stillraum ein und legte damit den Grundstock für das Audit Familiengerechte Hochschule, das im Juli 2007 erteilt wurde. Die ASFH reagierte damit auf die Situation von Müttern und Vätern, die ihr Studium auch in der Kinderphase nicht unterbrechen wollen. Durch das Audit werden in der Hochschule bereits vorhandene Maßnahmen zur besseren Vereinbarkeit von Studium, Beruf und Familie bekannter gemacht, verbessert, stärker strukturiert und gebündelt.

8. Der Weg in das Berufsleben

Die Hochschulen fühlen sich zunehmend für den späteren beruflichen Werdegang ihrer Studierenden mit verantwortlich. Über Verbleibsstudien zu ihren Absolventinnen und Absolventen steht auch die von ihnen angebotene Ausbildung auf dem Prüfstand. Gerade die Zwei- und Dreistufigkeit der Ausbildung wird die Nachfrage nach Beratung verändern. Viele Beratungsangebote richten sich schon jetzt an jene, die bereits ein Diplom- oder Master-Studium absolviert haben. „Der Wechsel zwischen Berufs- und Bildungsphasen wird eine der Organisationsformen des lebenslangen Lernens sein, wir werden es in Zukunft mit Berufs- und Bildungsnomaden zu tun haben, und das ist nicht herabwürdigend gemeint, denn technologische und internationale ökonomische Prozesse werden dies herausfordern, wichtig ist nur, für diese neuen gesellschaftlichen Formen der Arbeits- und Lernorganisation angemessene, humane Orientierungsrahmen zu schaffen – auch das eine Aufgabe von Hochschulen und Unternehmen“ (Wasmuth 2005, S. 3).

8.1 Beratung im Studium

Traditionell umfasste die Studienberatung Fragen zur Wahl des Studienfachs und zu den Zulassungsvoraussetzungen, zum Studienablauf, zu den Inhalten, zu finanziellen Förderungen, Hilfen bei Lernschwierigkeiten und in Prüfungsphasen. Im Laufe der letzten Jahre wurde die Studienberatung umfangreicher und spezialisierte sich in Richtung Berufsweg- und Lebensplanung. Es sind die allgemeinen gesellschaftlichen Veränderungen, die eine entsprechende Planung schwieriger machen.

Es gibt kaum noch Studiengänge, die in Berufe führen, in denen bis zur Pensionierung gearbeitet werden kann. Dafür gibt es ein unendliches Angebot an neuen modernen und wohlklingenden Studiengän-

gen, die eine Auswahl nach Kriterien der eigenen Neigungen und Ressourcen besonders schwer machen. Zusätzlich zur Berufsberatung vergewissern sich viele Bewerberinnen und Bewerber auch bei der Studienberatung der ASFH, ob sie für das Studium der Sozialen Arbeit geeignet sind. Daneben zielen die Fragen von zukünftigen Studierenden auf die Vereinbarkeit von Studium und Beruf ab. Es geht um Lern- und Prüfungsanforderungen und vor allem um die Angst vor der beruflichen Zukunft. Noch vor ein paar Jahren waren es fast ausschließlich die Studierenden in den höheren Semestern, die Rat suchten. Inzwischen informieren sich die Studierenden sehr frühzeitig über Spezialisierungsmöglichkeiten. Dazu gehört auch Beratung zum Praktikum und zur Ausbildungssupervision durch das Praxisamt der ASFH wie auch zum Auslandsaufenthalt durch das International Office.

Erhöhten Beratungsbedarf stellen auch die Studienwerke fest, seit die Bologna-Reform eingeleitet wurde, denn die Studierenden sind hochgradig unsichert. „Man muss von Anfang an funktionieren“, sagte ein Psychologe vom Berliner Studentenwerk. Die neuen modularen Studiengänge sind stärker verdichtet und verschult als die alten Diplom- und Magister-Laufbahnen. Anwesenheitspflicht und ständige Prüfungen sind die Regel. Schließlich sollen die angehenden Undergraduates in dreieinhalb Jahren Regelstudienzeit ihren ersten berufsbefähigenden Bachelorabschluss in der Hand halten. „Der klar vorgegebene Studienverlauf schürt Ängste zurückzubleiben und den Anschluss an die anderen zu verlieren“, ergänzte der Leiter der Zentraleinrichtung Studienberatung und Psychologische Beratung der Freien Universität (FU) Berlin. Der Erfolgsdruck sei enorm, insbesondere dann, wenn nur 30 Prozent der besten Bachelorabsolvierenden ein Masterstudium anschließen dürften. Bummeli oder Fehlentscheidungen bei der Wahl der Studienrichtung könne sich künftig niemand mehr leisten. Wenn dann auch noch, wie in den meisten Bundesländern geplant, Gebühren fürs Erststudium erhoben werden, können nicht bestandene Prüfungen oder ein Fachwechsel teuer werden. Bekannte Erfolgsrezepte, sprich das Erfahrungswissen von Eltern und Lehrenden taugen nicht mehr in der schönen neuen Bolognawelt (Etscheit 2006). Nach Einschätzung der Freien Universität Berlin sind Deutschlands Hochschulen nur mangelhaft auf die neuen Herausforderungen vorbereitet. Fazit: Um ein Bachelorstudium in der vorgegebenen, kurzen Zeit erfolgreich abzuschließen, sind eine intensive akademische Betreuung im Fach sowie gute begleitende Beratungsservices erforderlich. Beides kostet den Hochschulen Zeit und Geld.

8.2 Karriereplanung

Der Wissenschaftsrat forderte im Interesse der Studierenden bereits im Jahr 1999 einen Ausbau von Career-Services. Dabei hatte er vor allem die Universitäten vor Augen, weil deren tradiertes Aufgabenverständnis eines Wissenschaftsbetriebes, anders als bei den Fachhochschulen, nicht auf Beschäftigungsfähigkeit ausgerichtet ist (*Wissenschaftsrat 1999, S. 71*). Absolvierende von Fachhochschulen nehmen schon während ihres Studiums an fachlich angeleiteten Praktika teil, mit der Chance unter geschützten Bedingungen ihre Fähigkeiten zu erproben und durch Ausbildungssupervision oder Projektpraktika zu reflektieren. Fachhochschulen zeichnen sich durch den Transfer von Theorie und Praxis sowie durch eine Kooperation mit Praxisinstitutionen aus, die durch Projekte und zahlreiche andere Aktivitäten gefördert wird. Dennoch gibt es viele Gründe, auch an einer Fachhochschule mit den Schwerpunkten Soziales eine Serviceeinrichtung Karriereplanung einzurichten, wie es die ASFH als erste Hochschule im Bereich Sozialwesen im Jahr 2006 getan hat. So mit wurden bestehenden Beratungs- und Qualifizierungsangebote gebündelt und ergänzt.

8.3 Weiterbildung

Die Fort- und Weiterbildung war an der ASFH schon in den späten 1970er-Jahren eine wichtige Instanz, die Fragen und Bedürfnisse der Praxis nach weiterer Bildung schnell umsetzte (*Danzig; Landwehr 1985*). Diese Abteilung entwickelte sich durch ständige Expansion und nachfrageorientierte Spezialisierung zur dritten Säule neben Lehre und Forschung. Das Zentrum für Weiterbildung der ASFH unterstützt und fördert durch Einzelveranstaltungen und Zertifikatkurse den Wissenstransfer zwischen Hochschule und Praxis und genießt mit seinem breit gefächerten Angebot als Bildungsstätte bundesweit einen ausgezeichneten Ruf. Eine zunehmend wichtige Rolle spielen auch die berufsbegleitenden Masterstudienfächer mit unterschiedlichen Profilen. Derzeit bietet die ASFH neun weiterbildende Masterstudienfächer an (teilweise in Kooperation mit anderen Hochschulen): Klinische Sozialarbeit, Intercultural Conflict Management, Biografisches und Kreatives Schreiben für Gesundheitsberufe, Sozialmanagement, Sozialarbeit als Menschenrechtsprofession, Science in Nursing, Gemeinwesen und Quartiersmanagement, Comparative European Social Studies (CESS) und Interkulturelle Sozialarbeit sowie einen russisch-deutschen Doppelmaster-Studiengang.

9. Hochschulpolitische Rahmenbedingungen

Wer die Entwicklung der letzten zehn Jahre an den Hochschulen betrachtet, wird erkennen, dass die Ein-

führung von Bachelor- und Masterstudiengängen viel kritisiert wird und Verunsicherungen auslöst. Eine genauere Analyse zeigt, dass die vorgetragenen Mängel dem Bolognaprozess selbst angelastet werden, obwohl es sich um immanente Probleme des deutschen Hochschulsystems handelt und auf einer Hochschulentwicklung beruht, die von Sparzwängen diktiert wird. Die fehlende finanzielle Unterstützung auf Bundes- und Landesebene führt zu Engpässen und Fehlsteuerungen, die die Hochschulen vor große Probleme stellen.

Die größte Herausforderung ist ohne Zweifel die Arbeitsverdichtung, die Studierende, Lehrende und die Verwaltung in je spezifischer Weise betrifft. Die Verkürzung der Studiendauer durch Intensivierung des Lernens zwingt die Hochschulen, mehr Studierende aufzunehmen, um die geforderte Gesamtzahl der Studierenden stabil zu halten. Das bedeutet für die Lehrenden, mit größeren Gruppen arbeiten, mehr Studierende betreuen und entsprechend mehr Prüfungen abnehmen und Bewertungen vornehmen zu müssen. Hinzu kommt das Erstellen und Aktualisieren von Modulbeschreibungen, das Eintragen in elektronische Systeme, Zuarbeit zu aufwendigen Akkreditierungsanträgen, Schreiben von Gutachten, das Stellen von Forschungs- und Drittmitelanträgen, die Mitarbeit in Modulkonferenzen sowie in den herkömmlichen Gremien der akademischen Selbstverwaltung. Diese Aufzählung könnte noch fortgesetzt werden und zeigt, dass die Lehrenden immer mehr Zeit mit administrativ-organisatorischen Tätigkeiten verbringen. Sie werden dadurch zunehmend in der Erfüllung ihrer Kernaufgaben in Forschung und Lehre behindert (*Junge Akademie 2008, S. 10*).

Die Studierenden sind vor allem die Leidtragenden der Verknappung der Mittel: Sie arbeiten in zu kleinen Räumen mit zu großen Gruppen. Der persönliche Kontakt zu den Lehrenden ist zeitlich sehr eingeschränkt, es fehlt an Tutorien und Mentorenprogrammen, um die Betreuung zu intensivieren (*ebd., S. 2*). Auch für das Verwaltungspersonal verdichtet sich die Arbeit. Man hätte – und das ist frühzeitig und häufig gefordert worden – Personal in Verwaltung und Lehre sowie Sachausstattung aufstocken müssen, um die Betreuung der Studierenden verbessern zu können. Zwar soll der Anteil des Selbststudiums wachsen – aber gerade diese Intention erhöht den Betreuungsbedarf und macht mehr qualifizierte und engagierte Lehrende und eine gute räumliche Ausstattung erforderlich, weil sich die individuellen Lernprozesse einzelner Studierender voneinander unterscheiden werden, wenn jede, jeder einen eigenen Weg nimmt. Gute Lehre lebt vor allem vom per-

söhnlichen Kontakt und der intellektuellen Nähe zwischen Lehrenden und Lernenden. Daher sind dringend Maßnahmen erforderlich, die eine wesentlich bessere Betreuungsintensität als bisher ermöglichen. Studierende, die sich nicht als Nummer in der Masse empfinden, sondern als Person wahrgenommen, gefördert und auch gefordert werden, sind wesentlich motivierter und auch leistungsstärker (*ebd.*, S. 17).

Auch die HRK wies im Oktober 2007 auf diese Mängel hin und legte Grundlagen für eine Qualitätsoffensive in der Lehre vor. In der Entschließung wurden drei Forderungen zur Verbesserung der Lehre, der Personalentwicklung und der Betreuungsrelation aufgestellt. Darin heißt es: „Schon heute berücksichtigen die ausgewiesenen Betreuungsrelationen nicht die Überauslastung der Hochschulen. Zusätzlich erhöht die Studienreform im Rahmen des Bolognaprozesses den Lehraufwand. Sie zielt bereits auf kompetenzorientierte und lernzentrierte Studienprogramme, ist aber nicht oder nur völlig unzureichend ausfinanziert“ (*Winternmantel* 2007, S. 24).

Die Liste der Mängel hat nur indirekt mit dem Bolognaprozess und der Modularisierung der Lehrveranstaltungen zu tun. Vielmehr spiegeln sich darin eine Verarmung des öffentlichen Sektors und eine Blockierung struktureller Hochschulreformen seit mehr als 30 Jahren wider. Seit das Leitbild der Gesamthochschulen durch Zusammenführen der Universitäten und Fachhochschulen erloschen ist, gibt es keine länderübergreifende Zielvorgabe für die bundesdeutsche Hochschullandschaft, für akademische praxisnahe Bildung, Grundlagen- und angewandte Forschungen unter entsprechenden institutionellen Bedingungen. Zwar wurden inzwischen an Universitäten und Fachhochschulen Studiengänge eingerichtet, die durchaus miteinander konkurrieren, und auch bei Drittmitteln für Forschungsprojekte gibt es gleichberechtigte Konkurrenz unter beiden Hochschulformen. Eine Angleichung der Lehrdeputate fand aber nicht statt, so dass Professorinnen und Professoren an Fachhochschulen immer noch mehr als doppelt so viel lehren – unabhängig von ihren Forschungsaufgaben und -aktivitäten.

10. Ausblick

Bei aller berechtigten Kritik an der Bildungs- und Hochschulpolitik sollte der Blick nicht auf den Defiziten verharren, sondern auch die positiven Veränderung wahrnehmen. Wir sollten uns vergegenwärtigen, dass das Studienreformwerk erst vor weniger als zehn Jahren beschlossen wurde, wir also eine kurze Zeitspanne betrachten. Es gibt noch eine Reihe von Fachhochschulen für Sozialwesen, die nach

wie vor den Studienabschluss des Diploms anbieten und die Einführung modularisierter, gestufter Studiengänge erst noch auf ihre Agenda setzen. Erst einige Hochschulen haben die ersten Bachelorabsolventen und -absolventinnen verabschiedet und bieten konsekutive Masterstudiengänge an.

In den nächsten Jahren wird sich zeigen, was der Bachelorstudiengang Soziale Arbeit an der ASFH und anderswo leistet, was die Studierenden für ihren beruflichen Weg mitnehmen und wie das modularisierte Studium von der Seite der Arbeitgebenden angenommen wird. Nach überwiegend negativen Prognosen gibt es einige Anzeichen, die optimistisch stimmen. Die ersten Bachelorabsoventinnen und -absolventen werden in der Praxis gut aufgenommen. Die Berichte beziehen sich zwar auf technische Berufe, die jedoch eine wichtige Vorreiterfunktion übernehmen. Die neue Vereinbarung für den Berufszugang für Sozialarbeiterinnen/Sozialarbeiter und Sozialpädagoginnen/Sozialpädagogen in Form der staatlichen Anerkennung vereinheitlicht und vereinfacht die Verfahren zur Erteilung der Anerkennung und erleichtert den Übergang von Diplom- zu Bachelorabschlüssen auch für tarif- und laufbahnrechtliche Fragen.

Viele Lehrende der ASFH stellen fest, dass die Bachelorstudierenden der Sozialen Arbeit ein größeres Selbstbewusstsein und eine positivere Einstellung zu ihrer Profession haben. Wir führen dies zum einen auf die Qualität des neuen Studienangebots zurück, welches die Sozialarbeitswissenschaft in den Mittelpunkt stellt und berufliche Identitätsbildung unterstützt. Zum anderen begegnen die Bachelorstudierenden aufgrund des Generationenwechsels vielen promovierten Lehrenden aus der Sozialen Arbeit, die ihnen Vorbilder sein können. Die Einführung der zwei- beziehungsweise dreistufigen Ausbildung für die Soziale Arbeit ist ein emanzipatorischer Schritt in die vollständige Akademisierung, die ihr Jahrzehntlang vorenthalten war. „Further research is needed“, meint *Buttner* (2006, S. 81) und fährt fort: „Eine Intensivierung der Wissenschaft und Forschung ist Voraussetzung dafür, dass die Soziale Arbeit ihren gesellschaftlichen Auftrag mitbestimmen und professionell durchsetzen kann. Sie kann ihrem Auftrag nur dann nachkommen, wenn sie höchste Ausbildungsqualität bietet. Die Reformen bieten nach wie vor eine Chance dazu.“ In diesem Sinne sehen wir die Entscheidung der ASFH, Theorie, Praxis und Forschung unter dem Dach eines konsekutiven Masterstudiengangs zusammenzuführen, als einen wichtigen Schritt in die richtige Richtung an.

Anmerkungen

- 1 Ab 1932 hieß die Schule Alice-Salomon-Schule, musste diesen Namen jedoch bereits 1933 nach der Machtergreifung der Nationalsozialisten wieder aufgeben.
- 2 Von 1954 bis 1968 Alice Salomon Seminar für Soziale Arbeit.
- 3 Dem damaligen Vorsitzenden des Wissenschaftsrats, Dieter Simon (1989-1993), wird die Einschätzung zugeschrieben, beide Hochschultypen seien „gleichwertig, aber andersartig“ (Müller-Bromley 2008, S. 16!).
- 4 Immerhin sah das BVerfG, dass „alle Hochschulen der Pflege und Entwicklung der Wissenschaften und Künste durch Forschung, Lehre und Studium“ dienen (Bundesverfassungsgericht 1983, S. 353).
- 5 Vergleiche Müller-Bromley 2008, S. 15 und Waldeyer 2008, S. 10, die eine große Anzahl von Entscheidungen nennen (Vergleiche insbesondere die Anmerkungen 19-23).
- 6 Ein besonderer, weiterer Aspekt stellt das Promotionsrecht dar, auf das an anderer Stelle kurz eingegangen wird. Die diesbezüglichen institutionellen Beschränkungen haben aber wenig mit dem wissenschaftlichen Niveau der Forschung und Lehre an Fachhochschulen zu tun.
- 7 Inzwischen überlegen die ersten Hochschulen mit sechssemestriegen Bachelorstudiengängen, nicht nur im Bereich der Sozialen Arbeit, auf sieben Semester aufzustocken.

Literatur

- Akkreditierungsagentur:** Zusammenfassende Bewertung des Studiengangs. In: www.ahpgs/akkrstudi/kurzdar/berlin_asfh_sozialarbeit.pdf; 200?
- Bartosch:** „Auf der Suche nach sich selbst“. In: DIE ZEIT Nr. 22, 21. Mai 2008, S. 76
- Berliner Abgeordnetenhaus:** Drucksache 1512230 vom 7. Februar 2005
- Bologna-Erklärung:** „Der Europäische Hochschulraum. Gemeinsame Erklärung der europäischen Ministerinnen und Minister“. Bologna 19. Juni 1999
- Bundesarbeitsgemeinschaft der Praxisämter/-referate an Hochschulen für Soziale Arbeit in der Bundesrepublik Deutschland (BAG) (Hrsg.):** Berufliche Qualifizierung in Studium und Praxis. Empfehlungen zur Praxisanleitung in der Sozialen Arbeit. 2008
- Bundesverfassungsgericht:** Urteil des Ersten Senats des Bundesverfassungsgerichts vom 29. Mai 1973. In: Entscheidungen des Bundesverfassungsgerichts. Band 35, S. 79 ff. Tübingen 1974
- Bundesverfassungsgericht:** Beschluss des Zweiten Senats des Bundesverfassungsgerichts vom 29. Juni 1983. In: Entscheidungen des Bundesverfassungsgerichts. Band 64, S.323 ff. Tübingen 1984
- Buttner:** Differenz und Diversifikation. Analyse der Studienlandschaft des Sozialwesens in Deutschland. In: Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit 1/2006, S. 64-83
- Cornel u.a.:** Die Reform sprüht Funken. Die Modularisierung des Studienbereiches Soziale Arbeit. In: alice 7/2004, S. 31-34
- Danzig:** Landwehr: Fort- und Weiterbildung an Fachhochschulen für Sozialarbeit. In: FHSS-Info 1985, S. 1-5
- Der Tagesspiegel:** Ausgabe vom 24. Juni 2008
- Deutsche Gesellschaft für Sozialarbeit (DGfS):** Kerncurriculum Soziale Arbeit/Sozialarbeitswissenschaft für Bachelor- und Masterstudiengänge in Sozialer Arbeit. 28. Januar 2005
- Deutsches Studentenwerk:** Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland. Frankfurt am Main 2006
- Effinger:** Lernen mit allen Sinnen – Supervision als reflexives Lernen und ihre Bedeutung für die Entwicklung professioneller Handlungskompetenz in der Ausbildung sozialer Berufe. In: Supervision 1/2005
- Etscheit:** Die Angst der Studenten: „Das schaffe ich nie.“ Die neuen Bachelor- und Master-Studiengänge überfordern viele Studierende. In: www.sueddeutsche.de/jobkarriere/beruf/studium/artikel/983/90893/; 2006
- Geißler u.a.:** Ausbildung für die Sozialarbeit im Gesundheitswesen (Westberlin). In: Humanisierung des Gesundheitswesens. Offenbach 1979, S. 117-125
- Geißler-Piltz u.a.:** „Alice im Bachelor-Land“. In: Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit 1/2006, S. 98-114
- Geißler-Piltz; Machocki:** Vom Glück und Pech erste zu sein. In: Blätter der Wohlfahrtspflege 2/2006, S. 33-56
- Graf:** Konzeption und Konflikte projektorientierten Studiums. In: neue praxis Sonderheft 1976, S. 38-52
- Griesehop:** Hanses: Forschungspraktika im Studium der Sozialen Arbeit – über die Bedeutung sozialer Lernprozesse hinsichtlich der Aneignung rekonstruktiver Methoden und Perspektiven. In: Dausin u.a. (Hrsg.): Qualitative Forschungsmethoden im erziehungswissenschaftlichen Studium. Bielefeld 2005
- Heiner (Hrsg.):** Praxisforschung in der Sozialen Arbeit. Freiburg im Breisgau 1988
- HochschulTrends – Strategisches Wissen für Führungskräfte an Hochschulen.** „Neues aus der kulturfreien Zone“. In: www.cobus-consulting.de/Hochschultrends_2008_05.pdf, S. 1-3
- Jugend- und Familienministerkonferenz:** Protokoll TOP 5, S. 1 f. Berlin 2008 (unveröffentlicht)
- Junge Akademie:** Zur Zukunft der Lehre an Universitäten in Deutschland. Berlin 2008
- Kleve:** Sozialarbeit als postmoderne Profession. In: Soziale Arbeit 1/2001, S. 21-26
- Kleve:** Ausbildungssupervision als sozialarbeitswissenschaftliche Praxis. In: Supervision 1/2005, S. 27-33
- Kraimer:** Durch Projekte lernen. Ein Modell für wünschenswerte Lösungen. In: Blätter der Wohlfahrtspflege 2/2006, S. 61-63
- Kultusministerkonferenz:** Beschluss vom 10. Oktober 2003 – Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen. In: www.kmk.org/hschule/strukturvorgaben.pdf
- Leitfaden/Standards für Modulbeschreibungen an der ASFH von der Lehre-Studium-Kommission (LSK) am 13. Mai, vom Akademischen Senat (AS) am 3. Juni 2008 verabschiedet**
- Metzger; Nüesch:** Fair prüfen – Ein Qualitätsleitfaden für Prüfende an Hochschulen. Reihe Hochschuldidaktische Schriften, Band 6. St. Gallen 2004
- Modulhandbuch des Bachelorstudiengangs Soziale Arbeit an der ASFH.** Berlin 2008
- Müller-Bromley:** Freiheit von Forschung und Lehre. In: Die neue Hochschule 2/2008, S. 14 ff.
- Mühlum:** Professionalisierungsschritte der Klinischen Sozialarbeit. In: Geißler-Piltz (Hrsg.): Psychosoziale Diagnosen und Behandlung in Arbeitsfeldern der Klinischen Sozialarbeit. Münster 2005, S. 184-193
- Prengel:** Perspektiven erkennen – Zur Bedeutung von Praxisforschung in Erziehung und Erziehungswissenschaft (1997). In: Frieberthäuser; Prengel: Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. München 2003, S. 599-622
- Qualifikationsrahmen Soziale Arbeit.** In: www.hrk.de/bologna/de/download/dateien/QR_SArb.pdf; 2006

Rogers: Lernen in Freiheit. München 1977

Schmidt-Grunert: Praxisforschung – Überlegungen zur Integration qualitativer Sozialforschung in das Fachhochschulstudium. In: Standpunkt: sozial 1/1999, S. 31-35

Schulte: Das Profil ist längst gewonnen. In: Bode u.a.: Fachhochschulen in Deutschland. Ohne Ort und Jahr, S. 52-55

Seibt: Ende einer Lebensform. Von Humboldt zu Bologna: Der atemberaubende Untergang der deutschen Universität. In: www.sueddeutsche.de/jobkarriere/artikel/785/119640/print.html; 2008

Sorbonne-Erklärung (Sorbonne Joint Declaration): Gemeinsame Erklärung zur Harmonisierung der Architektur der europäischen Hochschulbildung. Paris, 25. Mai 1998. In: www.bmbf.de/pub/sorbonne_declaration.pdf

Tiersch: Lebensweltorientierte Soziale Arbeit. Aufgaben der Praxis im Sozialen Wandel. München 2000, S. 212

Trempl: Eugster: „Universitäre Bildung und Prüfungssystem – Thesen zu Leistungsnachweisen in modularisierten Studiengängen“. In: Das Hochschulwesen 5/2006, S. 163-165

Waldeyer: Die Professoren der Fachhochschulen als Träger des Grundrechts der Wissenschaftsfreiheit. In: Die neue Hochschule 1/2008, S. 8 ff.

Wasmuth: Was kommt nach dem Bachelor? Personalentwicklung und Weiterqualifizierung in den Bolognastrukturen. In: www.bda-online.de; 2005

Welbers: Graus (Hrsg.): The shift from teaching to learning: Konstruktionsbedingungen eines Ideals. Festschrift für Johannes Wildt zum 60. Geburtstag. Bielefeld 2005

Wintermantel: HRK-Senat fordert Qualitätsoffensive für die Lehre. In fünf Jahren muss Betreuung der Studierenden entscheidend verbessert sein. HRK-Pressemitteilung 44 vom 17. Oktober 2007, Bonn. In: www.hrk.de/de/presse/95_3887.php

Wissenschaftsrat (Hrsg.): Empfehlungen des Wissenschaftsrats zum Ausbau der wissenschaftlichen Hochschulen bis 1970. Tübingen 1967

Wissenschaftsrat (Hrsg.): Stellungnahme zum Verhältnis von Hochschulausbildung und Beschäftigungssystem, 4099/99. Würzburg 1999

Internationalität und Forschung in der Ausbildung der Sozialen Arbeit

Christine Labonté-Roset

Zusammenfassung

Der Beitrag zeigt, dass internationale Arbeit und Forschung von Beginn an Teil der Ausbildung der Sozialarbeit waren und skizziert, wie sie sich entscheidend verändert und weiterentwickelt haben. Ihre häufige gegenseitige Verschränkung hat dabei neue Möglichkeiten eröffnet, die von den Hochschulen noch stärker genutzt werden sollten.

Abstract

The article shows that international work and research have been parts of social work education from the beginning and it outlines their substantial changes and developments. Their frequent interconnections have opened up new opportunities which should be seized by universities more consistently.

Schlüsselwörter

Soziale Arbeit – Ausbildung – international – Forschung – Wissenschaft – historische Entwicklung – Zukunft

Historische Entwicklung

Wenn ich nach dem Profil der Alice Salomon Hochschule Berlin gefragt werde, antworte ich immer: starke internationale und Forschungsausrichtung. Doch dies ist keineswegs ein Profil, das wir uns erst als Hochschule gegeben haben, es war bereits Bestandteil der von *Alice Salomon* 1908 gegründeten ersten Sozialen Frauenschule in Berlin. Bereits 1903 schrieb sie in ihrem Artikel über „Wissenschaftliche Bildung und soziale Frauenarbeit“: „Wenn die Frauen erst in stärkerem Maße und in vertiefter Weise an den großen sozialen Aufgaben unserer Zeit mitarbeiten wollen, dann werden und müssen sie ihre Führerinnen für diese Arbeit aus den Kreisen derer wählen, die eine fachwissenschaftliche Ausbildung dafür genossen haben“ (*Salomon* 1903).¹

Zur bestmöglichen wissenschaftlichen Ausbildung gehörte für *Alice Salomon* selbstverständlich Forschung dazu, was sie 1926 mit der Einrichtung einer Forschungsabteilung an der von ihr gegründeten „Deutschen Akademie für soziale und pädagogische Frauenarbeit“ noch beschäftigte. Nicht weniger gilt dies für die internationale Ausrichtung des Werks von *Alice Salomon* wie auch der Sozialen Frauenschule. Schon in ihren ersten Veröffentlichungen wie zum Beispiel 1896 „Das Kaiser- und Kaiserin-Friedrich-Kinderheim in Bornstedt“ oder 1899 „Kin-

derarbeit in Fabriken” (Feustel 2004) zog sie internationale Vergleiche heran, und solche Vergleiche waren auch selbstverständlicher Teil des von ihr entwickelten Curriculums. Das Ausbildungskonzept Alice Salomons beeinflusste auch die Ausbildung in Skandinavien und in Japan (Salomon 2004b, Geißler-Piltz; Gerull 2007). Im Forschungsbereich orientierte sie sich an den Enquêtes von Beatrice und Sidney Webb und in der Methodenentwicklung unter anderem an Mary Richmond.

Mit der 1928 auf dem 1. Internationalen Kongress für Soziale Arbeit in Paris beschlossenen Gründung des Internationalen Komitees für Soziale Schulen, der heutigen International Association of Schools of Social Work (IASSW), das dann 1929 in Berlin auf Einladung Alice Salomons errichtet wurde, wurde eine bis heute entscheidende Grundlage für internationale Arbeit in der Sozialarbeiterausbildung gelegt.

Sehr früh diskutierte man auf den Kongressen wie 1928 in Paris oder 1932 in Frankfurt heftig über die Frage, ob und wenn ja, wie die jeweiligen nationalen Ausbildungen für soziale Berufe angeglichen werden sollten. Wagner-Beck, Schweiz und Moltzer aus den Niederlanden plädierten für stärkere Angleichung, Radlinska, Polen und Salomon eher dafür, die Vielfalt zu erhalten (Seibel; Lorenz 1998). Aber alle sechs waren bei der Gründung des Internationalen Komitees Sozialer Schulen beteiligt. Übereinkunft wurde darüber erzielt, dass der Austausch von Studierenden für die Internationalisierung der Ausbildung wesentlich sei: „Erst am fremden Wesen kann man das des eigenen Volkes erkennen. Erst der Vergleich öffnet dafür die Augen und aus Büchern ist das nicht zu lernen“ (Salomon 2004d).

Für die Lehrenden waren die internationalen Konferenzen zunächst einmal die wichtigere Plattform. Zunehmend an Bedeutung gewannen aber auch Vortragsreisen in andere Länder, wodurch Vergleiche leichter wurden, und 1937 veröffentlichte Alice Salomon in Zürich (in Deutschland konnte sie zu dieser Zeit nicht mehr publizieren) die Studie „Education of Social Work. A sociological Interpretation based on an International Survey“ – der erste Vergleich nationaler Ausbildungskonzepte. Diese Studie wurde in den folgenden Jahren viel beachtet und benutzt, vor allem von neu entstehenden Ausbildungsstätten für Sozialarbeit.

Neue Möglichkeiten der internationalen Orientierung

Sieht man also zurück auf die Geschichte Sozialer Arbeit und der Ausbildung hierzu, kann man kon-

tatieren, dass sich die bis heute immer wieder als zentrale Momente der Internationalisierung genannten Instrumente bereits in den 20er- und 30er-Jahren des letzten Jahrhunderts entwickelten. Und hier liegt meines Erachtens ein Problem: Es ist zu fragen, ob internationale Soziale Arbeit auf dem damaligen Stand geblieben ist oder ob sie sich doch verändert und weiterentwickelt hat? Liest man neuere Veröffentlichungen über internationale Sozialarbeit (zum Beispiel Healy 2001, Lyons 1999, Dominelli; Bernard 2003), so fällt auf, dass Internationalität zumindest im Ausbildungsbereich immer wieder hauptsächlich über die gleichen, allgemeinen Instrumente definiert wird wie Studenten- und Dozentenaustausch, internationale Vereinigungen und deren Kongresse und eventuell noch, wenn auch seltener, internationale Forschungsprojekte. In der Praxis gilt häufig die Arbeit von Nicht-Regierungsorganisationen, die Projekte in verschiedenen Ländern haben, als international, auch wenn diese auf der nationalen Ebene jeweils unabhängig und international nicht weiter als durch die gleiche Trägerschaft miteinander verbunden sind.

Ich würde dagegen den Begriff „internationale Sozialarbeit“ und die internationale Orientierung der Studiengänge für soziale Professionen gern, weniger daran messen, was man bösartig auch als Kongress- oder Austauschtourismus (Lodge 1992) bezeichnen könnte, sondern daran, was sie für alle Beteiligten an neuen Synergien und Effekten mit sich bringen kann. Und da gibt es meines Erachtens durchaus neue Entwicklungen, die aber bisher zu wenig beachtet werden. Dazu gehören beispielsweise die Entwicklung gemeinsamer „Joint Study Programmes“ oder binationale „Doppelbachelor/Master“, thematische Netzwerke, oder etwas kleiner die Veranstaltung gemeinsamer Intensivseminare oder gemeinsam entwickelte, in das jeweilige nationale Ausbildungskonzept integrierte Module.

Diese neueren Instrumente wurden nicht zuletzt durch das europäische ERASMUS-Programm und durch den Bologna-Prozess unterstützt und vorangetrieben.² Das Erstaunliche dabei ist, dass sie trotzdem von einer Vielzahl der existierenden Hochschulen für Soziale Arbeit noch kaum wahrgenommen werden. Dabei ermöglichen sie meines Erachtens häufig viel direktere Rückwirkungen und Synergieeffekte als die gewohnten „klassischen“ Instrumente. Wobei ich mich keineswegs gegen Studierenden- oder Dozentenaustausch wenden möchte, meine eigene Hochschule bemüht sich, möglichst vielen Hochschulangehörigen dies zu ermöglichen. Wir haben rund 50 Kooperationsverträge mit Hochschu-

len aus der ganzen Welt, die wir mit einem solchen Austausch mit Leben füllen. Aber der Gewinn ist häufig mehr auf der persönlichen Ebene zu finden und wirkt sich eher indirekt auf die beteiligten Hochschulen selbst aus.

Bei „Joint Study Programmes“, Studienprogrammen mit doppeltem Abschluss oder auch schon bei der Erarbeitung gemeinsamer Module gibt es zunächst eine intensive Zusammenarbeit von Dozenten und Dozentinnen der beteiligten Hochschulen, um das Curriculum entwickeln zu können, danach häufig auch in der Lehre und die Studierenden arbeiten und leben in einer international zusammengesetzten Gruppe. Diese Intensität bewirkt auch stärkere Rückwirkungen in die Hochschulen selbst, nicht selten finden Bestandteile aus den gemeinsamen Programmen Eingang in das „normale“ Curriculum der beteiligten Hochschulen beziehungsweise führten dazu, dass schon in den grundständigen Studiengängen Lehrveranstaltungen mit stärkerer europäischer und/oder internationaler Orientierung eingeführt werden, zum Teil auch in anderen Sprachen als der sonst üblichen Lehrsprache. Außerdem wird das Erlernen von ein oder zwei Fremdsprachen gefördert, in einigen Hochschulen ist dies bereits obligatorischer Bestandteil des Lehrplans, so auch in der Alice Salomon Hochschule Berlin.

Thematische Netzwerke sind eine andere Möglichkeit intensiver Zusammenarbeit. Ich will das am Beispiel des Netzwerkes European Platform for Worldwide Social Work (EUSW) erläutern. Hier sind rund 100 europäische Hochschulen beteiligt, das Netzwerk untergliedert sich in verschiedene Arbeitsgruppen wie zum Beispiel Forschung, Methoden, Internationaler Austausch, E-Learning etc. (siehe www.eusw.unipr.it), die sich regelmäßig treffen, einmal im Jahr gibt es eine Plenarversammlung zu einem aktuellen Thema in einer der Mitgliedshochschulen. Aus diesem Netzwerk entstehen regelmäßige gemeinsame Veröffentlichungen, die zum Beispiel die Kinder- und Jugendarbeit oder die Sozialarbeitsforschung in verschiedenen Ländern oder Reformen der Sozialpolitik in Europa miteinander vergleichen, es entstanden gemeinsame Forschungsprojekte verschiedener Mitglieder, einige Mitgliedshochschulen schufen ein gemeinsames Masterprogramm, es entstand „Virclass“, ein virtueller Klassenraum mit verschiedenen Modulen zur Sozialarbeit, und eine europäische Sommerschule. Dieses Netzwerk bietet damit eine Vielfalt von Beteiligungs- und Begegnungsmöglichkeiten für die Mitglieder der beteiligten Hochschulen und stellt meines Erachtens so eine neue Qualität dar.

Nicht verschweigen will ich, dass *Tatsuru Akimoto* (2004) in seinem Artikel „The Essence of International Social Work and Nine World Maps“ eine noch sehr viel radikalere Vorstellung von internationaler Sozialarbeit zum Ausdruck bringt. Zunächst einmal erklärt er, was für ihn *nicht* internationale Arbeit ist. Dazu gehören nach seiner Auffassung die berufliche Praxis oder Forschung in anderen Ländern als dem Herkunftsland, aber auch vergleichende Forschung, die für ihn eine grundlegende Forschungsmethode darstellt. Auch „North-South-Relations“, „Cross Cultural Social Work“ oder die aktive Mitgliedschaft in IASSW und vergleichbaren internationalen Berufsverbänden stellen für ihn keine internationale Arbeit dar. Wie definiert er nun diese für die Soziale Arbeit? Zum einen als Arbeit, die nationale Grenzen betrifft und mit Problemen beschäftigt ist, die durch diese Grenzen entstehen beziehungsweise solche Grenzen überschreiten. Internationale Soziale Arbeit muss für ihn außerdem die gesamte Weltbevölkerung im Blick haben, sich von nationalen Werten befreien und Ignoranz überwinden. Ich denke, dass die von ihm genannten Bedingungen durchaus Bestandteil der von mir beschriebenen neueren Entwicklungen wie gemeinsame Studienprogramme, Module, Forschungsprojekte oder Netzwerke sein müssen, wenn sie erfolgreich sein sollen. Insofern ist seine Definition internationaler Sozialer Arbeit durchaus zu begrüßen.

Sozialarbeitswissenschaft als eigenständiger Wissenschaftszweig

Bis hierher habe ich mich auf die internationale Orientierung der Sozialarbeitsausbildung konzentriert. Aber wie bereits gesagt, war und ist Forschung heute mehr denn je ebenso zentral. Dabei ist die entscheidende Frage, ob die Sozialarbeitswissenschaft und die Forschung dazu eine eigenständige Wissenschaft darstellt, oder ob – wie es zum Teil Pädagogik und Soziologie still beanspruchen – eine dieser beiden Disziplinen nach wie vor als Leitdisziplin für Soziale Arbeit anzusehen ist. Letzteres röhrt daher, dass – historisch gesehen – die Soziale Arbeit Methoden und Instrumente dieser Disziplinen übernommen hat und es auch heute noch tut. Aber sie hat diese Methoden und Instrumente auch für ihre Zwecke weiterentwickelt und damit teilweise drastisch verändert. Außerdem wird übersehen, dass der Ansatz und Anspruch ihrer Forschungen ein anderer ist – nämlich ihre Forschungsvorhaben aus der Berufspraxis heraus und gemeinsam mit ihr zu entwickeln und durchzuführen und die Ergebnisse auch gemeinsam mit dem Resultat einer innovativ veränderten Praxis umzusetzen, welche wiederum auf die Theorie zurückwirkt.

Dieser Ansatz hat sich aus der engen Verknüpfung von Ausbildung und Berufspraxis entwickelt, wie sie für das Studium der Sozialarbeit seit Beginn typisch war und ist, was sich auch in der Einbeziehung von Berufspraktikern und -praktikerinnen in die Lehre widerspiegelt. In der Forschung nun soll diese Verknüpfung durch folgende Vorgaben sichergestellt werden:

- ▲ Fachleute aus Forschung und Praxis bilden ein Team.
- ▲ Sie definieren gemeinsam Feld und Thema, in dem und über das geforscht wird.
- ▲ Sie bestimmen Inhalt, Art und Zweck der Forschung, wobei die Berufspraxis ihre Bedürfnisse, Fragen und Probleme artikuliert und die Forschungsseite hierfür adäquate Untersuchungsmethoden sucht und anbietet.
- ▲ Sie entscheiden gemeinsam über die Art und Weise der Rückvermittlung und Implementierung der Ergebnisse, wobei sie sich bewusst sind, dass die Rückvermittlung der Forschungsergebnisse in die Praxis einen längeren Prozess darstellt, der ebenfalls begleitet und evaluiert werden sollte.
- ▲ Sie sind sich dabei bewusst, dass jede (Inter)Aktion, auch die forschende, den Untersuchungsgegenstand selbst verändert, und versuchen deshalb, auch diesen Prozess als Bestandteil der Forschung einzubeziehen (Devereux 1976).

Falls all dies gelingt, unterscheidet sich Sozialarbeitsforschung erheblich von traditioneller sozialwissenschaftlicher Forschung, wobei ein weiterer Aspekt hinzukommen wird. Häufig wird versucht, einen multi- oder transdisziplinären Ansatz zu verwirklichen, um der Komplexität des Feldes und der darin auftretenden sozialen Phänomene gerecht zu werden. Das Forschungsteam sollte möglichst Forschende sowie Praktiker und Praktikerinnen unterschiedlicher Fächer und Berufe umfassen.

In der 100-jährigen Geschichte der Sozialarbeitsforschung gibt es zahlreiche Beispiele von unter diesen Prämissen erfolgreich durchgeführter Sozialarbeitsforschung. Hier ist beispielsweise *Jane Addams* zu nennen, die das „Hull House“ in Chicago für Arbeitsmigranten und -migrantinnen aus vielen europäischen Ländern als Lehr- und Lernort gründete und 1895 gemeinsam mit den von ihr ausgebildeten Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern den „Hull House Maps and Papers“ die dortige Praxis beschrieb und analysierte und damit auch die erste Armutsstudie der USA lieferte (*Staub-Bernasconi* 1998). Oder *Alice Salomon*, die zum Beispiel die Methode der teilnehmenden Beobachtung in die Sozialarbeitsforschung einführte und sie zugleich durch Praktikerinnen der

Sozialarbeit beurteilen ließ, damit relativierte und veränderte beziehungsweise ergänzte (Feustel 2003).

Heute gilt erst recht „Gerade ‚professional schools‘ wie Fachbereiche der Sozialen Arbeit besitzen dadurch, dass die Praxiserfahrungen von Studierenden in der Hochschule zum Reflexionsgegenstand werden und Anstöße geben für studentische Forschung und die Forschung von Dozentinnen und Dozenten, in dieser Hinsicht ein besonderes Innovationspotential. Die Hochschullehrer/innen an solchen Fachbereichen müssen sich immer wieder auf eine für sie fremde Praxis einstellen und Anstöße geben zu ihrer Reflexion und Erforschung. Es ist sicher kein Zufall, dass neuartige Arrangements des forschenden Lernens, die sich vor allem im Rahmen der Vermittlung von Forschungskompetenzen in der qualitativen Sozialforschung entwickelt haben und auch in einigen Graduiertenkollegs von Bedeutung sind – Forschungswerkstätten ..., aber auch ethnographische Praxisanalyseseminare ..., in Deutschland zuerst an Fachbereichen der Sozialen Arbeit entstanden sind“ (Riemann 2005, S. 5). Dies heißt, dass die Sozialarbeitsforschung ebenso wie ihre forschungsnahen Lehre Forschungs- und Lehrmethoden verändert, ergänzt und weiterentwickelt und diese wiederum auf die Forschungspraxis der Sozial- und Humanwissenschaften allgemein zurückwirken und auch diese verändern können.

Forschung und Praxis

Bisher habe ich den Idealfall dargestellt, dessen Realisierung bedeutet, dass gelungene Sozialarbeitsforschung unter den genannten Prämissen meines Erachtens Aktionsforschung im besten Sinne darstellt. Sie stößt dabei allerdings auch auf etliche Fragen und Probleme, zum Beispiel, inwieweit Gleichberechtigung und Kooperation im Forschungsprozess zwischen Forschenden und Praktikern und Praktikerinnen tatsächlich möglich ist. Oder beschränkt sich die Teilhabe der Praxis in der Regel eher auf die kritische Reflexion ihrer Tätigkeit? Wie weit wird so gestaltete Forschung in dem von Traditionen geprägten universitären Feld akzeptiert? Wie kann Verständnis und Erkenntnis mit Aktion verbunden werden? Tatsächlich ist der Prozess der Umsetzung meist langwierig, der herkömmliche Zeitrahmen für Forschung eher beschränkt, vor allem wenn man den Alltag der meisten Hochschulen berücksichtigt, der hohe Lehrbelastung mit unzureichender Ausstattung und mangelnden finanziellen Mitteln für Forschung verbindet. Wie können gute Lösungen hierfür aussehen? Und schließlich, woher kommen die notwendigen Mittel für eine solche zeit- und aufwandsintensive Forschung?

Sieht man all diese möglichen Restriktionen, so erscheint es fast als ein Wunder, dass es offensichtlich dennoch Forschung gibt, der es gelingt, diese Hindernisse zu überwinden und damit auch herkömmliche Asymmetrien im Verhältnis von Forschenden und in der Praxis Tätigen abzubauen. Wie gelingt dies? Vonseiten der Hochschulen bedarf es zuerst einmal einer bewussten Entscheidung für Forschung, zeitliche und möglichst auch finanzielle Ressourcen und entsprechende infrastrukturelle Bedingungen bereitzustellen. Dies ist eher dort zu verwirklichen, wo Forschung als Aufgabe der Hochschulen gesetzlich definiert ist, und dies gilt in Europa keineswegs überall (*Labonté-Roset 2005*). Die Alice Salomon Hochschule tut dies seit längerer Zeit ganz bewusst, was auch dazu geführt hat, dass sie im Rahmen der leistungsbezogenen Mittelzuweisung für die Forschung an erster Stelle der Berliner Fachhochschulen steht. Für die Berufspraxis andererseits gilt häufig, dass sie sich am ehesten Forschung als (möglichst kostenlose) Serviceleistung der Hochschulen wünscht.

Also bedarf es auch hier eines Umdenkens. Dies gelingt aber meistens nur, wenn es Unterstützung von außen gibt. Hier ist als ein außergewöhnliches und in Europa fast einzigartiges gelungenes Beispiel die Aktion „DORE“ (Do research) des „Schweizerischen Nationalfonds zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung“ zu nennen, die für die kürzlich gegründeten Fachhochschulen in der Schweiz eine neue Forschungskultur zu installieren half. Zentrales Merkmal dieses Fonds ist die finanzielle Förderung von Forschungsprojekten der Hochschulen in den Bereichen Soziale Arbeit, Gesundheit, Pädagogik, Bildende Kunst, Musik und Theater sowie angewandte Psychologie und Linguistik unter der Bedingung, dass an diesen neben den Hochschulen mindestens ein Praxispartner gleichberechtigt beteiligt ist. Letztere sollen die Finanzierung der Forschungsprojekte zur Hälfte tragen, was entweder durch Bereitstellung von Geldern oder – und dies war in der Regel der Fall – durch Freistellung von Personal für die Mitarbeit am Projekt geschehen kann.

Als eine von fünf zur Bilanztagung der ersten beiden Förderungsphasen von DORE eingeladenen internationalen Experten und Expertinnen fiel mir nicht nur das starke Gewicht der Sozialen Arbeit (60 von 119 geförderten Projekten aus den sieben genannten Bereichen) auf, was sicherlich mit der schon genannten engen Verknüpfung von Ausbildung und Berufspraxis und der daraus resultierenden andersartigen Tradition der Forschungspraxis zusammenhängen dürfte, der die Art der geforder-

ten Zusammenarbeit zwischen Hochschule und Praxis sehr entsprach. Mindestens so beeindruckend war bei den Vorstellungen einzelner Projekte auf der Tagung beziehungsweise in den vorgelegten Forschungsberichten die teilweise enthusiastische Beschreibung positiver, enger und andauernder Zusammenarbeit zwischen Hochschulforschern und -forscherinnen und Fachkräften aus der Praxis, wobei beide Seiten eine neue Qualität der Reflexion ihrer jeweiligen Tätigkeit entwickelten. Ein anderer der geladenen Experten, *Felice Carugati* von der Universität Bologna, nannte dies „the creation of new professional profile: ... the practitioner – researcher as an actor...of the partner organisation“ (*Carugati 2004*). Und er zitierte hierzu *Kurt Lewin*, der bereits in den 30er-Jahren des vorigen Jahrhunderts schrieb: „that there is no good general theory which is not rooted in a genuine practice“ (*ebd.*). Damit entsteht beziehungsweise erweitert sich Forschungskapazität über den traditionellen Ort der Hochschule hinaus, die Definition und Konzeption von Forschung selbst ändert sich, wenn sie Bedürfnisse und Forderungen der Praxis aufnimmt und sich in einem andauernden Prozess des Dialogs mit ihnen auseinandersetzt.

Dies stellt eindeutig ein Gegenbild zu herkömmlicher akademischer Forschung dar, in der sich Praktiker und Praktikerinnen eben häufig auf ihre Rolle als reine Auskunfts Personen oder Stichwortgebende zurückgeworfen fühlen beziehungsweise sich als Experten mit ihren Vorschlägen missachtet oder nicht ernst genommen sehen. Dies mag auch für einzelne Projekte bei DORE gelten, generell aber scheint die dort geforderte Projektstruktur den Abbau asymmetrischer Verhältnisse zwischen Forschenden und den Beteiligten in den jeweiligen Forschungsfeldern zu fördern. Damit wirkt so gestaltete Forschungsförderung der auch in der Sozialarbeitspraxis durchaus anzutreffenden Kritik an Theorielastigkeit und Praxisferne der Forschung entgegen.

Was auch von DORE geförderte Sozialarbeitsforschungsprojekte meines Wissens bisher nicht aufgenommen haben, ist die in den letzten Jahren vor allem aus Großbritannien kommende Forderung der gleichberechtigten Einbeziehung der eigentlichen Forschungssubjekte, im Falle der Sozialarbeit also der Klientel sozialer Einrichtungen in das Forschungsteam. Die Kritik dieser „service users“ an der bisherigen Sozialarbeitsforschung lautet, dass bei dieser Art der Forschung wiederum nur „Experten“ aus Ausbildung und Praxis über die Erforschten urteilen und damit auch über ihre weitere Zukunft entscheiden, ohne zu sehen und zu akzeptieren, dass diese

selbst die eigentlichen Experten und Expertinnen für ihre Lage sind (Rosenfeld; Tardien 2000) und durchaus – ernst genommen und mit entsprechender Unterstützung – Lösungen für die Veränderung und Verbesserung ihrer Situation entwickeln können. „Things will only change when we all take their experience [of the poorest of the poors] ... as a reference point for all politics and actions“, wie es der Initiator der Bewegung „ATD, Quart Monde“ als Begründung für ein eigenes Forschungsinstitut formulierte, in dem diese Ärmsten der Armen über ihre Situation und mögliche Lösungswege selbst als Experten und Expertinnen forschen und damit bereits in den 50iger-Jahren des vorigen Jahrhunderts eine erste „Users Involvement-Idee“ schufen (*ebd.*, XVII). Von ihnen wie von der heutigen Klientel der Sozialarbeit, die sich jetzt in Großbritannien zu Wort meldet, wird auch die beste und bestgemeinte Forschung in der Sozialarbeit als „oppressive and disempowering“ (*ebd.*) erlebt. Konsequenterweise sind in Großbritannien inzwischen eigene Netzwerke von Nutzenden der Sozialeinrichtungen, in erster Linie von Behinderten und „mental health users“, entstanden, die zunehmend eine aktive Rolle in Forschung, aber auch Lehre der Sozialarbeit spielen (Davis 2005). Ein neu gegründetes, staatlich finanziertes „Center for Excellence in Interdisciplinary Teaching and Learning in Mental Health“ der Universität Birmingham erwähnt in seinem Mission Statement ausdrücklich die partnerschaftliche Zusammenarbeit mit den Nutzenden von entsprechenden Sozialeinrichtungen als zentralen Focus (*ebd.*, S. 1, Beresford 2005). Zu fragen ist, ob dies einen neuen, weiteren Weg zum Abbau von Asymmetrien in sozial- und humanwissenschaftlicher Forschung weisen kann, der allerdings eine radikale Veränderung aller bisherigen Denkansätze dieser Art von Forschung verlangen würde.

Anmerkungen

- 1 Dies gilt durchaus auch für praktische Modelle, wie zum Beispiel community work (vgl. Müller, C.W. 1999).
- 2 Der Bologna-Prozess ist die Folge der im Jahr 1999 von 29 europäischen Hochschulministern unterzeichneten Bologna-Erklärung über die Harmonisierung des europäischen Hochschulraumes, die heute von 46 Staaten unterzeichnet ist und allmählich umgesetzt wird. Dazu gehören einheitliche, vergleichbare Strukturen wie drei Studienzyklen, stärkere Orientierung am (europäischen) Arbeitsmarkt und stärkere europäische Orientierung der Studieninhalte.

Literatur

- Akimoto, T.: The Essence of International Social Work and Nine World Maps. Sonderdruck 2004
- Beresford, P.: The Changing Role of Professor: Including Everyone's Knowledge and Experience. In: The Mental Health Review 2/2005

Carugati, F.: In: Aktion DORE. Kompetenzförderung in anwendungsorientierter Forschung an den kantonalen Fachhochschulen. Tätigkeitsbericht 2000-2003. Herausgegeben vom Schweizerischen Nationalfonds zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung. Bern 2004, S. 51

Davis, A.: Involving Service Users in Research: Lessons from the UK. Manuskript ihres Vortrags auf dem EASSW-Regional-Seminar in Weggis/Schweiz 2005

Devereux, G.: Angst und Methode in den Verhaltenswissenschaften. Frankfurt am Main 1976

Dominelli, L.; Bernard, W.T.: Broadening Horizons: International Exchanges in Social Work Burlington 2003

Feustel, A.: Theorie-Kulturen in der Sozialen Arbeit: Frauenforschung zwischen Kultur und Zivilisation. Die Forschungen der Akademie für soziale und pädagogische Frauenarbeit. Vortrag. Berlin 2003

Feustel, A.: Nachwort. In: Salomon, A.: a.a.O. 2004a, S. 598 ff.

Geißler-Piltz, B.; Gerull, S.: Soziale Arbeit im Gesundheitswesen. In: Klinische Sozialarbeit 3/2007, S. 10 ff.

Healy, L.: International Social Work. Professional Action in an interdependent World. Oxford University Press, London 2001

Labonté-Roset, Ch.: The European Higher Area and Research-Orientated Social Work Education. In: European Journal of Social Work 3/2005, S. 285-296

Lodge, D.: Changing Places. New York 1992

Lyons, K.: International Social Work: Themes and Perspectives. Aldershot 1999

Müller, C.W.: Wie Helfen zum Beruf wurde. Weinheim 1999

Riemann, G.: Unzeitgemäße Überlegungen zur Überwindung von Denkverboten und Berührungsängsten in der Sozialpädagogik und Sozialen Arbeit – oder auch: Wer sind wir? Ohne Ort 2005, S. 5

Rosenfeld, J.M.; Tardieu, B.: Artisans of Democracy. How Ordinary People, Families in Extreme Poverty and Social Institutions Become Allies to Overcome Social Exclusion. Lanham/New York/Oxford 2000

Salomon, A. (1903): Wissenschaftliche Bildung und soziale Frauenarbeit. In: Feustel, A. (Hrsg.): Alice Salomon – Frauenemanzipation und soziale Verantwortung. Band 1: 1896-1908. Neuwied 1997, S. 202-208

Salomon, A.: Frauenemanzipation und soziale Verantwortung. Ausgewählte Schriften in drei Bänden, Band 3: 1919-1948. Herausgegeben von Adriane Feustel. München/Unterschleißheim 2004a

Salomon, A. (2004b): Soziale Diagnose. In: a.a.O. 2004a, S. 255

Salomon, A. (2004c): Warum internationale Wohlfahrtspflege notwendig ist. In: Salomon, A.: a.a.O. 2004a, S. 467 ff.

Salomon, A. (2004d): Die Wohlfahrtsschule in der sozialen Entwicklung unserer Zeit. In: Salomon, A.: a.a.O. 2004a, S. 420

Seibel, F.W.; Lorenz, W. (Hrsg.) Soziale Professionen für ein Soziales Europa. Frankfurt am Main 1998, S. 15 ff.

Staub-Bernasconi, S.: Soziale Arbeit auf der Suche nach Paradigmen. In: Seibel, F.W.; Lorenz, W.: a.a.O. 1998, S. 61-100

Bürgerschaftliche Professionalität Sozialer Arbeit

Biographische Entstehung und organisationelle Einbindung

Regina Rätz-Heinisch

Zusammenfassung

Im vorliegenden Beitrag wird aus einer biographie-theoretischen Perspektive nach dem Wie eines bürgerschaftlichen professionellen Handelns innerhalb der Sozialen Arbeit gefragt. Am Beispiel von Akteuren der Kinder- und Jugendhilfe, die nach dem zivilgesellschaftlichen Umbruch ab 1990 die regionalen Strukturen der Kinder- und Jugendhilfe in Ostdeutschland mit einem bürgerschaftlichen, demokratischen Anliegen aufbauten, werden biographische Handlungsstrukturen eines bürgerschaftlichen Professionalitätsverständnisses sowie deren organisationelle Einbindung aufgezeigt.

Abstract

Written from a biography-theoretical perspective, the present article deals with the possibilities as to how professional civic engagement can be incorporated into social work. Using the example of the specialists in child and youth services who, following the civil upheaval of 1990, established regional structures of child and youth services in Eastern Germany – thereby aiming at the encouragement of civic engagement and democratic principles – the author shows biographical aspects of a civic understanding of professional life and the interrelation between these aspects and the corresponding activities in organisations.

Schlüsselwörter

Soziale Arbeit – bürgerschaftliches Engagement – Professionalisierung – Motivation – historische Entwicklung – Biographie – Typologie – Befragung

Einleitung

Bürgerschaftliche Professionalität gehört seit jeher zur Sozialen Arbeit.¹ Ohne bürgerschaftliches Handeln als Verantwortungsübernahme von Bürgerinnen und Bürgern für die soziale und politische Gestaltung der Gesellschaft wären Emanzipationsbewegungen und heute etablierte Arbeitsbereiche der Sozialen Arbeit nicht entstanden, deren Fortentwicklungen und weitere soziale Innovationen undenkbar.

Die empirische Basis für die folgenden Ausführungen bilden Ergebnisse aus dem Praxisforschungsprojekt „Bürgerschaftliche Professionalitätsentwicklung im

gesellschaftlichen Transformationsprozess zwischen 1990 und 2003“, ein Kooperationsprojekt der Alice Salomon Hochschule Berlin (ASFH) und der Sozialdiakonischen Jugendarbeit Lichtenberg e.V., gefördert von der Stiftung Deutsche Jugendmarke e.V., welches von 2006 bis 2008 unter meiner Leitung an der ASFH realisiert wurde. Am Beispiel von Akteuren der Kinder- und Jugendhilfe, die nach dem zivilgesellschaftlichen Umbruch ab 1990 die regionalen Strukturen der Kinder- und Jugendhilfe in Ostdeutschland mit einem bürgerschaftlich demokratischen Anliegen aufbauten, werden biographische Handlungsstrukturen eines bürgerschaftlichen Professionalitätsverständnisses sowie deren organisationelle Einbindung aufgezeigt.

Im Praxisforschungsprojekt wurden biographisch-narrative Interviews mit sozialpädagogischen Fachkräften in Ostdeutschland geführt. Des Weiteren wurden in reflektierenden Gruppendiskussionen mit den Interviewten ihre subjektiven Theorien zur bürgerschaftlichen Professionalität dialogisch diskutiert.² Das Projekt besaß dadurch einen praktischen Teil der Aktionsforschung, der gemeinsam mit den Interviewten gestaltet wurde. Die Projektmitarbeitenden, *Andrea Steinhagen* und *Stefan Heeg*, wirkten an der Erarbeitung der Ergebnisse mit, ihnen sei an dieser Stelle gedankt.

Historische Vergewisserungen bürgerschaftlicher Professionalität

Die Diskussionen um bürgerschaftliches Handeln innerhalb der Sozialen Arbeit können nicht auf das Verhältnis von professioneller und ehrenamtlicher Hilfe beschränkt werden. In den aktuellen Diskussionen wird nämlich zumeist übersehen, dass es sich mit den Überlegungen zur Bürgergesellschaft im Kern um demokratietheoretische Ansätze handelt, die letztlich Beteiligung und Machtverteilung von Menschen ins Blickfeld nehmen (*Anheier* u.a. 2000, *Priller* 2002). Bürgerschaftliches Handeln hat eine lange Tradition innerhalb der Sozialen Arbeit (Rätz-Heinisch; Schröer 2007). Neben den konfessionellen und restaurativen Ansätzen im 19. Jahrhundert besteht ein Strang bürgerschaftlich-pädagogischer Projekte als sozialpädagogische Ursprungskerne, die von der historischen sozialpädagogischen Forschung in den vergangenen Jahren erst entdeckt wurden (Müller 2002, Sachße 2002, Maurer; Schröer 2002). Spätestens seit der bürgerlichen Revolution 1848 in Deutschland gab es Akteure der Sozialen Arbeit, welche gleichermaßen bürgerschaftliche Anliegen wie Demokratisierungsprozesse und Professionalisierungsprozesse der Sozialen Arbeit vertraten.

Einen entscheidenden Einfluss auf die Entstehung der professionellen Sozialen Arbeit hatte die bürgerliche Frauenbewegung im ausgehenden 19. Jahrhundert. Die bezahlte professionelle Soziale Arbeit, die sich vor allem in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts in Westdeutschland etablierte, ging unmittelbar aus dem bürgerlichen Engagement aktiver Sozialreformerinnen hervor. Eine deren Hauptvertreterinnen ist *Alice Salomon*. Sie verstand die sozialen Probleme der Gesellschaft als Ausgangspunkt ihres Handelns und deren Lösung als ihre Aufgabe. So beschäftigte sie sich beispielsweise mit der Lebenslage bürgerlicher Mädchen und Frauen, die durch den Zugang zu Sozialer Arbeit, Ausbildung und öffentlichen Ämtern verbessert werden sollte, mit der Lage von Arbeiterinnen, die durch eine angemessene Arbeiterinnenschutzgesetzgebung und eine Mutterschaftsversicherung verbessert werden sollte, und mit der Lage von Arbeiterkindern und der Forderung nach dem Verbot von Kinderarbeit (*Salomon* 1997). *Alice Salomon* gründete 1908 die Soziale Frauenschule in Berlin-Schöneberg als erste interkonfessionelle Ausbildungsstätte in Sozialer Arbeit für Frauen, die zum einen den Frauen zur Überwindung ihrer Lebenslage durch eine Ausbildung im sozialen Bereich verhalf und zum anderen die Soziale Arbeit selbst professionalisierte. *Alice Salomon* war sozialpolitisch aktiv, indem sie beispielsweise das Frauenwahlrecht forderte, einen Arbeiterinnenklub begründete und an der Sozialen Frauenschule sechsmonatige Lehrgänge für Frauen aus Arbeiterfamilien einrichtete (*Schüler* 2004, S. 293 f.). Ihr ging es um die Überwindung von Klassengegensätzen, um Emanzipationsbestrebungen der Frauen- und Arbeiterbewegung sowie um eine Verbindung von Sozialgesetzgebungsreformen und individueller Fürsorge ebenso wie um Professionalisierung der Sozialarbeit und um ehrenamtliches Engagement.

An dem Wirken *Alice Salomons* wird exemplarisch deutlich, dass die professionelle Soziale Arbeit selbst aus dem bürgerlichen Engagement ihrer Protagonistinnen entstand. So verband sie Forderungen nach der Emanzipation der Frau mit der Gestaltung des Sozialen. *Alice Salomon* übte selbst zahlreiche Formen bürgerlichen Engagements im Kontext der Entstehung Sozialer Arbeit und dann im Zuge ihrer professionellen Tätigkeit aus. Darüber hinaus begriff sie bürgerliches Engagement generell als notwendiges Element innerhalb der professionellen Sozialen Arbeit. So hielt sie es für bedeutsam, das Erlernen bürgerlichen und soziopolitischen Engagements bereits in die Ausbildung der Sozialen Arbeit aufzunehmen (*Salomon* 1927, S. 74). Im Verlauf der vergangenen 30 Jahre ging in Westdeutsch-

land ein bürgerschaftliches Anliegen in die Gestaltung der institutionellen Rahmenbedingungen der Sozialen Arbeit ein, welches Emanzipation und Partizipation potenziell ausgegrenzter Menschen strukturell verankerte. Hervorgegangen sind aus diesen Entwicklungen beispielsweise der Ansatz der Lebensweltorientierung (*Thiersch* u. a. 2002) und das Kinder- und Jugendhilfegesetz (SGB VIII). Betrachtet man heute die Struktur der Sozialen Arbeit, dann wird deutlich, dass sie sowohl Hilfe und Unterstützung für einzelne Menschen in individuellen und sozialen Problemlagen als auch eine gesellschaftliche Gestaltungsaufforderung der Rahmenbedingungen der Sozialen Arbeit in den Bereichen Politik, Fachlichkeit und Organisation umfasst.

Heute fragt eine zivil- oder bürgergesellschaftlich orientierte Soziale Arbeit in erster Linie nach den Potenzialen einer weiteren Demokratisierung in den Formen sozialen Zusammenlebens und vor allem sozialer Unterstützungskontexte. So wurden in den letzten Jahren Fragen der direkten Partizipation strukturell benachteiligter Menschen in den Einrichtungen der Sozialen Arbeit selbst oder auch in politischen Entscheidungskontexten thematisiert und ausgearbeitet (*Stork* 2007, *Wolff; Hartig* 2006). Eine gesellschaftspolitische Rückbindung der Sozialen Arbeit gerade angesichts der gegenwärtigen Entgrenzungstendenzen erscheint jedoch für diese Prozesse notwendig (*Böhnisch* u.a. 2005). Denn zu den sozialen Rechten im Sozialstaat gehören nicht nur institutionalisierte Teilhaberechte, sondern auch eine soziale Gestaltungsaufforderung (*Evers; Nowotny* 1987). So hat die Soziale Arbeit auch den Auftrag, die Bürgerinnen und Bürger dabei zu unterstützen, ihre Handlungsmächtigkeit zu erkennen und an politischen Entscheidungsprozessen zu partizipieren sowie ihre Rechtsansprüche auf sozialstaatliche Unterstützung bei der Überwindung von sozialen Problemlagen einzufordern.

In der Adressatenperspektive besteht damit beispielsweise in der Kinder- und Jugendhilfe die bürgergesellschaftliche Herausforderung darin, sie weder als „fertige Bürgerinnen und Bürger“ noch als zu aktivierende und therapeutisierende Problemträger zu betrachten, sondern als Menschen, „die dazu befähigt werden müssen, ihre sozialen Rechte nicht nur außerhalb der Sozialarbeit, sondern notfalls auch gegen sie durchzusetzen“ (*Böhnisch* 2006, S. 32). Dass diese Perspektive ambivalent bleibt, wird offensichtlich, denn häufig handelt es sich bei den Trägern sozialer Rechte um potenziell gesellschaftlich ausgegrenzte Menschen in akuten individuellen und/oder sozialen Krisen- und Problemlagen.

Bürgerschaftliche Professionalität – eine Begriffsbestimmung

Seit Beginn des 21. Jahrhunderts wird in Politik und Wissenschaft zunehmend das gesellschaftliche Engagement der Bürgerinnen und Bürger diskutiert. Dabei interessieren freiwillige soziale Aktivitäten der Menschen im Gemeinwesen, die teilweise auch sozialstaatliche Ausfälle kompensieren sollen, aber auch gesellschaftliche und politische Teilhabe beinhalten. In einem weiteren Begriffsverständnis kann bürgerschaftliches Handeln als Verantwortungsübernahme für die Belange der Gesellschaft verstanden werden, welches nicht im Gegensatz zu sozialstaatlicher Sicherung steht, sondern sich auf deren Basis und als ihr Bestandteil realisiert (Böhnisch; Schröer 2002). Es geht bei der Diskussion um die Zivilgesellschaft um die Verantwortung der Bürgerinnen und Bürger insbesondere in sozialen und politischen Bereichen. Dabei handelt es sich um individuelle Beiträge der Bürgerinnen und Bürger oder um soziale Gruppenaktivitäten zur Gestaltung einer demokratischen Gesellschaft. Der Begriff des bürgerschaftlichen Engagements verweist darauf, dass es sich um ein Engagement handelt, das sich aus dem Status der Menschen als Angehörige einer politischen Gemeinschaft, einer Stadt, Kommune oder einem Staat, bestimmt (Corsten u. a. 2007, S. 12). In den Ausführungen zum bürgerschaftlichen Engagement wird zwischen einem liberalen und einem kommunaristischen (republikanischen) Verständnis des modernen Bürgers unterschieden (Braun 2002). Während erstere – ausgehend vom Bürger als Träger subjektiver Rechte innerhalb einer demokratischen Gesellschaft – von einer utilitaristischen Motivation für bürgerschaftliches Engagement ausgehen, umfasst das kommunaristische Verständnis ein natürliches Anliegen der Menschen, innerhalb einer Gemeinschaft gemeinsam mit anderen gesellschaftliche Verantwortung zu übernehmen.

Bürgerschaftliches Engagement wird häufig über konkrete Merkmale bestimmt. Zu diesen gehört beispielsweise Freiwilligkeit, nicht bezahlte Tätigkeit, die im öffentlichen Raum stattfindet, mit Konstanz und Erwartbarkeit sowie mit Gemeinwohlbezug (Corsten u. a. 2007). Mit Blick auf die Soziale Arbeit fällt auf, dass die genannten Merkmale einen Teil des professionellen Handels ausmachen. Insbesondere die (freiwillige) Thematisierung sozialer Probleme sowie die Initiierung/Modifikation von auf diese ausgerichteten sinnvollen Hilfestrukturen, die Tätigkeit im öffentlichen Raum sowie der Gemeinwohlbezug gehören zu den fachlichen Tätigkeiten der sozialpädagogischen Fachkräfte. Mit der Übernahme gesellschaftlicher Verantwortung innerhalb des pro-

fessionellen Kontextes, wie beispielsweise der Initiierung neuer Projekte, der Etablierung demokratischer Strukturen in Organisationen, dem Aufbau regionaler Strukturen sowie der Mitarbeit in jugendpolitischen Gremien, gehört häufig auch freiwillige, nicht bezahlte Zeit zum Engagement.

Bürgerschaftliche Professionalität umfasst bürgerschaftliches Handeln innerhalb der professionellen Sozialen Arbeit. Dieses kann sich in verschiedenen Handlungen äußern, ist jedoch grundsätzlich auf die Gestaltung gesellschaftlicher und sozialer Strukturen zur Verbesserung der Lebenslagen benachteiligter Menschen sowie der Initiierung sozialer Rechte und von Partizipationsprozessen gerichtet. Dabei geben sich die Akteure den gesellschaftlichen und sozialen Gestaltungsauftrag selbst. Bürgerschaftliche Professionalität innerhalb der Sozialen Arbeit meint,

- ▲ dass bürgerschaftliches Engagement ein Teil der beruflichen Tätigkeit ist, welches eine soziale Gestaltungsaufforderung umfasst (Evers; Nowotny 1987);
- ▲ dass die hiermit verbundenen Tätigkeiten von professionellen Fachkräften in ihrem Berufsfeld wahrgenommen werden;
- ▲ dass das diesbezüglich geleistete Engagement mit einer eigenständigen Gestaltung einhergeht und häufig weit über den formalen Arbeitsauftrag hinausreicht.

Bürgerschaftliche Professionalität bezieht sich auf Tätigkeiten des beruflichen Handelns, die sowohl innerhalb organisierter Rahmensexzenzen der Sozialen Arbeit Emanzipations-, Partizipations- und Lernprozesse fördern und dazu beitragen, Lebenssituationen der Betroffenen zu verbessern. Es umfasst aber auch die sozialpolitische Einmischung in die institutionellen Rahmenbedingungen der Sozialen Arbeit. Die sozialpädagogischen Fachkräfte sind dabei anwaltschaftlich tätig und fördern gleichzeitig Prozesse der direkten Teilhabe und Partizipation der Betroffenen an den häufig machtvollen Strukturen. Soziale Arbeit realisiert somit nicht nur den Abbau sozialer Benachteiligung, sondern übernimmt eine gesellschaftliche Integrationsfunktion. Über eine individuelle Hilfeleistung hinausgehend beteiligt sie auf verschiedenen Wegen Ausgegrenzte am gesellschaftlichen Miteinander und macht damit eine Thematisierung gesamtgesellschaftlicher Konflikte und deren Lösung möglich (Böhnisch; Schröer 2002).

Gesellschaftliche Transformation in Ostdeutschland in den Jahren 1990 bis 2003 In Anlehnung an die Traditionen der zivilgesellschaftlichen Bewegungen der 1980er-Jahre in Ost- und

Westeuropa stellten die Aktivitäten und Zusammenschlüsse der Bürgerinnen und Bürger eigenständige politische und soziale Kräfte dar, welche gerade die Demokratisierung des Sozialen zu ihrem Anliegen machten. Diese prägten die ausgehenden 1980er-Jahre in Ostdeutschland. Zentrales Anliegen der Bürgerrechtsbewegungen und Reformbestrebungen war die Demokratisierung der Gesellschaft.

In diesem Kontext entstanden in Ostdeutschland Anfang der 1990er-Jahre regionale Strukturen der Sozialen Arbeit. Unter den Bedingungen des zivilgesellschaftlichen Aufbruchs ging es den Akteuren und Akteurinnen häufig um die Gestaltung einer sozialen und demokratischen Gesellschaft, um Fragen der Herstellung von Emanzipation und Partizipation, sozialer Gerechtigkeit und Teilhabe von potenziell aus gesellschaftlichen Zusammenhängen ausgeschlossenen Menschen. Es kann davon ausgegangen werden, dass viele der Akteure hierbei mit einem bürgerschaftlichen Anliegen zur Entwicklung der ostdeutschen Kinder- und Jugendhilfe handelten. So wurden einerseits nach dem 1990 in Kraft getretenen Kinder- und Jugendhilfegesetz demokratische Strukturen der Organisation der Kinder- und Jugendhilfe eingeführt, andererseits entstanden eine Vielzahl an neuen, innovativen Projekten aus der Wahrnehmung und Interpretation individueller und sozialer Problemlagen konkreter Menschen im gesellschaftlichen Transformationsprozess (Bütow u.a. 2006).

Für die Untersuchung von biographischen Handlungsstrukturen bürgerschaftlicher Professionalität wurden im Praxisforschungsprojekt Fachkräfte der ostdeutschen Kinder- und Jugendhilfe angefragt, die unter den genannten Bedingungen der gesellschaftlichen Transformation ab 1990 Potenziale zur bürgerschaftlichen Gestaltung der Kinder- und Jugendhilfe entfalten konnten. Die Befragten waren allerdings sowohl in Ost- als auch in Westdeutschland sozialisiert. Es wurden ebenso Vertreterinnen und Vertreter der ehemals staatlichen Kinder- und Jugendhilfe in der DDR als auch der Bürgerrechtsbewegungen, häufig im Kontext der evangelischen Kirche, befragt.

Bürgerschaftliche Professionalität entsteht lebensgeschichtlich – eine biographische Perspektive

Die vorliegende Forschung zu bürgerschaftlichem Handeln stellt die Motivation des Engagements der Akteure und ihre Einstellungen in den Vordergrund und diskutiert die Bedingungen der gesellschaftlichen Struktur, unter denen dies realisiert wird. Im

Praxisforschungsprojekt „Bürgerschaftliche Professionalität im gesellschaftlichen Transformationsprozess zwischen 1990-2003“ hingegen wird die biographische Perspektive eines bürgerschaftlichen Professionalitätsverständnisses fokussiert. Dabei wurde die Biographie selbst zur zentralen Kategorie der Analyse. Im theoretischen Konzept von „Biographie“ geht es sowohl um die Erforschung der gesellschaftlichen Funktion von Biographien als auch um die sozialen Prozesse ihrer Struktur (*Fischer-Rosenthal* 1995). Mit der Interpretation lebensgeschichtlicher Interviews wird nicht nur der subjektive Sinn des Erzählten rekonstruiert, sondern es werden jene objektiven Bedingungen mit berücksichtigt, in welche die biographischen Handlungsmöglichkeiten der Erzählenden eingebunden sind und wie diese von ihnen erlebt wurden (*Rosenthal* 1995). Es geht demnach um die Erfassung der Genese der Interaktionen der Erzählenden mit ihrer Umwelt und den diesen zugrunde liegenden Sinn-, Bedeutungs- und Handlungsstrukturen.

In den 14 biographisch-narrativen Interviews (*Schütze* 1983) wurde die gesamte Lebensgeschichte erfragt. Im anschließenden externen Nachfrageteil wurde unter anderem das bürgerschaftliche Handeln innerhalb des beruflichen Verständnisses explizit thematisiert. Aus den erhobenen lebensgeschichtlichen Interviews wurden biographische Handlungsstrukturen in Bezug auf bürgerschaftliche Professionalität rekonstruiert. Forschungsmethodisch wurde mit dem rekonstruktiven biographianalytischen Verfahren nach *Gabriele Rosenthal* (1995, 2005) gearbeitet, indem sowohl die erzählte Lebensgeschichte in der Gegenwart als auch die erlebte in der Vergangenheit rekonstruiert wurde. In der Analyse der Interviews ging es um die Interpretation sozialen Handelns unter den jeweiligen umgebenden strukturellen Rahmenbedingungen. Vor allem die biographische Aufschichtung von Erfahrungen interessierte, unter denen bürgerschaftliche Handlungsstrukturen entstanden, aufrechterhalten oder modifiziert beziehungsweise transformiert wurden.

Allgemeine Ergebnisse der lebensgeschichtlichen Interviews

Aus dem minimalen und maximalen empirischen Vergleich der Ergebnisse aus den 14 biographisch-narrativen Interviews konnten Gemeinsamkeiten und Unterschiede in der biographischen Entstehung, Aufrechterhaltung und Veränderung sowie des „Wie“ des sozialen Handeln der Befragten herausgearbeitet werden. So konnte die theoretische Verallgemeinerung an Einzelfällen und auf der Grundlage von kontrastiven Vergleichen dieser Fälle statt-

finden (*Rosenthal* 1995). Rekonstruiert wurden die konstituierenden Regeln am konkreten Einzelfall. Aus dem Sample konnten vier unterschiedliche Typen verallgemeinert werden (ein Fall mit einem ähnlichen Regelsystem bildet einen weiteren Repräsentanten dieses Typus *Rosenthal* 2005, S. 75). Die Typen wurden im Blick auf bürgerschaftliches Handeln als Teil des professionellen Handelns innerhalb der Kinder- und Jugendhilfe gebildet. In den Fallstrukturen wird deutlich, dass sich dies jeweils auf individuelle Handeln in Organisationen bezieht.

Die biographischen Handlungsstrukturen mit Blick auf bürgerschaftliche Professionalität sind weit weniger als möglicherweise erwartet vom gesellschaftlichen Umbruch im Jahr 1989 geprägt, sondern entstanden mit Erfahrungen der Befragten in der Kindheit sowie im weiteren biographischen Verlauf in den Sozialisationsinstanzen Familie, Schule, Gleichaltrigengruppe, außerschulische Jugendfreizeitarbeit und Hochschule/Universität. So zeigen sich bei den Akteuren Kontinuitäten in den biographischen Handlungsstrukturen trotz des massiven gesellschaftlichen Wandels in Ostdeutschland. Strukturen des bürgerschaftlichen Handelns innerhalb der Kinder- und Jugendhilfe sind bei einigen Akteuren bereits vor 1989 sichtbar – vor allem bei Fachkräften, die damals in kirchlichen Räumen tätig waren –, konnten sich jedoch erst mit dem Aufbau demokratischer Strukturen und Organisationen innerhalb der Kinder- und Jugendhilfe ab 1990 voll entfalten.

Die Handlungstypen fallen auf der phänomenalen Ebene dadurch auf, dass die neuen Möglichkeiten ab 1990 dafür genutzt wurden, ausgehend von einer Analyse der entstehenden individuellen und sozialen Probleme im Kontext der gesellschaftlichen Transformation neue innovative Projekte im Bereich der Kinder- und Jugendhilfe zu gründen, in denen demokratische Formen, wie beispielsweise die der Partizipation strukturell benachteiligter Kinder, Jugendlichen und Familien, etabliert wurden. Die Neugründungen umfassten auch eine Neuorganisation der Strukturen der Kinder- und Jugendhilfe, indem vor dem Hintergrund etablierter Institutionen, wie beispielsweise vormals staatliche Kinderheime oder Orte offener kirchlicher Jugendarbeit, oder aus Zusammenschlüssen von Bürgern und Bürgerinnen vor und während der Zeit des gesellschaftlichen Umbruchs freie Träger der Jugendhilfe gegründet wurden, deren Akteure sich auch kommunalpolitisch einmischten. In der Darstellung der nun folgenden allgemeinen Ergebnisse aus den biographischen Fallrekonstruktionen wird die Handlungsstruktur des jeweiligen Typus sowie deren biographische Ge-

nese vorgestellt. Dabei wird die Ebene des Einzelfalls verlassen und die Genese der Fallstruktur des Typus auf einer verallgemeinernden, jedoch nicht hoch abstrakten Ebene formuliert.

Die beständigen Innovatoren

Die Struktur bürgerschaftlicher Professionalität dieses Typus entwickelt sich als eine Unabhängigkeit von anderen Personen oder Organisationen/Institutionen auf der Basis einer inneren Grundüberzeugung für die Richtigkeit des eigenen Handelns. Allerdings geht dies mit der Fähigkeit der Verständigung und des Dialogs einher, um mit anderen zusammen handeln zu können.

Der Aufbau regionaler Strukturen der Kinder- und Jugendhilfe wird durch die persönliche Grundüberzeugung, für benachteiligte Kinder, Jugendliche und Familien fördernde Umweltbedingungen schaffen zu wollen, getragen. Die vorhandenen institutionellen Rahmenbedingungen der Kinder- und Jugendhilfe sowie deren sozialpolitische Verortung werden dafür genutzt, modifiziert und fortentwickelt. So bleibt dieser Handlungstyp ein beständiger Innovator der Kinder- und Jugendhilfe auf der Basis bereits vorhandener Angebote und Strukturen.

Die biographische Genese dieses Handlungstyps ist eng mit Erfahrungen einer familiären Marginalisierung in der Kindheit bis hin zur familiären Distanzierung oder Entwurzelung bei gleichzeitigen Ausschlusserfahrungen in der Schulzeit verbunden, die durch eine Besinnung auf sich selbst, eine Neugier und Offenheit für alles Neue sowie die Einbindung in eine Gleichaltrigengruppe, die sich später zu einem heterogenen Unterstützungsnetzwerk entwickelt, verarbeitet wird. Es werden ganz neue Erfahrungen möglich, die einen Experimentierraum eröffnen, aber auch Erfahrungen, die in Bezug auf Wissen und Bildung eine große Erweiterung bedeuten. Innerhalb der Gruppen entwickeln die Biographen dieses Typus eine Autonomie. Allerdings bildet die Gruppe für sie eine soziale Hintergrundssicherheit für das selbstständige Agieren innerhalb und außerhalb von Gruppen, was ihnen auch ermöglicht, beispielsweise in der Schule oder später in einer Bürgerrechtsbewegung offenen Protest gegenüber mächtigen autoritären staatlichen Institutionen zu äußern. Vor diesem Hintergrund wird Ende der 1980er-Jahre bürgerschaftliches Handeln in Bürgerrechtsbewegungen möglich, oder es entstehen – wie bei einigen Biographen dieses Typs – Reformbestrebungen innerhalb staatlicher Kinderheime in der DDR. Nach dem gesellschaftlichen Umbruch 1989 in Ostdeutschland nutzten die Biographen die neuen strukturellen

Möglichkeiten zur Reform bestehender Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe zur Neugründung von Projekten und Trägern sowie zur politischen Einmischung.

Die radikalen Neugründer

Die biographische Handlungsstruktur eines weiteren Typus zeigt, dass bürgerschaftliche Professionalität als Ergebnis der Überwindung einer persönlichen existenziellen Krise entsteht und maßgeblich an das Handeln in einer sozialen Gruppe, welches auf Gleichberechtigung und Aushandlung basiert, gebunden ist. Dieser Handlungstyp äußert sich in radikalen Neugründungen von Projekten, freien Trägern und Organisationsstrukturen innerhalb der Kinder- und Jugendhilfe, wobei nicht auf traditionelle oder bereits vorhandene Formen zurückgegriffen wird. Es wird tatsächlich etwas Neues geschaffen.

Die Biographen begründen hier auch alternative Organisationsstrukturen, die auf Gleichberechtigung, Partizipation und flachen Hierarchien basieren. Sie übernehmen einen großen Teil der Verantwortung für den jeweiligen Träger, benötigen jedoch die Gruppe als Unterstützung und Sicherheit für das eigene Handeln. Eine Einmischung in kommunalpolitische Zusammenhänge in Verbindung mit der Fortentwicklung der Unterstützungsangebote für Kinder, Jugendliche und Familien und Ideen der Partizipation gehört zum fachlichen Handeln.

In der biographischen Genese zeigt sich das Erleben einer behüteten Kindheit mit vielfältigen Bildungsbestrebungen vonseiten der Eltern. Die Biographen erwerben ein breites Allgemeinwissen und entwickeln eine hohe Anpassung an die von den Familien vorgegebenen Werte, die jedoch verhindert, dass sie eigene spezifische Interessen entfalten können. Auch in der Schulzeit handeln die Biographen an die strukturellen Rahmen angepasst, erreichen ausgezeichnete Leistungen und übernehmen auch Aufgaben für den sozialen Zusammenhang der Schulkasse. Bis zum Abschluss der Schule mit dem Abitur gelingt es ihnen nicht, eigene Vorstellungen, Wünsche und Bedürfnisse zu entwickeln, so dass sich bei der Berufswahl das an den Vorstellungen der Familie angepasste Handeln reproduziert. Die persönliche existenzielle Krise entsteht nach einer erfolgreichen beruflichen Etablierung und der Familiengründung. Sie wird durch jene Anpassungsstruktur ausgelöst, die in ihrer biographischen Aufschichtung zu existenziellen Überforderungssituationen führt, oder durch ein kritisches Lebensereignis, welches mit den vorhandenen Handlungsmöglichkeiten nicht bewältigt werden kann. Die Überwindung der Krise ist mit

einer radikalen Neuordnung des eigenen Lebens und eigener Interessenausprägung verbunden. Dazu gehört auch der berufliche Ausstieg und der Beginn einer Tätigkeit im sozialen Bereich, wobei letztere bei einigen Biographen aus einem ehrenamtlichen Engagement in Selbsthilfegruppen entstand.

Nach dem gesellschaftlichen Umbruch werden die neuen Rahmenbedingungen und Strukturen für die Etablierung der eigenen beruflichen Arbeit im sozialen Bereich genutzt. In diesem Zusammenhang werden auch sozialpädagogische Bildungsabschlüsse nachgeholt. Die strukturellen Rahmenbedingungen der Jugendhilfe ermöglichen die Neugründung von freien Trägern mit einem partizipativen Grundverständnis. Es findet eine Transformation der Handlungsstruktur der Anpassung in die konsequente Realisierung eigener Vorstellungen im Kontext und der Auseinandersetzung mit einer Gruppe statt.

Die ermächtigenden Umverteiler

In unserem Sample zeigte sich ein weiterer Handlungstyp bürgerschaftlicher Professionalität, bei dem eine Übernahme von gesellschaftlichen Anliegen der neuen sozialen Bewegungen der 1970er und 1980er-Jahre wie Emanzipation, soziale Teilhabe, Bildung, Chancengleichheit und demokratische Aushandlung in das eigene persönliche und fachliche Handeln stattfand. Dieser Handlungstyp sucht sich berufliche Tätigkeiten bei etablierten Trägern der freien oder öffentlichen Jugendhilfe und akzeptiert die dort bestehenden Rahmenbedingungen.

Zur Handlungsstruktur gehört jedoch, die negativen Folgen des administrativen Handelns der Kinder- und Jugendhilfe für die Betroffenen – auch des eigenen professionellen Handelns – mit zu bearbeiten. So engagiert sich dieser Typus mit diesem Anliegen durchgängig ehrenamtlich in Selbsthilfegruppen oder bei sozialpolitisch aktiven freien Trägern. Auf der Basis einer familiären Hintergrundsicherheit kann er Risiken am Arbeitsplatz eingehen. Dieser Handlungstyp wird von Überzeugungen der gesellschaftlichen Umverteilung, Ermächtigung und Emanzipation getragen, die seine Handlungen strukturieren.

Die Biographen erfuhren in Westdeutschland eine anregungsreiche Kindheit in einem bildungsorientierten Mittelstandshaushalt, zu der ganz selbstverständlich auch soziales Engagement gehörte. Vor dem Hintergrund dieser familiären Ressourcen begaben sie sich während der Studienzeit auf die Suche nach einer beruflichen Passung, wobei diese Suchbewegungen auch mit einer Entscheidungsunsicherheit in der Berufswahl einhergehen. Erst nach der

Familiengründung, die wiederum eine familiäre Hintergrundsicherheit bietet, können sie sich für das Studium der Sozialen Arbeit entscheiden werden, was Ende der 1970er- und Anfang der 1980er-Jahre politisch stark durch die neuen sozialen Bewegungen geprägt ist. Die in der Friedens-, Umwelt- und Frauenbewegung geforderten gesellschaftlichen Veränderungen nach mehr sozialer Gerechtigkeit sind an die bisherige Sozialisation der Biographen anschlussfähig, die sich im Rahmen des Studiums auch in diesen Bewegungen engagieren. Während der Studienzeit findet eine Übernahme der gesellschaftlichen Anliegen der neuen sozialen Bewegungen der 1970er- und 1980er-Jahre, wie Emanzipation, soziale Teilhabe, Bildung, Chancengleichheit und demokratische Aushandlung, in das eigene persönliche und fachliche Handeln statt, die bis in die Gegenwart anhält. So werden diese Anliegen in den beruflichen Tätigkeiten im Bereich der Kinder- und Jugendhilfe umgesetzt. Dabei werden bestehende Einrichtungen und Angebote reformiert. Das soziale Engagement wird neben der Berufstätigkeit durch ehrenamtliches Engagement aufrechterhalten, deren Anliegen die Bearbeitung der negativen Folgen administrativen Handelns der Institutionen der Kinder- und Jugendhilfe für die Betroffenen ist.

Die fürsorgenden Ausgestalter

Die berufliche Tätigkeit im sozialen Bereich trägt bei diesem Handlungstyp zur Bewältigung von Entbehrungen in der Kindheit bei. Die Handlungsstruktur zeigt sich darin, sich während der professionellen Tätigkeit auch ehrenamtlich für gesellschaftliche Belange zu engagieren. Sie äußert sich in einem hohen Einsatz, die Ressourcen für die Kinder- und Jugendhilfe zu erweitern, was zum einen durch persönlichen Einsatz auch privater Mittel, zum anderen durch sozialpolitisches Engagement in den entsprechenden Gremien gelingt. Die Biographen übernehmen gesellschaftliche Verantwortung im Bereich der Kinder- und Jugendhilfe, die sich in der engagierten Gestaltung von bereits bestehenden Institutionen und sozialpolitische Engagement beispielsweise im Jugendhilfeausschuss äußert. Dieser Handlungstyp zeigt sich vor dem Hintergrund der Sicherheit in bereits bestehenden Organisationsformen und Strukturen der Kinder- und Jugendhilfe.

Die biographische Genese dieses Typs entsteht mit Erfahrungen von familiären Entbehrungen, teilweise bis hin zu Traumatisierungen in der Kindheit, die zu einer Suche nach Anerkennung außerhalb der Herkunfts-familie führen und mit Schuleintritt in der Institution Schule gefunden wird. Den Biographen fällt das Lernen leicht und sie erreichen hervorragende

Schulleistungen, für die sie die gewünschte Anerkennung erhalten. Da eine soziale Verantwortungsübernahme, beispielsweise für Schüler mit Lernproblemen, sowie politisches Engagement, beispielsweise im Gruppenpionierrat, Bestandteile der Institution Schule in der DDR sind, werden auch in diesen Bereichen verantwortliche Aufgaben übernommen, für die Ihnen wiederum Anerkennung von der Institution Schule zuteil wird. Es wird hier die lebensgeschichtliche Erfahrung gemacht, dass fachliches und gesellschaftliches Engagement zusammengehören und es dafür ausreichend Anerkennung gibt, mit denen die familiären Entbehrungen kompensiert werden können. Diese biographische Struktur reproduziert sich im weiteren Lebensverlauf, so dass sie – nach einer pädagogischen Ausbildung in der DDR – auch das Arbeitsleben gliedert. Nach dem gesellschaftlichen Umbruch wird das fachliche Anliegen der Ressourcerweiterung für Kinder, Jugendliche und Familien aufrechterhalten. Die neuen Rahmenbedingungen und Strukturen der Kinder- und Jugendhilfe werden dafür zügig genutzt. Als verantwortliche Mitarbeitende leisten sie Aufbauarbeit bei Trägern der freien und öffentlichen Kinder- und Jugendhilfe in den 1990er-Jahren. Es reproduziert sich auch hier die eher fürsorgliche Verantwortung für die Kinder, Jugendlichen und Familien, wobei für sie neue Ideen von Emanzipation und Partizipation in das fachliche Verständnis aufgenommen werden. Die Biographen können jedoch kaum Risiken am Arbeitsplatz übernehmen, da dies zum Anerkennungsverlust führen könnte.

Fazit

Bürgerschaftliches Handeln innerhalb der professionellen Jugendhilfe zeigt sich als individuelles Handeln der Akteure, entfaltet sich jedoch vor dem Hintergrund einer bestehenden beziehungsweise neu gegründeten Organisation! Es handelt sich dabei also nicht ausschließlich um das individuelle Agieren und Engagement der Akteure. Ohne eine organisationelle Einbettung bleibt das Engagement der einzelnen Person wirkungslos! Es kann davon ausgegangen werden, dass diese Aussage auch für ehrenamtliches Engagement außerhalb der Sozialen Arbeit zutrifft. Bürgerschaftliche Professionalität als professionelle Handlungsstruktur gelingt, wenn eine Passung zwischen der auf biografischen Erfahrungen beruhenden Handlungsstruktur der Person mit der Logik der Institution hergestellt werden kann.

Die professionellen Akteure der Kinder- und Jugendhilfe benötigen eine soziale Hintergrundsicherheit, um innerhalb des professionellen Handelns auch bürgerschaftlich tätig zu werden und dabei gege-

benenfalls auch etwas zu riskieren. Die konkrete Gestalt der Hintergrundsicherheit kann biographisch unterschiedlich sein und sich ebenso auf eine strukturelle Sicherheit durch die Organisation, in der sie arbeiten (beispielsweise als persönliche Anerkennung und/oder materielle Grundabsicherung), und/ oder auf eine persönliche Sicherheit (durch die eigene Familie oder ein informelles Unterstützungsnetzwerk) beziehen (dazu auch *Böhnisch* 2006). Die Institutionen und Organisationen der Kinder- und Jugendhilfe unterlagen nach dem gesellschaftlichen Umbruch in Ostdeutschland selbst einem massiven Wandel! Sie wurden in dieser Situation veränderbar und durch die Akteure gestaltbar.

In einigen Fallrekonstruktionen wurde sehr deutlich: Der derzeitige Wandel der Institutionen in Richtung einer stärkeren Dienstleistungs- und Wirkungsorientierung (Stichwort Ökonomisierung der Sozialen Arbeit) birgt die Gefahr des Abbruchs beziehungsweise des Schwindens von bürgerschaftlichem Engagement innerhalb der professionellen Kinder- und Jugendhilfe (*Rätz-Heinisch* 2007). Da deren Grundstruktur jedoch auf dem über die Bearbeitung des Einzelfalls weiterführenden gesellschaftlichen Engagement der Akteure basiert, geraten beim Schwinden des bürgerschaftlichen Engagements die Rahmenbedingungen und die gesellschaftliche Legitimation der Kinder- und Jugendhilfe in Gefahr.

Anmerkungen

- Der Begriff Soziale Arbeit umfasst in diesem Beitrag die Sozialarbeit und Sozialpädagogik und deren historische Ursprünge.
- Die Ergebnisse aus den reflektierenden Gruppendiskussionen zu den subjektiven Theorien bürgerschaftlicher Professionalität werden von Stefan Heeg erarbeitet und an anderer Stelle publiziert

Literatur

- Anheier**, Helmut K. u.a.: Zur zivilgesellschaftlichen Dimension des Dritten Sektors. In: Klingemann, Hans-Dieter; Neidhard, Friedhelm (Hrsg.): Zur Zukunft der Demokratie. Herausforderungen im Zeitalter der Globalisierung. Berlin 2000
- Böhnisch**, Lothar: Sozialarbeit als Akteur der Sozialpolitik – Eine ostdeutsche Perspektive. In: Bütow, Birgit u.a. (Hrsg.): Soziale Arbeit zwischen Aufbau und Abbau. Transformationsprozesse im Osten Deutschlands und die Kinder- und Jugendhilfe. Wiesbaden 2006, S. 25-42
- Böhnisch**, Lothar; Schröer, Wolfgang: Die soziale Bürgergesellschaft. Zur Einbindung des Sozialpolitischen in den zivilgesellschaftlichen Diskurs. Weinheim 2002
- Böhnisch**, Lothar u.a.: Sozialpädagogisches Denken. Weinheim 2005
- Braun**, Sebastian: Begriffsbestimmung, Dimension und Differenzierungskriterien von bürgerschaftlichem Engagement. In: Enquete-Kommission (Hrsg.): a.a.O. 2002, S. 55-72
- Bütow**, Birgit u.a. (Hrsg.): Soziale Arbeit zwischen Aufbau

und Abbau. Transformationsprozesse im Osten Deutschlands und die Kinder- und Jugendhilfe. Wiesbaden 2006

Corsten, Michael u.a.: Quellen Bürgerschaftlichen Engagements: Die biographische Entwicklung von Wir-Sinn und fo-kussierten Motiven. Wiesbaden 2007

Enquete-Kommission (Hrsg.): Bürgerschaftliches Engagement und Zivilgesellschaft. Band 1. Opladen 2002

Evers, Adalbert; Nowotny, Helga: Über den Umgang mit Unsicherheit. Die Entdeckung der Gestaltbarkeit von Gesellschaft. Frankfurt am Main 1987

Fischer-Rosenthal, Wolfram: Biographische Methoden in der Soziologie. In: Flick, Uwe u.a. (Hrsg.): Handbuch qualitative Sozialforschung. Weinheim 1995, S. 253-256

Maurer, Susanne; Schröer, Wolfgang: Ich kreise um ... In: Lieg-le, Ludwig; Treptow, Rainer (Hrsg.): Welten der Bildung in der Pädagogik der frühen Kindheit und in der Sozialpädagogik. Freiburg im Breisgau 2002

Müller, Carsten: „Wir Alle sind Artisten ... weil Bürger“. In: Andresen, Sabine; Tröhler, Daniel: Gesellschaftlicher Wandel und Pädagogik. Zürich 2002

Priller, Eckhard: Zum Stand empirischer Befunde und sozialwissenschaftlicher Theorie zur Zivilgesellschaft und zur Notwendigkeit ihrer Weiterentwicklung. In: Enquete-Kommission (Hrsg.): a.a.O. 2002, S. 39-54

Rätz-Heinisch, Regina; Schröer, Wolfgang: Bürgergesellschaft und Soziale Arbeit? Historische Vergewisserungen und aktuelle Perspektiven. In: Kruse, Elke; Tegeler, Evelyn (Hrsg.): Weibliche und männliche Entwürfe des Sozialen – Wohlfahrtsgeschichte im Spiegel der Genderforschung. Opladen 2007, S. 239-249

Rosenthal, Gabriele: Erlebte und erzählte Lebensgeschichte. New York/Frankfurt am Main 1995

Rosenthal, Gabriele: Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung. Weinheim/München 2005

Sachße, Christoph: Traditionslinien bürgerschaftlichen Engagements. In: Enquete-Kommission (Hrsg.): a.a.O. 2002

Salomon, Alice: Die Ausbildung zum sozialen Beruf. Berlin 1927

Salomon, Alice: Frauenemanzipation und soziale Verantwortung. Ausgewählte Schriften. Band 1, 1896-1908. Herausgegeben von Adriane Feustel. Neuwied 1997

Schüler, Anja: Frauenbewegung und soziale Reform. Jane Addams und Alice Salomon im transatlantischen Dialog, 1889-1933. Stuttgart 2004

Schütze, Fritz: Biographieforschung und narratives Interview. In: neue praxis 3/1983, S. 283-294

Stork, Remi: Kann Heimerziehung demokratisch sein? Eine qualitative Studie zum Partizipationskonzept im Spannungsfeld von Theorie und Praxis. Weinheim/München 2007

Thiersch, Hans u.a.: Lebensweltorientierte Soziale Arbeit. In: Thole, Werner (Hrsg.): Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch. Opladen 2002, S. 161-178

Wolff, Mechthild; Hartig, Sabine: Beteiligung von Kindern und Jugendlichen in der Heimerziehung. München 2006

Lernen des Sozialen und ästhetische Erfahrung

Romi Domkowsky; Gerd Koch;
Joachim Wieler

Zusammenfassung

Alice Salomon hat ästhetische Erfahrung als Wahrnehmung und Bearbeitung sinnlicher und mentaler sowie real-ökonomischer Phänomene zu ihrem Ge genstand gemacht. Soziale Diagnose wie sozialarbeiterische Praxis können so ausdifferenziert und ausbildungspraktisch befördert werden. Ästhetische und/oder künstlerische Bildungsanteile hat es in den von ihr erarbeiteten Ausbildungskonzepten immer gegeben. Die Alice Salomon Hochschule Berlin setzt unter neuen wissenschaftlichen, sozialen und methodischen Bedingungen diese Ansätze mit dem Ausbildungssegment „Soziale Kulturarbeit“ fort.

Abstract

Alice Salomon made aesthetic experience her subject, considering it as the perception and processing of sensual and mental as well as real economic phenomena. On this basis, both social diagnosis and social work practice can be further differentiated and be applied in education. Her concepts of education always contained aesthetic and/or artistic elements. Under new scientific, social and methodical conditions, the Alice Salomon University of Applied Sciences continues these approaches with an education segment in the field of cultural activities.

Schlüsselwörter

Kunst – Soziale Arbeit – Ausbildung – Studium – soziale Persönlichkeit – Theaterspiel – Salomon, Alice – Kunsterziehung

Ästhetische Erfahrung in der Sozialarbeit: Nichts Neues!

Joachim Wieler

Wer definiert Ästhetik und wer macht die Erfahrungen? Wie entstehen ästhetische Erfahrungen und wie werden sie vermittelt? Diese grundlegenden Fragen sind deshalb so wichtig, da sie mit schöpferischer/ kreativer Produktivität und mit redundanter/wiederholender/langweiliger Re-Produktivität im persönlichen wie im gesellschaftlichen Leben zusammenhängen. Das war seit jeher ein zentrales Thema für Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeiter, die doch weitestgehend mit Menschen zu tun haben, die eher im zweiten Bereich der „Re-Produktion“ zu finden sind und denen sie doch so gerne „das Wahre und Gute“ angedeihen lassen wollen ... „Die solange an der freien Entfaltung ihrer Talente Gehinderten erwie-

sen sich als geradezu übertüchtig, so als wollten sie binnen eines Menschenalters alles nachholen, was ihren Vorfahren jahrhundertelang versagt geblieben war“ (Engelmann 1979, S. 46).

Alice Salomon war eine Vertreterin des sozialkritischen Flügels der Frauenbewegung und eine Repräsentantin der sogenannten jüdischen Emancipation. Sie wird als „die Begründerin des sozialen Frauenberufs in Deutschland“ gewürdigt (Muthesius 1958), und mit dem, neben dem und über das hinaus, was zu den zentralen Aufgaben einer Berufsgründung gezählt werden kann, gehörten für sie verschiedenste Bereiche ästhetischer Erfahrung. Ich habe hier nur einige ausgewählt und werde hauptsächlich Alice Salomon zitieren. Es sollen möglichst prägnante Aussagen aus der Gründerinnenzeit sein. Ich werde die Zitate nur mit ein paar eigenen Worten verbinden oder ergänzen. Dass die Aussagen im Zeitgeschehen stehen und entsprechend kritisch gelesen werden können oder müssen, versteht sich von selbst. Be merkenswert ist, dass Alice Salomons ästhetische Erfahrungen meistens in engem Zusammenhang mit Beobachtungen sozialer Ungerechtigkeiten stehen. Wenn ästhetische Erfahrung bei den Sozialarbeiterinnen selbst anfangen muss, dann ist hier zunächst die Frage nach Alice Salomons Herkunft, dem Elternhaus und nach den formativen Jahren interessant.

Ein Leben in und mit der Natur

„Der Garten war das Paradies unserer Kindheit. Er grenzte an einen Hof, wo man andere spielende Kinder vermuten konnte und wurde von einem schönen, alten Walnußbaum überschattet. Der Garten war für uns reserviert. Niemand schien sich der Ungerechtigkeit dieser Regelung bewußt zu sein, wir jedoch wollten Spielkameraden haben und sobald irgendwelche Kinder ins Haus hereinkamen, luden wir sie ein. Der Garten war außergewöhnlich groß, sogar für eine Zeit, als die Bodenspekulation den ländlichen Charakter der Stadt noch nicht verändert hatte. Er hatte einen windigen Hügel, einen Teich und einen Springbrunnen; es gab alle Arten von Vögeln und Tieren, einschließlich eines Hühnerhofs; eine Zeit lang besaßen wir sogar zwei Rehe ... Der Garten pflanzte in uns alle eine tiefe Liebe zum Wachsen der Dinge ein, zum Leben, das aus der Erde hervorgeht, und besonders zu Blumen. Eine Liebe, die wir uns unser Leben lang bewahrten. Für mich bedeutete der Garten möglicherweise noch mehr. Dieses unbeschränkte Dasein, diese Sphäre, in der keine Autorität herrschte, in der wir unsere eigenen Herren waren, weckte meine natürliche Neigung und mein Verlangen nach einer aktiven, freien und ungebundenen Lebensführung“ (Salomon 1983, S. 17 ff.).

Zu ihrer so beschriebenen Lebensführung gehörten viele Reisen, und sie fand aufgrund ihrer zahlreichen internationalen Aktivitäten in der ganzen Welt offene Türen. Eine offizielle Funktion im Außenministerium lehnte sie zugunsten ihrer sozialen Aufgaben ab, reiste aber während der Weimarer Republik mit einem Diplomatenpass des Auswärtigen Amtes. Ein Bericht über die USA („Kultur im Werden“) kann – vor allem sozial Engagierten – noch immer als Reisevorbereitung oder -begleitung empfohlen werden, ganz besonders ihr ästhetischer Exkurs über das Wunder des Grand Canyon (*Salomon* 1924).

Als im Jahr 1933 zum ersten Mal ihr Name von der von ihr gegründeten Ausbildungsstätte entfernt wurde und sie ihre Schule nicht mehr betreten durfte, wurde sie zu einer längeren Vortragsreise durch die USA eingeladen. Von dieser Reise schrieb sie mehrere lange, verblümte und auch wieder unverblümte Briefe, in denen wir sie – trotz der sich anbahnenden Katastrophe – von einer anderen, das heißt „inoffiziellen“ oder lockeren Seite her kennenlernen: „Von Weihnachten und Neujahr war für mich nicht viel zu spüren – Heiligabend war ich bei Leuten, die Weihnachten nur mit Essen feiern, aber dafür wandle ich unter Palmen, Pfefferbäumen, Mimosen, und die Gärten sind voller Tageten, Levkoien, Pegunien, Geranien, Fuchsia, Rosen, Callas und allem, was bei uns zwischen März und September blüht und wächst. Und dann Orangen, Zitronen, Dattelpalmen, Boguvinas und Hybiskus, nicht zu vergessen, der Rizinusbaum“ (*Salomon* in: *Wieler* 1987, S. 154 f.).

Hier zeigt sich *Alice Salomon* als versierte Blumenliebhaberin, die aber zu anderen Aspekten der Ästhetik eben auch unverblümte Bemerkungen machte, zum Beispiel, als sie in New York war: „In allen besseren Appartements und Häusern hat jedes Badezimmer eine eigene Farbe – nicht nur Wände, sondern auch die Porzellanwanne, Waschtisch usw. Bei einer Freundin sah ich ein grünes, ein blaues, ein violettes und das Papier des WC im passenden Ton. Sie erzählte, dass bei Macy, dem bekannten Warenhaus, die Verkäuferinnen nach der Farbe des Badezimmers fragen, wenn man den betreffenden Gegenstand verlangt, und als sie sagte: Violett – antwortete die Verkäuferin: for purple we always advise peach coloured paper! [für violett empfehlen wir immer pfirsich-farbenes Papier, J.W.] Was für Sorgen!“ (*ebd.*, S. 149)

Nach dieser letzten, langen und freiwilligen Reise wurde *Alice Salomon*, 65-jährig, nach mehrstündigen Gestapo-Verhören aus Deutschland vertrieben. Sie verlor ihre Staatsbürgerschaft, und ihre Doktor-

titel wurden annulliert. Sie pflegte im New Yorker Exil ein bescheidenes Leben, das immer wieder mit ihren ästhetischen Ursprungserfahrungen, die ihr wahrscheinlich auch Kraft und Lebensmut gaben, in Verbindung gebracht werden kann.

Frau Musica und andere Künste

Musik spielte seit jeher eine wichtige Rolle in *Alice Salomons* Leben, und die Entwicklung ihres Kunstverständnisses schrieb sie in ihren Lebenserinnerungen den vielen freundschaftlichen Beziehungen ihrer Familie zu. Hierüber berichtete sie sehr ausführlich unter dem Titel „Der goldene Ring der Freundschaft“: „Dieses Buch mag manchmal so sehr als ein Buch über Frauen erscheinen, als ob ich in einem Harem gelebt hätte. Tatsächlich hatte ich immer Männer und Frauen, Alte und Junge, Reiche und Arme und manchmal auch ganze Familien als Freunde um mich. Die Häuser derjenigen in den höheren Rängen der Kultur waren Treffpunkte hervorragender Maler, Musiker und Schriftsteller ...“ (*Salomon* 1983, S. 226 f.).

Aus diesem Grund finden sich auch schon sehr früh Kunstpädagogik, Musik oder Theaterspiel in den Lehrplänen zur beruflichen Wohlfahrtspflege. Außerdem zeigt sich im privaten Leben *Alice Salomons*, dass sie das Schicksal vieler ihrer befriedeten Familien im Exil teilte – im schlimmen wie im guten Sinne. *Adolf Busch*, bekannter Violinist, und *Rudolf Serkin*, berühmter Pianist, beide gute Freunde seit der Jugendzeit der Virtuosen, spielten 1942 zu *Alice Salomons* 70. Geburtstag in New York City. Beide hatten dort schon in der bekannten Carnegie Hall Konzerte gegeben.

Während diese Hintergründe eher den Eindruck erwecken, als habe *Alice Salomon* lediglich in bildungsbürgerlichen Kreisen verkehrt, wurde nach ihrem Eintreten in die Mädchengruppen für soziale Hilfsarbeit (das Jahr 1893 bezeichnete sie als ihr eigentliches Geburtsjahr) deutlich, dass sich für sie privat wie beruflich neben ihrer zunächst noch bürgerlichen Existenz gelegentlich ein innerer Rollentausch zu vollziehen begann, der dann auch äußerlich seinen Ausdruck in der konkreten Sozialen Arbeit fand. Sie wurde in ihrer praktischen Arbeit mit benachteiligten Frauen und Mädchen ihrer Stadt und auch mit deren Werten und Gewohnheiten konfrontiert.

Ökologie und Bau-Unwesen

Während heute nicht nur „Umweltfreaks“ von Dachgärten oder wenigstens von begrünten Dächern träumen, wirkten sich *Alice Salomons* Naturerfahrungen schon früh auf den Bereich der Architektur aus. Gegen viele Widerstände und mit verwegenen

Vertragsabschlüssen setzte sie schon vor dem Ersten Weltkrieg den Neubau der Sozialen Frauenschule in Berlin-Schöneberg durch – ein Haus mit Dachgarten, von dem Kommunalpolitiker später sagten, dass es nach den Verwaltungsvorschriften eigentlich gar nicht existieren dürfe: „Glücklicherweise war das Gebäude beim Ausbruch des Krieges 1914 vollständig unter Dach und Fach, bevor der Mangel an Arbeitskräften und Material den Bau aufhalten konnte. Da es fast mein eigenes Haus war, wollte ich – in Erinnerung an meine Kindheit – mit den werdenden Dingen in Verbindung bleiben. Ich ließ das Pflaster an der Frontseite durch Gartenbeete ersetzen und bepflanze 100 qm mit früh, beziehungsweise spät blühenden Sträuchern und Blumen – keine, die im Hochsommer blühten, da wir im Juli und August geschlossen hatten. Auch ein Apfel- und ein Kirschbaum wurden gepflanzt, und jedes Jahr, wenn ich aus den Ferien zurückkehrte, bekam ich ein Glas eingemachter Kirschen, wobei ich mich oft fragte, ob sie wirklich alle auf meinem kleinen Baum gewachsen waren! Unser Schulgebäude hatte einen der ersten Dachgärten in Berlin, mit malvenfarbenen Rankengewächsen, roten Kletterrosen und richtigen Rasenstückchen, die eine Schweizer Schülerin euphemistisch als ‚Wiesen‘ bezeichnete“ (*ebd.*, S. 107). Es existieren viele Beweise von Lehrveranstaltungen auf dem Dachgarten, und 1929 wurde dort mit einem feierlichen Akt die weltweite Vereinigung der Ausbildungsstätten für Sozialarbeit (International Association of Schools of Social Work) gegründet, deren erste Vorsitzende *Alice Salomon* wurde.

Nach dem Ende des Zweiten Weltkrieges erfuhr *Alice Salomon* von Freunden in Berlin, dass „ihr“ Haus im gesamten Pestalozzi-Fröbel-Komplex das einzige Gebäude war, das die Bombardements nahezu heil überstanden hatte. Die Spreng- und Brandbomben seien in den Blumenbeeten und Grasflächen stecken geblieben und daher nicht explodiert. Gewiss ist dies kein Argument für bombensichere Fachhochschulen, aber vielleicht doch ein weiterer Grund zum Überdenken und Umsetzen sozialverträglicher Lebensstrategien.

Theater in den Arbeiterinnen-Clubs

„Unter den frühen Projekten, die ich mit einigen Freundinnen in Berlin in Angriff nahm, waren Clubs für junge Arbeiterinnen. Wir, die wir durch die zufälligen Umstände der Geburt glücklicher dran waren, wollten einen Teil unserer Bequemlichkeit und Freiheit dazu nutzen, diese Mädchen teilhaben zu lassen an den guten Dingen, derer wir uns erfreuten: Bildung, Bücher, Blumen, Erholung und angenehmes Wohnen. Dies war in Deutschland Pionierarbeit und

wir begannen mit dem Taschengeld einer Handvoll junger Mädchen ... Wir beschafften ein altes Klavier, verschickten gedruckte Einladungen, boten Erforschungen an und pflegten und förderten Lektüre, Schauspielerei und Nadelarbeiten. Später, als der Club sich ausweitete und mehr Unterstützung erhielt, gab es dann auch Wohnmöglichkeiten für die Mitglieder. Ich weiß nicht, ob die Fabrikarbeiterinnen mehr davon hatten als materielle Vorteile. Wir lernten von ihnen sicherlich sehr vieles, was wir aus Büchern oder Vorlesungen nicht lernen konnten... Einige Jahre später, als die Standards des Clubs sich gehoben hatten, ließen wir die Mitglieder eines der schönsten Theaterstücke von Goethe aufführen: ‚Die Geschwister‘: Sie machten ihre Sache wirklich außerordentlich gut. Es muß sie enorme Anstrengungen gekostet haben, spät abends nach der Arbeit noch jene langen Rollentexte zu lernen. Unser Publikum war begeistert. Genau zu jener Zeit wurde das gleiche Stück an einem der besten Berliner Theater aufgeführt. Ich dachte, die Mädchen würden hingerissen sein davon, professionelle Schauspieler in den Rollen zu sehen, die sie gespielt hatten, und ich bat den Regisseur, ihnen Freikarten zukommen zu lassen. Er schickte Karten für die besten Plätze im ersten Rang und sie gingen hin. Aber sie waren nicht beeindruckt. ‚Wirklich sehr hübsch, Fräulein Salomon, sehr hübsch‘, sagten sie, ‚aber wir haben mit viel größerer Leidenschaft gespielt‘“ (*ebd.*, S. 37 ff.).

Die Konfrontation mit den Textilarbeiterinnen ist für mich der Dreh- und Angelpunkt in der sozialen, das heißt zwischenmenschlichen Arbeit, da sich hier erwies oder gar entschied, um wessen Werte und Kultur es sich jeweils handelt, wie man sich gegenseitig wertschätzen kann, sofern man es will, und wie man sich mit dem Gewohnten und Liebgewonnenen von beiden Seiten aufeinander zubewegt. Auf jeden Fall zeigt uns *Alice Salomon*, dass es wohl noch nie so ganz einfach war, mit den Menschen, die uns „am Herzen liegen“, dort anzufangen beziehungsweise sie dort abzuholen, wo sie gerade sind. Wer kennt nicht diesen uralten Grundsatz in der Sozialarbeit?

Einmal abgesehen von der Theaterarbeit, dieser hervorragenden Möglichkeit für Rollenwechsel und Verwandlungen gerade im sozialen Feld, finden wir in den Gründungen der Arbeiterinnen-Clubs manche Parallelen zu den selbstinitiierten Projekten der heutigen autonomen Gruppen. Erinnert sei hier auch an die Theaterprojekte von *Makarenko*, *Korczak* und an die frühen und zahlreichen Ansätze dieser Art in der Reformpädagogik. Und damit lässt sich gut zu den Fortsetzungen dieser Tradition an der heutigen *Alice Salomon Hochschule Berlin* überleiten.

Alice Salomon berichtet aus dem Berliner Kabarett und Samuel Beckett macht (s)einen „Film“

Gerd Koch

Alice Salomon: Ein Sketch (1936/1937)

Alice Salomon berichtete in ihren Lebenserinnerungen „Charakter ist Schicksal“ im Zeitumfeld von 1936/7 von einem Kabarett-Sketch, der die damalige Stimmung im sogenannten Dritten Reich wiedergibt: „Der Vorhang hob sich und man sah einen spärlich möblierten Raum mit einem Tisch und zwei Stühlen; ein Kanarienvogelkäfig und ein Goldfischglas standen auf der Fensterbank. Auf den gegenüberliegenden Seiten des Zimmers öffneten sich zwei Türen und zwei Männer traten ein. Ohne ein Wort zu sagen, gaben sie sich die Hand. Sie schauten sich um. Einer ergriff das Telefon und trug es aus dem Zimmer, während der andere den Käfig mit dem Kanarienvogel entfernte. Sie kamen zurück, sahen sich wieder um und entfernten das Goldfischglas. Dann setzten sie sich hin [zum Gespräch, G.K.] und der Vorhang fiel“ (Salomon 1983, S. 257). Wir sehen hier das, was Alice Salomon als sogenannte „deutsche Geste“ (ebd., S. 256) in Erinnerung führt.

Zwei Beispiele dafür aus der sozialen Wirklichkeit liefert Alice Salomon: „Ein hoher Offizier ... [ließ] einen Heeresingenieur kommen, der ... die [Hotel-, G.K.] Räume durchsuchte und eine Anzahl von Mikrofonen fand, die von der Gestapo installiert worden waren, um den General auszuspionieren“ (ebd., S. 255). Und: „... selbst nachdem ein Deutscher die rettende Grenze überschritten hatte, [sagte] keiner je ein Wort ... , ohne einen Blick über seine Schulter zu werfen, weder auf der Straße, noch in einem Restaurant, nicht einmal zu Hause. Kein Deutscher sprach frei in einem Zimmer mit Telephon“ (ebd., S. 256). Das also war der Rahmen, in dem der Kabarett-Sketch Mitte der 30er-Jahre im NS-System spielte. Alice Salomon nannte den Autor des Kabarett-Sketches einen „gewitzte(n) Mann ... und – für Nazi-deutschland gesprochen – ein mutiger dazu“ (ebd., S. 256 f.). War so etwas überhaupt noch möglich in damaliger Zeit?

Am 12. März 2007 fragte ich Marianne Karmon in Jerusalem, die zu der von Alice Salomon angesprochenen Zeit noch in Berlin leben konnte und sich auf die Auswanderung nach Palästina vorbereitete, ob denn damals so etwas noch im Kabarett öffentlich gezeigt werden konnte. Ohne weiteres Nachdenken sagte sie: Sicher, es war doch die Zeit der Olympischen Spiele in Berlin, in Deutschland. Da

gab es so etwas noch, um die vermeintliche Liberalität des Staates anzuseigen ...

Samuel Beckett: Ein „Film“ (1963/1965)

Nun ein Zeitsprung: 26 Jahre später, im Mai 1963 entstand ein Werk des Autors (des sogenannten absurden Theaters) Samuel Beckett mit dem Titel „Film“ – und wurde dann auch ein Film, der 1965 auf dem Filmfestival in Venedig gezeigt wurde und den *Prix Filmcritica* bekam. „Der Film ist von Anfang bis Ende stumm, bis auf das „psst!“ im ersten Teil. Die Atmosphäre des Films ist komisch und unwirklich“ (Beckett 1995, S. 105). Dieser Film kennt drei Orte: die Straße, die Treppe und das Zimmer. Und beim letzteren beginnt eine Ähnlichkeit mit der räumlichen Situation und den Handlungen im Sketch, den Alice Salomon aus den 1936/1937er-Jahren vorstellt: „Kleines, kaum möbliertes Zimmer ... Nebeneinander auf dem Fußboden: eine große Katze und ein kleiner Hund ... Regungslos, bis sie hinausbefördert werden ... Auf einem an der Wand stehenden Tisch ein Papagei in einem Käfig und ein Goldfisch in einem kugelförmigen Aquarium. Die Zimmersequenz besteht aus ... 1. Herrichten des Zimmers (Zuziehen des Fenstervorhangs und Verhängen des Spiegels, Hinausbefördern von Hund und Katze, Zerstören von Gottes Bild, Verhängen von Käfig und Aquarium). 2. Zeit im Schaukelstuhl. Betrachten und Zerreissen der Photographien ...“ (ebd., S. 110)

Soziale Wahrnehmung und Zeit-Diagnosen

Ähnlichkeiten mit dem Bühnen-Raum-Arrangement in Alice Salomons referierter Kabarett-Szene mit dem Zimmer-Arrangement in Becketts „Film“ sind offensichtlich. Gleichwohl sind Differenzen gravierend: Auf den ersten Blick subjektiviert Beckett das Geschehen im Zimmer, macht es zu einem existenziellen Stück und ferner zu einem filmischen, erkenntnistheoretisch fundierten Diskurs zur Wahrnehmung. Alice Salomon dagegen baute ihren Bericht über einen Kabarett-Sketch und über die mentale Verfasung im sogenannten Dritten Reich in das Buchkapitel „Ein Spion steht hinter dir“ ein, um die *Stimmung im Lande* so präzisiert zu zeigen („deutsche Gester“). Beckett zeigt die *Stimmung eines Subjekts* (besser: einer Figur).

Samuel Beckett nahm während seiner Zeit in Berlin beziehungsweise in Deutschland ähnliches wie Alice Salomon wahr – wohl eher nicht den Kabarett-Sketch, der ja bei Alice Salomon auch zusätzlich eine künstlerische Zuspritzung alltäglicher Beobachtungen von Verhaltensweisen und allgemeiner Stimmung im Lande Hitlers war. Im Dezember 1936 kam Beckett

für sechs Wochen nach Berlin. Er sprach Deutsch und hielt sich in Kneipen auf, schaute dem „Volk aufs Maul“, führte „Gespräche am Küchentisch“ (*Tophoven* 2005, S. 137) in seiner Pension: „Beckett saß als aufmerksamer Zuhörer dabei, ‚learning German‘, auch wenn das, was er hörte, oft in fundamentalem Gegensatz zu seinen eigenen Anschauungen stand“ (ebd., S. 137). Einer seiner Gesprächspartner, der Pensionswirt *Kempt*, mit dem er ab und an in einer nahe gelegenen Kneipe ein Bier trank, hatte, wie Beckett schrieb, „ein echtes Talent für dramatische Erzählung“ (ebd., S. 138); er „ist stolz auf seine Rolle als ‚Wohlfahrtswart‘ ... und macht aus seinem Antisemitismus keinen Hehl“ (ebd., S. 137).

Erst fast 30 Jahre nach seinem Aufenthalt in Nazi-Deutschland erstellte Beckett aus ähnlichen Impulsen und Beobachtungen, in seinem eigenen Stil/Antrieb sein Werk „Film“. So etwas ist ja bekannt: Autoren notieren Eindrücke in Tagebüchern. Motivbündel werden erst später ausgearbeitet. Man kennt es auch aus den Skizzenbüchern von Malern. Nicht von der Hand zu weisen ist, dass sowohl *Alice Salomon* wie *Samuel Beckett* jeweils Zeit-Diagnostiker waren, die genau wahrnahmen, zuhörten, aufnahmen *und* ihr Welt- und Werkkonzept dadurch reflexiv gestalteten. Leider wird *Becketts Film „Film“* selten gezeigt. Er ist ein Stummfilm von weniger als 30-minütiger Dauer. Und: Die Hauptrolle spielte der alte *Buster Keaton* – wunderbar! *Alice Salomons* Überlieferung des Kabarett-Sketches bot sich mehrmals an, durch studentische Theatergruppen der ASFH aufgeführt zu werden, wenn es etwa um die Vorstellung der Biographie *Alice Salomons* im Zeitkontext ging (zuletzt siehe „Lesetheater zu Alice Salomon“ in *Feustel* 2005).

Soziale Kulturarbeit und Theater

Studiengang „Erziehung und Bildung im Kindesalter“ an der Alice Salomon Hochschule Berlin

Romi Domkowsky

Soziale Kulturarbeit

Soziale Kulturarbeit ist ein großes, buntes, vielfältiges Feld. In ihm verknüpft sich die Soziale Arbeit mit Kultur und Kunst. Soziale Kulturarbeit verbindet ästhetische Erfahrung und soziales Lernen (Koch 1989, Koch 2003, Korrespondenzen 1995, Knoblich 2003, Sievers; Wagner 1992). Als Teil der Gesellschaftspolitik versucht Soziokultur den Zusammenhang von alltäglichem Leben und Kultur/Kunst herzustellen (Sievers; Wagner 1992, S. 20). „Eine soziokulturelle Orientierung will den Zugang zu Kultur und Kunst für alle Bevölkerungsgruppen erleichtern,

sie will die gestalterische Selbsttätigkeit möglichst vieler Menschen fördern, um deren ästhetische, kommunikative und soziale Bedürfnisse und Fähigkeiten zu entfalten“ (Wrentschur 2004, S. 44).

Die Kunst bleibt auch in der Sozialen Arbeit ein eigenständiges Medium, mit dem aber in Gruppenprozessen agiert werden kann. Kunst bietet in spezieller Weise Möglichkeiten, Themen aufzugreifen und zu bearbeiten. Von der Kunst ausgehend werden psychosoziale Prozesse initiiert, die zur personalen Entwicklung und Identitätsbildung beitragen können. Ein Kunstwerk kann Ästhetik und Sozialform zugleich sein. Dies gilt insbesondere für das Theaterspielen.

Besonderheiten des Mediums Theater

Das Potenzial theatricaler Zugänge besteht gerade darin, dass die alltägliche Lebenswelt der Ausgangspunkt für szenische Bearbeitungen und Verdichtungen ist, dass das Theaterspiel darüber hinaus handlungsbezogene Überschreitungen des Gewohnten ermöglicht und den Möglichkeitshorizont in persönlicher, gemeinschaftlicher und gesellschaftlicher Hinsicht erweitern kann (ebd., S. 46). Die Kunst des Theatermachens hält ästhetische Erfahrungen sensibler, eigensinniger, kontroverser und auch brüchiger wie störrischer Art bereit. Theaterspielen bietet sehr reale Erfahrungsmöglichkeiten, die auch zum Ausbau des eigenen Handlungsrepertoires genutzt werden können.

Im Folgenden stelle ich verallgemeinernd einige Thesen auf, die Besonderheiten des Theaterspielens aufzeigen:

▲ *Theaterspielen ist ganzheitlich*: In keinem anderen künstlerischen Fach ist der Künstler selbst – und hierbei meine ich auch den soziokulturellen Künstler – so umfassend Medium seines künstlerischen Schaffens. Er benötigt seinen Körper, seine Stimme, seine Präsenz, seine Ausdrucksfähigkeit im Moment der Erarbeitung und Präsentation. Er selbst ist daher untrennbar mit der Theaterkunst verbunden und das in unmittelbarerer Weise als es für die Fotografie, die Bildende Kunst, das Filmen oder die Musik gilt. Daher ist Theaterspielen prädestiniert dafür, ganzheitliche Erfahrungen anzuregen und herauszufordern.

▲ *Theater ist ein Medium der Selbstpräsentation*: Die Spielerin präsentiert sich selbst und ihre Bedürfnisse, Wünsche, Interessen und Vorhaben, und kann diese zum Ausdruck bringen.

▲ *Theater ist die soziale Kunstform* (Sting 2003, S. 229): Theaterarbeit im sozialen Feld ist keine Einzelarbeit, sondern gruppenorientiert. Kreative Grup-

penprozesse werden angeregt. Während des Theaterspiels finden Aushandlungsprozesse und Kommunikation statt.

▲ *Theaterspielen ist Partizipation*: Theaterspielen ermöglicht und benötigt Partizipation, das aktive und direkte Mitgestalten der Spielenden.

▲ *Theaterspielen ist integrativ*: Theaterspielen kann nicht nur unterschiedliche Zielgruppen und ihre Themen in einem theatralen Prozess integrieren, sondern bindet auch andere Künste ein (die Kunstform Theater ist an sich interdisziplinär, wenn man bedenkt, wie vieler anderer Künste sich auf dem Weg zu einer Aufführung bedient wird). Der Umgang und die Auseinandersetzung mit Differenz sind dem Theaterspielen immanent (schon aus der Erfahrung des Spielenden heraus, die Differenz zwischen Spieler-Sein und Rolle-Spielen zu erleben).

Die Grundhaltung der Sozialen Kulturarbeit dominiert auch die Theaterarbeit in sozialen Feldern (Wrentschur 2004, S. 38 ff.). Im Folgenden stelle ich einige wesentliche Punkte dar, die meine Haltung als Theaterpädagogin, die in sozialen Feldern tätig ist, zum Ausdruck bringen:

▲ *Ressourcenorientierung*: Die Soziale Kulturarbeit/Theaterarbeit in sozialen Feldern muss dem geflügelten Wort der Sozialarbeit folgen und „die Klienten dort abholen, wo sie stehen“. Sie berücksichtigt die jeweiligen Fähigkeiten und Einschränkungen der Zielgruppen, die kreativ genutzt werden können. Daraus ergibt sich, dass Soziale Kulturarbeit an den Fähigkeiten und dem Wissen der Subjekte ansetzt.

▲ *Lebensweltorientierung/Alltagsorientierung*: Soziale Kulturarbeit/Theaterarbeit in sozialen Feldern sollte, wie eben erwähnt, an der alltäglichen Lebenswelt der Adressatinnen und Adressaten, ihren Deutungs- und Handlungsmustern ansetzen. Lebenswelt meint die Verhältnisse, in denen sich Menschen mit ihren räumlichen, zeitlichen und sozialen Erfahrungen befinden und behaupten (ebd., S. 39). Unter künstlerischer Anleitung können die Adressatinnen und Adressaten ihre individuellen und gemeinsamen Lebenserfahrungen ebenso wie ihre Erlebnisse als Gruppe verarbeiten. Soziale Kulturarbeit kann damit Gruppen von Menschen in ihren gemeinsamen Interessen und Sorgen ansprechen, Raum für das Hervorbringen neuer Vorstellungen sowie des Umgangs miteinander und der Gestaltung der Umwelt schaffen. Wichtig ist mir in diesem Zusammenhang die Herstellung gesellschaftlicher Relevanz Sozialer Kulturarbeit. Die entstehende Form von Kunst und Kultur sollte in die gesellschaftliche Wirklichkeit zurückwirken, zum Beispiel durch die Schaffung von Öffentlichkeit für Themen der Betroffenen, das Wirken in den Stadtteil hinein mit einem Poten-

zial zur Veränderung für das Umfeld. Soziale Kulturarbeit darf nicht losgelöst von gesellschaftspolitischen Themen gesehen werden, sondern muss sich mit diesen auseinandersetzen.

▲ *Prinzip Empowerment*: Soziale Kulturarbeit/Theaterarbeit in sozialen Feldern ermöglicht den Adressatinnen und Adressaten die Entdeckung eigener Ressourcen, eigener Stärken und Wünsche. Sie verleihen Selbstgestaltungskraft, die Fähigkeit zur Selbstbestimmung und lassen Selbstwirksamkeit erfahren. Soziale Kulturarbeit sollte auch Herausforderungen schaffen, so dass Grenzen erweitert oder überschritten werden können.

Theater in der Ausbildung

Das Curriculum des noch jungen Studiengangs „Erziehung und Bildung im Kindesalter“ an der Alice Salomon Hochschule Berlin beinhaltet von Anfang an ein Modul, das sich der ästhetischen Bildung widmet. Die Studierenden haben die Möglichkeit, sich in Seminaren mit den unterschiedlichen Kunstformen Bildende Kunst, Musik, Theater und Tanz auseinanderzusetzen.

Im Theaterseminar geht es in erster Linie um die Aneignung spiel- und theaterpädagogischer Grundkenntnisse und das praktische Ausprobieren entsprechender Methoden. Zunächst lernen die Studierenden die Grundmittel des Theaters kennen und setzen sich dabei mit ihrem Körper und seinen Ausdrucksmöglichkeiten auseinander. Die für theaterpädagogische Arbeit elementaren Selbsterfahrungsübungen werden gemeinsam reflektiert und in einen didaktischen Zusammenhang eingeordnet. Außerdem werden Kinder- und Jugendtheatervorstellungen (Theater von Erwachsenen für Kinder und Theater von Kindern für Kinder) besucht, um diese Inszenierungen zu analysieren und den Bezug zur Zielgruppe/zum Zielpublikum kritisch zu betrachten. Theoretische Impulse zur spielerischen Entwicklung im Kindesalter, zur historischen Entwicklung der Theaterpädagogik und zu aktuellen Forschungen in diesem Bereich vervollständigen die Lehrveranstaltung.

Nach einem Semester verfügen die Studierenden über ein Repertoire an Spielen, Übungen und theaterpädagogischen Methoden, die sie im folgenden Semester selbst in der Anleitung erproben sollen. Daneben entwickelt die Gruppe gemeinsam ein kleines theaterpädagogisches Konzept. Die Themen dafür bringen die Studierenden aus ihren Praxisstellen mit, die sie zu diesem Zeitpunkt besuchen. Anschließend setzen die Studierenden das Konzept im Praktikum individuell um. Die parallel zum Praktikum angebotenen Seminare geben neue, weitere

In Kürze erscheint

Zum 150. Geburtstag am 1. Oktober 2008

Am 1. Oktober 1858 wurde in Geisenheim im Rheingau Prälat Dr. Lorenz Werthmann geboren, der im Jahr 1897 den Deutschen Caritasverband gründete. Tief bewegt durch seinen Glauben schaffte er es, die caritativen Initiativen der katholischen Kirche unter einem Dach zu vereinigen. Dieses Buch gibt Einblicke in das Leben und Schaffen des großen Visionärs und Machers der verbandlichen Caritas, eines Vordenkers des Sozialen und eines genialen Netzwerkers für die Nächstenliebe.



> Lorenz Werthmann
Caritasmacher und Visionär
2008, ca. 120 Seiten
mit zahlreichen sw-Abbildungen
ca. € 9,90/SFr 18,80
ISBN 978-3-7841-1853-6

Zum 150.
Geburtstag

Lorenz Werthmann
Caritasmacher und Visionär

neue caritas + LAMBERTUS

LAMBERTUS

SOZIAL | RECHT | CARITAS

Lambertus-Verlag GmbH • Postfach 10 26 • D-79010 Freiburg • Telefon 07 61 / 3 68 25 25
Telefax 07 61 / 3 68 25 33 • E-Mail: info@lambertus.de • www.lambertus.de

Impulse, erweitern das Methodenrepertoire und eröffnen die Möglichkeit zur Reflektion der eigenen praktischen Arbeit. Zum Abschluss der Lehrveranstaltung präsentieren schließlich alle ihr eigenes Projekt. Dazu gehört nicht nur die Beschreibung der eingesetzten Methoden, sondern auch die Darstellung der Rahmenbedingungen der Praxisstelle, des spezifischen Bedarfs der Kinder, auf den das Projekt reagiert, sowie eine Reflektion der Entwicklungen in der Kindergruppe und der eigenen theaterpädagogischen Anleitertätigkeit.

Ziel des Seminars ist es nicht, eine Inszenierung auf die Bühne zu stellen, sondern spiel- und theaterpädagogische Methoden praktisch auszuprobieren, den Umgang mit ihnen kennenzulernen und ihre Wirkungsmöglichkeiten zu erfahren. Dabei steht die Orientierung an den tatsächlichen Bedürfnissen der Kinder im Vordergrund. Essenziell ist, dass die Studierenden anhand des gemeinsam entwickelten Konzeptes Ansätze finden, selbst Spiel und Theater als Methoden in ihrer praktischen Arbeit einzusetzen. Im Rückblick auf die in den letzten drei Jahren durchgeföhrten Projekte lässt sich feststellen, dass es neben dem Erkenntnisgewinn für die Studierenden auch langfristige Wirkungen in den Praxisstellen gab. Einige Projekte wurden auch nach Beendigung des Praktikums weitergeführt.

Studentische Rückmeldungen zum Theaterseminar

„Ich habe in diesem Studium endlich mal erfahren, dass man Lehren aus einer Kombination aus Anleiten/Theorievermittlung, Ausprobieren/Selbermachen und Präsentationen von Studierenden absolut lehrreich gestalten kann. Meine Ablehnung und Hemmungen gegenüber dem Theater habe ich abgebaut. Da ich erfahren habe, dass Theaterpädagogik eine große Vielfalt bietet, möchte ich zukünftig theaterpädagogische Methoden in der Praxis anwenden“ (*Daniel Krüger*).

„Das Seminar hat eine sehr hohe Praxisnähe mit unzähligen Spielideen, Übungen und Praxistipps. Dennoch wird auch das notwendige theoretische Wissen vermittelt, um die Idee des theaterpädagogischen Arbeitsens zu verstehen und auch selbst in die Arbeit einsteigen zu können (zum Beispiel Anleitungsregeln, Konzepterstellung). Ich habe Lust bekommen, theaterpädagogische Arbeit in die Praxis zu integrieren“ (*Sandra Richter*).

„Ich habe umfangreiche Anregungen für theaterpädagogische Spiele erhalten und einen Einblick gewonnen beziehungsweise selbst erleben können,

was theaterpädagogische Arbeit mit Gruppendynamik macht. Ich hatte Raum zur Auseinandersetzung mit mir selbst, was mir eine persönliche Weiterentwicklung ermöglicht hat“ (*Dana Weyrauch*).

Literatur

- Beckett, Samuel: Hörspiele. Pantomime. Film. Fernsehspiel. Frankfurt am Main 1995
- Engelmann, Bernt: Deutschland ohne Juden. Eine Bilanz. München 1979
- Feustel, Adriane (Hrsg.): Europa und Amerika: Unterschiedliche Vorstellungen des Sozialen? Berlin 2005
- Knoblich, Tobias J.: Soziokultur. In: Koch; Streisand (Hrsg.): a.a.O. 2003, S. 277-278
- Koch, Gerd (Hrsg.): Kulturozialarbeit: eine Blume ohne Vase? Frankfurt am Main 1989
- Koch, Gerd: Kulturozialarbeit. In: Koch; Streisand (Hrsg.): a.a.O. 2003, S. 172 - 173
- Koch, Gerd; Streisand, Marianne (Hrsg.): Wörterbuch der Theaterpädagogik. Uckerland 2003
- Korrespondenzen. Zeitschrift für Theaterpädagogik. 23,24, 25/1995
- Muthesius, Hans (Hrsg.): Alice Salomon, die Begründerin des sozialen Frauenberufs in Deutschland. Ihr Leben und ihr Werk. Köln/Berlin 1958
- Salomon, Alice: Kultur im Werden. Amerikanische Reiseindrücke. Berlin 1924
- Salomon, Alice: Charakter ist Schicksal. Lebenserinnerungen. Weinheim/Basel 1983
- Sievers, Norbert: Wagner, Bernd (Hrsg.): Bestandsaufnahme Soziokultur. Beiträge – Analysen – Konzepte. Stuttgart/Berlin/Köln 1992
- Sting, Wolfgang: Projekt. In: Koch; Streisand (Hrsg.): a.a.O. 2003, S. 229-231
- Tophoven, Erika: Becketts Berlin. Berlin 2005
- Wieler, Joachim: Er-Innerung eines zerstörten Lebensabends. Alice Salomon während der NS-Zeit (1933-1937) und im Exil (1937-1948). Darmstadt 1987
- Wrentschur, Michael: Theaterarbeit in sozialen Feldern trifft Soziale Arbeit: Anknüpfungen, Assoziationen und Anregungen. In: Koch, Gerd u.a. (Hrsg.): Theaterarbeit in sozialen Feldern. Ein einführendes Handbuch. Frankfurt am Main 2004

European Summer School Berlin

Ein Beitrag zur Internationalisierung des Studiums an der ASFH

Romy Kremer; Jürgen Nowak

Zusammenfassung

Die European Summer School Berlin for Social Work (im weiteren Text: Summer School) an der Alice Salomon Hochschule Berlin (ASFH) ist eine gelungene Mischung von interkultureller Begegnung und intensiver persönlicher Kommunikation von Studierenden aus verschiedenen Kulturen. Sie lernen voneinander und miteinander und gewinnen Kontakte in der multiethnischen Stadt Berlin.

Abstract

The European Summer School Berlin for Social Work at the Alice Salomon University of Applied Sciences is a successful mixture of intercultural encounter and intensive personal communication between students from different cultures. They learn from and with each other and gain contacts in the multi-ethnic city of Berlin.

Schlüsselwörter

Studium – international – Soziale Arbeit – interkulturell – Jugendbewegung – Summer School

Interkulturelle Begegnung als Spaß

Im Sommer 1996 war der jugoslawische Bürgerkrieg in Bosnien gerade eine halbes Jahr beendet (das Friedensabkommen von Dayton wurde im Dezember 1995 geschlossen), aber bei der ersten Summer School saßen eine serbische und eine bosnische Studentin zwei Wochen einträchtig nebeneinander. Die gut Englisch sprechende Serbin übersetzte oft für die weniger gut englischsprachige Bosnierin, denn ihre gemeinsame Sprache ist Serbokroatisch – heute gibt es ethno-nationalistisch bedingt drei „verschiedene“ Sprachen: Bosnisch, Kroatisch und Serbisch. Wenn immer Studierende aus Republiken des früheren Jugoslawiens auf einer Summer School zusammen sind, dann singen sie gemeinsam ihre „alten“ Volkslieder des Landes und amüsieren sich, als wenn es die ethnischen Bürgerkriege nie gegeben hätte. Die Begegnung in der European Summer School verdeutlicht den besonderen Kontext des Lernens mit- und voneinander und ermöglicht den Teilnehmenden aus West- und Osteuropa ganz neue Erfahrungen.

Wenn Studierende aus allen Ländern Europas gemeinsam über Soziale Arbeit diskutieren, dann er-

kennen sie zwar, dass ihre Ausbildungsinhalte in den curricularen Bausteinen fast identisch sind, aber wenn es konkreter um die jeweiligen sozialen Probleme ihrer Länder geht, stellen sie oft gravierende Unterschiede fest: In den skandinavischen Ländern redet man über noch vorhandene Defizite im ausgebauten Wohlfahrtsstaat, dagegen spricht man in der Ukraine, in Rumänien und in Moldawien über die große Armut der Mehrheit der Bevölkerung. Während in Russland das Alkoholproblem im Vordergrund steht, reden die niederländischen Studierenden eher über Koffieshops und Drogen.

Die Summer School lässt sich in einen formellen und einen informellen Bereich aufteilen. Der formelle Bereich besteht aus den verschiedenen Workshops, die zu dem jeweils aktuellen Motto der Summer School aus einem der verschiedenen Bereiche der Sozialen Arbeit stattfinden. Die Besichtigung von Einrichtungen der Sozialen Arbeit und die Vorstellung der jeweiligen Konzeptionen der Einrichtung sollen Theorie und Praxis an konkreten Beispielen in Berlin verdeutlichen. Im informellen Bereich gibt es verschiedene Programmpunkte, die sich seit Jahren als sehr erfolgreich beschreiben lassen und ein rasches Zusammenwachsen zwischen den Teilnehmenden, den Gastgebenden und den interessierten Studierenden der ASFH fördern.

Als einen der interkulturellen Höhepunkte ist unbedingt die sogenannte „Singer's Night“ zu nennen, wenn europäische Studierende die ihnen bekannten Lieder singen (nicht als Karaoke vorgetragen). Vorbereitet und begleitet wird die „Singer's Night“ von Studierenden der ASFH, die innerhalb ihres Studiums einen musikalischen Kurs belegt haben und unter Anleitung der engagierten Professorin *Elke Josties* dem Abend zum Erfolg verhelfen. Unter Begleitung verschiedener, selbst gespielter Instrumente können alle Teilnehmenden aus den zusammengestellten Gesangbüchern Lieder auswählen und gemeinsam singen. Erfahrungsgemäß probieren im Laufe des Abends immer mehr Gäste ihre musikalischen Qualitäten aus. Ebenfalls bietet die „Singer's Night“ die Möglichkeit, musikalisch interessierte Freunde und Bekannte der Gastgebenden, Organisatoren oder Praktikanten zu integrieren. So kam es, dass vier sehr gute und musikalisch interessierte Freunde einer Praktikantin des Europa-Instituts die Teilnehmenden während der „Singer's Night“ beeindruckten. Da einer von ihnen blind war und alle Texte auswendig kannte, die anderen die Musik im Gefühl hatten, sorgten sie auf Wunsch der Teilnehmenden immer wieder für gute Stimmung im Saal. Ein weiterer Behindter saß im Rollstuhl und befand sich

zum ersten Mal auf einer Bühne. Er war spürbar aufgereggt und erntete am Ende des Titels tobenden Applaus. Der selbstverständliche Umgang und das Vertrauen, das zwischen den beiden, ihren Freunden und der damaligen Praktikantin bestand, beeindruckte die Studierenden der Summer School sehr und ermutigte sie ebenfalls, Kontakt mit den Sängern aufzunehmen. Es war ein praktisches, aus dem Alltag gegriffenes Beispiel für gelungene Sozialarbeit, ohne Stigmatisierung.

Auf der traditionellen Summer-School-Gartenparty tanzen die Studentinnen und Studenten insbesondere aus den mittelost-, südost- und osteuropäischen Ländern gemeinsam nach den Rhythmen der Klezmermusik, die in diesen Ländern seit Jahrhunderten bekannt ist. Gemeinsames Tanzen und Lachen schaffen abermals Gelegenheiten für interkulturelle Erlebnisse zwischen den Studierenden. Es ist nicht ungewöhnlich, wenn westeuropäische Teilnehmende am Ende des Abend mit den Osteuropäerinnen zu deren Musik tanzen und sich interessiert Tanzschritte erklären und beibringen lassen.

Ein weiterer interkultureller Höhepunkt der Summer School ist das sogenannte „European Cooking“. An einem Tag kaufen Gruppen von zwei bis drei Studierenden, die vorher ethnisch gemischt gebildet werden, Lebensmittel und Zutaten ein, um gemeinsam nationale oder regionale Gerichte zu kochen. Wechselseitig schaut man sich in die Kochtöpfe, fragt nach dem Rezept und hat eine anregende Kommunikation. Dabei stellt sich heraus, dass viele Gerichte in einigen Ländern bekannt sind, aber jeweils ein wenig anders zubereitet werden. Aufgrund zahlreicher binneneuropäischer Migrationsprozesse sind zahlreiche Speisen in abgewandelter Form in vielen Ländern schon bekannt. Dennoch gibt es in jedem Jahr wieder neue und interessante Gerichte zu probieren, und zum Schluss wird alles gemeinsam verspeist und man durchläuft einen Sättigungslauf durch die europäische Küche.

Interkulturelle Begegnung als Lernen

Dieser kommunikative Spaß ist der Rahmen, in dem die europäische Begegnung als Lernen eingebettet ist. Die Summer School ist eine jährlich im Monat Juli stattfindende zweiwöchige interkulturelle Begegnung von 30 bis 40 Studierenden aus fast allen Ländern Europas. Kern der zwei Wochen sind unter anderem die Vorstellungen und Diskussionen von Beiträgen der Teilnehmenden in Workshops, gemeinsame kulturelle Erlebnisse wie das European Cooking, die Singer's Night, die Gartenparty und andere Ereignisse in der Stadt Berlin. In jedem Jahr hat die

Summer School einen speziellen inhaltlichen Schwerpunkt, in den letzten Jahren waren es unter anderem „Intercultural and Social Conflicts in Europe“, „Go for Culture“, „Employment and Unemployment in Europe“, „Social Problems and Social Work Solutions in Europe“, „Empowerment in Europe“, „Participation in a Civil Society – A Challenge for Europe“ und „Social work = Social Consciousness? The Role of Social Worker in a Global World“.

In den letzten drei Jahren gab es in den dreitägigen Workshops die thematischen Schwerpunkte Social Work and Creative Media, Social Worker as Manager, Social Work and Social Policy Structures, Social Worker as Change Agents for Gender and Diversity, Family and Children, Gender and Cultural Diversity, Social Management and Community Work, Youth, Cultural Social Work and Children. Die Teilnehmenden müssen sich vorher für ein Angebot entscheiden, ein Diskussionspapier einreichen und es in dem Workshop vortragen. Wenn der Beitrag nach der Summer School soweit ausgearbeitet ist, dass er auf der Website des Europa-Instituts im Artikel-Forum veröffentlicht werden kann, gibt es Kreditpunkte (ECTS) für die Anrechnung an der Heimatuniversität, denn die European Summer School ist ein anerkanntes Modul mit fünf ECTS für deutsche und nichtdeutsche Studierende.

Von Studierenden – für Studierende

Inhaltlich wird die Summer School zwar von Dozentinnen und Dozenten innerhalb und außerhalb der ASFH vorbereitet, aber in den letzten Jahren sind aktive, an Internationalität und Interkulturalität interessierte Studierende die hauptverantwortlichen Ideengebenden. Sie führen zum Beispiel für die Vorbereitung der Workshops die gesamte Korrespondenz mit den Teilnehmenden und organisieren die Übernachtungen, denn alle ausländischen Studierenden wohnen in dieser Zeit als Gäste bei ihren Kommilitonen und Kommilitoninnen der ASFH. Es bildet sich in jedem Jahr ein Organisationsteam von Studierenden der ASFH und ein Praktikantenteam. Sie teilen die anstehenden Aufgaben unter sich auf, um zu dem Gelingen des Unternehmens beizutragen.

Das kulturelle Rahmenprogramm besteht jeweils aus festen Höhepunkten und kulturellen Veranstaltungen, die in Berlin aktuell angeboten werden. Das Organisieren von zuverlässigen und interessierten Gastgeberinnen und Gastgebern stellt ebenfalls eine herausfordernde Aufgabe dar. Je interessanter die Gastgebenden an dem Gelingen der Summer School sind, desto engagierter und offener gehen sie mit ihren Gästen um. Das Leben von Berliner

Studierenden kennenzulernen, ist für viele Europäer und Europäerinnen ebenso interessant wie die Workshops, das Kennenlernen aller Teilnehmenden und der informelle Bereich. Berlin als eine sehr tolereante Stadt spiegelt sich auch in der Vielfalt unter den Studierenden der ASFH wider. So entstehen inter- oder transkulturelle Erfahrungen in der Begegnung der verschiedenen Lebenswelten.

Oft waren die Teilnehmenden aus Osteuropa überrascht, wie offenherzig Berliner Studierende der Sozialen Arbeit ihre Wohnungen mit Gästen der Summer School teilen. Es werden jedes Jahr wieder neue Erfahrungen unter dem Aspekt gesammelt: Was ist eigentlich normal und wie viele verschiedene Normalitäten werden in den unterschiedlichen Kulturen und Ländern ausgelebt? Das sind Prozesse und die Studierenden beginnen, über Diversity, Interkulturalität, Empathie und Transkulturalität nachzudenken. Diese Erfahrungen sind natürlich für die Studentinnen und Studenten der Sozialen Arbeit nützlich hinsichtlich ihrer beruflichen Zukunft. Es gibt noch etliche weitere Beispiele, die zeigen, wie spannend die Summer School sich gestaltet, wenn die Teilnehmenden bei deutschen Studierenden allein, zu zweit oder zu dritt leben. Auch die Gastgebenden können

an allen Programmpunkten teilnehmen, und somit ist die Möglichkeit geboten, über Netzwerke des Organisationsteams, der Praktikanten und der Gastgebenden die Organisation, deren Umsetzung und Gelingen der Begegnungen zuverlässig zu sichern. Außerdem entstehen durch die European Summer School häufig Freundschaften fürs Leben. Es ist auch nicht ungewöhnlich, dass geflirtet wird und sich Paare während der Summer School finden, sowohl in hetero-, bi- als auch in homosexueller Verbindung.

Die Summer School ist eine hervorragende Möglichkeit, andere Kulturen, Probleme und Lösungsansätze sowie verschiedene Denk- und Lebensweisen innerhalb Europas kennenzulernen. Hier ein Auszug aus der Einleitung der Diplomarbeit von *Romy Kremer* über ihre Erfahrungen: „Mehrere Male während meines Studiums, organisierte ich die European Summer School mit und sammelte Erfahrungen über die Wichtigkeit der Akzeptanz und Integration der transkulturnellen Vielfalt und deren Aushandlungsprozesse. Ich war viermal Gastgeberin und stellte meine Wohnung für Studierende der Sozialen Arbeit zu Verfügung und erhielt somit die Möglichkeit auf engem Raum mit Ost- wie Westeuropäern verschiedener Länder für 14 Tage zusammenzuleben und zu arbei-

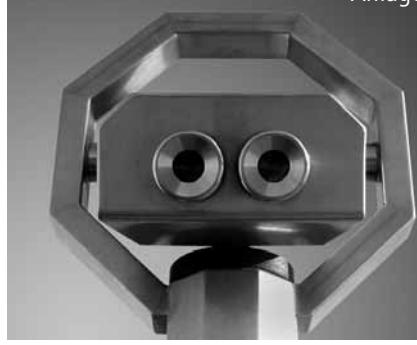
Wir denken weiter.

Zum Beispiel für Geldanlagen.

Der neue BFS-Nachhaltigkeits-Fonds verfolgt einen hohen ethischen Anspruch. Dafür investiert das Fondsmanagement ausschließlich in Wertpapiere, deren Emittenten als nachhaltig eingestuft wurden.

Sprechen Sie mit uns. Über diese und andere attraktive Anlagemöglichkeiten.

Die Bank für Wesentliches.
www.sozialbank.de



ten. Es war nicht immer einfach, mit den Unterschieden zurechtzukommen, es waren verschiedene Prozesse, die von meiner Seite aus immer dazu beitragen, noch mehr über die jeweils anderen Kulturen zu erfahren und mit ihnen gemeinsam ‚Etwas‘ zu erleben. Zumal an der Stelle erwähnt werden muss, dass es zeitgetreu keine eindeutigen voneinander unterscheidbaren Kulturen gibt, sondern wir hier von Transkulturalität sprechen. Wir sind heutzutage von Kulturen umgeben, die sich im Zuge der Migration vereinigen und nicht mehr trennbar sind.

Während der verschiedenen Summer School's bin ich nicht darum herum gekommen, festzustellen, wie unterschiedlich die Sichtweisen zwischen West- und Osteuropa sind. Stets bemüht, die Minderheit im Hause zu integrieren, waren wir doch immer überrascht, wie verschieden wir doch sind und dass es trotzdem oder gerade deshalb eine neue Erfahrung war, mit der Verschiedenheit von Kulturen (Transkulturen) offen umgehen zu können. So wurden Gäste, vorwiegend aus Osteuropa, mit für sie fremden Situationen konfrontiert, 14 Tage in einer Geschlechter gemischten Wohngemeinschaft zu wohnen oder mit einem, für ihre Begriffe zum ersten Mal kennen gelernten, homo- oder bisexuellen Menschen die Wohnung zu teilen. Es begannen Prozesse, in denen miteinander über Verschiedenheiten gesprochen wurde, über eventuelle geschichtlich, kulturelle oder private Hintergründe, die zu Schocksituationen führen können. So dass auch ich gelernt habe, sensibler mit einigen Themen umzugehen, aber sie dennoch nicht außen vorzulassen. Wir waren bei der Verteilung der Betten immer bemüht, die Länder zu mischen, so dass ich in einer Summer School einer Ukrainerin und einer Schweizerin in meiner Wohnung eine Unterkunft zur Verfügung stellte. Die ‚arme‘ Ukrainerin wurde oft von ‚unserer‘ westeuropäischen Offenheit überrascht, um nur ein Beispiel der Interaktionen zu beschreiben und zu erklären, was ich mit Integration von Minderheiten meine.

Das sich Begegnen ist ein wesentlicher Schlüssel faktor, um gemeinsam etwas zu erleben. Was auch immer das sein kann, hängt ganz von den Akteuren selber ab. Inwiefern es nachhaltig ist und nicht nur für den Moment, gestalten die Akteure ebenfalls ganz eigen. In jedem Fall entstehen aus den Begegnungen oft Kontakte für längere Zeit und nicht selten wird sich im Verlauf der kommenden Jahre gegenseitig besucht, um dem Reiz des Neuen auf der Spur zu bleiben und manchmal auch davon zu lernen und das in seinen ganz eigenen Kontext einzubetten, was auch oftmals unbewusste transkulturelle Prozesse sind“ (Kremer 2007, S. 6-7).

Internationalisierungsstrategie

Im Jahre 1994 hatten einige Kollegen und Kolleginnen der ASFH die Idee, das „Europa-Institut für Soziale Arbeit an der ASFH Berlin e.V.“ (Europa-Institut) zu gründen, um den Namen laut Satzung für die angedachten Aktivitäten im Bereich Lehre, Forschung und internationaler Zusammenarbeit zu sichern. Das Europa-Institut ist nach dem Berliner Hochschulgesetz ein An-Institut, das bedeutet, es ist einerseits Teil der Hochschule, aber andererseits mit einem gewissem Maß an Autonomie versehen, um Projekte in eigener Regie durchzuführen.

Ein Jahr später wurde die Idee einer „European Summer School Berlin for Social Work“ geboren. Im Juli 1996 fand die Summer School zum ersten Mal mit 18 Teilnehmenden aus zwölf europäischen Ländern statt. In den ersten Jahren stieg die Zahl der Studierenden kontinuierlich an (teilweise waren es 40). Das ist heute die Höchstgrenze, damit in diesem Netzwerk auch alle miteinander kommunizieren können. Seit einigen Jahren ist die Summer School ein fester Bestandteil des Lehrangebots und des internationalen Engagements der ASFH. Im Juli 2008 fand die 13. Summer School statt, und sie ist eine Erfolgsstory, denn in diesen Jahren nahmen über 320 Studierende der Sozialen Arbeit aus 30 Ländern Europas an ihr teil.

Die Summer School Berlin ist ein fester Baustein im Rahmen der Europäisierung und Internationalisierung der ASFH. Bereits Mitte der 1970er-Jahre begann die ASFH, sich Schritt für Schritt durch ihre Auslandskontakte zunächst im europäischen Raum und später auch international zu engagieren, zuerst mit der Polytechnic Manchester in England, dann mit Aarhus in Dänemark, Utrecht und Amsterdam in den Niederlanden, Ankara in der Türkei und anderen mehr. Heute reichen die Kooperationen von Spanien bis nach Russland, von Finnland bis in die Türkei, von Tunesien bis nach Israel und von Lateinamerika bis nach Japan. Die umfangreiche Netzwerkarbeit umfasst heute Kontakte und Kooperationen mit fast 100 Hochschulen in mehr als 40 Ländern der Welt. Nach fast 30 Jahren lässt sich ohne Zweifel behaupten, dass die ASFH in vielen internationalen Projekten gut verankert ist.

Diese Internationalisierung zeigt sich zum einen in dem Entscheidungsverhalten der Studierenden und zum anderen in den inzwischen etablierten Projekten. Zwei Indikatoren belegen dies deutlich. Erstens steigt die Zahl der Studierenden, die alternativ Module in Englisch belegen, die regelmäßig im Rahmen des Internationalen Curriculums angeboten werden.

So belegten zum Beispiel im Sommersemester 2008 15 Prozent der Studienanfängerinnen und -anfänger nicht das Modul „Soziologische Grundlagen der Sozialen Arbeit“, sondern alternativ „Foundations of Sociology in Social Work“. Zweitens nimmt die Neigung und Bereitschaft zu, das obligatorische Praktikum im fünften Semester im Ausland zu absolvieren. Zur Unterstützung dieses studentischen Entscheidungsverhalten gibt es mehrere internationale Studienprojekte der ASFH.

Internationales Curriculum

Das Internationale Curriculum hat einen europäischen Vorläufer. Bereits im Jahre 1993 beschloss der Akademische Senat der ASFH, ein Ergänzungsstudium einzuführen, das mit dem Europa-Zertifikat abgeschlossen wurde. Voraussetzungen für den Erwerb waren ein Semester Auslandsaufenthalt in einem europäischen Land, die Teilnahme an mindestens drei europabezogenen Lehrveranstaltungen mit Leistungsnachweisen und die Teilnahme an der Summer School, an einer Europa-Studienfahrt oder an einem europäischen Intensivseminar. Mit dem Sommersemester 2005 wurde das Europa-Zertifikat zum Internationalen Curriculum weiterentwickelt, um

- ▲ eine Ergänzung in einer fremden Sprache zum Kerncurriculum des Studiums zu haben,
- ▲ ein Verständnis der Sozialen Arbeit im globalen Kontext zu entwickeln und
- ▲ die Studierenden auf weiterführende Masterstudiengänge vorzubereiten.

Das Internationale Curriculum will zwei unterschiedliche Zielgruppen erreichen: Studierende der ASFH können fremdsprachige Module mit interkulturellen und internationalen Bezügen belegen. Wenn sie 30 ECTS (Kreditpunkte) gesammelt haben, wird ihnen das Zertifikat „Internationales Curriculum I“ ausgestellt. Anstelle der Module kann auch ein Auslandssemester angerechnet werden. Wer beides macht – Module und Auslandssemester – erhält das „Internationale Curriculum II“. Da inzwischen Englisch die wissenschaftliche lingua franca ist, können auständische Gaststudierende leichter Module an der ASFH belegen, sich gemeinsam mit deutschen Studierenden interkulturell austauschen und sich die erworbenen ECTS an der heimatlichen Hochschule anrechnen lassen. Das erhöht die internationale Mobilität der Studierenden. Zurzeit werden folgende Module in fast jedem Semester angeboten, zumeist in Englisch, einige auch in Spanisch: Social Work History and Theory, Sociology, Social Work Methods, Social Medicine and Social Psychiatry, Social Politics, Sociology of Health and Illness, Social Work Research, Clinical Reasoning, International Social Work, Euro-

pean Summer School und auf Spanisch Conceptos y métodos del desarrollo de la comunidad und Trabajo Social transnacional y desarrollo social.

Master of Arts in Intercultural Conflict Management

Der Master of Arts – Intercultural Conflict Management (MA-ICM) – (www.asfh-berlin.de/icm), ist seit dem Jahr 2000 ein dreisemestriger englischsprachiger Studiengang (90 ECTS) und offen für maximal 20 Studierende aus aller Welt. Er ist interdisziplinär und forschungsorientiert. Er beginnt jeweils im Wintersemester. Folgende Module werden gelehrt: International Human Rights Law, Intercultural Communication, Conflict Management, International Relations, Research Methods und Voluntary Migration oder Forced Migration. Das dritte Semester wird mit der Master-Thesis abgeschlossen. Bisher haben 135 Studierende aus Albanien, Argentinien, Äthiopien, Chile, Dänemark, Ghana, Israel, Japan, Kamerun, Kanada, Kenia, Korea, Mexiko, Nigeria, Norwegen, Österreich, Palästina, Rumänien, der Schweiz, Serbien, Tanzania, Thailand, Türkei und den USA teilgenommen.

Russisch-Deutscher Doppelmaster in Interkultureller Sozialarbeit

Der dreisemestrige bilinguale Russisch-Deutsche Doppelmaster in Interkultureller Sozialarbeit (www.asfh-berlin.de/doppelmaster) wird gemeinsam von der ASFH und der Moskauer Humanistischen Universität (MHU) seit dem Jahr 2007 angeboten. Er wird zurzeit vom Deutschen Akademischen Austauschdienst (DAAD) mit Stipendien für deutsche Studierende für das Auslandsemester und der Erstattung von Reisekosten der Hochschullehrerinnen und -lehrer finanziell unterstützt. Die gemeinsame Studiengruppe deutscher und russischer Teilnehmenden belegt das erste Semester in Moskau auf Russisch, das zweite Semester in Berlin auf Deutsch und das dritte Semester wird für die Master-Thesis genutzt. Das Studium umfasst eine Studienleistung von insgesamt 90 Credit Points. Nach erfolgreichem Abschluss wird von beiden Hochschulen jeweils der akademische Grad „Master of Arts“ (M.A.) verliehen (double degree).

Der erste Durchgang begann am 1. Februar 2008 in Moskau mit zwölf Studierenden (acht Deutsche und vier Russen). Der zweite Durchgang wird ein Jahr später in Moskau starten. Das Curriculum umfasst im ersten Semester in Moskau folgende sechs Module: Berufliche Fachsprache (sechs ECTS), Soziokulturelle Geschichte Russlands und Deutschlands – Sozialpolitische Rahmenbedingungen (fünf ECTS),

Methoden und Techniken der Sozialforschung (fünf ECTS), Informationstechnologie (drei ECTS), Interkulturelle Kommunikation (fünf ECTS) und Geschichte und Methodologie der Theorie – Aktuelle Probleme der Wissenschaft (sechs ECTS).

Im zweiten Semester werden in Berlin folgende fünf Module gelehrt: Wissenschaftliche Fachsprache (sieben ECTS), Konfliktmanagement im interkulturellen Kontext (acht ECTS), Philosophisch-humanistische Fragen der Sozialen Arbeit im Rahmen globaler und interethnischer Veränderungen (fünf ECTS), Soziale Arbeit als Menschenrechtsprofession (fünf ECTS) und Migration als globales Phänomen interkultureller Konflikte (fünf ECTS). Das dritte Semester wird mit der Master-Thesis abgeschlossen. Zulassungsvoraussetzungen sind ein einschlägiger erster Hochschulabschluss in Sozialarbeit/Sozialpädagogik oder in einem Fach der Human-, Sozial- oder Kulturwissenschaften, ein möglichst praktischer Bezug in einem Feld der Sozialen Arbeit und gute bis fließende Kenntnisse der deutschen und russischen Sprache.

Master of Arts in Comparative European Social Studies

Dieser englischsprachige Master of Arts in Comparative European Social Studies (MACESS) wird in Maastricht durchgeführt (www.macess.nl). An diesem Netzwerk sind insgesamt 28 Hochschulen Europas beteiligt, unter anderem auch Hochschuldozenten und -dozentinnen der ASFH. Module sind zum Beispiel Introduction to European Institutions and Policy, Comparative Social Research, Social Professional Practice in Europe und andere optionale Module.

European Master in Social Policy and Social Work in Urban Areas

Der englischsprachige Master European Master in Social Policy and Social Work in Urban Areas (www.sosw.eu) ist seit dem Jahr 2006 ein gemeinsamer europäischer Studiengang von zehn Hochschulen aus acht europäischen Ländern: Universiteit van Amsterdam, Niederlande, Hogeschool van Amsterdam, Niederlande, Stockholms Universitet, Institutionen für Sozialt Arbete, Schweden, Alice Salomon Hochschule Berlin, Universidad Computense Madrid, Spanien, Universiteit van Antwerp, Belgien, Hogeschool van Antwerp, Belgien, Hacettepe Üniversitesi, Türkei, Budapest Universität, Ungarn und Sveučilište Zagreb, Kroatien.

Curricular geht es unter anderem um soziale Probleme in Städten; Analyse der Sozialpolitik im europäischen und internationalen Kontext; Förderung so-

zialer Kohärenz, sozialer Inklusion und der Entwicklung von sozialem, wirtschaftlichem und kulturellem Kapital; Entwicklung neuer Lösungen und Strategien auf lokaler Ebene; Zusammenarbeit der Menschen, Organisationen und Verwaltungen; Arbeit auf einem hohen wissenschaftlichen und professionellen Niveau. Der erste Durchgang begann im Herbst 2007 in Amsterdam und in Stockholm. Im zweiten Semester haben die Studierenden die Option, die Hochschule zu wechseln. Bei genügender Nachfrage wird das zweite Semester auch an der ASFH durchgeführt, die die drei Module Migration, Community Work und Safety anbietet, wie im Sommersemester 2008 geschehen.

Europa-Institut

Die Summer School ist zwar integraler Bestandteil der ASFH, aber organisatorisch wird sie von dem Europa-Institut getragen, dessen Aufgaben zurzeit sind (www.socialeurope.de):

- ▲ anerkannte Praxisstelle für Studierende zur Vorbereitung und Durchführung von Aktivitäten wie die Summer School, Besuch von ausländischen Besuchergruppen;
- ▲ Veröffentlichung von innovativen Aufsätzen zur Sozialen Arbeit in Europa in Englisch im Artikel-Forum;
- ▲ Interkulturelle EvaluationsAgentur (IEA), die bereits mehrere Projekte in Berlin mit türkischem oder russlanddeutschem Migrationshintergrund wissenschaftlich begleitete;
- ▲ Bereitstellung von Informationen zu allen englischsprachigen Masterstudiengängen an europäischen Universitäten in den Studienfächern wie Europa, Sozialarbeit und Interkulturalität;
- ▲ Bereitstellung eines Wörterbuchs aller Fachbegriffe der Sozialen Arbeit und sozialer Dienste in 13 Sprachen auf der Website unter „Multilingual dictionary“ und
- ▲ Unterstützung der internationalen Studiengänge Master of Arts – Intercultural Conflict Management, Russisch-Deutscher Doppelmaster in Interkultureller Sozialarbeit und European Master's Programme in Social Policy and Social Work in Urban Areas.

Weitere Informationen: Europa-Institut für Soziale Arbeit Berlin, Alice-Salomon-Platz 5, 12627 Berlin (Raum 511), Tel. 030-99 245-511, Email: eurosoc@asfh-berlin.de, www.socialeurope.de

Literatur

Kremer, Romy: Kann Soziale Arbeit transkulturelle Prozesse aufwerfen und deren Ressourcen nutzen und fördern? Diplomarbeit ASFH. Berlin 2007

Alice Salomon in Japan

Salomons Ausbildungskonzept auf dem Weg in die japanische Sozialarbeit

Emico Okada

Zusammenfassung

Internationale Bezüge zwischen den in und mit der Sozialarbeit tätigen Menschen zu schaffen, allgemeingültige Standards in der Sozialarbeit und Sozialarbeitsausbildung international herzustellen, kann als eine der wichtigen Perspektiven in der Arbeit *Alice Salomons* angesehen werden. Die weltumspannenden Bezüge und ihre Differenzen sollen in dieser Schrift in dem Dreieck von *Alice Salomon* zu Japan und den USA ausgelotet werden. Bestärkt wird diese Untersuchung vor dem Hintergrund, dass in Japan heute wieder vermehrt an *Alice Salomons* Ideen und Konzepten Interesse gefunden wird.

Abstract

To create international relations between the people who are active in and dealing with social work, to set international valid standards for social work and the training of social workers: such can be considered as important perspectives in the work of *Alice Salomon*. For *Alice Salomon*, however, training was a keystone of efficient social work. This contribution is meant to explore the worldwide relations and disagreements in the triangle of *Alice Salomon*, Japan and the United States. *Alice Salomon's* ideas and conceptions as well as her commitment are time and again highly topical. The increasing interest in the Japan of today gives proof of it, too.

Schlüsselwörter

Japan – Soziale Arbeit – historische Entwicklung – Konzeption – Ausbildung

Einleitung

In diesem Aufsatz wird dem Einfluss *Alice Salomons* auf das Ausbildungskonzept in der Entstehungszeit der Sozialarbeit in Japan¹ nachgegangen. Wie gelangte ihr Konzept nach Japan und welche theoretische beziehungsweise praktische Rolle spielte es beim Aufbau des japanischen Sozialarbeitssystems? Um diese Aufbauleistung nachvollziehen zu können, wird ein Einblick in den gesellschaftlichen und politischen Ausgangspunkt Japans gegeben. Der Blick in die Jahre ab 1937, als *Salomon* in den USA lebte, wird unter anderem mit einem japanischen Dokument vorgenommen. So kann ansatzweise eine historische Analyse des Ausbildungskonzeptes im Ver-



Alice Salomon und Kiyoshi Ikegawa, London Juli 1936

gleich zwischen Deutschland, Japan und den USA vorgenommen werden.

Die japanische Sozialarbeit der Taish-Ära

Die 1920er-Jahre werden allgemein als Entstehungszeit der städtischen und staatlichen japanischen Sozialarbeit angesehen.² Die Idee zur Demokratisierung der Politik und der Gesellschaft in der Taish-Ära (1912-1926) gab der Sozialarbeitslehre Anregungen. Diese neuen Impulse wurden wesentlich durch den Ersten Weltkrieg (1914-1918) und die Russische Oktoberrevolution (1917) verstärkt. Die Frage nach den Lebensverhältnissen unterer Gesellschaftsschichten, wie die der Arbeiterinnen und Arbeiter, schoben sich auch in Japan in den Vordergrund. Die Modernisierung wurde maßgeblich aus liberaleren Weltanschauungen japanischer Eliten generiert und betraf die theoretische wie auch die praktische Ebene von Sozialarbeit und Sozialarbeitslehre. Markante Veränderungen können zunächst nur in Großstädten ausgemacht werden. In Osaka und Tokyo wurde zum Beispiel ein neues Fürsorgesystem der freiwilligen

Hausbesuche eingeführt, das damals den Namen „Homeniin(Bezirksarmenpfleger)system“ trug und bis heute in der japanischen Sozialarbeit implementiert ist. Vorbild dafür war das „Elberfelder System“ aus Deutschland.

Im Zuge dieser liberalen Aufbruchstimmung wurde auch das Buch *Salomons* „Leitfaden der Wohlfahrtspflege“ ins Japanische übersetzt.³ Der Begriff der Sozialarbeit, wie ihn die Autorin verstand, wurde dadurch sehr bekannt. „Unter Wohlfahrtspflege versteht man alle Bestrebungen von Staat und Gesellschaft, die sich zum Ziel setzen, eine den jeweiligen Kulturideen entsprechende Volkslebenshaltung herbeizuführen oder zu bewahren. Es handelt sich dabei um jede Tätigkeit, die eine Förderung der kulturell weniger entwickelten oder gefährdeten Schichten in gesundheitlicher, geistig-sittlicher und wirtschaftlicher Beziehung bezweckt“ (*Salomon* 1921).

Aus heutiger Sicht erscheinen die Begriffe der Sozialarbeit und Wohlfahrtspflege der beiden ersten Auflagen eher abstrakt. Im damaligen Japan aber wurde dies als die typisch europäische Sozialarbeitslehre angesehen. Neben *Salomon* hatte der US-Amerikaner *Edward T. Devine* (1867-1948),⁴ einer der Wegbereiter der Professionalisierung der Sozialarbeit, einen großen Einfluss auf die Begriffssystematisierung. Die wichtigsten Definitionen in diesem Zusammenhang sind die sogenannten drei Ds, Destitution (Armut), Disease (Krankheit), Delinquency (Kriminalität). Sein Text „Social Work“ (1922) war ebenso wichtig und anerkannt wie der *Salomons*. Ein Vergleich dieser beiden zeitnah entstandenen Texte gibt Einblick in die unterschiedlichen Tendenzen von Ausbildungskonzeption und Praxis der Sozialarbeit im damaligen Deutschland und der USA.

In den USA wurden Erkenntnisse aus Psychologie und Soziologie frühzeitig in die Berufsausbildung einbezogen. Im Mittelpunkt stand das Individuum, welchem Hilfe zur Selbsthilfe gegeben werden sollte, hingegen weniger finanzielle Unterstützung. Rahmen hierzu war die Methode des „social case work“ nach *Mary Richmond* (1861-1928). In Deutschland wurde die soziale Fürsorge frühzeitig im Gesetz verankert, so auch die staatliche Anerkennung der Prüfung zur Wohlfahrtspflegerin. Als markantes Berufsethos dieser Zeit gilt die auch von *Salomon* protegierte geistige oder soziale Mütterlichkeit. Heute noch wird davon ausgegangen, dass *Salomon* damit sowohl eine Art ehrenamtliche Hingabe an die Fürsorge und die zu Versorgenden meinte als auch berufliche, bezahlte Anerkennung damit verknüpft sehen wollte. Während die Sozialarbeit vornehmlich in protestan-

tischen Einrichtungen innerhalb Deutschlands und in direkter Nachbarschaft, wie in der Schweiz und Österreich, von *Salomons* Ansatz beeinflusst wurde, fand dieser in den USA keine Resonanz.

Der Weg nach Japan

Seit der Weimarer Zeit besuchten viele bekannte japanische Sozialpolitiker, Nationalökonom, Mediziner, Eugeniker und darüber hinaus einige Führerinnen der Frauenbewegung, wie *Utako Hayashi* (1864-1946) und *Ochimi Kubushima* (1882-1972)⁵ Berlin, um die neue demokratische Verfassungsform zu besichtigen. Euphorische Interpretationen der neuen Sozialstaatlichkeit beherrschten diesen Kreis. Hieraus sind zwei Gruppen maßgeblich für die Weiterentwicklung der Sozialarbeit in Japan anzusehen, zum einen die sogenannte Buddhistische Gruppe um *Kaigoku Watanabe* (1872-1933)⁶ und *Hasegawa* und zum anderen die Gruppe der Sozialbeamten um *Yamaguchi* und *Ikegawa*.

Yoshinobu Hasegawa (1890-1966) studierte von November 1922 bis August 1923 an der Sozialen Frauenschule in Berlin. Das japanische Innenministerium und die jyodo-buddhistische-Schule unterstützten sowohl den Aufenthalt in Europa wie auch sein zuvor halbjähriges Studium in den USA, wo er auch *Richmond* traf und kurzzeitig in Chicago studierte. In Chicago und Berlin erlebte er, wie Frauen sich berufliche Selbstständigkeit im sozialen Sektor zum Ziel setzten und teilweise sehr erfolgreich die Ausbildungskonzepte in die Tat umsetzten (*Hasegawa-Sammlung* 1973, S. 252-255). *Elly Heuss-Knapp* (1881-1952), Ehefrau des ersten Bundespräsidenten der Bundesrepublik Deutschland, war 1911 Dozentin an der Sozialen Frauenschule, Pestalozzi-Fröbel-Haus III und kümmerte sich um *Hasegawa* während seines Berlinaufenthalts. Sie gab ihm Privatunterricht,⁷ wobei es vornehmlich um Einführungen in die deutsche Sozialpolitik und das Ausbildungskonzept *Salomons* ging (*ebd.*, S. 159).

Der Aufsatz *Hasegawas* aus dem Jahr 1919 mit dem Titel „Was ist die Soziale Arbeit?“ (*ebd.*) kann als erste Literatur Japans angesehen werden, die den Begriff „Soziale Arbeit“ verwendete. Zuvor führte *Hasegawas* Mentor *Watanabe* den Begriff im Namen der von ihm 1912 gegründeten Organisation Verein der buddhistischen Sozialarbeit ein. Bereits vor den Auslandsstudien leitete *Hasegawa* die aus buddhistischen Idealen entstandene japanische Settlementbewegung. In Tokio gründete er das *Mahyna-Erziehungsheim*,⁸ wo mein Mentor *Kyuichi Yoshida* (1915-2005) bis Anfang der 1940er-Jahre als Lehrer tätig war, und später nach dem Zweiten

Weltkrieg die Privatuniversität für Sozialarbeit, die Shukutoku-Universität gründete. Das große Kant-Erdbeben vom 1. September 1923 veranlasste *Hasegawa* früher als geplant aus Europa heimzukehren. Mit seiner Rückreise brach der Kontakt zu *Salomon* und *Heuss-Knapp* ab.

Kiyoshi Ikegawa (1910-1984) arbeitete seit den 1930er-Jahren (Beginn der Shwa-Ära) als Verwaltungsbeamter unter der Leitung von *Tadashi Yamaguchi* (1887-1943)⁹ in Osaka. *Yamaguchi*, der wissenschaftliches Interesse an der Sozialen Arbeit hatte und selbst von April bis Herbst 1929 nach Europa reiste, um die aktuellen Informationen über kommunale Politik und soziale Einrichtungen zu sammeln, regte Veröffentlichungen von Kurzbiographien europäischer und US-amerikanischer führender Theoretikerinnen und Praktiker auf dem Gebiet der Sozialarbeit an, zu denen auch *Alice Salomon* zählte. Er zitierte in seinen eigenen Aufsätzen oft aus ihrem Leitfaden der Wohlfahrtspflege und aus der Ausbildung zum sozialen Beruf (*Salomon* 1927). Aufgrund seiner guten Sprachkenntnisse, darunter Deutsch und Esperanto, bestand für *Ikegawa* die Möglichkeit, Schriften zur Soziallehre im Originaltext zu lesen. Im Sommer 1933 trat er mit *Alice Salomon* in Briefkontakt, vermutlich angeregt durch die biografische Tätigkeit und die Lektüre ihrer Schriften.

***Salomon* in London und im Exil**

Während der Dritten Internationalen Konferenz für Soziale Arbeit im Jahr 1936 trafen sich *Ikegawa* und *Salomon* in London. Sie führten ein Gespräch über ihr Ausbildungskonzept der Sozialarbeit sowie über ihre schwierige Situation unter dem Regime der Nationalsozialisten. Gleichzeitig traf *Ikegawa* bei dieser Europareise eine Vielzahl von verfolgten Sozialarbeitern und Sozialarbeiterinnen. *Ikegawas* Manuskript, heute im Archiv der Alice Salomon Hochschule befindlich, das ich zur Darstellung der Situation *Salomons* heranziehe, ist in zwei Abschnitte gegliedert: Im ersten Teil ist das in London geführte zweistündige Gespräch dokumentiert. Im zweiten Teil ist anhand des Interviews *Ikegawas* mit *Margaret Leal* an der „New York School of Philanthropy“ im Jahr 1950 die Situation *Salomons* in den USA aus *Leals* Perspektive dargestellt.

Zu Beginn des Gesprächs diskutierten *Salomon* und *Ikegawa*, teils kontrovers, über die Wissenschaftlichkeit der Sozialarbeitslehre und die spezifischen Probleme der Ausbildung der Sozialarbeit in Japan (zum Beispiel darüber, dass es keine systematische Ausbildung gab). Eine wichtige Erkenntnis *Salomons* findet sich am Ende des ersten Manuskriptteils: „Am

Beginn meiner Arbeit zielte ich darauf ab, die Beschäftigten der Sozialarbeit zum freiwilligen Wohltätigkeitsgefühl auszubilden. Heute lege ich Wert darauf, wie sich die Sozialarbeitsmethode trainieren lässt“ (*Ikegawa* 1960, S. 2). Zum Ende des Gesprächs fügte sie mit resigniertem Unterton hinzu: „Wenn es Ihnen möglich ist, nehmen Sie doch am Internationalen Komitee sozialer Schulen teil, das ich veranstalte. Ich werde jedoch an der Internationalen Konferenz für Sozialarbeit nicht teilnehmen. Wenn Sie wissen wollen warum: Die deutschen Vertreter, die von der Regierung dorthin entsandt werden, würden mich auffordern, den Sitzungssaal sofort zu verlassen“ (*ebd.*, S. 309).

Zu der Zeit zweifelte *Ikegawa*, dass die aus dem nationalsozialistischen Deutschland deligierten Konferenzteilnehmerinnen und -teilnehmer so unsozial sein könnten und dass sie eine über 60 Jahre alte Dame in der Öffentlichkeit bloßstellen würden. Schon im Mai des darauf folgenden Jahres wurde *Salomon* unter dem Verdacht der Spionage von der Gestapo vorgeladen und aufgefordert, innerhalb von drei Wochen Deutschland zu verlassen. Ohne Zeit zu haben, sich von ihren Bekannten zu verabschieden, trat *Salomon* überstürzt die Reise nach London an. In ihrem Abschiedsbrief schrieb sie: „Nun beginnt für mich ein Leben, in dem ich um das tägliche Brot kämpfen muß.“ Ihre Kollegen in der internationalen Sozialarbeit vermittelten ihr die Überfahrt in die USA, wo sie im September desselben Jahres eintraf. In einem Interview mit einem Journalisten äußerte sie: „I hope to live in New York ... and write and lecture“ (Wieler 1987, S. 246), sie wollte nun ihren letzten Wunsch verwirklichen.¹⁰

Zu Zeiten der Weimarer Republik war *Salomon* in den USA herzlich willkommen geheißen worden. Sie wurde als die deutsche *Jane Addams* und als Repräsentantin des neuen Deutschlands gefeiert. Nun aber, als Emigrantin, war sie nur geduldet. Ihr Aufenthalt kann keinesfalls als angenehm und glänzend beschrieben werden. Ihre Vorlesungen an der „New York School of Social Work“ endeten mit traurigen Resultaten. „Als Frau Professor Leal erfuhr, daß Frau Salomon nach Amerika emigriert war, faßte sie den Plan, Salomon müsse unbedingt an der New York School of Philanthropy Vorlesungen halten. Am Tag der ersten Vorlesung stellte Professor Leal selbst die leuchtenden Verdienste von Frau Salomon heraus. Aber entgegen allen Erwartungen erwies es sich, daß Frau Salomons Vorlesungen nur ungenügende Resonanz fanden, und es heißt, daß sogar unter Studenten die Stimmung entstanden sei, diese Vorlesung kein zweites Mal besuchen zu

wollen. Als Professor Leal das erfuhr, versammelte sie die Studenten wieder und versuchte sie dahingehend zu beschwichtigen, sie sollten „mit Geduld“ die Vorlesungen hören. Frau Salomon sei als Gelehrte bekannt und ihre Sozialarbeitslehre sei tiefründig. Deswegen erstrahle ihr Licht nicht gleich bei der ersten oder zweiten Vorlesung in vollem Glanz. Während die Vorlesungen noch einige Male fortgeführt wurden, forderten die Studenten lautstark, von weiteren Vorlesungen verschont zu werden. Schließlich konnte selbst Professor Leal die Forderungen nicht mehr ignorieren“ (Ikegawa 1960, S. 4-5).

Warum scheiterten *Salomons* Vorlesungen? Am besten nachvollziehen lässt sich diese Frage mit den unterschiedlichen Implementierungen der Sozialarbeit als staatliche Institution. In den USA der Jahre 1937/38 war die Sozialarbeitsmethode, international betrachtet, am weitesten fortgeschritten. Die Sozialarbeiterausbildung war im Osten des Landes allmählich von den Colleges auf die Graduate Schools of Social Work übergegangen. Im Bereich der Sozialpolitik träumten junge Bürokraten, unter dem Einfluss der Ideen der New-Deal-Politik, von einem Sozialverwaltungssystem. Dagegen setzte *Salomons* Sozialarbeitslehre den Akzent auf die gute Berufsethik der Sozialarbeit und auf das geschlechtsspezifische Ausbildungskonzept als Beruf für Frauen. Deutschland war in der Weimarer Republik mit dem Problem der Armut konfrontiert. Im Gegensatz dazu herrschte in den USA der 1920er-Jahre die Geistesströmung des Progressivismus, die einer neuen konservativen Tendenz Auftrieb gab und welche den Wohlstand als Leitidee betrachtete. *Salomon* hatte sich in den Jahren unermüdlich für die Sicherung der Beschäftigung von Frauen, ausgebildet als Wohlfahrtspflegerinnen, in der Sozialverwaltung eingesetzt. Ihr Scheitern ist wohl keineswegs einer pädagogischen Unfähigkeit zuzuschreiben, sondern vielmehr der an der sogenannten „private practice“ orientierten damaligen Sozialarbeitstheorie an der „New York School of Social Work“. Während *Salomons* Sozialarbeitslehre den Idealismus der Kulturmission hoch schätzte, wollten die meisten US-amerikanischen Studierenden die Sozialarbeit als hochqualifizierte professionelle Arbeitskräfte in gut bezahlten Stellen praktizieren. Insofern könnte angenommen werden, dass das idealistische und somit anachronistische Ausbildungskonzept *Salomons* nicht auf die dortigen Verhältnisse der 1930er-Jahre übertragen werden konnte.

In den USA jedoch war *Salomon* nur eine alte Emigrantin. Zwar begegneten ihr ihre amerikanischen Bekannten nicht plötzlich kühl und gleichgültig,

aber die Reaktion auf die 65-jährige vermögenslose Emigrantin war eine völlig andere, als die auf die Präsentantin der deutschen Sozialarbeit der Weimarer Republik in den vorangegangenen Jahren.¹¹ Von nun an musste *Salomon* allein unter bitterer Einsamkeit in New York leben. Hausarbeit verrichten und kochen musste sie in New York erstmals lernen. *Salomon* äußerte: „Ich brauchte vier Jahre, bis ich mir eine eigene Wohnung einrichten konnte und ich bin jetzt sehr stolz darauf, daß ich in meinem siebzigsten Lebensjahr mit Hilfe eines Kochbuches Kochen gelernt habe“ (*Salomon* 1983, S. 307). Am 27. August 1947 schrieb sie in einem Brief an *Hildegard von Gierke*, der Leiterin des Pestalozzi-Fröbel-Hauses: „Meine Kraft reicht nicht weiter – wir sind durch eine Hitzewelle hindurchgegangen, bei der ich zusammenklappte und bin noch im Bett. Aber niemand, der etwas besorgt oder kocht oder einen Brief zum Kasten bringt. Die soziale Frage ist hier gelöst!“ (*ebd.*, S. 309). Dies war *Alice Salomons* letzter bitterer Kommentar zur damaligen US-amerikanischen Sozialarbeit. Ein Jahr später starb sie einsam während einer weiteren Hochsommerhitze.

***Salomons* Ausbildungskonzept – heute?**

Die Ausbildungsfragen sind nach wie vor teils strittig, teils ungelöst. Besonders in der Auseinandersetzung zwischen deutschen und US-amerikanischen Tendenzen werden Widersprüchlichkeiten offengelegt. Wie *Salomon* in ihrem Brief vom 12. Februar 1940 aus dem Exil bemerkte: „Das Leben hier ist hart, aber anregend. Ich rede viel und werde miserabel bezahlt ... Die Sozialarbeiter hier tun, als ob alles, was in Europa gelernt und gemacht wird, völlig inferior ist. Sie nehmen unsere diplomierten Sozialarbeiter mit langjähriger Praxis nicht mal in die Schulen hier auf! ‚Have no Academic standards.‘ Na, man muß das eben tragen. Für die Jüngeren ist es sehr hart“ (Wieler 1987, S. 299).

Obwohl ihr in den 1920er-Jahren durch ihre Amerikareise früh bewusst geworden war, wie wichtig die neuen Humanwissenschaften für die Systematisierung der Sozialarbeit sind, waren Theorie und Praxis der Sozialarbeit zu *Salomons* Lebzeiten noch nicht reif genug, um daraus ein wissenschaftliches Konzept für die Sozialarbeit zu verwirklichen. *Salomon* erklärte schon 1928 auf der Internationalen Konferenz für Soziale Arbeit in Paris, wie schwierig ein internationaler Vergleich sei: „In jedem Land tragen die Sozialen Schulen den Stempel nationaler Eigenart. Ihr Charakter ist bestimmt einmal durch die Schul- und Bildungssysteme, die wiederum auf ein nationales Bildungsideal zurückgehen. Ebenso sehr auch durch die besonderen Aufgaben sozialer Arbeit,

die sich in jedem Land aus den gesamten sozialen und wirtschaftlichen Verhältnissen ergeben" (*Salomon u.a.* 1928, S. 2).

In diesem Sinne waren *Salomons* Versuche, ein Ausbildungskonzept für die Sozialarbeit unter wissenschaftlich-methodischen Gesichtspunkten aufzustellen und die Internationalisierung bestrebungen im sozialen Ausbildungswesen auf der nationalen Ebene zu verankern, wahrscheinlich verfrüht. Vielleicht erscheinen sie auch als verfrüht, weil damals eine demokratische Gesellschaftsentwicklung weder in Deutschland noch in Japan Chancen hatte. Es gab in Japan keine Gelegenheit, eine Ausbildungsstätte der Sozialarbeit unter der Idee der Demokratisierung in vollem Umfang zu verwirklichen. *Salomons* Einfluss auf die Sozialarbeit in Japan blieb auf den theoretischen Bereich beschränkt. In den letzten zwei Jahrzehnten jedoch ist ein erneuter Schub zu bemerken, der eine Wiederentdeckung *Salomons* für die Sozialarbeit in Japan anzeigen. Japanische Gender-Historikerinnen beziehen sich heute vom feministischen Standpunkt aus wieder auf die „geistige Mütterlichkeit beziehungsweise soziale Mütterlichkeit“ und auf das daraus resultierende Ausbildungskonzept. Rückblickend ist es schwer nachvollziehbar, wann und von wem *Salomon* erstmals in Japan eingeführt wurde, wie *Ikegawa* (1960, S. 3-4) selbst bereits 1933 anmerkte. Trotzdem ist festzustellen, dass *Yamaguchi* und *Ikegawa* eine wissenschaftliche Basis der Lehre *Salomons* in Japan verankerten, während sich durch *Hasegawa* ihr Ausbildungskonzept in Japan in der Praxis verbreitete.

Salomons Weg, der so vielversprechend angefangen hatte, fand ein bitteres Ende: Leid durch Verlust all dessen, woran sie geglaubt und wofür sie gearbeitet hat. „Charakter ist Schicksal“ heißt ihr letztes Werk. Das gleiche Schicksal erfuhren leider eine Vielzahl ihrer Zeitgenossen, die wie sie Juden waren. Heute, 60 Jahre nach *Salomons* Tod, lernen wir noch immer aus diesem Leid und Schicksal.

Anmerkungen

1 Ich beschäftigte mich erstmals in der Zeit von 1974 bis 1976 in meiner Magisterarbeit mit dem Thema „Alice Salomons Leben und Werk“. In der Bibliothek der Städtischen Universität in Osaka gab es umfangreiche Literatursammlungen zur deutschen Sozialpolitik der Weimarer Zeit. Weitere Literatur über Salomon fand ich im Ohara Forschungsinstitut für Soziale Fragen, einer Einrichtung, die von dem japanischen Industriellen Magosaburo Ohara (1880-1943) aus philanthropischen Gründen im Jahre 1919 gestiftet wurde. Wegen der Inflation konnten Japaner damals in Deutschland systematisch Literatur über Sozialpolitik, Wirtschaft und marxistische/sozialdemokratische Theorien günstig sammeln.

2 Abschnitte der Entwicklung der Sozialarbeit in Japan: 1. Vor-

geschichte in der Meiji-Ära (1868-1912); 2. Entstehungszeit ab Mitte der Taisho-Ära bis Mitte der 1930er-Jahre; 3. Neuorientierung und Wiedergutmachung von 1945 bis 1952 (Mitte der Shwa-Ära) unter dem Einfluss der USA als Besatzungsmacht; 4. Auf- und Ausbau des Systems der Sozialen Arbeit und der Sozialen Dienste in den 1960er- und 70er-Jahren (Ende der Shwa-Ära).

3 Die erste komplette Übersetzung der ersten Auflage nahmen 1972 Mashida, Michiko; Takanao, Teruyoshi (Shakai Fukushi Jigyou Nyumon, Iwasakigakujuitsu Verlag) vor. Die dritte Auflage (1928), in der die Begriffe Wohlfahrt, Volkswohlfahrt, Wohlfahrtspflege, Soziale Arbeit (inklusive Wesen, Aufgabe und Ziel der Wohlfahrtspflege) gut vorgestellt sind, ist bis heute nicht ins Japanische übersetzt worden.

4 Devine, damals Leiter der New York Charity Organisation Society (COS), gilt als Wegbereiter und Modernisierer der Professionalisierung der Sozialarbeit durch die Mitwirkung an der Einrichtung der New York School of Philanthropy, heute Columbia University School of Social Work, welche 1898 unter seiner Leitung mit einem sechswöchigen Seminar für (bezahlte) Sozialarbeiterinnen begann.

5 Utako Hayashi und Ochimi Kubushima waren zwei der bekanntesten Leiterinnen der christlichen Temprenz- und Sittlichkeitsbewegung. Sie kamen als japanische Frauenabordnung nach Berlin, um die sozialen Einrichtungen zu studieren (Römer 1923).

6 Watanabe studierte von 1900 bis 1910 Buddhistische Lehre in Straßburg; er gründete unter anderem 1911 ein Arbeiterheim in Tokio.

7 Ab November 1922 wohnte Hasegawa in Berlin, 1923 reiste er vom 27. Januar bis März nach Osteuropa, in die Türkei und auf die Balkanhalbinsel, zwischenzeitlich war er 16 Tage in Italien; unklar ist, wie lange der Unterricht tatsächlich andauerte.

8 Mahyna (Großes Fahrzeug/großer Weg): Wort aus dem Sanskrit kommend, bezeichnet auch eine der drei buddhistischen Haupttrichtungen.

9 Yamaguchi studierte Soziologie an der Kyoto-Universität; er beschäftigte sich in seiner Diplomarbeit mit dem Bevölkerungsproblem in Osaka. Dies war für ihn Anlass, ab 1919 als Sozialbeamter die Arbeiterbewegung und deren Lebensbedingungen in Osaka zu untersuchen. In seinem Hauptwerk (1934) beruht der Begriff „Soziale Arbeit“ vor allem auf den Konzepten Salomons und Devines.

10 In Ikegawas Bericht vom 3. Juli 1936 zu der Begegnung mit Salomon in London ist zu lesen: „Dann wollte ich von ihr wissen, warum sie vor vierzig Jahren auf die Idee verfallen sei – noch dazu in einem Europa, in dem es die Fürsorge/Sozialarbeit gab und keine Ausbildung – etwas in dieser Richtung zu gründen. Nachdem wir uns zwei Stunden lang unterhalten hatten, wagte ich es, diese Frage ganz direkt zu stellen. „Ach ja, natürlich!“, sagte sie. Das sei eine naheliegende Frage für einen Besucher aus der japanischen Sozialarbeit, wo zwar die Sozialarbeit erst entstanden ist, aber nicht die Ausbildung, und die damit sozusagen auf einem Fahrrad mit nur einem Reifen unterwegs sei, und holte eine Broschüre aus ihrer Mappe hervor. „Dies ist die Autobiographie, die ich noch in den goldenen Zeiten, als ich noch Leiterin der Sozialen Frauenschule war, zustande gebracht habe. Meine weitere Autobiographie ist allzu elend. Vielleicht könnte man der Lebensgeschichte, die mir noch bleibt, den Titel geben – Eine Verfechterin der sozialen Solidarität, die ihre Freiheit verlor“. Tag für Tag werden viele Juden aus Nazi-Deutschland vertrieben. Ich kann

keine solche Autobiographie voller Willensstärke und Siegesgewiheit mehr schreiben. Ich hoffe, Sie werden durch diese Autobiographie etwas über meine ‚frühen Jahre und mein Leben für die Sozialarbeit‘ erfahren. Meine Mädchenjahre habe ich in einer unfreien, feudalistischen Familie verbracht und mein ganzes Streben darauf gerichtet, Freiheit zu erlangen. In meinen mittleren Jahren war ich schließlich ein freies Mädchen, aber mit dem Alter bin ich wieder in ein unfreies Leben zurückgekehrt. Bevor ich sterbe, möchte ich noch einmal meine Freiheit wiedererlangen‘, sagte sie, traurig vor der Kamera stehend (Ikegawa 1960, S. 2-3).

11 Professorin Leal bemühte sich an der „New York School of Social Work“ weiter um finanzielle Quellen für Salomon, zum Beispiel: Executive Committee Meeting of A.A.S.W.(The American Association of Schools of Social Work), March 12-13, 1938 discussed about Dr. Alice Salomon. „The Secretary read a letter from Miss Fairchild, describing the circumstances under which Dr. Salomon is living in New York, and including the suggestion of Dr. Valeria Parker, that a small Committee be formed to raise a special fund to assist Dr. Salomon. Miss Fairchild has written to ask if there is any way in which the Association can be of assistance. After discussion, it was agreed by the Committee, that an appeal to the school for assistance would not be effective or wise. It was decided that a letter be written to Miss Fairchild, indicating that the Committee sees no immediate way in which the schools can be of service; that the committee further suggests referring the question to Miss Colcord, Chairmann of the Hospites Committee; and that the Committee has asked Miss Leal to discuss its point of view with Miss Colcord“ (Protokoll 1938).

Literatur

- Devine, Edward T.: Social Work. New York 1922
Hasegawa-Sammlung Redaktionsausschuss (Hrsg.): Yoshinobu Hasegawas ausgewählte Werke, Band I und II (Hasegawas-Sensyu). Chiba 1973
Ikegawa, Kiyoshi: Erinnerungen an ein Gespräch mit Frau Dr. Alice Salomon (Arisu Zaromon Jyoshi to Katatta Omoide.) Manuskript 1937/1952. In: Schitennouji 11/1960, S. 1-5
Protokoll des „Council on Social Work Education“ (CSWE): Executiv Committee Meeting, 12/13 März 1938. Social Welare History Archives, University of Minnesota. RG1, Box 4
Römer, Will: Foto 9254, ABZ Agentur Berlin. Alice Salomon Archiv der ASFH Berlin 1923
Salomon, Alice: Leitfaden der Wohlfahrtspflege. Leipzig und Berlin 1921, 1923, 1928
Salomon, Alice: Ausbildung zum sozialen Beruf. Berlin 1927
Salomon, Alice: Charakter ist Schicksal. Weinheim/Basel 1983
Salomon, Alice; Macadam, Elisabeth; Müller, Marie: Die soziale Ausbildung. In: Vorbericht zum Internationalen Wohlfahrtskongress. Band II. Paris 1928
Wieler, Joachim: Er-Innerungen eines zerstörten Lebensabends. Alice Salomon während der NS-Zeit (1933) und im Exil (1937-1948). Darmstadt 1987
Yamaguchi, Tadashi: Studien über die Soziale Arbeit. (Shakajigyon Kenkyū.) 1934

Danksagung

Ich danke Frau Adriane Feustel, Berlin, Frau Professor Nishizabi und Herrn Fukuoka, Professor Tatara, Chiba, für wichtige Informationen, die in meinem Beitrag Verwendung fanden.

Rundschau

► Allgemeines

Alice Salomon Award 2008 wird vergeben. Am 23. Oktober 2008 wird an Barbara Lochbihler, Generalsekretärin von Amnesty International Deutschland, der Alice Salomon Award 2008 vergeben. Die Preisverleihung findet im Rahmen der 100-Jahrfeier der Alice Salomon Hochschule Berlin (ASFH) statt. Mit dem Preis ehrt die Hochschule Persönlichkeiten, die zur Emanzipation von Frauen und zu der Entwicklung der Sozialen Arbeit Herausragendes beigetragen haben und die im übertragenen Sinn das Werk Alice Salomons unter heutigen Bedingungen weiterführen. Mit dem Preis will die ASFH auch das Lebenswerk ihrer Schulgründerin stärker ins Bewusstsein der Öffentlichkeit rücken und es in seiner Aktualität und fortdauernden Bedeutung würdigen. Die Preisträgerin Barbara Lochbihler studierte Sozialpädagogik, Politische Wissenschaften, Volkswirtschaft und Internationales Recht. In den Jahren 1987 bis 1991 arbeitete sie als persönliche Parlamentsreferentin von Professorin Eleonore Romberg, Mitglied des Landtages in Bayern. Anschließend war sie sieben Jahre lang Generalsekretärin der Internationalen Frauenliga für Frieden und Freiheit in Genf. Seit August 1999 ist sie als Generalsekretärin der deutschen Sektion von Amnesty International tätig. *Quelle: Pressemitteilung der ASFH vom Juli 2008*

Datenbank für Integration. Mit dem Praxisnetzwerk „Zuwanderer in der Stadt“ wird eine Datenbank aufgebaut, die deutschlandweit gelungene Integrationsprojekte dokumentieren soll. Außerdem bietet das Netzwerk ein Forum für den Erfahrungsaustausch zwischen den im Bereich Integration in den Städten Arbeitenden sowie weiteren Fachleuten und Interessierten. Mit ihm setzen die Schader-Stiftung, der Deutsche Städetag und der GdW Bundesverband deutscher Wohnungs- und Immobilienunternehmen ein Anfang des Jahres 2004 begonnenes Projekt fort. Dessen Ziel ist es, den Informationsaustausch der Städte und Gemeinden weiter zu unterstützen und die Fülle guter Ansätze und Praxisbeispiele zu Fragen von Migration und städtieräumlicher Integration zum Nutzen aller Städte zu bündeln. Darüber hinaus werden Arbeitsmaterialien und Forschungsergebnisse auf der Internetseite www.zuwanderer-in-der-stadt.de zur Verfügung gestellt sowie Workshops angeboten. Der Erfolg des Netzwerkes hängt entscheidend davon ab, dass viele Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in den Städten in ihm mitwirken und es mit Leben erfüllen. *Quelle: Mitteilungen des Deutschen Städetages 7.2008*

Beteiligungsverfahren und Beteiligungserfahrungen. Von Helmut Klages. Hrsg. Albrecht Koschützke, Kommunikation und Grundsatzfragen der Friedrich-Ebert-Stiftung. Selbstverlag. Bonn 2007, 83 S., kostenlos *DZI-D-8305* Zwar ergaben mehrere Untersuchungen in den vergangenen Jahren für Deutschland eine im internationalen Ver-

gleich gut entwickelte Ausprägung des bürgerschaftlichen Engagements, doch besteht zurzeit auch eine gewisse Desillusionierung hinsichtlich der Praxis der Bürgerbeteiligung. Um deren Potenzialen auf den Grund zu gehen, beschäftigt sich die vorliegende Studie mit einer Reihe neuer Beteiligungsformen, wie zum Beispiel Bürgerpanel, Bürgerentscheid, Bürgerbefragung, Einwohnerversammlung, Gemeinwesenarbeit, Planungszelle und Runder Tisch. Diese werden anhand einzelner Kriterien, wie der Akzeptanz bei kommunalen Entscheidungsträgern und der Gewährleistung von allgemeiner Zugänglichkeit und Rollenkontinuität, vergleichend bewertet. Abschließend verweist der Autor unter Nennung einiger Beispiele auf weiterführende Entwicklungsmöglichkeiten für das Verfahren der Bürgerbeteiligung. Bestelladresse: Friedrich-Ebert-Stiftung, Godesberger Allee 149, 53170 Bonn, Tel. 02 28/883-213, E-Mail: presse@fes.de

► Soziales

10% der Bevölkerung sind auf soziale Mindestsicherung angewiesen. Zum Jahresende 2006 erhielten in Deutschland 8,3 Mio. Menschen Transferleistungen der sozialen Mindestsicherungssysteme. Damit waren 10,1 % der in Deutschland lebenden Menschen auf existenzsichere finanzielle Hilfen des Staates angewiesen. Im Verlauf des Jahres 2006 sind für diese Leistungen Ausgaben in Höhe von insgesamt 45,6 Mrd. Euro entstanden. Zu den Transferleistungen zählen: Arbeitslosengeld II/Sozialgeld nach dem Sozialgesetzbuch (SGB) II, laufende Hilfe zum Lebensunterhalt außerhalb von Einrichtungen nach dem SGB XII „Sozialhilfe Grundsicherung im Alter“ und bei Erwerbsminderung nach dem SGB XII „Sozialhilfe Regelleistungen nach dem Asylbewerberleistungsgesetz“ und Leistungen der Kriegsopferfürsorge nach dem Bundesversorgungsgesetz. Im regionalen Vergleich zeigt sich, dass vor allem Menschen in den Stadtstaaten und den neuen Bundesländern im Jahr 2006 verstärkt auf die genannten Leistungen angewiesen waren. Mit der im Ländervergleich höchsten Bezugsquote von 20,1 % erhielt jede/r fünfte Berliner Bürger beziehungsweise Bürgerin Leistungen zur Sicherung des grundlegenden Lebensunterhalts. Die niedrigsten Bezugsquoten waren in Bayern (5,3 %) und in Baden-Württemberg (5,7 %) ausgewiesen. Quelle: Pressemitteilung des Statistischen Bundesamtes 330/08

Tafel geht neue Wege: Billigere Arznei. Medikamente sind für ALG-II-Empfangende häufig zu teuer. Bei verschreibungspflichtigen Arzneimitteln müssen sie 2 % ihres Jahreseinkommens, immerhin 75 Euro, selbst aufwenden, bevor die Befreiung greift. Für nicht verschreibungspflichtige Medikamente zahlen auch sie den vollen Preis. Um hier zu helfen, hat die Stuttgarter Tafel mit dem Pharmagroßhandel Gehe einen Partner gefunden. Wer ein „grünes Rezept“ der Schwäbischen Tafel vorweisen kann, der kann 20 Wirkstoffe in ausgesuchten Apotheken zu einem stark verbilligten Preis kaufen. Das grüne Rezept erhalten alle, die im Besitz der Bonuskarte der Stadt Stuttgart sind. Quelle: Sozialcourage 3.2008

Caritas wendet das Sperren von Strom ab. Als wirksam und nachhaltig hat sich eine Vereinbarung über den Umgang mit Stromschulden zwischen der E.ON Westfalen Weser AG und dem Caritasverband für das Erzbistum Pa-

derborn erwiesen. Ziel dieser Partnerschaft ist es, Kundinnen und Kunden von E.ON, die Stromschulden haben und von Stromsperrre bedroht oder bereits gesperrt sind, aus der Schuldenfalle zu helfen. Seit einem Jahr gibt es für die Schuldnerberater und -beraterinnen einen „kurzen Weg“ zu direkten Ansprechpersonen des Energieversorgers und umgekehrt. Nach dem Abwenden der Stromsperrre werden gemeinsam Wege gesucht, um das Problem von Stromschulden in den Griff zu bekommen. Im Kern wird dabei gemeinsam eine Ratenzahlungsvereinbarung getroffen, die die wirtschaftliche Situation des Kunden, der Kundin berücksichtigt. Quelle: caritas in NRW aktuell 4.2008

Arbeitslosengeld II für Erwerbslose und Erwerbstätige. Hartz IV – Grundsicherung. Hrsg. Der Paritätische Gesamtverband. Verlag C.H.Beck. München 2008, 56 S., EUR 3,90 *DZI-D-8346*

Hartz-IV-Leistungen sind für mehr als sieben Millionen Menschen überlebensnotwendig. Sie bedeuten Existenzsicherung, gehen jedoch meist auch einher mit unliebsamen Formularen und Behördengängen, sozialer Verunsicherung und Perspektivlosigkeit. Um entstehende Fragen zu klären, hat der Paritätische Wohlfahrtsverband diesen Leitfaden herausgegeben, in dem auf verständliche und übersichtliche Weise die Einzelheiten der gesetzlichen Regelungen dargelegt werden. Es wird verdeutlicht, wer Anspruch auf welche Leistungen hat, wie diese beantragt werden und welche Besonderheiten für Auszubildende, Studierende, Schülerinnen und Schüler sowie zugewanderte Personen gelten. Darüber hinaus enthält die Handreichung Internetadressen von Beratungsstellen, Hinweise zu weiteren Ratgebern und ein Stichwortverzeichnis.

Bundessozialgericht: Neuer Senat für Hartz IV. Aufgrund der zahlreichen Klagen im Zuge der jüngsten Arbeitsmarktreform hat das Bundessozialgericht in Kassel einen zweiten Senat für das Arbeitslosengeld II bekommen. Das oberste deutsche Sozialgericht teilte mit, dass seit August 2008 neben dem 14. auch der 4. Senat ausschließlich Verfahren um Hartz IV klärt. Derzeit seien 98 Revisionen und 38 Nichtzulassungsbeschwerden aus diesem Rechtsgebiet anhängig. Um der Flut der Klagen Herr zu werden, hatte das Bundessozialgericht vor einem Jahr einen neuen Senat gebildet, der nur für die Hartz-Fälle zuständig ist. Der nun dazugekommene 4. Senat war zuvor für Fragen der Rentenversicherung zuständig. Im vergangenen Jahr waren an deutschen Sozialgerichten in der ersten Instanz 153 858 Hartz-Klagen eingegangen – gut 37 000 Fälle mehr als im Jahr davor. Auch die Zahl der deutschen Sozialrichterinnen und -richter stieg in den ersten drei Jahren der Arbeitsmarktreform von 837 auf 1 073. Die mit Abstand meisten Fälle drehten sich um die Bedarfsberechnung und um Fragen, ob bestimmte Einkommen oder Vermögen beim Arbeitslosengeld II angerechnet werden müssen. Quelle: SoVD Zeitung 9.2008

► Gesundheit

Patientenorientiertes Versorgungsmanagement. Im April 2007 wurde mit der Gesundheitsreform im Sozialgesetzbuch V, § 11 Abs. 4 das Versorgungsmanagement gesetzlich geregelt, das insbesondere Krankenhäuser und Rehabilitationseinrichtungen gewährleisten müssen. Diese Tätigkeit soll insgesamt einen reibungslosen Übergang

zwischen den verschiedenen Leistungsbereichen ermöglichen. Ziel ist es, Schnittstellenprobleme zwischen Akutversorgung, Rehabilitation und Pflege mit Unterstützung der Krankenkasse zu vermeiden. Im Rahmen der Pflegerreform wurde zum 1.Juli 2008 die Regelung zum Versorgungsmanagement konkretisiert. Wesentliche Neuerung ist, dass die Durchführung des Managements durch hierfür qualifiziertes Personal, insbesondere Pflegefachkräfte, erfolgen soll. Diese Änderung greift nach Auffassung der Deutschen Vereinigung für Sozialarbeit im Gesundheitswesen e.V. (DVSG) zu kurz. In einer Stellungnahme fordert der Fachverband daher, die Ausübung dieser Tätigkeit im Bereich der Sozialen Arbeit anzusiedeln, die durch ihren schon bisher bestehenden Auftrag dafür prädestiniert ist, diese Aufgabe koordinierend mit den stationären Berufsgruppen, den Kostenträgern und beteiligten Leistungserbringern unter Einbeziehung der Angehörigen und Bezugspersonen wahrzunehmen. Die Stellungnahme ist unter www.dvsg.org abrufbar. Quelle: Pressemitteilung der DVSG vom August 2008

Tiere öffnen Türen zu Menschen mit Demenz. Während viele Familienangehörige ebenso wie professionell Pflegende schwerlich oder keinen Zugang mehr zu an Demenz erkrankten Menschen finden, die scheinbar versunken in ihrer eigenen Welt leben, sind Tiere oft so etwas wie „Türoffner“. Diese Erkenntnis hat sich die Landesinitiative Demenz-Service NRW zunutze gemacht. Beim Demenz-Servicezentrum für die Region Köln und das südliche Rheinland wird in Kooperation mit dem Verein „Porzer Bürger für psychisch Kranke“, dem Kuratorium Deutsche Altershilfe (KDA) und einer Porzer Hundeschule der tiergestützte Besuchsdienst „Vier Pfoten für Sie“ für Menschen mit Demenz aufgebaut. Freiwillige Helferinnen und Helfer mit Tieren werden dafür mit einem Schulungsprogramm qualifiziert. Danach können sie ab Anfang des Jahres 2009 ihre ehrenamtliche Tätigkeit im Rahmen eines niedrigschwolligen Betreuungsangebotes aufnehmen. Sie sollen mit ihren Vierbeinern Demenzkranke und deren Angehörige zu Hause aufsuchen und betreuen. Wie sehr dieses Angebot schon jetzt auf Interesse stößt, zeigt die große Anzahl von Nachfragen sowohl vonseiten der betroffenen Familien als auch von potenziellen freiwilligen Besuchsdienstlern. Quelle: KDA Pressemitteilung vom September 2008

AWO entwickelt „Abschiedskultur“. Der Bundesverband der Arbeiterwohlfahrt (AWO) hat gemeinsam mit dem Deutschen Hospiz- und PalliativVerband (DHPV) ein bundesweites Pilotprojekt zur Entwicklung einer neuen Abschiedskultur begonnen. Insgesamt 120 Pflegeeinrichtungen werden daran teilnehmen. Mit diesem Pilotprojekt sollen Qualitätsstandards einer Hospiz- und Palliativkompetenz entwickelt werden, das heißt der palliativen Pflege, der Sterbegleitung und des Abschieds von Verstorbenen. Diese Standards werden in den beteiligten Pflegeeinrichtungen erprobt, um sie anschließend allen AWO-Pflegeeinrichtungen zur Umsetzung bereitzustellen. Erfahrene Fachkräfte beraten und unterstützen die Pflegeeinrichtungen und Pflegedienste bei der Erarbeitung der Standards. Außerdem werden im Rahmen der Projektarbeit insgesamt 240 Pflegekräfte zu sogenannten Palliative-Care-Fachkräften ausgebildet, und auch die Leitungskräfte sol-

len eine entsprechende Qualifizierung erhalten. Quelle: AWO magazin 5.2008

Sozialstationen in Polen. Die 15-jährige Aufbauarbeit der Sozialstationen im ehemaligen Ostpreußen ist im Rahmen einer Johannifeier im polnischen Ostrada offiziell beendet worden. Zehn Johanniter-Sozialstationen bieten in Südostpreußen sozial schwachen Menschen tagtäglich Hilfe. Trug bisher der Johanniter-Regionalverband Schleswig-Holstein Süd/Ost den überwiegenden Teil der laufenden Ausgaben, haben jetzt polnische Kommunen, denen die Einrichtungen samt Inventar und einschließlich der medizinischen Hilfsmittel und Fahrzeuge überlassen werden, die Kosten für Gehälter, Mieten, Betrieb und Unterhalt übernommen. Quelle: Zeitschrift der Johanniter 3.2008

Ambulant betreute Wohngemeinschaften. „Der Wunsch der älteren Menschen nach Selbstbestimmtheit – auch bei Hilfe- und Pflegebedürftigkeit – hat dazu geführt, dass sich in den vergangenen Jahren zahlreiche neue Wohnformen entwickelt haben. Mit dem neuen Pflege- und Wohnqualitätsgesetz haben wir die notwendige Rechtssicherheit für eine flächendeckende Entwicklung ambulanter Wohnformen geschaffen“, erklärte Bayerns Sozialministerin Christa Stewens anlässlich der Vorstellung eines „Praxisleitfadens“. Dieser enthält konkrete Empfehlungen zu möglichen Pflege- und Betreuungskonzepten, räumlichen Voraussetzungen und zu den Strukturen einer Wohngemeinschaft. Er gibt aber auch Hinweise zu den Aufgaben und zur Verantwortung der Bewohner und Bewohnerinnen sowie ihrer Angehörigen. Darüber hinaus ist eine aktive Teilnahme der alten Menschen und ihrer Angehörigen an der Gestaltung des Gemeinschaftslebens wichtig – ebenso wie die Einbindung von geschulten ehrenamtlichen Helferinnen und Helfern. Diese tragen zu einer Öffnung kommunaler Strukturen und zur Integration in diese bei. Der Praxisleitfaden ist bei der Fachstelle für ambulant betreute Wohngemeinschaften verfügbar und steht unter www.stmas.bayern.de/senioren/seniwo/#praxisleitfaden zur Verfügung. Quelle: Pressemitteilung des Bayerischen Staatsministeriums für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen 517.2008

► Jugend und Familie

Jugendhilfebarometer. Im Rahmen des Projekts „Jugendhilfe und sozialer Wandel“ wurde das Konzept einer Online-Erhebung bei Jugendämtern entwickelt. Im November 2007 startete eine Vollerhebung mit dem Thema „Arbeitsorganisation im Allgemeinen Sozialdienst (ASD)“. Erste Ergebnisse liegen vor: Im Durchschnitt verwenden die Kollegen und Kolleginnen 54 % ihrer Arbeitszeit für Einzelfallarbeit, 25 % für Verwaltung und Organisation, 8 % für Vernetzung, 8 % für fachlichen Austausch und 5 % für andere Aufgaben. Bei Jugendämtern mit überdurchschnittlicher Organisationsarbeit (54 % der Jugendämter) geht dies zulasten von Einzelfallarbeit und fachlichem Austausch. Die Personalbemessung orientiert sich an der Fallzahl (62 %), Sozialindikatoren (58 %), Sonstigem (48%, meist Personalbemessung nach Einwohnerzahl) und am Etat (17 %). Am häufigsten (38 %) wird die Kombination Fallzahl pro Vollzeitstelle und Sozialindikatoren herangezogen. In 6 % der ASD kam es zu einer Verringerung der Stellen, bei 49 % ist der Personalstand gegenüber 2005

gleich geblieben und bei 44 % hat es einen Stellenzuwachs gegeben. Demgegenüber meinen 53 % der Befragten, dass vorgenommene Veränderungen in der Bezirkssozialarbeit zu stärkeren Belastungen geführt haben, 47 % sprechen von häufigen organisatorischen Veränderungen, die Einführung von EDV sahen nur 13 % als Entlastung. Die Untersuchung empfiehlt, die Arbeitssituation der Mitarbeitenden stärker als bisher im Blick zu haben. Quelle: *DBSH newsletter 8.2008*

Intensivtäter in Berlin. Teil II. Ergebnisse der Befragung von „Intensivtätern“ sowie der Auswertung ihrer Schulakten. Hrsg. Landeskommision Berlin gegen Gewalt. Eigenverlag. Berlin 2007, 80 S., kostenlos *DZI-D-8347*
Ziel dieses zweiten Teils der vom Berliner Forum Gewaltprävention beauftragten Studie zu den Hintergründen und Folgen vielfacher strafrechtlicher Auffälligkeit war es, empirische Erkenntnisse für die Abwendung von Jugendkriminalität und den Umgang mit Intensivtäterinnen und Intensivtätern zu gewinnen. In 27 offenen Einzelinterviews mit inhaftierten Jugendlichen zwischen 14 und 18 Jahren entfaltet sich ein Bild von Risikokonstellationen, wie sie zum Beispiel durch soziale und ökonomische Probleme, delinquenzanfällige Peergroups oder mangelnde Bildungschancen entstehen können. Untersucht wurden insbesondere die Auswirkungen schulischer Faktoren. Die Studie bietet einen umfassenden Einblick in das Problemfeld und eröffnet sinnvolle Wege der Prävention. Bestelladresse: Landeskommision Berlin gegen Gewalt, Klosterstraße 47, 10179 Berlin, Tel.: 030/9027-2913, Fax: 030/9027-2921, E-Mail: Manuela.Bohlemann@SenInnSport.Berlin.de, Internet: www.berlin-gegen-gewalt.de

Evaluation in der Kinder- und Jugendkriminalitätsprävention. Eine Dokumentation. Hrsg. Arbeitsstelle Kinder- und Jugendkriminalitätsprävention. Selbstverlag. München, 248 S., kostenlos *DZI-D-8364*

Der Ruf nach mehr Evaluation in der sozialen und pädagogischen Arbeit ist in den letzten Jahren lauter geworden und hat auch das Gebiet der Kriminalitätsprävention für Kinder und Jugendliche erreicht. Ausgangspunkt dieser Studie war deshalb der Versuch, eine Bestandsaufnahme der aktuellen Forschungs- und Diskussionslage zur Evaluation in diesem Bereich zu erstellen. In einer Recherche wurden zehn Jahrgänge relevanter Fachzeitschriften und entsprechende Interneteinträge ausgewertet. Der Band enthält neben einer Zusammenfassung der gewonnenen Ergebnisse auch Erläuterungen zur Begrifflichkeit und eine vergleichende Darstellung von über 40 Evaluationsstudien im Hauptteil. Ein Schlagwortverzeichnis erleichtert die Suche nach Einzelthemen. Bestelladresse: Deutsches Jugendinstitut, Arbeitsstelle Kinder- und Jugendkriminalitätsprävention, Postfach 90 03 52, 81503 München, E-Mail: jugendkriminalitaet@dji.de, Internet: www.dji.de/jugendkriminalitaet

Versorgung psychisch kranker Kinder und Jugendlicher gefährdet. Die bisher gesicherte Versorgung von etwa 200 000 psychisch kranken Kindern, Jugendlichen und ihren Familien ist durch die Einführung des Gesundheitsfonds akut gefährdet. Ende Juni wurde von den Ersatzkassen bundesweit und einer großen Reihe von Prämakkassen regional die bislang geltende sogenannte

Sozialpsychiatrievereinbarung (SPV) vor dem Hintergrund ungeklärter Finanzierung zum Ende des Jahres gekündigt. Die SPV ermöglichte es bisher Kinder- und Jugendpsychiatern, durch Einsatz eines therapeutischen Teams etwa drei Mal mehr Betroffenen und ihren Eltern zu helfen. Im Bereich der Kinder- und Jugendpsychiatrie herrscht überwiegend Unterversorgung, die Kündigung des bisherigen Vertrages bedeutet, neben der existenziellen Gefährdung von über der Hälfte der zirka 700 Praxen und deren Mitarbeitenden, eine einschneidende Verminderung der Behandlungsmöglichkeiten. Bereits jetzt bestehen Wartezeiten von durchschnittlich 4 bis 6 Monaten auf einen Erstertermin. Derzeit behandeln Fachärzte und -ärztinnen für Kinder- und Jugendpsychiatrie und -psychotherapie etwa 500 000 Patientinnen und Patienten pro Jahr ambulant. Die psychischen Störungen reichen von ADHS über Depressionen, von psychosomatischen Erkrankungen bis hin zu krankhafter Aggressivität und Störungen im Sozialverhalten. Quelle: *Pressemitteilung des Berufsverbandes für Kinder- und Jugendpsychiatrie, Psychosomatik und Psychotherapie in Deutschland e.V. vom August 2008*

► Ausbildung und Beruf

Professorinnenprogramm. Sehr gute Bewertungen für das Gleichstellungskonzept und damit verbundene Aussichten auf Förderung der Universität Kassel ergab die erste Runde eines Antragsverfahrens in einem sogenannten Professorinnenprogramm, das gemeinsam von der Bundesregierung und den Bundesländern aufgelegt wurde. Insgesamt 113 Hochschulen aus 15 Bundesländern bewarben sich mit ihren Gleichstellungskonzepten auf die erste Ausschreibung des Programms. Damit sollen bis zu 140 Berufungen für hoch qualifizierte Wissenschaftlerinnen gefördert werden. Von 79 Hochschulen, deren Gleichstellungskonzepte positive Bewertungen erhielten, wurden die Universität Kassel und sechs weitere Hochschulen besonders herausgestellt. Den sieben Universitäten sei es gelungen, Gleichstellungsmaßnahmen zu entwickeln, die durchgängig alle Bereiche umfassen und Bestandteil des Qualitätsmanagements sind. Die Universität Kassel ist damit ein Vorbild für eine chancengerechte Hochschule. Sie hat nun die Möglichkeit, für bis zu drei Berufungen von Frauen auf unbefristete W2- und W3-Professuren für fünf Jahre einen Betrag von jährlich bis zu 150 000 Euro für gleichstellungsorientierte Maßnahmen zu bekommen. Insgesamt hat das Professorinnenprogramm des Bundes und der Länder einen Umfang von 150 Mio. Euro. Quelle: *Mitteilung der Universität Kassel vom September 2008*

Kritik an Richtlinien für Pflegeassistenten. Der Paritätische Wohlfahrtsverband Sachsen übt Kritik an den vorgesehenen Richtlinien zur Qualifizierung zusätzlicher Betreuungskräfte in Pflegeheimen. Diese sollen in der Betreuung von Demenzkranken eingesetzt werden, was grundsätzlich begrüßt wird. Deutlicher Einspruch wird jedoch gegen die geplante Qualifizierung eingelegt. Die Spitzenverbände der gesetzlichen Krankenkassen haben im August 2008 beschlossen, dass die vorbereitenden Qualifizierungsmaßnahmen einen Umfang von lediglich 160 Stunden haben sollen. Dies reichte für Quereinsteigende, die auf dem Gebiet der Betreuung schwieriger Kranker keinerlei Wissen und Praxiserfahrung sammeln konnten, bei Weitem nicht aus. Der Bundesverband des Paritätischen

hatte für diese Fortbildung mindestens 800 bis 900 Stunden gefordert. Quelle: Pressemitteilung des Paritätischen Sachsen vom August 2008

Mentoringprogramm für Studentinnen mit Behinderungen. Studentinnen in ihrer Studien- und Berufsplanung individuell zu unterstützen, ist das Ziel des bundesweit ersten Mentoringprogramms für Studentinnen mit Behinderungen. Das Pilotprojekt des Hildegardis-Vereins wird von der Conterganstiftung für behinderte Menschen gefördert. Jede Studentin wird ein Jahr lang von einer berufserfahrenen Person (Mentorin, Mentor) beraten. In Praktikatagen lernt sie deren Berufsalltag kennen. Die erste Mentoringphase beginnt im Dezember 2008. Das Programm ist dem integrativen Ansatz des wechselseitigen Lernens verpflichtet. Es richtet sich an Studentinnen mit Behinderungen und an solche ohne Behinderung, die Interesse an der Lebenswirklichkeit und den Potenzialen von Menschen mit Behinderung haben. Jeder Studentin entstehen für die einjährige Teilnahme Kosten in Höhe von 400 Euro. Davon stellt der Hildegardis-Verein auf Antrag 300 Euro als rückzahlungsfreies Stipendium zur Verfügung. Bewerbungsunterlagen sind zu senden an den Hildegardis-Verein e.V., Wittelsbacherring 9, 53115 Bonn. Quelle: Berliner Behinderten-Zeitung 9.2008

Siebter Bundeskongress Soziale Arbeit: Call for Papers. Gerechtigkeit, Verantwortung und Sicherheit markieren zentrale Säulen der Bundesrepublik Deutschland als demokratischem und sozialem Staat. Soziale Arbeit übernimmt Verantwortung dafür, soziale Sicherheit zu garantieren und soziale Gerechtigkeit anzustreben. Angesichts gesellschaftlicher Veränderungen, die Tendenzen zunehmender Spaltung und sozialen Ausschlusses offenbaren, ist die Soziale Arbeit aufgefordert, ihren Beitrag zu Programmen, Strategien und Maßnahmen der Bewältigung sozialer Risiken und Unsicherheiten zu benennen und weiterzuentwickeln. Die Leitbilder und Prinzipien der Sozialstaatlichkeit gehören dabei ebenso auf den Prüfstand wie die zur Verfügung stehenden Ressourcen zur Sicherung der individuellen Lebensführung. Der 7. Bundeskongress Soziale Arbeit wird im Rahmen seiner Symposien, Foren und Arbeitsgruppen die aktuellen wissenschaftlichen und professionellen Erkenntnisse zu den gesellschaftlichen Entwicklungen und ihren berufspraktischen Konsequenzen diskutieren. Alle Interessierten sind eingeladen, sich an einer Positionierung der Sozialen Arbeit zu beteiligen. Hierfür können konzeptionelle Vorschläge über www.bundeskongress-soziale-arbeit.de eingereicht werden. Einsendeschluss ist der 1. Dezember 2008. Kontakt: Organisationsbüro Bundeskongress Soziale Arbeit, c/o TU Dortmund, Emil-Figge-Straße 91, 44227 Dortmund, Tel.: 02 31/755-60 65, E-Mail: buko09@fb12.uni-dortmund.de

Weiterbildungsmuffel. Nur ein Viertel der deutschen Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer, die 55 Jahre und älter sind, haben im Jahr 2006 Fortbildungen besucht. Damit landet Deutschland zusammen mit Österreich auf dem 16. Platz in einer europaweiten Vergleichsstudie des Bundesinstituts für Berufsbildung. Sämtliche Länder Nord- und Westeuropas stehen besser da. Spitzenreiter ist jedoch die Tschechische Republik mit einer Teilnahmequote von 54 %. Quelle: Das Parlament 33/34-2008

Tagungskalender

13.-14.11.2008 Berlin. Fachtagung: Jugendhilfe und Gesundheitshilfe – zwei Systeme nähern sich an. Anmeldung: Sozialpädagogisches Institut im SOS-Kinderdorf e.V., Renatastraße 77, 80639 München, Tel. 089/126 06-461, E-Mail: info.spi@sos-kinderdorf.de

14.-16.11.2008 Bad Herrenalb. Tagung: Werte für eine soziale und gerechte Welt. 50 Jahre Evangelische Arbeitnehmerschaft Baden (ean). Information: Evangelische Akademie Baden, Postfach 22 69, 76010 Karlsruhe, Tel.: 07 21/91 75-361, E-Mail: stieber@ev-akademie-baden.de

17.-18.11.2008 Köln. Fachtagung: Behinderung und Alter: Gesellschaftliche Teilhabe 2030. Information: Universität zu Köln, Humanwissenschaftliche Fakultät, Departement Heilpädagogik und Rehabilitation, Herbert-Lewin-Straße 2, 50931 Köln, Tel.: 02 21/470-55 56, E-Mail: h.bermond@uni-koeln.de

17.-18.11.2008 Mainz. 19. Opferforum: Kriminalprävention durch familiäre Erziehung? Information: Weisser Ring, Bundesgeschäftsstelle, Postfach 26 13 55, 55059 Mainz, Tel.: 061 31/83 03-0, E-Mail: info@weisser-ring.de

18.11.2008 Erkrath. Tagung: „Im Quartier bleiben!“ In der vertrauten Umgebung älter werden. Information: Städte-Netzwerk NRW e.V., Nicolaistraße 3, 59423 Unna, Tel.: 023 03/96 93-11, E-Mail: roters@netzwerk.nrw.de

21.-23.11.2008 Fulda. 42. Bundesfachtagung des BHP: Heilpädagogik und das Fremde. Für Menschen. Mit Menschen. Information: Berufs- und Fachverband Heilpädagogik e.V., Michaelkirchstraße 17/18, 10179 Berlin, Tel.: 030/40 60 50-60, Internet: www.heilpaedagogikwirkt.de

23.-25.11.2008 Wien. Internationale Bundestagung: Sozialarbeit hat Recht. Information: Österreichischer Berufsverband der SozialarbeiterInnen, Mariahilferstraße 81/1/3/14, 1060 Wien, Tel.: 0043/1/585 46 56, E-Mail: oesterreich@sozialarbeit.at

28.11.2008 Freiburg. 7. Symposium Palliative Care: Spiritualität und Palliative Care. Anmeldung: Institut für Weiterbildung an der Evangelischen Fachhochschule, Buddinger Straße 38, 79114, Freiburg, Tel.: 07 61/478 12-18, E-Mail: schindler@efh-freiburg.de

28.-29.11.2008 Tübingen. 32. Tübinger Sozialpädagogiktag: Wirkungsorientierung. Neue Konzepte, Kontroversen und Perspektiven der Sozialen Arbeit. Information: Frau Riegel, Tel. 070 71/297 41 18, www.erziehungswissenschaft.uni-tuebingen.de/Abteilungen/Sozialpaedagogik/Sozialpaedagogiktag/index.html

Bibliographie Zeitschriften

1.00 Sozialphilosophie/ Sozialgeschichte

Caglar, Gazi: Moscheen und Kulturver-
eine als Basisstationen Sozialer Arbeit:
Das Soziale und die islamischen Orga-
nisationen in Deutschland. - In: Blätter
der Wohlfahrtspflege ; Jg. 155, 2008,
Nr. 4, S. 123-126.*DZI-0228*

Ensel, Angelica: Ethisches Dilemma im
klinischen Alltag. - In: Deutsche Heb-
ammen-Zeitschrift ; 2008, Nr. 7, S. 29-
31.*DZI-0608*

Keck, Andreas: Die Philosophie des Heil-
fens: Vom karitativ motivierten Almosen
des Mittelalters zur säkularen Armen-
pflege. - In: Sozialmagazin ; Jg. 33, 2008,
Nr. 7/8, S. 50-54.*DZI-2597*

Kettner, Matthias: Menschenwürde als
Selbstschutz moralähiger Wesen. - In:
Archiv für Wissenschaft und Praxis der
sozialen Arbeit ; Jg. 39, 2008, Nr. 2, S.
4-17.*DZI-2360*

Mohr, Hans-Jörg: Inklusion/Exklusion
versus gläubig/ungläubig – der Super-
code? - In: Sozialmagazin ; Jg. 33, 2008,
Nr. 7/8, S. 55-61.*DZI-2597*

2.01 Staat/Gesellschaft

Albert, Martin: Hier das Geld – und
dort die Liebe?! Soziale Arbeit und
Ökonomie – (De-)Professionalisierungs-
tendenzen zwischen Armutsbekämpf-
ung und „freiem“ Markt. - In: Sozialma-
gazin ; Jg. 33, 2008, Nr. 7/8, S. 37-46.
DZI-2597

Bogensberger, Wolfgang: Terrorismus:
Bestandsaufnahme durch Europol. - In:
Neue Kriminalpolitik ; Jg. 20, 2008, Nr.
2, S. 47-48.*DZI-2990*

Fredersdorf, Frederic: Das Online-Jour-
nal „soziales kapital“ . - In: Sozialarbeit
in Österreich ; 2008, Nr. 2, S. 32-33.
DZI-2610z

Grüber, Katrin: Politikberatung, Zivil-
gesellschaft und die Bedeutung von
Fragen in der Bioethikdebatte. - In:
Archiv für Wissenschaft und Praxis der
sozialen Arbeit ; Jg. 39, 2008, Nr. 2, S.
106-112.*DZI-2360*

Halm, Dirk: Geschlossene Gesellschaft:
Wahrnehmung und Einfluss des Islams
in der deutschen Öffentlichkeit und Po-
litik. - In: Blätter der Wohlfahrtspflege ;
Jg. 155, 2008, Nr. 4, S. 133-135.
DZI-0228

Mündler, Johannes: Aufnahme von Kin-
dergrundrechten in die Verfassung. - In:
Das Jugendamt ; Jg. 81, 2008, Nr. 6, S.
299-302.*DZI-0110z*

2.02 Sozialpolitik

Flocke, Hans-Joachim: Die arbeitgeber-
finanzierte Altersvorsorge als Anreizin-
strument zur Motivation von Führungs-
kräften. - In: Betriebliche Altersversor-
gung ; Jg. 63, 2008, Nr. 5, S. 503-506.
DZI-1708

Sieben, Stefan: Versicherungspflicht
der bisher Nichtversicherten: Beitrags-
zahlung und Folgen fehlender Beitrags-
zahlung. - In: Die Ersatzkasse ; Jg. 88,
2008, Nr. 7, S. 272-273.

DZI-0199

Wille, Marion: Umsetzungsstand des
GKV-WSG in der Arzneimittelversorgung.
- In: Wege zur Sozialversicherung ; Jg.
62, 2008, Nr. 5, S. 129-145.*DZI-0107*

2.03 Leben/Arbeit/Beruf

Becke, Guido: Soziale Nachhaltigkeit
bei Unternehmenswandel – was kann
die Praxisforschung dazu leisten? - In:
Supervision ; 2008, Nr. 2, S. 16-21.
DZI-2971

Becker, Alois: Berufsorientierung in
Moscheen: Erfahrungen aus einem Pro-
jekt der Jugendsozialarbeit. - In: Blätter
der Wohlfahrtspflege ; Jg. 155, 2008,
Nr. 4, S. 149-151.*DZI-0228*

Maier, Konrad: „Armut“ in der Wohl-
standsgesellschaft. - In: Sozialmagazin ;
Jg. 33, 2008, Nr. 7/8, S. 15-22.

DZI-2597

Nitzsche, Falk: Viel Energieeffekt fürs
Geld. - In: neue caritas ; Jg. 109, 2008,
Nr. 12, S. 22-25.*DZI-0015z*

Nuber, Ursula: Leben – jetzt! Warum
wir nicht auf später warten sollten. -
In: Psychologie heute ; Jg. 35, 2008, Nr.
7, S. 20-25.*DZI-2573*

3.00 Institutionen und Träger sozialer Maßnahmen

Bohn, Caroline: Projektentwicklung
und Drittmittelakquisition: Ein Praxis-
leitfaden für Soziale Organisationen. -
In: Theorie und Praxis der Sozialen Ar-
beit ; Jg. 59, 2008, Nr. 4, S. 254-260.
DZI-0099

Pantucek, Gertraud: Das Team an der
FH St. Pölten: Lehren und Forschen für
eine starke Profession. - In: Sozialarbeit
in Österreich ; 2008, Nr. 2, S. 24- 25.
DZI-2610z

Richter, Ronald: Mauer zwischen ambu-
lant und stationär fällt: Recht und
Kalkül. - In: Altenheim ; Jg. 47, 2008,
Nr. 8, S. 18-21.*DZI-1449*

Schneider, Martin: Vertragswettbewerb
zwischen niedergelassenen Ärzten und
Krankenhäusern: Schnittstellenproble-
me und zukünftige Perspektiven. - In:
Die Ersatzkasse ; Jg. 88, 2008, Nr. 7, S.
260-263.*DZI-0199*

Schröder, Friedrich: Ausgegliederte
GmbH – wann werden Steuern fällig? -
In: neue caritas ; Jg. 109, 2008, Nr. 12,
S. 12-15.*DZI-0015z*

Schubert, Christine: Im Prozess der
Interkulturellen Öffnung der sozialen
Dienste: Die AWO Nürnberg. - In: Theo-
rie und Praxis der Sozialen Arbeit ; Jg.
59, 2008, Nr. 4, S. 268-273.*DZI-0099*

Tavridis, Nikolaos: Paradigmenwechsel
– jetzt! Markt und Strategie. - In: Alten-
heim ; Jg. 47, 2008, Nr. 8, S. 14-17.

DZI-1449

Witte, Michael: Beratungsstellen für
Menschen in Krisen in Deutschland:
Überblick, Anspruch und Relevanz für
die Suizidprävention. - In: Suizidprophy-
laxe ; Jg. 35, 2008, Nr. 3, S. 144-150.
DZI-2949

4.00 Sozialberufe/ Soziale Tätigkeit

Brünig, Jette: Grenzerfahrungen fordern
Fachwissen. - In: Deutsche Hebammen-
Zeitschrift ; 2008, Nr. 7, S. 14-16.
DZI-0608

Maar, Katja: „Sich die Sozialarbeiter
einfach zu Nutze machen?“ Zur Nut-
zung sozialer Dienstleistungen. - In:
Neue Praxis ; Jg. 38, 2008, Nr. 3, S. 296-
307.*DZI-2387*

Plantholz, Markus: Personaleinsatz –
heute hier, morgen dort: Chancen des
neuen Gesamtversorgungsvertrages. -
In: Altenheim ; Jg. 48, 2008, Nr. 7, S.
22-24.*DZI-1449*

Rockel-Loenhoff, Anna: Ein langer
Weg zur originären Hebammengeburts-
hilfe. - In: Deutsche Hebammen-Zeit-
schrift ; 2008, Nr. 7, S. 70-73.*DZI-0608*

Schmalz, Ulla: Gewalt als Herausforde-
rung für die Pflege. - In: Sozialpsychia-
trische Informationen ; Jg. 38, 2008, Nr.
3, S. 5-6.*DZI-2671*

Schmidt, Karin: Vorsorge, Vollmacht,
Verfügung. - In: Deutsche Behinderten-
Zeitschrift ; Jg. 45, 2008, Nr. 1, S. 33-34.
DZI-1809z

5.01 Sozialwissenschaft und Sozialforschung

Büttner, Thomas: Ankündigungseffekt
oder Maßnahmewirkung? Eine Evalua-
tion von Trainingsmaßnahmen zur Über-
prüfung der Verfügbarkeit. - In: Zeit-
schrift für Arbeitsmarktforschung ; Jg.
41, 2008, Nr. 1, S. 25-40.*DZI-2084z*

Griesehop, Hedwig Rosa: Theorien für die Praxis – und ihre Bedeutung für die Methoden Sozialer Arbeit. - In: Sozialmagazin ; Jg. 33, 2008, Nr. 7/8, S. 76-85. *DZI-2597*

Hanschitz, Rudolf: Transdisziplinarität – ein Modell nachhaltiger Wissenschaft? - In: Supervision ; 2008, Nr. 2, S. 31-39. *DZI-2971*

Hartmann, Mechthild: Der klinische Forscher in der psychosomatischen Medizin: Status, Kompetenzen und Leistungen. - In: Psychotherapie, Psychosomatik, Medizinische Psychologie ; Jg. 58, 2008, Nr. 6, S. 230-237. *DZI-0516z*

Weber-Hassemer, Kristiane: Stammzellenforschung – Chancen, Risiken und rechtliche Regelungen. - In: Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit ; Jg. 39, 2008, Nr. 2, S. 94-104. *DZI-2360*

5.02 Medizin/Psychiatrie

Bergmann, Anna: „Organspende“ zwischen ethischer Pflicht und Tabuverletzung. - In: Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit ; Jg. 39, 2008, Nr. 2, S. 78-92. *DZI-2360*

Bormann, Helena Douka von: Entstehungsgeschichte und Konzeption der Forensisch-Therapeutischen Ambulanz für Sexual- und Gewaltstraftäter in Berlin. - In: Bewährungshilfe ; Jg. 55, 2008, Nr. 2, S. 159-166. *DZI-0715*

Furchert, Almut: Sein Selbst retten, vernichten, behaupten? Verzweiflungsanalysen suizidaler Existenz. - In: Suizidprophylaxe ; Jg. 35, 2008, Nr. 3, S. 112-117. *DZI-2949*

Haug-Schnabel, Gabriele: „Nicht ohne meinen Teddy!“ Diesmal im Blick – Schläfen außer Haus. - In: Kindergarten heute ; Jg. 38, 2008, Nr. 6/7, S. 41-43. *DZI-3048*

Seifert, Jutta: Patient, Therapeut, Familie: eine schwierige Dreierbeziehung. - In: Kerbe ; Jg. 26, 2008, Nr. 2, S. 23-24. *DZI-2909*

Seliger, Markus: Gibt es Defizite in der allgemeinpsychiatrischen Versorgung bei Psychosekranken mit Gewaltrisiko? - In: Sozialpsychiatrische Informationen ; Jg. 38, 2008, Nr. 3, S. 12-15. *DZI-2671*

Stockter, Ulrich: Die virtuelle Welt genetischer Befunde: Zum verfassungsrechtlichen Rahmen der prädiktiven Gendiagnostik. - In: Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit ; Jg. 39, 2008, Nr. 2, S. 52- 64. *DZI-2360*

Wunderer, Eva: Die Sprache der Haut. - In: Psychologie heute ; Jg. 35, 2008, Nr. 7, S. 52-53. *DZI-2573*

Zechert, Christian: Klinisches und nicht-klinisches Gewaltmanagement inte-

grieren: Anmerkungen aus gemeinde-psychiatrischer Sicht. - In: Kerbe ; Jg. 26, 2008, Nr. 2, S. 36-38. *DZI-2909*

Zwerenz, Rüdiger: Behandlungsabbrüche in der stationären psychosomatischen Rehabilitation: Auf welche Art und wann beenden Patienten vorzeitig eine stationäre Psychotherapie. - In: Zeitschrift für Psychosomatische Medizin und Psychotherapie ; Jg. 54, 2008, Nr. 3, S. 241-262. *DZI-0905z*

5.03 Psychologie

Eckert, Hartwig: Leih mir mal dein Ohr! Wie man sich die Aufmerksamkeit seiner Zuhörerichert. - In: Psychologie heute ; Jg. 35, 2008, Nr. 7, S. 74-77. *DZI-2573*

Fengler, Jörg: Burnout und besondere Belastungen in der psychiatrisch-psychotherapeutischen Arbeit. - In: Kerbe ; Jg. 26, 2008, Nr. 2, S. 16-19. *DZI-2909*

Hoops, Sabrina: Gewalt im Kindes- und Jugendalter: Von Tätern, Opfern und Opfern, die zu Tätern werden, und Möglichkeiten, diesen Kreislauf zu durchbrechen. - In: Kindesmisshandlung und -vernachlässigung ; Jg. 11, 2008, Nr. 1, S. 18-32. *DZI-3051*

Körner, Annett: Persönlichkeitsdiagnostik mit dem NEO-Fünf-Faktoren-Inventar: Die 30-Item-Kurzversion (NEO-FFI-30). - In: Psychotherapie, Psychosomatik, Medizinische Psychologie ; Jg. 58, 2008, Nr. 6, S. 238-245. *DZI-0516z*

Kostrzewa, Stephan: (Wie) Können an Demenz erkrankte Menschen ihr Sterben erleben? Aus einem Fachgespräch. - In: Die Hospiz-Zeitschrift ; Jg. 10, 2008, Nr. 36, S. 16-18. *DZI-3057*

5.04 Erziehungswissenschaft

Goetze, Herbert: Bericht über Encountersgruppengespräche mit Förderschülern: Konzept und inhaltsanalytische Auswertung. - In: Heilpadagogische Forschung ; Jg. 34, 2008, Nr. 2, S. 104-107. *DZI-1904*

Heitzlhofer, Theresa: Von der Nachhaltigkeit zur nachhaltigen Entwicklung zur Bildung für nachhaltige Entwicklung. - In: Supervision ; 2008, Nr. 2, S. 3-5. *DZI-2971*

Schneewind, Klaus A.: „Eltern lassen ihren Kindern zu viel durchgehen“: Ein Gespräch mit dem Familienpsychologen Klaus A. Schneewind. - In: Psychologie heute ; Jg. 35, 2008, Nr. 7, S. 65-67. *DZI-2573*

Schultz, Birgit: Vergleich der Weiterbildungsaktivitäten von Arbeitslosen und Vollzeiterwerbstätigen. - In: Zeitschrift für Arbeitsmarktforschung ; Jg. 41, 2008, Nr. 1, S. 41-52. *DZI-2084z*

5.05 Soziologie

Hoffmann, Ingeborg: Freizeit üben – unangenehme Überraschungen verringern. - In: Deutsche Behinderten-Zeitschrift ; Jg. 45, 2008, Nr. 1, S. 22-23. *DZI-1809z*

Kullmann, Katja: Der teure Selbststekel: Schönheit. - In: Emma ; 2008, Nr. 4, S. 48-53. *DZI-2712*

5.06 Recht

Adelmann, Nina: Bundesverfassungsgericht schafft „Kindergrundrecht“: Anmerkung zu BVerfG vom 1. April 2008 (1 BvR 1620/04). - In: Das Jugendamt ; Jg. 81, 2008, Nr. 6, S. 289-294.

DZI-0110z

Aghamiri, Bahram: Pflegezeitgesetz - Zeit für Angehörige: Ab 1.7.2008 gilt das PflegeZG – in den Pflegeeinrichtungen droht durch das neue Gesetz Personalausfall. - In: Altenheim ; Jg. 48, 2008, Nr. 7, S. 36-37. *DZI-1449*

Dickopp, Friedrich: Wer selbstlos wirtschaftet, wird steuerlich bevorzugt. - In: neue caritas ; Jg. 109, 2008, Nr. 12, S. 9-11. *DZI-0015z*

Engbroks, Hartmut: Ermittlung des ehezeitbezogenen Ausgleichswertes. - In: Betriebliche Altersversorgung ; Jg. 63, 2008, Nr. 5, S. 438-441. *DZI-1708*

Hahne, Meo-Micaela: Versorgungsausgleich für Betriebsrente: Was ist – was kommt? - In: Betriebliche Altersversorgung ; Jg. 63, 2008, Nr. 5, S. 425-428. *DZI-1708*

Janlewing, Gabriele: Die Unterhaltsreform und ihre Auswirkungen auf die Insolvenzverfahren natürlicher Personen. - In: BAG-SB-Informationen ; Jg. 23, 2008, Nr. 2, S. 25-31. *DZI-2972*

Klie, Thomas: Nach der Reform ist vor der Reform: Start 1. Juli 2008 – Pflege-Weiterentwicklungsgesetz. - In: Altenheim ; Jg. 48, 2008, Nr. 7, S. 14-18. *DZI-1449*

Vahle, Jürgen: Datenschutz im Spiegel der aktuellen Rechtsprechung – Teil I: Ein Überblick über verwaltungsrelevante Entscheidungen (Berichtszeitraum 2004-2007). - In: Deutsche Verwaltungspraxis ; Jg. 59, 2008, Nr. 7, S. 269-283. *DZI-2914*

Voigtlander, Wolfram: Patiententötungen – dem Sterben nachgeholfen. - In: Sozialpsychiatrische Informationen ; Jg. 38, 2008, Nr. 3, S. 24-30. *DZI-2671*

Wagner, Sandra: Komplexe Arbeitsmarktreform: Die neue Finanzregelung zwischen Bund und Ländern im SGB II. - In: Theorie und Praxis der Sozialen Arbeit ; Jg. 59, 2008, Nr. 4, S. 290-293. *DZI-0099*

- Wagner, Ulrike:** Die Aneignung konvergenter Medienwelten bei Heranwachsenden – Lebensweltorientierung als Zugang zum Medienhandeln Heranwachsener. - In: ZSE ; Jg. 28, 2008, Nr. 3, S. 257-270.*DZI-3035*
- Winkler, Ute:** Zur SGG-Novelle: Abschied von einem bürgerfreundlichen Verfahren? - In: Informationen zum Arbeitslosenrecht und Sozialhilferecht ; Jg. 26, 2008, Nr. 2, S. 65-66.*DZI-2907*
- ## 6.00 Theorie der Sozialen Arbeit
- Achberger, Christel:** Soziale Arbeit unter veränderten Rahmenbedingungen: Auswirkungen auf die Gemeindepsychiatrie. - In: Kerbe ; Jg. 26, 2008, Nr. 2, S. 8-10.*DZI-2909*
- Haas, Heidi:** Sozialarbeit im Kinderspital – Pflicht oder Kür? - In: Sozialarbeit in Österreich ; 2008, Nr. 2, S. 20-23.
DZI-2610z
- Lippenmeier, Norbert:** Die Entwicklung der Sozialen Arbeit seit dem 2. Weltkrieg: Ein exemplarischer Lebenslauf. - In: Bewährungshilfe ; Jg. 55, 2008, Nr. 2, S. 191-194.*DZI-0715*
- Maier, Konrad:** Soziale Arbeit gegen Armut? Eine paradoxe Situation erfordert eine paradoxe Soziale Arbeit. - In: Sozialmagazin ; Jg. 33, 2008, Nr. 7/8, S. 23-36.*DZI-2597*
- Morgenroth, Christine:** Qualitätsmanagement und Burnout: Leitungskultur in sozialen Arbeitsfeldern. - In: Kerbe ; Jg. 26, 2008, Nr. 2, S. 25-27.*DZI-2909*
- Schumacher, Thomas:** Konstruktion und Wirklichkeit: Von Sinn und Unsinn einer konstruktivistischen Erkenntnishaltung in der Sozialen Arbeit. - In: Neue Praxis ; Jg. 38, 2008, Nr. 3, S. 287-295.
DZI-2387
- ## 6.01 Methoden der Sozialen Arbeit
- Braun, Annegret:** In der Krise gibt es keine Neutralität. - In: Deutsche Hebammen-Zeitschrift ; 2008, Nr. 7, S. 17-21.*DZI-0608*
- Elgeti, Hermann:** Vorbeugung und Bewältigung gewaltförmiger Eskalationen in der Gemeindepsychiatrie. - In: Sozialpsychiatrische Informationen ; Jg. 38, 2008, Nr. 3, S. 20-23.*DZI-2671*
- Korczak, Dieter:** „Schuldenprävention in Kindergärten und Berufsschulen“: Teil 3. - In: BAG-SB-Informationen ; Jg. 23, 2008, Nr. 2, S. 50-67.*DZI-2972*
- Krainz, Ewald E.:** Supervision, Beratung mit beschränkter Wirkung. - In: Supervision ; 2008, Nr. 2, S. 22-30.*DZI-2971*
- Matt, Eduard:** Die Nachsorge im Rahmen einer Wiedereingliederungspolitik:
- Konzepte, Erfahrungen und Praxis im Lande Bremen.** - In: Bewährungshilfe ; Jg. 55, 2008, Nr. 2, S.134-146.*DZI-0715*
- Otman, Alp:** Kritische Kooperationen erwünscht: Muslimische Vereine als mögliche Partner in der Sozialen Arbeit. - In: Blätter der Wohlfahrtspflege ; Jg. 155, 2008, Nr. 4, S.136-138.*DZI-0228*
- Rietmann, Stephan:** Perspektivendifferenz und Interessenanalyse – Koordination Früher Hilfen als Systemischer Diskurs. - In: Kindesmisshandlung und -vernachlässigung ; Jg. 11, 2008, Nr. 1, S. 33-46.*DZI-3051*
- Taubmann, Bärbel:** Die Wirksamkeit von Angst-Selbsthilfegruppen aus Patienten- und Expertensicht. - In: Zeitschrift für Psychosomatische Medizin und Psychotherapie ; Jg. 54, 2008, Nr. 3, S. 263-276.*DZI-0905z*
- ## 6.02 Arbeitsfelder der Sozialen Arbeit
- Armbruster, Meinrad M.:** Elternarbeit mit sozial benachteiligten Menschen als preventiver Ansatz gegen die Folgen von Kinderarmut. - In: Kindesmisshandlung und -vernachlässigung ; Jg. 11, 2008, Nr. 1, S. 3-17.*DZI-3051*
- Goderbauer, Rainer:** Die Nachsorge als wichtiger Baustein der Resozialisierung. - In: Bewährungshilfe ; Jg. 55, 2008, Nr. 2, S. 115-133.*DZI-0715*
- Klug, Wolfgang:** „Risikoorientierte Bewährungshilfe“ – ein Modell? Auseinandersetzung mit einem Zürcher Konzept. - In: Bewährungshilfe ; Jg. 55, 2008, Nr. 2, S. 167-179.*DZI-0715*
- Michell-Auli, Peter:** Vom Pilot- zum Pflegestützpunkt: Eine Fallstudie. - In: Die Ersatzkasse ; Jg. 88, 2008, Nr. 7, S. 270-271.*DZI-0199*
- Rünker, Eva:** Pflegen wir Angehörige? Zum Kommunikationsmanagement im Hospiz. - In: Die Hospiz-Zeitschrift ; Jg. 10, 2008, Nr. 36, S. 19-21.*DZI-3057*
- Schneider, Kerstin:** Eine Branche spricht über ihre Zukunft: Altenheim EXPO. - In: Altenheim ; Jg. 47, 2008, Nr. 8, S. 40-42.
DZI-1449
- Tappen, Hans-Michael:** Die Mittel verändern das Ziel – die Problematik von Qualitätsstandards in der Bewährungshilfe. - In: Bewährungshilfe ; Jg. 55, 2008, Nr. 2, S. 180-190.*DZI-0715*
- Teplan, Stefan:** Die Teambesprechung ist auch mal interkontinental. - In: neue caritas ; Jg. 109, 2008, Nr. 12, S. 26-27.
DZI-0015z
- ## 6.04 Jugendhilfe
- Kaltenbach, Karin:** Kita im Wandel: Aktuelle und zukünftige Anforderungen an Leitungskräfte von Tageseinrichtungen für Kinder und tätigkeitsspezifische Belastungsquellen. - In: Theorie und Praxis der Sozialen Arbeit ; Jg. 59, 2008, Nr. 4, S. 281-289.*DZI-0099*
- Merten, Roland:** Erreichbarkeit – Zugänge finden zu Kindern in schwierigen Lebenssituationen. - In: Kindesmisshandlung und -vernachlässigung ; Jg. 11, 2008, Nr. 1, S. 47-61.*DZI-3051*
- Richardt, Vincent:** Ziel im Winkel – Evaluation in der Jugendhilfe. - In: Neue Praxis ; Jg. 38, 2008, Nr. 3, S. 325-335.
DZI-2387
- Schmitt, Andreas:** Kritische Diskussion statt akzeptierender Dialog: Konflikte, Aufgaben und Möglichkeiten der Jugendhilfe im Hinblick auf islamistische Familien und Jugendliche. - In: Blätter der Wohlfahrtspflege ; Jg. 155, 2008, Nr. 4, S. 146-148.*DZI-0228*
- Seckinger, Mike:** Supervision in der Kinder- und Jugendhilfe. - In: Supervision ; 2008, Nr. 2, S. 43-47.*DZI-2971*
- ## 6.05 Gesundheitshilfe
- Feldhaus-Plumin, Erika:** Pränataldiagnostik und psychosoziale Beratung. - In: Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit ; Jg. 39, 2008, Nr. 2, S. 66-76.*DZI-2360*
- Höfer, Silvia:** Screenings in der Schwangerenvorsorge – Teil 5: Folgen eines Gestationsdiabetes. - In: Deutsche Hebammen-Zeitschrift ; 2008, Nr. 7, S. 62-65.*DZI-0608*
- Kutschke, Andreas:** Nutzen oder Schaden: PEG. - In: Altenpflege ; Jg. 33, 2008, Nr. 7, S. 28-30.*DZI-2594*
- Lauterbach, Matthias:** Gesundheitscoaching für Leitungskräfte der Psychiatrie. - In: Kerbe ; Jg. 26, 2008, Nr. 2, S. 30-32.*DZI-2909*
- Schnabl, Peter-Ernst:** Jeder ist (keines) Glücks alleiniger Schmied: Die Förderung der Gesundheit ist niemals nur die Privatangelegenheit einzelner Menschen allein. - In: Kerbe ; Jg. 26, 2008, Nr. 2, S. 19-20.*DZI-2909*
- ## 7.01 Kinder
- Bollig, Sabine:** „Praktiken der Instrumentierung“ – methodologische und methodische Überlegungen zur ethnografischen Analyse materialer Dokumentationspraktiken in kinderärztlichen Vorsorguntersuchungen. - In: ZSE ; Jg. 28, 2008, Nr. 3, S. 301-315.*DZI-3035*
- Cantzler, Anja:** Was es für einen guten Start braucht: Die Eingewöhnung (Teil 2) – eine Aufgabe für das Team. - In: Kindergarten heute ; Jg. 38, 2008, Nr. 6/7, S. 45-48.*DZI-3048*

Deegener, Günther: Fortschreibung – „Vernachlässigte Vernachlässigung“ . - In: Kindesmisshandlung und -vernachlässigung ; Jg. 11, 2008, Nr. 1, S. 62-88.
DZI-3051

Liebel, Manfred: Forschende Kinder. - In: Neue Praxis ; Jg. 38, 2008, Nr. 3, S. 239-251.*DZI-2387*

Quenstedt, Fritz: Erwachsen werden am Beispiel eines Friedensprojektes: Das ideale Projekt zum Erwachsenwerden. - In: Deutsche Behinderten-Zeitschrift ; Jg. 45, 2008, Nr. 1, S. 10-11.
DZI-1809z

Schneider, Kornelia: Kinder in ihrer Weltaneignung unterstützen (1): Wie forschen Kinder im Kleinstkindalter? - In: Kindergarten heute ; Jg. 38, 2008, Nr. 6/7, S. 8-13.*DZI-3048*

7.02 Jugendliche

Hoffmann, Dagmar: „Geile Zeit“ und „Von hier an blind“: Bedeutung und Potenziale musikalischer Erprobungen im Jugendalter am Beispiel der Aneignung von Populärmusik. - In: ZSE ; Jg. 28, 2008, Nr. 3, S. 283-300.*DZI-3035*

Lutz, Tilman: Jugendgewalt im gesellschaftlichen Kontext: Worüber reden wir eigentlich? - In: Sozialpsychiatrische Informationen ; Jg. 38, 2008, Nr. 3, S. 30-34.*DZI-2671*

Schwier, Jürgen: Inszenierungen widerstrenger Körperlichkeit – zur Selbstmediatisierung jugendlicher Sportszenen. - In: ZSE ; Jg. 28, 2008, Nr. 3, S. 271-282.*DZI-3035*

7.03 Frauen

Schirilla, Nausika: Emanzipation mit Kopftuch: Islam in der Migration und die Gleichberechtigung der Geschlechter. - In: Blätter der Wohlfahrtspflege ; Jg. 155, 2008, Nr. 4, S. 142-145.
DZI-0228

7.04 Ehe/Familie/ Partnerbeziehung

Lorenz, Sigrid: Rückenwind für die Arbeit: Elternbefragungen bringen Erzieherinnen voran. - In: Kindergarten heute ; Jg. 38, 2008, Nr. 6/7, S. 18-22.*DZI-3048*

Meili, Matthias: Das Ei aus dem Eis: Die biologische Uhr anhalten. - In: Emma ; 2008, Nr. 4, S. 23-26.*DZI-2712*

7.05 Migranten

Bonfadelli, Heinz: Mediensozialisation von Jugendlichen mit Migrationshintergrund – theoretische Perspektiven und empirische Befunde. - In: ZSE ; Jg. 28, 2008, Nr. 3, S. 243-256.*DZI-3035*

Ceylan, Rauf: Türkische Männer-Cafés:

Armut, Ausgrenzung und lokale Konsumkultur. - In: Neue Praxis ; Jg. 38, 2008, Nr. 3, S. 308-323.*DZI-2387*

Collatz, Jürgen: Modelle interkultureller Versorgung: Teil 2. - In: Deutsche Hebammen-Zeitschrift ; 2008, Nr. 7, S. 74-77.*DZI-0608*

7.07 Straffällige / Strafentlassene

Frommel, Monika: Die Verschärfung des sexuellen Missbrauchs von Jugendlichen und die Kriminalisierung des Besitzes von sog. Jugendpornografie. - In: Neue Kriminalpolitik ; Jg. 20, 2008, Nr. 2, S. 45-46.*DZI-2990*

Heinz, Wolfgang: Bei der Gewaltkriminalität junger Menschen helfen nur härtere Strafen! Fakten und Mythen in der gegenwärtigen Jugendkriminalitätspolitik. - In: Neue Kriminalpolitik ; Jg. 20, 2008, Nr. 2, S. 50-59.*DZI-2990*

Uwiz, Christina: Ambulante Nachsorge Kassel: Ein Praxisbericht über ein Projekt bei der Bewährungshilfe Kassel zur Betreuung von Sexual- und Gewaltstraftätern. - In: Bewährungshilfe ; Jg. 55, 2008, Nr. 2, S. 147-158.*DZI-0715*

7.08 Weitere Zielgruppen

Westerhoff, Nikolas: Die Macht der Minderheit. - In: Psychologie heute ; Jg. 35, 2008, Nr. 7, S. 68-72.*DZI-2573*

7.09 Kriegsopfer / Opfer von Gewalttaten

Kuwert, Philipp: Psychische Beschwerden, interpersonale Probleme, Lebensqualität und Kohärenzgefühl bei ehemaligen deutschen Kriegskindern. - In: Psychotherapie, Psychosomatik, Medizinische Psychologie ; Jg. 58, 2008, Nr. 6, S. 257-263.*DZI-0516z*

Thiéé, Philipp: Das Opfer soll Gemeinschaft stiften: Über das Recht des Staates seinen Bürgern zu helfen und sie zur Not auch töten zu lassen. - In: Neue Kriminalpolitik ; Jg. 20, 2008, Nr. 2, S. 60-67.*DZI-2990*

7.10 Behinderte / kranke Menschen

Berg, Sebastian von: Erste Erfahrungen mit der Einführung einer Risikocheckliste (Bremen Risc Assessment Scale for General Psychiatry) für die Allgemeinpsychiatrie. - In: Sozialpsychiatrische Informationen ; Jg. 38, 2008, Nr. 3, S. 16-20.*DZI-2671*

Braakmann, Nils: Wirkungen der Beschäftigungspflicht schwerbehinderter Arbeitnehmer: Erkenntnisse aus der Einführung des „Gesetzes zur Bekämpfung der Arbeitslosigkeit Schwerbehinderter“. - In: Zeitschrift für Arbeitsmarktforschung ; Jg. 41, 2008, Nr. 1, S. 9-24.*DZI-2084z*

Hardt, Kathrin: Die Schule für Körperbehinderte: Geschichte und Gegenwart aus der Perspektive ehemaliger Schulleiter. - In: Zeitschrift für Heilpädagogik ; Jg. 59, 2008, Nr. 7, S. 268-277.*DZI-0200*

Hörger, Marlies: Märchen bei geistig behinderten Kindern. - In: Deutsche Behinderten-Zeitschrift ; Jg. 45, 2008, Nr. 1, S. 12-14.*DZI-1809z*

Lamers, Wolfgang: Sinnvolle produktive Tätigkeit für Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung zur Partizipation am sozialen und kulturellen Leben (Sitas): Ausblick auf ein Forschungsprojekt. - In: Zeitschrift für Heilpädagogik ; Jg. 59, 2008, Nr. 7, S. 250-259.*DZI-0200*

Lux, Michael: Die Magie der Begegnung: Der personenzentrierte Ansatz und die Neurowissenschaften. - In: Kerbe ; Jg. 26, 2008, Nr. 2, S. 32-35.
DZI-2909

Rath, Bettina: Auf ritualisierte Angebote setzen: Betreuungssassistenz. - In: Altenheim ; Jg. 48, 2008, Nr. 7, S. 42-44.
DZI-1449

Sahm, Stephan: Drücken Patientenverfügungen wirklich den Willen des Patienten aus? - In: Psychologie heute ; Jg. 35, 2008, Nr. 7, S. 54-55.*DZI-2573*

Scheurich, Armin: Gruppentherapeutische Frühintervention für Patienten im Frühstadium der Alzheimererkrankung und deren Angehörige: Eine Pilotstudie. - In: Psychotherapie, Psychosomatik, Medizinische Psychologie ; Jg. 58, 2008, Nr. 6, S. 246-252.*DZI-0516z*

Schlimme, Jann E.: Über die Unentschiedenheit in der Suizidalität. - In: Suizidprophylaxe ; Jg. 35, 2008, Nr. 3, S. 129-131.*DZI-2949*

**Erlaubte ist jede urheberrechtliche Nutzung unter
Erhebung der Urheberrechte des Inhabers. Insbesondere die Nutzung ist
zulässig, wenn sie zusammen mit, für oder in
K-Modellen oder Generativen Sprachmodellen**

Die Zeitschriftenbibliographie ist ein aktueller Ausschnitt unserer monatlichen Literaturdokumentation. Die Bibliothek des DZI kann Ihnen die ausgewiesenen Artikel zur Verfügung stellen.
Telefon 030/83 90 01-13
Fax 030/831 47 50
E-Mail bibliothek@dzi.de

Verlagsbesprechungen

Förderung und Finanzkontrolle gemeinnütziger Organisationen in Großbritannien und Deutschland.

Rechtsformen, steuerliche Förderung und Finanzkontrolle. Von Sabine Selbig. Verlag Mohr Siebeck. Tübingen 2006, 398 S., EUR 69,- *DZI-D-9751*

Die Studie eröffnet eine komparative Betrachtung gemeinnütziger Organisationen in Großbritannien und Deutschland, wobei deutsche Rechtsformen wie Verein, Stiftung und GmbH entsprechenden britischen Rechtsformen wie zum Beispiel „company“, „friendly society“ und „association“ gegenübergestellt werden. Im Mittelpunkt steht die Frage, ob die einzelnen Rechtsordnungen gemeinnützige Organisationen ausreichend fördern, indem sie geeignete juristische Rahmenbedingungen bereitstellen. Die Autorin vergleicht in diesem Zusammenhang auch die Möglichkeiten der staatlichen Förderung und die Kriterien der steuerlichen Privilegierung des Dritten Sektors. Darüber hinaus zeigt sie auf, welche Verfahren der Finanzkontrolle in den jeweiligen Ländern zur Verfügung stehen. Mit der Veröffentlichung erschließt sich Basiswissen allen, die sich im Kontext von Studium oder Beruf mit den unterschiedlichen gesetzlichen Bestimmungen vertraut machen möchten.

Gerechtigkeit, Geschlecht und demografischer Wandel. Hrsg. Annemarie Bauer und Katharina Gröning. Mabuse-Verlag. Frankfurt am Main 2008, 277 S., EUR 25,90 *DZI-D-8358*

Die Diskussion um die Vereinbarkeit von Beruf und Familie beschränkte sich lange Zeit auf Fragen der Kindererziehung. Bedingt durch die Bevölkerungsentwicklung hat sich ein weiteres Spannungsfeld aufgetan, die Hilfe für pflegebedürftige Angehörige. Die Versorgung von Familienangehörigen ist eine Aufgabe, die trotz sich wandelnder Einsichten bezüglich des Geschlechterverhältnisses nach wie vor weitgehend von Frauen ausgeübt wird. Bei den Beiträgen dieses Sammelbandes handelt es sich um Referate einer Ringvorlesung der Universität Bielefeld, die im Wintersemester 2006/2007 stattfand. Thematisiert werden das Verhältnis von Fürsorge und Gerechtigkeit, Bindungen und Konflikte in der späten Familie und die geschlechtspezifische Arbeitsteilung im Pflegebereich. Auch sozialrechtliche, politische und pflegewissenschaftliche Gesichtspunkte finden Berücksichtigung. Die Autorinnen und Autoren beleuchten die jeweiligen Problemfelder aus unterschiedlichen Perspektiven verschiedener Disziplinen und sensibilisieren auf diese Weise für häufig vernachlässigte Aspekte von Pflegebeziehungen.

„Die Wahrheit zum Lachen bringen.“ Humor als Medium in der Sozialen Arbeit. Hrsg. Herbert Effinger. Juventa Verlag. Weinheim 2008, 210 S., EUR 19,50 *DZI-D-8372*

Humor stellt in der Sozialen Arbeit eine noch viel zu wenig genutzte Ressource dar. Die Autorinnen und Autoren dieses Sammelbandes stellen sowohl Erkenntnisse aus der Humorforschung als auch Beispiele für den Einsatz von

Humor als Methode vor. Der Band versteht sich als Empfehlung und Einladung, mit vielen ernsten Dingen in der Sozialen Arbeit gelassener und humorvoller umzugehen. Dabei bleiben die aufeinander abgestimmten Beiträge nicht auf der Ebene von Appellen stehen, sondern geben konkrete Hintergrundinformationen und Anregungen für Theorie und Praxis. Zahlreiche Cartoons illustrieren die Texte, die sich gleichermaßen an zukünftige oder schon in der Praxis arbeitende Sozialberufler sowie an Dozierende in der Aus-, Fort- und Weiterbildung richten.

Perspektiven einer neuen Engagementkultur. Praxisbuch zur kooperativen Entwicklung von Projekten. Von Fred Karl und anderen. VS Verlag für Sozialwissenschaften. Wiesbaden 2008, 91 S., EUR 14,90 *DZI-D-8375*

Dieses Praxisbuch entstand im Zusammenhang eines Forschungsprojekts im Kontext des Modellprogramms „Erfahrungswissen für Initiativen (EFI)“, das vor allem für ältere Menschen sinnvolle Betätigungsmöglichkeiten eröffnen sollte. Zunächst werden die allgemeinen Bedingungen der Zusammenarbeit zwischen Hauptamtlichen und sogenannten „neuen Ehrenamtlichen“ beschrieben, deren Arbeit durch ein hohes Maß an Selbstbestimmung gekennzeichnet ist. Anhand einer Typologie verschiedener Engagementformen zeigt die weitere Untersuchung, welche besonderen Anforderungen und Schwierigkeiten durch das neue Ehrenamt entstehen. In diesem Zusammenhang werden auch Gründe genannt, die auf das Zustandekommen oder den Abbruch eines Engagements Einfluss nehmen können. Abschließend folgen Lösungsansätze, um Schwierigkeiten beim Aufbau einer Kooperation oder bei der Herstellung der geeigneten Rahmenbedingungen zu begegnen. Das Buch wendet sich an Ehrenamtliche, Studierende, Freiwilligenagenturen und vergleichbare Initiativen sowie Fachkräfte in sozialen Einrichtungen und in der Kommunalpolitik.

Soziale Arbeit interkulturell. Theorien – Spannungsfelder – reflexive Praxis. Von Thomas Eppenstein und Doron Kiesel. Verlag W. Kohlhammer. Stuttgart 2008, 279 S., EUR 25,- *DZI-D-8389*

Vor dem Hintergrund der anhaltenden Einwanderung in die Bundesrepublik Deutschland gibt dieses Buch einen umfassenden Einblick in das theoretische und praktische Basiswissen zu einem interdisziplinär angelegten Verständnis interkultureller Fragestellungen in der Sozialen Arbeit. Beleuchtet werden insbesondere die migrationsbedingten institutionellen und strukturellen Veränderungen, die Folgen der Multikulturalität und der Globalisierung für die Soziale Arbeit und das Konzept der „interkulturellen Öffnung“ sozialer Dienste. Die Diskussion um die Bedeutung unterschiedbarer Kulturverständnisse wird ergänzt durch Maßstäbe für eine kultursensible Praxis und interkulturelle Kompetenz. Berücksichtigt werden zudem die aktuellen Entwicklungen in der Ausrichtung Sozialer Arbeit seit der Novellierung des ehemaligen Ausländergesetzes und Herausforderungen im Kontext fundamentalistischer Tendenzen. Ein Serviceteil mit hilfreichen Adressen für Studium und Praxis schließt den Band ab.

Dünne Rente – Dicke Probleme. Alter, Armut und Gesundheit – Neue Herausforderungen für Armsprävention und Gesundheitsförderung. Hrsg. Antje Richter und

andere. Mabuse-Verlag. Frankfurt am Main 2008, 239 S., EUR 23,90 *DZI-D-8359*

Die zunehmende Alterung der Bevölkerung und die Konsequenzen daraus für die Gesellschaft sind seit Langem ein Thema für wissenschaftliche, politische und öffentliche Debatten. Zugleich ist ein stärkeres Interesse an den Problemen der älteren Generation entstanden, deren Lebensbedingungen in diesem Sammelband unter verschiedenen Aspekten beleuchtet werden. Im Einzelnen geht es um die Zusammenhänge von Gesundheit und Alter, die Rentenpolitik, Risiken im Kontext von Migrationshintergründen sowie Armutsvorsorge und Gesundheitsförderung. Zudem werden mit Blick auf die Entwicklungen auf europäischer Ebene verschiedene Konzepte zur Prävention von Altersarmut und entsprechende Befragungen und Recherchen vorgestellt. Die jeweiligen Beiträge befassen sich unter anderem mit dem Berliner Netzwerk, dem Kommunalen Seniorenservice Hannover, dem AOK-Projekt „Gesund Älter Werden“ und dem Pilotprojekt „Neues Altern in der Stadt“ in Bruchsal. Insgesamt bietet das Buch umfassende Informationen und eine gute Grundlage für die Auseinandersetzung mit Fragen des Älterwerdens.

Soziale Kompetenz bei Kindern und Jugendlichen.

Entwicklungsprozesse und Förderungsmöglichkeiten. Hrsg. Tina Malti und Sonja Perren. Verlag W. Kohlhammer. Stuttgart 2008, 280 S., EUR 34,- *DZI-D-8388*

Soziale Kompetenzen gewinnen für eine gelungene Entwicklung von Kindern und Jugendlichen immer mehr an Bedeutung. Thema dieses Sammelbandes sind deshalb die Entwicklung und Förderung solcher Kompetenzen in verschiedenen Phasen des Heranwachsens. Die einzelnen Beiträge setzen Teilkomponenten der sozialen Kompetenz zueinander in Beziehung und analysieren deren Entwicklungsbedingungen in der Kindheit und Adoleszenz. Darüber hinaus werden mehrere evaluierte Interventionen vorgestellt, so etwa das primärpräventive Programm Papilio und das sozial-kognitive Problemlösetraining IKPL („Ich kann Probleme lösen“) für das Kindergartenalter und weitere Programme für die folgenden Altersstufen. Ausgehend von den beschriebenen Ansätzen entwickeln die Herausgeberinnen schließlich ein Modell der sozialen Kompetenz, das die drei Ebenen der intrapsychischen Prozesse, des sozialen Verhaltens und der psychosozialen Anpassung umfasst. Das Buch wendet sich an Studierende und Forschende der Psychologie, Erziehungs- und Sozialwissenschaften sowie an Fachleute im erzieherischen und therapeutischen Bereich.

Netzwerke im Politikfeld „lokale Arbeitsmarktpolitik“

Arbeitsmarktpolitik und politische Steuerung im Landkreis Emsland. Von Ulf Keller. Eigenverlag des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge e.V. Berlin 2008, 150 S., EUR 19,70 *DZI-D-8391*

Arbeitslosigkeit, Arbeitsmarkt- und Beschäftigungspolitik sind in der öffentlichen Wahrnehmung in erster Linie bundespoltische Themen und eine Domäne des Staates. In der tatsächlichen Bearbeitung des Problems Langzeitarbeitslosigkeit spielen die Länder und Kommunen jedoch eine wichtige Rolle, wie in diesem Buch am Beispiel des Landkreises Emsland dargestellt wird. Der Autor erkundet das Politikfeld „lokale Arbeitsmarktpolitik“ anhand der entsprechenden Themen und Aufgaben, Institutionen, Akteure

und Prozesse. Bei der Beschreibung der arbeitsmarktpolitische Ansätze untersucht er verschiedene Programme, Modellprojekte und Initiativen sowie Netzwerke der lokalen Arbeitsmarktpolitik wie zum Beispiel Ausbildungsbörsen, die für Jugendliche Informationen über betriebliche Ausbildungsmöglichkeiten bereitstellen. Anhand von schriftlichen Quellen und Hintergrundgesprächen mit Mitgliedern des emsländischen „Beirats zur Umsetzung von Hartz IV“ wird gezeigt, welche Herausforderungen mit „lokaler Arbeitsmarktpolitik“ verbunden sind und welche Wege zu deren Bewältigung gewählt werden können.

Die Curry-Clique. Geschichten zur Gewaltprävention. Übungs- und Erziehungshilfen für Lehrer, Trainer und Eltern. Von Christian Lüdke und anderen. Economica Verlag. Heidelberg 2008, 183 S., EUR 29,- *DZI-D-8399*

Die vielgestaltigen Abenteuer der Curry-Clique, einer Bande von „Spitzbuben“ und einem Mädchen, die sich regelmäßig an der Pommesbude von Fritten-Herta trifft, geben Einblick in typische Gewaltsituationen, mit denen Jugendliche in der heutigen Zeit konfrontiert werden. Sieben Geschichten skizzieren beispielhaft verschiedene Einflussfaktoren und Gefahren, wie etwa Gewaltvideos, Rechtsextremismus, Drogen, Kriminalität und Pausenmobbing bis hin zu Amok-Drohungen. In den Kommentaren der Fritten-Herta spiegeln sich gesunder Menschenverstand und pädagogische Erkenntnisse wider. Für eine erfolgreiche Gewaltprävention enthält das Buch zudem hilfreiche Übungen auf der Basis der Kommunikationspsychologie, der gewaltfreien Kommunikation und des Zen-Buddhismus. Das Curry-Camp ergänzt diese Erziehungshilfen durch eine anschauliche Übersicht über Methoden und vorbeugende Maßnahmen zur wirksamen Verhinderung von Gewalt.

Professionalität in der Schuldnerberatung. Handlungstypen im Vergleich. Von Monika Thomsen. VS Verlag für Sozialwissenschaften. Wiesbaden 2008, 276 S., EUR 39,90 *DZI-D-8376*

Im Rahmen dieser Abhandlung werden aufgrund von zwanzig qualitativen Interviews sechs Typen professionaler Selbstverständnisse von Schuldnerberaterinnen und -beratern rekonstruiert, die sich in erster Linie auf die konkrete Gestaltung der Beratungssituation beziehen. Wesentlich hierfür sind Unterschiede bezüglich der Kategorien „Beratungsorientierung“, „emotionale Haltung“ und „Positionierung zwischen Schuldner und Gläubiger“. Diese zentralen Kategorien korrespondieren mit individuellen Faktoren der beratenden Personen sowie den strukturellen Rahmenbedingungen der jeweiligen Organisation, in der die Beratenden tätig sind, welche allerdings für die Typusbildung nur eine nachrangige Rolle gespielt haben.

Kontrollprobleme bei Spendenorganisationen. Ein Rechtsvergleich zwischen Deutschland und den USA. Von Susanne Hartnick. Verlag Mohr Siebeck. Tübingen 2007, 956 S., EUR 99,- *DZI-D-9752*

Für Spendenorganisationen in Deutschland und den USA gelten besondere ökonomische und rechtliche Bedingungen, die in der vorliegenden Dissertation untersucht und verglichen werden. Aufschlussreich sind vor allem die Informationen zu der Frage, wie die jeweiligen Steuerbehörden ihre Aufgaben wahrnehmen. Die Autorin erstellt zudem eine Klassifikation der unterschiedlichen Spendentypen.

»höchst gelungen«

Prof. Dr. Dr. h.c. Eberhard Eichenhofer, SGb 3/04



Sozialgerichtsgesetz

Handkommentar

Herausgegeben von RiBSG i.R.

Peter-Bernd Lüdtke

3. Auflage 2008, ca. 800 S., geb., 79,- €,
ISBN 978-3-8329-3016-5

Erscheint Oktober 2008

Die Neuauflage des Handkommentars bietet zeitnah zur Reform eine umfassende und praxisgerechte Kommentierung des reformierten Gesetzes.

Ein Autorenteam aus erfahrenen Richtern aller Instanzen lotet die neuen Möglichkeiten, aber auch Grenzen aus. Die Schwerpunkte des neuen SGG werden ausführlich erläutert – insbesondere

- neue Präklusionsvorschriften, §§ 106a, 157a
- neu eingeführte fiktive Klagerücknahme, § 102 Abs. 2
- erhöhte Anforderungen an Klageschriften und deren Begründungen
- Einbeziehung neuer Verwaltungsakte in laufende Gerichtsverfahren
- Einführung von Musterverfahren, § 114a
- neue erstinstanzliche Zuständigkeiten der Landessozialgerichte
- neue Berufungsschwellenwerte/Ausschluss der Beschwerde

Der Handkommentar bietet damit auch in der dritten Auflage praxisnahe Antworten auf die prozessualen Fragen der Sozialgerichtsbarkeit.

Aus den Besprechungen der Vorauflagen:

»Der handliche Gemeinschaftskommentar mehrerer Autoren aus allen Instanzen der Sozialgerichtsbarkeit wird sich in der Praxis behaupten.« Prof. Dr. H. Bürck, Richter am BSG a.D., NZS 3/04

»Eine außerordentlich nützliche und empfehlenswerte Hilfe.« Peter Frings, Sozialrecht aktuell 10/03

»Beratungssicher für die Praxis erläutert.«

Ulrich Harmening, Zeitschrift für das Fürsorgewesen 10/03



Nomos

Bitte bestellen Sie bei Ihrer Buchhandlung oder bei Nomos | Tel. 07221/2104-37 | Fax -43 | www.nomos.de | sabine.horn@nomos.de

organisationen, analysiert das Kontrollproblem und legt mögliche Lösungsansätze dar. Diese bestehen vorwiegend in der Normierung und Durchsetzung von Verhaltenspflichten für die Leitungsorgane dieser Organisationen, wie zum Beispiel Gehorsams-, Treue- und Sorgfaltspflicht sowie die Pflicht zur ordnungsgemäßen Vermögensverwaltung und Rechnungslegung. Als Kontrollinstanzen kommen jeweils interne und externe Akteure in Betracht, wobei der Staat eine besondere Rolle einnimmt. Auch der Spendenmarkt mit der Möglichkeit der freiwilligen Zertifizierung wird als Kontrollmechanismus betrachtet. Das Werk eignet sich für Forschende und Studierende der Rechtswissenschaften und der Wirtschaftswissenschaften sowie für Rechtsabteilungen und Leitungsgremien von Non-Profit-Organisationen.

Schmerzgrenzen. Unterwegs mit Ärzte ohne Grenzen. Von Petra Meyer. Gütersloher Verlagshaus. Gütersloh 2008, 190 S., EUR 16,95 *DZI-D-9754*

Humanitäre Hilfe ist oft die einzige Möglichkeit, die Not unterernährter, schwerverletzter oder kranker Menschen zu lindern. Sie ist Aufgabe und Ziel der Organisation „Ärzte ohne Grenzen“. Sieben authentische Erfahrungsberichte beschreiben deren Projekte in den Ländern Angola, Kolumbien, Sierra Leone, Malawi, Irak, Niger und Sudan, wobei vor allem Probleme wie Seuchen, Chirurgie, Nachkriegsversorgung, Unterernährung und Vertreibung in den Blick genommen werden. Auf der Grundlage von Erinnerungen, Tagebüchern, Projektberichten und Briefen entstanden Schilderungen, wie Menschen inmitten von Krieg, Gewalt und Leid zu überleben versuchen und wie dabei mitunter die Schmerzgrenzen der Betroffenen, aber auch der Helferinnen und Helfer, überschritten werden. Neben diesen Projektgeschichten und einem Kapitel über die Werte der Organisation enthält das Buch auch Erläuterungen zu posttraumatischen Belastungsstörungen, die durch die Begegnung mit Tod, Gewalt und Zerstörung verursacht werden können.

Schulische und schulnahe Dienste. Angebote, Praxis und fachliche Perspektiven. Hrsg. Florian Baier und Stefan Schnurr. Haupt Verlag. Bern 2008, 248 S., EUR 38,50

DZI-D-8401

Die Gewährleistung von Bildungschancen für Kinder und Jugendliche liegt im Bereich der öffentlichen Verantwortung, doch nicht immer gelingt es den Schulen, den jeweiligen Bedürfnissen gerecht zu werden und soziale Ungleichheiten abzufangen. In der deutschsprachigen Schweiz zum Beispiel gibt es aus diesem Grund eine Reihe von außerunterrichtlichen Angeboten wie schulische Heilpädagogik, Schulpsychologischer Dienst, Schulsozialarbeit und Tages-schulen sowie Maßnahmen, die den Übergang zu Ausbildung und Erwerbsarbeit erleichtern sollen, wie Brückengänge und Motivationssemester. Diese außerschulischen Dienste sind Thema des vorliegenden Bandes, wobei insbesondere deren Funktionen, Entstehungshintergründe, Handlungsansätze und Entwicklungsperspektiven betrachtet werden. Die Beiträge verbessern die Verständigung über die einzelnen Angebote und liefern sachkundige Informationen für Eltern, Fachkräfte und Entscheidungstragende im Bildungssektor.

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 Stockschläder (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