

FORUM

33. Jahrgang
4. Quartal · Dezember 2017
ISSN 1434-4696
C 12948 · 5,50 Euro

FÜR KINDER- UND JUGENDARBEIT

A black and white photograph of a long, empty library aisle. The aisle is flanked by tall bookshelves filled with books. The floor is covered in a patterned carpet. The perspective is from the end of the aisle, looking down its length towards a bright light source at the far end. The overall atmosphere is quiet and scholarly.

**Fachkräfte
passend
produziert?**

FORUM

FÜR KINDER- UND JUGENDARBEIT



ISSN 1434-4696

C 12948

33. Jahrgang

4. Quartal, Dezember 2017

Herausgeber und Verlag

Verband Kinder- und Jugendarbeit
Hamburg e.V.

Budapester Straße 42

20359 Hamburg

fon 040 / 43 42 72

fax 040 / 43 42 84

E-Mail: info@vkjhh.de

www.vkjhh.de

Redaktion (V.i.S.d.P.)

Svenja Fischbach, Karen Polzin

Ständige MitarbeiterInnen

Joachim Gerbing, Andrea Richter

Beirat FORUM

Layout

Renate Möller

Druck

Drucktechnik Altona

Große Rainstraße 87, 22765 Hamburg

Jahresabo

4 Ausgaben inkl. Versand: 25,00 Euro

Einzelheft 5,50 Euro zzgl. Versand

Auflage dieser Ausgabe

900

Nachdruck

Nach Rücksprache, Angabe der Quelle
und bei Zusendung eines Belegexemplars
erwünscht

Hinweis

Die Beiträge stellen keine vereinsoffiziellen
Mitteilungen dar; namentlich gezeichnete
Beiträge müssen nicht die Meinung der
Redaktion widerspiegeln. Die Redaktion
behält sich vor, LeserInnenbriefe zu kürzen.
(Einem Teil dieser Auflage ist eine Beilage
beigefügt.)

Titelbildnachweis

Foto: Graham Higgs_flickr

FACHKRÄFTE UND AUSBILDUNG

Prof. Dr. Holger Ziegler

**Bilder von Fachlichkeit: Professionelle
Handlungsautonomie und Steuerung
in der Kinder- und Jugendhilfe 4**

Dr. Michael Görtler

**Schwierige Übergänge
zwischen Theorie und Praxis?
Überlegungen zum Studium
der Sozialen Arbeit und zum
Berufseinstieg als Sozialarbeiter/-in . . . 9**

Lea Degener und Jorrit Schwagereck

**Gegen die Schere der Effizienz
in den Köpfen!
Die Verantwortung der Hochschulen
für eine Repolitisierung
der Sozialen Arbeit 13**

Karen Polzin

**Behindernde Konstrukte
und Ausbildungsteilhabe
Reflexion des Kurzfilms „Diversität“
in eigener Sache 16**

**Stellungnahme zum Umgang mit
dem aktuellen Fachkräftemangel in
der Sozialen Arbeit in Hamburg und
zur Planung eines dualen
Studiengangs ‚Kommunale Soziale
Arbeit‘ durch die Freie und
Hansestadt Hamburg 20**

Prof. (em.) Dr. Timm Kunstreich

**Zurück zum Berufspraktikum
mit staatlicher Anerkennung? 22**

Prof. (em.) Dr. Manfred Neuffer

**Plädoyer für die Wiedereinführung
des Anerkennungsjahres. 24**

Svenja Fischbach

**Die Sicht von Studierenden auf
das Arbeitsfeld der Offenen
Kinder- und Jugendarbeit 25**

*Kooperationsverbund Offene Kinder-
und Jugendarbeit*

**Personalgewinnung, Ausbildung,
Qualifizierung und Weiterbildung in
der Offenen Kinder- und Jugendarbeit
Sichtweisen und Diskussionen
zu diesen Themen. 28**

*Gespräche mit acht Jugendlichen aus
zwei Hamburger OKJA-Einrichtungen*

**Was macht aus eurer Sicht eine gute
pädagogische Fachkraft aus? 32**

Anne Schultz-Brummer

und Sabine Kümmerle
**Mit Kindern kann doch jede*r
arbeiten, oder?!**

Maßnahmen zur Fachkräfteproduktion
im sozialpädagogischen Berufsfeld . . 36

*Ein Gespräch mit Katrin Haider-Lorentz
und Raimund Menzel (Das Rauhe Haus)*

**Die Auseinandersetzung mit Theorie
und Praxis ist für unsere Arbeit von
großer Bedeutung 39**

*Ein Gespräch mit Angelika Huntgeburth
(Dolle Deerns e.V.)*

Der Sprung ins kalte Wasser 41

Dr. Dirk Bange

**Die Entwicklung der Fachkräfte
in der Kinder- und Jugendhilfe
in Hamburg 43**

Dr. Henriette Brandt

**Tarifrechtlicher Umgang mit
„neuen“ Ausbildungsgängen in
der Kinder- und Jugendarbeit . . . 48**

QUO VADIS, JUGENDHILFE?

Prof. Dr. Fabian Kessl, Teil 1

**„Präventionspolitische Nebeneffekte“
Von ungewünschten, überraschenden
und übersehenen Konsequenzen
des vorbeugenden Eingriffs 50**

Dr. Wolfgang Hammer, Teil 2

**Anforderungen an den Neustart
einer Reform der Kinder-
und Jugendhilfe 57**

Landesarbeitsgemeinschaft ASD-Hamburg

**Stellungnahme der LAG ASD in
Hamburg zur Jugendhilfeinspektion 61**

Dana Iannaccone, Michaela Treu

und Dr. Dirk Bange,

**Elternlotsenprojekte in Hamburg
Ein zukunftsweisendes Modell von,
mit und für Familien mit
Migrationshintergrund 63**

PERLEN DER OKJA

Evin Kandemir

Der Mädchentreff Lohbrügge . . . 67

JUNGENWELTEN

Raphael Heinetsberger

**Oftmals übersehene Stärken
sichtbar und erfahrbar machen
Oliver und die Sache mit der
Jungenarbeit – Teil 17 70**



E d i t o r i a l

Liebe Leserinnen und liebe Leser!

Anno 1917 berief Alice Salomon die erste Konferenz „Sozialer Frauenschulen Deutschlands“ ein, womit ein erster Schritt auf dem Weg zur Professionalisierung Sozialer Arbeit getan wurde. In der Folge begannen die ersten Verhandlungen mit Vertretern des Preußischen Innen- und des Erziehungsministeriums über staatliche Regelungen der Berufsausbildung.

Heute – hundert Jahre später – ist der Freien und Hansestadt Hamburg daran gelegen, einen dualen „dienstthereneigenen Studiengang ‚Soziale Arbeit im öffentlichen Dienst‘“ an der HAW Hamburg und/oder an der Ev. Hochschule für Soziale Arbeit und Diakonie einzurichten, um „qualifiziertes Fachpersonal für sich zu gewinnen und zu binden“, wie es im Koalitionsvertrag heißt. Ein umstrittenes Unterfangen, wie aus der hier abgedruckten *Stellungnahme vom September 2017* ersichtlich wird.

Sicher ist: Es gab noch nie so viel Nachfrage nach Sozialer Arbeit wie heute – was das über als notwendig deklarierte Hilfe, Unterstützung, aber auch Kontrolle in unserer Gesellschaft aussagt, sei an dieser Stelle dahingestellt. Die Zahl der bundesweit in der Kinder- und Jugendhilfe Beschäftigten übertrifft jedenfalls bald diejenigen in der deutschen Automobilindustrie, wie die Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe konstatierte. *Dirk Bange* schlüsselt in seinem Beitrag die Situation für Hamburg auf, *Henriette Brandt* legt den tarifrechtlichen Umgang mit „neuen“ Ausbildungsgängen dar.

Ausbildung, Qualifizierung, Personalgewinnung- und -pflege der Beschäftigten in der Kinder- und Jugendhilfe haben wir diesmal als Schwerpunkt gewählt. Ein Blick in den Diskurs zeigt, dass die Meinungen hier auseinandergehen: Ist es ein Erfolg, wenn Fachkräfte passend produziert sowie schnell und effizient einsetzbar sind? Wie steht es um die professionelle Autonomie in Zeiten Neuer Steuerung, Standardisierung und Verregelung? Und was ist mit der Entwicklung fachlicher Haltung?

Die folgenden Beiträge greifen diese Schlaglichter auf: *Holger Ziegler* beschäftigt sich mit Bildern von Fachlichkeit im Spannungsfeld von Autonomie und Steuerung und positioniert sich zu neuen Steuerungsformaten. *Michael Görtler* stellt Überlegungen zu schwierigen Übergängen zwischen Theorie und Praxis an; *Lea Degener*, *Jorrit Schwagereck* und *Karen Polzin* werfen als (ehemalig) Studierende einen kritischen Blick auf Studienbedingungen bzw. -inhalte. Pro und Contra eines Berufsankennungsjahres bereiten *Timm Kunstreich* und *Manfred Neuffer* auf. Acht Jugendliche aus zwei Hamburger OKJA-Einrichtungen verdeutlichten im Gespräch, was für sie eine gute Fachkraft ausmacht. *Anne Schultz-Brummer* und *Sabine Kümmerle* warnen davor, Zugangsvoraussetzungen immer weiter herunterzuschrauben. Ihre Erwartungen als Arbeitgeber_innen erläuterten uns *Katrin Haider-Lorentz*, *Raimund Menzel* und *Angelika Huntgeburth*. Studierende befragte *Svenja Fischbach* nach ihrer Sicht auf das Arbeitsfeld der OKJA und der *Kooperationsverbund OKJA* nimmt die Hochschulen in die Pflicht, dieses Arbeitsfeld in der Lehre nicht zu vernachlässigen.

Positionen zu Entwicklung der Kinder- und Jugendhilfe finden Sie in den Beiträgen von *Wolfgang Hammer*, der *LAG ASD* und in dem abgedruckten Expertenbeitrag von *Fabian Kessl* als Mitglied der Hamburger Enquetekommission.

Perlen der praktischen Arbeit in der OKJA haben *Evin Kandemir* vom Mädchentreff Lohbrügge und *Raphael Heinetsberger* in der Kolumne „Oliver und die Sache mit der Jungenarbeit“ beigetragen.

Wir sagen Danke an all unsere Autor_innen und Leser_innen und „Tschüß“ bis zum nächsten Jahr.

Karen Polzin, *Joachim Gerbing* und
– an dieser Stelle herzlich Willkommen –
Svenja Fischbach

Bilder von Fachlichkeit: Professionelle Handlungsautonomie und Steuerung in der Kinder- und Jugendhilfe

von Holger Ziegler

Soziale Arbeit als unspezifische Hilfe

Aufgrund eines Mangels an einer klar begrenzten, monopolisierten Zuständigkeit gilt Soziale Arbeit aus traditioneller professionstheoretischer Perspektive als ‚Semi-Profession‘, die auch berufspraktisch ihre Perspektiven und Standards im eigenen Berufsfeld nicht ohne weiteres durchsetzen kann. Während andere ‚helfende‘ Berufe und Professionen in der Regel spezialisierte Leistungen in ausdifferenzierten Funktionskontexten erbringen, weisen soziologische Funktionsbeschreibungen darauf hin, dass Soziale Arbeit kein eigenständiges Funktionssystem darstelle und entsprechend keine vergleichbar spezialisierten Leistungen erbringe. Ihre zentrale Funktion bestünde in der Erfüllung von Aufgaben, die die Funktionalität der je ausdifferenzierten Systeme überschreite (Bommes/Scherr 2000). Der Gedanke Sozialer Arbeit als ‚unspezifische Hilfe‘ findet auch in unterschiedlichen Theorien und Ansätzen Entsprechungen, z.B. wenn von einer ‚diffusen Allzuständigkeit‘ Sozialer Arbeit die Rede ist.

Im Gegensatz zu anderen spezialisiert helfenden Berufen, setzt die ‚unspezifische Hilfen‘ erbringende Praxis Sozialer Arbeit zwar ein prozedurales Fallverständnis, aber keine standardisierten diagnostischen Festlegungen bzw. eingegrenzte diagnostische Semantiken voraus. Die Stärke standardisierter Diagnose- und Klassifikationsinstrumente besteht darin, selektive Aufmerksamkeit auf klar definierte und spezifisch begrenzte Symptomatologien zu richten, nicht aber darin, jene diffusen, ambigen, deutungs- und interpretationsbedürftigen Praktiken und Situationen zu erfassen, die den Gegenstand Sozialer Arbeit markieren. Dass z.B. häufig von einer Lebenswelt- oder Alltagsorientierung die Rede ist, hängt insofern nicht primär mit bestimmten ‚Moden‘ oder ‚Ideologien‘ zusammen, sondern ist eng mit dem originären Gegenstand

Sozialer Arbeit verbunden: Soziale Arbeit ist nicht für ein klar umgrenztes Spektrum von spezifischen Problemen zuständig, sondern bearbeitet morphologisch vielfältige und konstitutiv durch Sinngabungsprozesse imprägnierte Lebensführungsproblematiken.

Professionalismus als Steuerungsmodus

Sofern dies zutrifft, ist davon auszugehen, dass eines der für Professionen typischen Momente für die Semi-Profession Soziale Arbeit nicht weniger, sondern in besonderer Weise gilt: Hinsichtlich ihrer Kernoperationen – den Interaktionen im direkten Kontakt mit Leistungsadressat_innen – und den

Problembeschreibungen, analog zu ‚Situationsanalysen‘ in der frühen Thatcher Ära in Großbritannien, ...

dabei (idealiter ko-produktiv mit den Adressat_innen) vollzogenen Realitäts- bzw. Problem- und Falldefinition, verfügen Sozialarbeiter_innen über weitreichende Interpretations-, Ermessens- und Entscheidungsspielräume. Sozialarbeiter_innen stellen insofern einen Typus von Street-level Bureaucrats dar, die als ‚ultimate policymakers‘ (Lipsky 2010) gelten können. Sie setzen Programme nicht einfach um, sondern moderieren Zugänge zu Leistungen und übersetzen institutionelle politische Strategien – auf dem Fundament fachlich-normativer Annahmen über Sachverhalte und Wirksamkeiten – in alltäglich situierte Praktiken.

Die Antwort auf das Problem der beschränkten Normierbarkeit sowie mangelnder Standardisierbarkeit und Rationalisierbarkeit sozialer Dienstleistungen, die sich auf Lebensführungsproblematiken konkreter Personen beziehen, bestand nun klassischerweise darin, den unvermeidbaren Interpretations-, Ermessens- und Handlungsspielraum zu qualifizieren. An den Grenzen der Steuerungsmöglichkeiten durch Recht stütze sich der moderne Wohlfahrtsstaat auf die ‚Steuerungsform‘ Professionalismus. „Professionalität der Dienstleister“, so fasst Rüb (2003: 259) zusammen, „verkoppelt mit einer staatlich regulierten Ausbildung schien für eine rationale und effektive Steuerung der sozialen Dienstleistungen ausreichend. Andere Steuerungsinstrumente wurden nicht als notwendig betrachtet, über hierarchische Bürokratie und Professionalismus



Foto: C. Polzin

... die ein Bild Sozialer Arbeit zeichnen, das den schlimmsten Albtraum des_der Qualitätsmanager_in skizziert.

konnte der bundesrepublikanische Wohlfahrtsstaat seine funktionalen Aufgaben erfolgreich abwickeln“.

In gegenwärtigen Steuerungsstrategien finden sich nur bedingt Hinweise darauf, dass Professionalismus als zentraler Steuerungsmodus im Feld der personenbezogenen sozialen Dienstleistungsproduktion akzentuiert wird. Stattdessen lassen sich Konturen von Steuerungsformen ausmachen, die dem entsprechen, was der australische Soziologe Pat O'Malley als „fortgeschrittenen Liberalismus“ beschreibt. Dieser baue auf einem breiten Arsenal von kalkulatorischen und anderen abstrakten Strategien wie Budgetdisziplin, Audits und buchhalterischen Techniken auf, die von Wohlfahrtsprofessionellen verlangen, ihr ‚esoterisches Wissen‘ und ihre Fachkriterien in eine für externe Überprüfungen zugängliche Sprache von Kosten und Nutzen zu übersetzen, „that can be given an accounting value, and made ‚transparent‘ to scrutiny“ (O'Malley 2009: 8).

Bilder von Leistungserbringern

Die Grundstrukturen zentraler Steuerungsannahmen und ihrer Verschiebungen lassen sich, in loser Anlehnung an die Arbeiten von Julian Le Grand (2003) und Hartley Dean (2003), wie folgt darstellen:

Was in diesem Schaubild skizziert wird, sind typisierte Muster der moralischen Grammatik politisch-öffentlich zugeschriebener Kompetenzen und Motivationen. Die zu Grunde liegende Überlegung baut auf der u.a. von Magali Larson (1977: 38) formulierten Prämisse auf, dass die Handlungsautonomie von Professionen bzw. die Form und das Ausmaß der Beschränkung ihrer „control by outside agencies“ auf einem öffentlich-politischen Vertrauen beruhe. Handlungs- und Entscheidungsautonomie von Professionen hingen insofern davon ab, inwiefern es gelänge ein „monopoly of credibility with the public“ zu erreichen. Elliot Freidson (2001: 180) hat diesen Gedanken präzisiert. Das Vertrauen in die Profession fundiert auf einem kognitiven Moment, nämlich „a body of knowledge and skill which is officially recognized as one based on abstract concepts and theories and requiring the exercise of considerable discretion“ und einem kulturellen Moment im Sinne der Zuschreibung einer „ideology [of] serving some transcendent value and asserting greater devotion to doing good work than to economic reward“. In der Graphik ist das kognitive Moment als vertikale Achse von (fachlicher) Kompetenz und Kompetenzanmaßung das kulturelle Moment auf der horizontalen Achse auf mit den von Le Grand geborgten Metaphern des ‚Ritters‘ (‚Knight‘) und ‚Schurken‘ (‚Knavé‘) markiert.

‚Wohlfahrtsprofessionelle‘

Eine zu Hochzeiten des Wohlfahrtsstaats typische Zuschreibungen von fachlicher Kompetenz und einer am Wohl der Adressat_innen, an Gerechtigkeitsprinzipien und am Gemeinwohl ausgerichteten Orientierung stellt die Grundlage

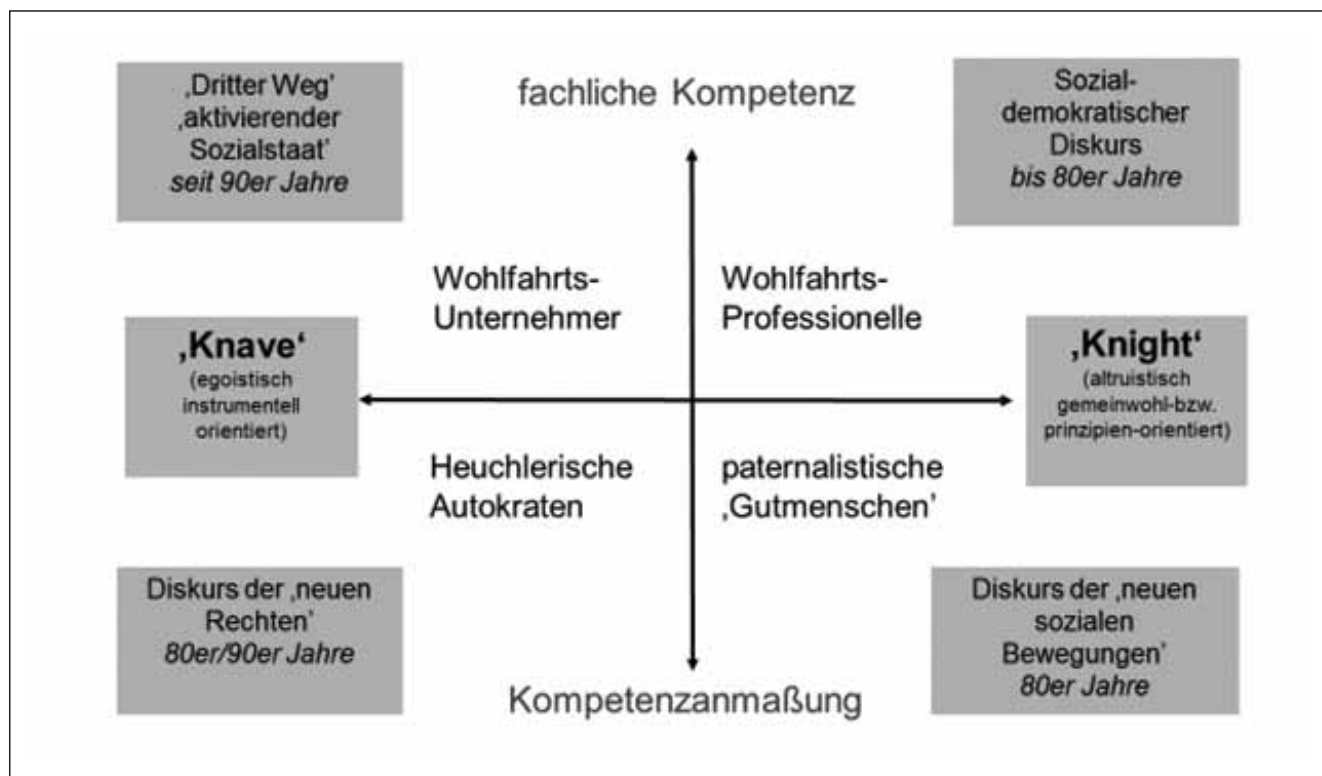




Foto: C. Ganzer

für die Figur der ‚Wohlfahrtsprofessionellen‘ dar, der Kernaaspekte der Produktion personenbezogener sozialer Dienstleistungen überlassen werden konnte: Die ‚Wohlfahrtsprofessionellen‘ sollen – innerhalb des gegebenen sozialrechtlichen und bürokratischen Rahmens – auf Basis ihres professionellen Wissens und Könnens und überführt in ihre eigenen Kriterien bestimmen, wer ihre Klient_innen sind und wie mit ihnen umzugehen sei.

‚Paternalistische ‚Gutmenschen‘

Diese Deutung war nie unumstritten. Die Kritik an einer ‚Versorgungsbürokratie‘, die, vermittelt über ein professionelles soziales Dienstleistungspersonal, ein abhängiges Sozialklientel schaffe, wurde einflussreich von Konservativen wie Helmut Schelsky vorgebracht. In der Sozialen Arbeit selbst wird die kulturelle Autorität der Wohlfahrtsprofessionellen jedoch vor allem aus einer linken bzw. linksliberalen Perspektive in Frage gestellt. Professionelle Hilfe wird unter dem Aspekt der ‚Kolonialisierung‘ von Lebenswelten in den Blick genommen. Kritisiert werden die Enteignung der Eigensinnigkeit von Adressat_innen, Defizitzuschreibungen sowie expertokratische Macht- und Deutungsasymmetrien. Den paternalistischen Anmaßungen professionalisierter Sozialer Arbeit wird die Perspektive der Nutzer_innen gegenüber gestellt: Die Problemdefinition sowie die Form ihrer Bearbeitung solle von den Nutzer_innen (mit-)bestimmt werden. Professionelle sollen nicht auf dem Fundament ihrer Kriterien und Kategorien über die Nutzer_innen verfügen, sondern als Ko-Produzent_innen im möglichst demokratisierten und kooperativen Prozess von Leistungserbringung fungieren.

Während die Kritik an einer wohlwollenden Bevormundung durch Professionelle die Entscheidungsmacht von Fachkräften gegenüber Nutzer_innen problematisiert, erscheint der Handlungs- und Entscheidungsspielraum von Fachkräften in den ohnehin recht schwer kontrollier- und steuerbaren personenbezogenen sozialen Dienstleistungen vor dem Hintergrund einer Konjunktur aktivierender, investiver bzw. präventiver Wohlfahrtsstrategien vor allem als Governance-Problem.

‚Heuchlerische Autokraten‘

Dabei finden sich Problembeschreibungen, die mehr oder weniger identisch mit ‚Situationsanalysen‘ in der frühen Thatcher Ära in Großbritannien sind, die ein Bild Sozialer Arbeit zeichnen, das den schlimmsten Albtraum des_der Qualitätsmanager_in skizziert. Ministerialberichte und Studien, etwa von Parsloe und Stevenson (1978), Goldberg und Warbuton (1979) oder dem Department of Health and Social Security (1981), erzählen eine gleichlautende Geschichte, deren Kurzform sich ungefähr wie folgt liest: Eingehüllt in humanistisch verbrämte Hohlphrasen agierten Sozialarbeiter_innen nicht nur autonom, sondern nach ideosynkratischem Gutdünken. Die Bürokratie, in die sie eingebunden seien, sei selbst ineffizient und erlaube Sozialarbeiter_innen maximalen Ermessens- und Entscheidungsspielraum, den diese gemäß ihrem intuitiven Bauchgefühl ausfüllen. Praktiken variierten nicht nur zwischen unterschiedlichen Behörden, sondern auch bei Fachkräften derselben Einrichtungen fänden sich enorme Varianzen. Ein Monitoring oder weitere systematische Regulationen der Praxis fänden nicht statt; von Kostenbewusstsein über die Verwendung öffentlicher Gelder könne keine Rede sein. Stattdessen fände sich eine ‚permissive Kultur‘ der Willkürtoleranz, die durch eine ‚Berliner Mauer‘ einer ebenso intransparenten wie unverantwortlichen Bürokratie geschützt werde. Es sei nicht einmal möglich festzustellen, was die Strategien von Sozialarbeiter_innen im Umgang mit ihren Adressat_innen beeinflusse, da diese ihre Ziele und Vorgehensweisen oftmals selbst nicht konsistent explizieren könnten. Wo immer dies doch der Fall sei, fänden sich andere Fachkräfte, die unter vergleichbaren Bedingungen ganz anderes oder gar das Gegenteil erzählen usw.

Diese Erzählung wurde nicht nur in Großbritannien geglaubt und verbreitet, sondern findet sich in unterschiedlichen Varianten auch in Deutschland, wenngleich die typischen Ausführungen – wonach es z.B. in der Kinder- und Jugendhilfe an einer geteilten Wissensbasis und geteilten Vorgehensstandards mangle, Entscheidungen von den handelnden Perso-

**Die Kunst des Beurteilens (was ist der Fall?)
und des Urteilens (was ist zu tun?)
verschiebt sich ...**

nen abhängig und entsprechend ‚flüchtig‘ seien, in der Praxis gelte: gut gemeint sei auch gut gemacht usw. – in der Regel eine literarisch weniger ansprechende Qualität aufweisen. Diesbezüglich mithalten kann Wolfgang Hinte: „Vom [...] Fall zum Geld‘ lautet die Devise der geldsichernden Bodentruppen“ (Hinte 2003: 13), die von Input-orientierten fallspezifischen Finanzierungen flankiert würden. „Deshalb behauptete ich, dass die Leistungserbringer nie einen Fall zu Ende bringen. Der Träger wird nicht dafür belohnt, die Hilfe abzuschließen. Es verhält sich gegensätzlich, der Sozialarbeiter wird immer Argumente finden, die Jugendhilfe fortzusetzen“

(CSU Traustein 2013: 2). Im Bestreben „Fälle zu produzieren, um Geldströme zu sichern“, seien es „subjektiv gefärbte Einschätzungen, lokale Zufälligkeiten, aus Stigmatisierungsprozessen entstandene Definitionen, Konsolidierungsfantasien usw., die die Grundlage für angebliche Bedarfe darstellen“ (Hinte et al. 2003: 13). Dieses Bild eines „hochproblemativen professionellen Apparats“ (Hinte et al. 2003: 13) oder wahlweise einer öffentlich üppig finanzierten, aber sich nur selbst kontrollierenden ‚Hilfeindustrie‘ (Wüllenweber 2012) entspricht Le Grands (1997) Figur des ‚heuchlerischen Autokraten‘, der seine Deutungsmacht eigeninteressiert ausnutzt, um in stigmatisierender Weise Menschen zu klientifizieren und lange und ineffizient zu bearbeiten, um möglichst viel Geld zu verdienen etc.

‚Rationale Wohlfahrtsunternehmer‘

Der als „unaccountable, inefficient and self-interested“ (Kirkpatrick/Ackroyd 2003) entlarvte professionell-bürokratische Apparat hat nun das Vertrauen verspielt, das das Fundament dafür bereitstellt, Professionellen breite Entscheidungs- und Ermessensspielräume einzuräumen. Entsprechend scheint auch Professionalismus als rationale Steuerungsform obsolet. Was als Ersatz bemüht wird, lässt sich im Anschluss an Uwe Schimank (2005: 151) am ehesten negativ bestimmen, nämlich als Bündel unterschiedlichster Strategien und Techniken deren Gemeinsamkeit im „Misstrauen in professionelle Selbststeuerung“ besteht. Es sei, so führt er weiter aus, die Schwächung der Profession „um die sich beim ‚new public management‘ alles dreht, auch wenn dieses Ziel nirgends explizit formuliert ist“. Tatsächlich wird das Vertrauen in die professionelle Selbststeuerung ersetzt durch Zielvereinbarungen, Verfahrensvorschriften, Richt- und Leitlinien sowie Zertifizierungssysteme und durch ein (dezentralisiertes) System von Kontrollketten sowie Evaluations- und Auditprozessen, die auf quantifizierbare – und insofern intersubjektiv nachvollziehbare bzw. unmittelbar prüfbare – Kriterien, Kennzahlen, Qualitätsstandards etc. rekurren und dabei nicht nur Inhalte vorgeben, sondern auch Zeitstrukturen formalisieren, takten und kontrollierbar machen. Was als Kern professioneller Kunst bei der Bearbeitung der morphologisch unspezifischen Lebensführungsproblematiken gilt – die Kunst des Beurteilens (was ist der Fall?) und des Urteilens (was ist zu tun?)

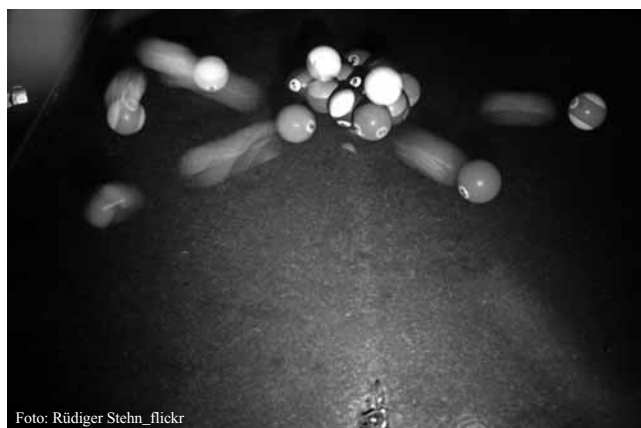


Foto: Rüdiger Stehn_flickr

... zur Vorgabe und Einhaltung von Zielen, die eindeutig, zeitlich fixiert und leicht überprüfbar bzw. messbar sind.

angesichts von Mehrdeutigkeiten und Deutungsalternativen – verschiebt sich zur ‚Kunst‘ der Vorgabe und Einhaltung von Zielen, die S.M.A.R.T (spezifisch, messbar, angemessen, realistisch und (zeitlich) terminiert), also im Wesentlichen eindeutig, zeitlich fixiert und leicht überprüfbar bzw. messbar sind. Auf dieser Basis muss der Leistungsanbieter gar nicht ‚knightish‘, sondern darf und soll ein eigeninteressierter rational kalkulierender ‚Knaive‘ sein. Wenn Leistungen und ihre Kosten fixiert und die Erreichung der Ziele überprüfbar sind, braucht es nur klare Vorgaben gepaart mit regelmäßigen Audits und Assessments, die diesen ‚Knaive‘ dazu bringen, sich als ‚Wohlfahrtsunternehmer‘ zu verhalten, der aus eigennütigen Motivationen bei Strafe des Untergangs im Effektivitäts- und Effizienzwettbewerb die ‚besten‘ und ‚günstigsten‘ Lösungen sucht (und findet).

Fachliche Probleme der neuen Steuerungslogiken

Die vergleichsweise simple Logik ist allerdings mit mindestens drei Problemen konfrontiert: Das erste Problem besteht darin, dass die Adressat_innen typischerweise deuthilfsbedürftige Lebensführungsprobleme aufweisen. Daher stellt sich die Frage des (Be-)Urteilens vor dem Hintergrund von Mehrdeutigkeiten und Deutungsalternativen durchaus und diese Kunst lässt sich durch standardisierte Indikatoren und Diagnosen nur unzureichend kompensieren. Es ist anzunehmen, dass Leistungsanbieter, die einem System spezifischer Verfahren und Leistungsbemessungen unterworfen werden, dazu tendieren, ihr Verhalten diesem System anzupassen, d.h. Aktivitäten zu entwickeln, die auf die Erfüllung von Vorgaben und das Erreichen von Indikatoren ausgerichtet sind, die im Monitoring ‚wertvoll‘ sind. Zugleich und dagegen rückt die Frage, ob diese Indikatoren zur Bearbeitung jener Situationen, Bedingungen und Praktiken angemessen sind, die durch die statistischen Messgrößen erfasst werden sollen, in den Hintergrund. Hierzu gehört auch die Tendenz, dass erhebliche, negative und nicht-intendierte Resultate dadurch erzwungen werden, dass ggf. wichtige, aber im Monitoring nicht erfasste Zieldimensionen vernachlässigt werden.

Möglicherweise kann unterstellt werden, dass Professionelle der Figur des ‚Knights‘ viel mehr entsprechen als es in den Steuerungsstrategien nahe gelegt wird. Es finden sich Hinweise auf die Existenz eines ‚professionellen Ethos‘, dem es eben nicht primär darum geht Vorgaben zu erfüllen und Indikatoren ‚auf dem Papier‘ zu entsprechen, sondern leibhaftige Adressat_innen bei der Bewältigung ihrer alltagspraktisch wirksamen Lebensführungsprobleme zu unterstützen. Allerdings, dies ist das zweite Problem, spricht viel dafür, dass ma-

Vorgegebene Regelungen und Verfahren wirken sich negativ auf Leistungserbringungen aus.

managerielle Steuerungsformen dieses Ethos substanziell schwächen (Dean 2010). Sie zehren insofern am (normativen) Fundament, auf dem die Praxis Sozialer Arbeit aufbaut. Simon Mohr (2017) hat diesen Zusammenhang für Fachkräfte in den HzE nachgezeichnet: Je stärker Handlungs- und Entscheidungsspielräume von Fachkräften eingeschränkt und je mehr sie Managementinstrumenten unterworfen sind, desto weniger sind sie davon überzeugt, dass ihre Praxis den Adressat_innen dient und desto strafbereiter und weniger am Wohlergehen interessiert agieren sie.

Drittens reduzieren diese Steuerungsformen die Leistungsfähigkeit sozialer Dienste. Wie Eileen Munro (2011: 128-129) in ihrem viel beachteten ‚Munro Review of Child Protection‘ ausführt: „Die Reformen wurden mittels top-down Vorgaben und Regularien umgesetzt, die [...] zu einer über-standardisierten Antwort auf die unterschiedlichen Bedürfnisse von Kindern geführt haben. Die managerielle Aufmerksamkeit wurde exzessiv auf den Formalprozess statt tatsächliche Praxis gerichtet. In der Sozialen Arbeit wurden Zielvorgaben und Leistungsindikatoren in einem unbeabsichtigten Ausmaß praxisleitend [...]. Dieser Top-Down-Ansatz hat die Fähigkeit des Kinderschutzsystems reduziert, die Rückmeldungen über praktische Probleme von Kindern, Familien oder Professionellen vor Ort wahrzunehmen [...]. Die Betonung von Verfahren [d.h. der Fokus auf Einhaltung einer wachsenden Anzahl von Verfahrensvorschriften, H.Z.] statt die Praxis in den Mittelpunkt zu rücken, hat dazu geführt, dass unzureichend berücksichtigt wurde, ob die Leistungen den Kindern und jungen Menschen auch tatsächlich nützen“.

Das erwartbare Scheitern der Management-Reformen

Erst in jüngerer Zeit finden sich empirisch breite Studien die – jenseits fachlich pädagogischer Fragen – geprüft haben, ob und inwiefern die Neuen Steuerungsformen tatsächlich zu effizienteren Leistungserbringungen geführt haben. Aus Perspektive von Management-Apologeten sind die Befunde insgesamt enttäuschend (Pollitt/Sorin 2011). Der Effekt von

Literatur:

CSU Traunstein 2013: Sozialraumorientierte Jugendhilfe der richtige Ansatz: Die CSU-Kreistagsfraktion diskutiert mit Sozialexperten Professor Dr. Hinte. Pressemeldung vom 3.11.2013. Obing: CSU-Fraktion im Kreistag Traunstein

Dean, H. 2003: The Third Way and Social Welfare: The Myth of Post-Emotionalism. *Social Policy and Administration* 7, 679-708

Dean, H. 2010: Restoring Social Citizenship in an Age of New Risks, London: 2020 Public Services Trust

„performance measurement systems“ erscheint gering, als Anreizmechanismen in Kontrakten sind sie eher schädlich. Steuerungen in Form vorgegebener Regelungen und Verfahren wirken sich negativ auf Leistungserbringungen aus (Verbeeten/Speklé 2015). Ignoriert man dabei Privatunternehmen und richtet den Blick nur auf Organisationen des öffentlichen Sektors verschärft sich der empirische Befund: „strong emphasis on targets and incentives may result in dysfunctional behaviour when goals are ambiguous and difficult to measure“ (Verbeeten/Speklé 2015: 959; Visser 2016) und solche „ambiguous goals“ sind v.a. in Organisationen des öffentlich Sektors weit verbreitet (Pollitt/Sorin 2011; Visser 2016). Aus einer sozialpädagogischen oder sozialarbeitswissenschaftlichen Perspektive nicht verwunder-



Foto: C. Ganzer

lich, aber mit Blick auf institutionenökonomische Literatur durchaus bemerkenswert, ist der Umstand, dass auf Organisationen Sozialer Arbeit – namentlich „child protection services“ und „activities of a community development worker“ – verwiesen wird (Speklé/Verbeeten 2014), wenn es darum geht, das ‚Ambiguous-Goals-Problem‘ und das damit verbundene Scheitern orthodoxer New Public Management Reformen zu exemplifizieren. Fast wäre man geneigt, sich darüber zu amüsieren, mit welcher Treffsicherheit jene Steuerungsformate ausgewählt werden, die die empirisch geringste Wahrscheinlichkeit aufweisen, zu den gewünschten Effekten beizutragen. Die Schadenfreude bleibt jedoch im Hals stecken: Weder an der Absenkung der Leistungsfähigkeit des öffentlichen Sektors noch an der Zerlegung der Grundlagen der fachlichen Qualität und Leistungsfähigkeit Sozialer Arbeit ist irgendetwas lustig.

Department of Health and Social Security (DHSS) 1981: Social Work: A Research Review. Research Report No. 8, London: HMSO

Freidson, E. 2001: Professionalism. The Third Logic. Cambridge: Blackwell

Goldberg E./Warburton R. 1979: Ends and Means in Social Work. London: George Allen & Unwin

Hinte, W. 2003: Sozialraumorientierte Arbeit: methodische Grundlagen und organisatorische Konsequenzen. In: SenBJS (Hg.): Sozialraumorientierung in der Berliner Jugendhilfe. Berlin: SenBJS

- Hinte, W./Litges, G./Groppe, J. 2003: Sozialräumliche Finanzierungsmodelle. Qualifizierte Jugendhilfe auch in Zeiten knapper Kassen. Berlin: Sigma
- Kirkpatrick, I. 2009: Taking Stock of the New Managerialism in English Social Services. In: Social Work & Society, 4: 14-24
- Larson, M. 1977: The Rise of Professionalism: A Sociological Analysis. University of California Press
- Le Grand, J. 2003: Motivation, Agency and Public Policy: Of Knights and Knaves, Pawns and Queens. Oxford: Oxford University Press
- Lipsky, M. 2010: Street Level Bureaucracy: Dilemmas of the Individual in Public Services. New York: The Russell Sage Foundation
- Mohr, S. 2017: Abschied vom Managerialismus: Das Verhältnis von Profession und Organisation in der Sozialen Arbeit. Bielefeld: Universität Bielefeld
- Munro, E. 2011: The Munro Review of Child Protection: Final Report. London: The Stationary Office
- O'Malley, P. 2009: Genealogy, Systematisation and Resistance in 'Advanced Liberalism'. Sydney Law School Research Paper 09-121. Sydney: University of Sydney
- Parsloe P./Stevenson O. 1978: Social Services Teams: The practitioners' View. London: DHSS
- Pollitt C./Sorin D. 2011: The impacts of the New Public Management in Europe: A meta-analysis. COCOPS Work Package 1. European Commission

- Rüb, F. 2003: Vom Wohlfahrtsstaat zum ‚manageriellen Staat‘? In: Politische Vierteljahresschrift, Sonderheft 34, 256-299
- Schimank, U. 2005: Die akademische Profession und die Universitäten. In: Klatetzki, T./Tacke, V. (Hg.): Organisation und Profession. Wiesbaden: Springer VS
- Speklé, H./Verbeeten, F. 2014: The use of performance measurement systems in the public sector: Effects on performance. Management Accounting Research, 25, 131-146
- Verbeeten, F./Speklé, H. 2015: Management control, results-oriented culture and public sector performance: empirical evidence on new public management. In: Organization Studies, 36, 7: 953-978.
- Visser, M. 2016: Management Control, Accountability, and Learning in Public Sector Organizations: A Critical Analysis In: Studies in Public and Non-Profit Governance, 5: 75-93



Prof. Dr. Holger Ziegler

ist Professor für Soziale Arbeit an der Universität Bielefeld.

Schwierige Übergänge zwischen Theorie und Praxis?

Überlegungen zum Studium der Sozialen Arbeit und zum Berufseinstieg als Sozialarbeiter/-in

von Michael Görtler

Am Ende des Studiums der Sozialen Arbeit steht für die Absolvent/-innen der Einstieg in den Beruf an. Spätestens an dieser Stelle – wenn nicht bereits in den Praxisphasen des Studiums – wird von ihnen die vermittelte Theorie hinsichtlich ihrer Anwendbarkeit auf die Praxis getestet. Dieser Übergang stellt sich nicht selten als schwierig heraus: Viele Absolvent/-innen erleiden den sogenannten Praxisschock oder denken darüber nach, was ihnen das Studium überhaupt für ihre zukünftige Berufstätigkeit gebracht hat. In diesem Kontext will dieser Beitrag in der gebotenen Kürze verschiedene Standpunkte zur Geltung bringen, um Möglichkeiten und Grenzen der Theorie-, aber auch Praxisausbildung von Sozialarbeiter/-innen an angewandten Hochschulen auszuloten. Diese Standpunkte sind als Anregungen gedacht und stellen nur eine unter vielen Perspektiven auf das Verhältnis von Theorie und Praxis in der Sozialen Arbeit dar. Die folgenden Überlegungen basieren auch auf eigenen Erfahrungen des

Autors in der Hochschullehre im Fachbereich der Pädagogik und den dabei häufig auftretenden Herausforderungen sowie Fragen der Studierenden.

Theorie und Praxis – zwei Seiten einer Medaille?

Eine wesentliche Aufgabe der Hochschule ist es, die Studierenden theoretisch auszubilden und auf die Übernahme von verantwortungsvollen Positionen in der Gesellschaft vorzubereiten. Dafür reicht die Auseinandersetzung mit Theorie allein aber nicht aus. Insbesondere in Studiengängen mit hohem Praxisanteil, wie etwa in der Sozialen Arbeit, spielt die Verknüpfung von Theorie und Praxis eine entscheidende Rolle, wie schon die Bezeichnung „Hochschule für angewandte Wissenschaften“ unterstreicht.

Über das Verhältnis von Theorie und Praxis, das in der Hochschule vorherrschen soll, wird schon seit langer Zeit diskutiert. Die Theorie- und Praxisforschung gibt darauf ganz unterschiedliche Antworten. (1) So soll beispielsweise die Theorie ein Orientierungsrahmen zur Reflexion der Praxis, zur Beschreibung, Erklärung und Vorhersage von Verhalten sein und die Forschung soll sich an den Herausforderungen aus dem Berufsalltag ausrichten. Vielfach gelingt diese Bezugnahme von Theorie auf Praxis, häufig genug handelt es sich aber noch immer um zwei getrennte Welten. Ein Begriff, der in der Pädagogik in diesem Kontext von Bedeutung ist, ist das „Technologiedefizit“, das von Niklas Luhmann und Karl Eberhard Schorr geprägt wurde. Dieser Begriff macht darauf aufmerksam, dass die Pädagogik keiner Kausalbeziehung im Sinn von Ursache und Wirkung folgt – eine pädagogische Handlung löst keinen Automatismus aus, sondern zieht von Situation zu Situation und Person zu Person unterschiedliche Folgen nach sich. (2) Das Theorie-Praxis-Problem besteht folglich darin, dass die Theorie die Praxis beschreiben, erklären und vorhersagen soll, dies in aller Regel aufgrund der nicht vorhandenen Kausalbeziehung aber nicht zu leisten vermag. Daher gibt es für pädagogische Herausforderungen keine Patentrezepte oder Allheilmittel, sondern nur mehr oder weniger angemessene Umgangsweisen, die anhand der Theorie reflektiert werden können. Dieses Problem beschäftigt die Hochschule permanent, denn damit ist die Frage verbunden, wie eine akademische Ausbildung beschaffen sein soll, die Theorie und Praxis verbindet und verhindert, dass diese als

Es gibt für pädagogische Herausforderungen keine Patentrezepte, sondern nur mehr oder weniger angemessene Umgangsweisen.

zwei Welten von den Studierenden wahrgenommen werden. Beide Seiten haben ihre Berechtigung, stehen miteinander in Verbindung, folgen aber auch ihrer eigenen Logik. (3)

Ein Beispiel in diesem Kontext sind die Theorien, Handlungskonzepte und Methoden der Sozialen Arbeit, die im Studium explizit vermittelt, im Berufsalltag aber in ihrer Reinform nur implizit oder gar nicht zur Anwendung kommen. (4) Erfahrungsgemäß richten Sozialarbeiter/-innen ihre Tätigkeit an den konkreten Anforderungen der Einrichtungen und Klienten/-innen aus und nicht an einem abstrakten Orientierungsrahmen. Nicht selten stellen Studierende wie Absolventen/-innen der Sozialen Arbeit daher die Frage nach dem Sinn der gelernten Theorien, Handlungskonzepte und Methoden, die für die Praxis doch quasi ohne Bedeutung seien. In diesem Kontext ist es entscheidend, den Studierenden frühzeitig und wiederholt verständlich zu machen, welche wichtige Funktion Theorie als abstrakter Orientierungsrahmen einnimmt, um über Begriffe und Modelle das eigene Handeln und die dabei gemachten Erfahrungen reflektieren und sich mit anderen darüber austauschen zu können. Theorie muss also an der Praxis und Praxis an der Theorie geprüft werden, um daraus Konsequenzen zu ziehen – ohne diese wechselseitigen Bezugspunkte muss sich der Austausch auf Einzelfälle beschränken und die Metaebene, die es erst ermöglicht Gemeinsamkeiten und Unterschiede herauszuarbeiten, wird nicht erreicht.



Foto: C. Ganzer

Ökonomisierung der Wissenschaft als (schwierige) Rahmenbedingung?

Eine weitere Möglichkeit, um sich mit dem Übergang zwischen Theorie und Praxis zu befassen, bezieht die Rahmenbedingungen der Hochschule mit ein. Theorie kann nämlich nur so praxisbezogen vermittelt werden, wie es die Ressourcen der Lehrenden und der Hochschule zulassen. Eine von vielen Seiten mit Besorgnis betrachtete Entwicklung in diesem Kontext ist die Ökonomisierung (5) und Beschleunigung der Wissenschaft (6), die sich in Forschung und Lehre bemerkbar macht. Die Bologna-Reform, die vor einigen Jahren die Hochschulpolitik auf den Kopf stellte und dazu führte, dass Bachelor- und Masterstudiengänge geschaffen wurden, aber auch die Kompetenzorientierung, die in Verbindung damit Einzug in die Lehre hielt, betonen die Bedeutung von Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten, die anwendbar, messbar und vergleichbar sein müssen. Die Bologna-Reform zielte nicht zuletzt darauf ab, die Studierenden schneller auf den Arbeitsmarkt zu bringen, sie für das lebenslange Lernen sowie für das Leben und Arbeiten im globalisierten Zeitalter fit zu machen und über das generierte Humankapital insgesamt die Wettbewerbsfähigkeit Deutschlands bzw. Europas zu stär-

ken. Neben dieser Beschleunigung der Hochschule (z.B. eine Verkürzung von Studienzeiten sowie Theorie- und Praxisphasen) wird auch eine Ökonomisierung der Hochschule (z.B. mehr Drittmittelforschung und Befristung von Arbeitsverträgen, weniger Dauerstellen) sichtbar unter dem Motto: Gefördert wird das, was Effizienz verspricht. Die Hochschulen sehen sich unter diesen Umständen einmal mehr mit der Herausforderung konfrontiert, den bildungspolitischen Vorgaben und den gesellschaftspolitischen Erwartungen zu entsprechen – für zweckfreies theoretisches, aber auch für passgenaues praktisches Lehren und Lernen fehlt in diesem Kontext in vielen Fällen leider nicht nur die Zeit, sondern auch das Geld. (7)

An dieser Stelle wird darauf hingewiesen, dass die Diagnosen einer Ökonomisierung und Beschleunigung der Wissenschaft bzw. Hochschule nicht unumstritten sind – nicht zuletzt, weil sich diese Entwicklungen im Einzelnen nur schwer belegen lassen. Beide Entwicklungen werden jedoch in der Wissenschaft und Öffentlichkeit kontrovers diskutiert und die Erfahrung zeigt zahlreiche Beispiele dafür. (8) So berichten Studierende nicht selten davon, dass ihnen die Zeit für ein Auslandsstudium oder für Praktika fehlt, weil die Studiengänge sehr streng getaktet seien. Manfred Garhammer zeigt in einer Befragung unter Studierenden der Sozialen Arbeit beispielsweise, dass Zeitknappheit und Zeitdruck im Bachelor-Studium keine Seltenheit sind. (9) Folglich darf diskutiert werden, ob die Bologna-Reform, die nicht nur die Mobilität der europäischen Arbeitnehmer/-innen, sondern auch der europäischen Studierenden erhöhen sollte, zum erhofften Ergebnis führt(e). Die Statistik des Statistischen Bundesamts verzeichnet zwar einen Anstieg in den letzten Jahren (10), allerdings nahm auch die Studierendenzahl im gleichen Zeitraum zu; von einer breit gesteuerten Wahrnehmung des Auslandsstudiumsangebots kann also nicht die Rede sein – wenn dafür natürlich auch noch eine ganze Reihe von anderen Gründen in Frage kommt, die an dieser Stelle nicht thematisiert werden können.

Mit Blick auf die Ökonomisierung und Beschleunigung der Wissenschaft bzw. Hochschule wäre ein Umdenken wünschenswert. Gerade im Handlungsfeld der Sozialen Arbeit spielt Zeit doch eine entscheidende Rolle, weil sie für Beratung, Bildung und Erziehung, für Kommunikation oder den Aufbau und das Pflegen von Beziehungen von essentieller Bedeutung ist. Die Zeit, welche die Studierenden zur Entwicklung von Fach- und Handlungskompetenz, aber auch zur Entfaltung von emotionalen und sozialen Kompetenzen brauchen, die im Berufsfeld von besonderer Bedeutung sind, sollte daher nicht aus Effizienzgründen verknappert werden. Bei den beiden letztgenannten Kompetenzen besteht jedoch das Problem, dass sie sich nicht messen lassen. Michael Linden-

Praxisphasen, Exkursionen und Kooperation mit Einrichtungen sind noch stärker in Curricula einzubauen.



berg und Tilman Lutz zeigen exemplarisch am Beispiel von „Eigensinn und Selbstbestimmung“ die Widersprüche, die sich in der Hochschullehre zwischen Freiheit und Zensuren auftun. (11)

Eine breite Kritik an der Kompetenzorientierung besteht in der Folge darin, dass sich die Vermittlung von Wissen und Fähigkeiten auf die Bereiche beschränkt, die sich abfragen lassen – der Bildungsgedanke kommt nach Ansicht vieler Kritiker/-innen dabei zu kurz. (12) Zusammenfassend fehlt also eine konsequente Verbindung von Theorie- und Praxisphasen, die dazu führt, dass beide nicht als zwei getrennte Welten wahrgenommen werden. Wie damit dem Anspruch der Kompetenzorientierung und der Mess- und Vergleichbarkeit von Leistungen entsprochen werden kann – vor allem im emotionalen und sozialen Bereich – ist und bleibt jedoch ein Rätsel.

Konsequenzen

Aus den bisherigen Ausführungen lassen sich nach Ansicht des Autors – neben vielen anderen – die folgenden Punkte ableiten.

Erstens ist es wichtig, Praxisphasen, Exkursionen und Kooperation mit Einrichtungen noch stärker in die Curricula einzubauen als bisher. In der Regel sind diese Aktivitäten mit Praxisbezug in den Studiengängen verankert, d.h. aber nicht, dass diese in allen Fällen ausreichend vor- und nachbereitet werden, damit aus den Erfahrungen auch gelernt werden kann. Hier ist es wichtig, den Studierenden Zeit zu geben, damit sie die Berührung mit der Berufswelt reflektieren, das Gesehene beurteilen und daraus Schlüsse für ihre eigene pädagogische Haltung ziehen können. Fest im Curriculum verankerte Praxisseminare können dafür sorgen, dass diese Zeit nicht zu Gunsten der Wissensvermittlung verloren geht.



Zweitens gilt es, bei aller Kompetenzorientierung darauf zu achten, dass neben der Wissensvermittlung die emotionale und soziale Kompetenzentwicklung, die für Sozialarbeiter/-innen wichtig ist, nicht zu kurz kommt. Die Tatsache, dass sich die Fachkompetenz am besten abprüfen lässt, sollte allein kein Grund sein, das pädagogische Studium zu sehr an Theorien, Handlungskonzepten und Methoden auszurichten, die nicht auf die Praxis bezogen werden. Auch hier stellt sich die Frage, inwieweit das Curriculum noch stärker an den Anforderungen der Berufswelt ausgerichtet werden kann, um neuere und wirksame Ansätze, aber auch reale Herausforderungen und wiederkehrende Probleme ins Studium zu integrieren.

Neben der Wissensvermittlung darf auch die emotionale und soziale Kompetenzentwicklung nicht zu kurz kommen.

Drittens ist es aber auch von zentraler Bedeutung, den theoretischen Orientierungsrahmen beizubehalten und nicht zu Gunsten totaler Praxisorientierung aufzugeben. Es steht außer Frage, dass die Hochschule der Ort sein soll, an dem sich Studierende zweckfrei bilden und Dinge aus persönlichem Interesse lernen können, ohne sich den Anforderungen des Arbeitsmarkts komplett ergeben zu müssen. Gleichzeitig macht Wissenschaft im Elfenbeinturm – vor allem in Hochschulen für angewandte Wissenschaften – nur begrenzt Sinn. Bei aller Zweckfreiheit der Bildung erscheint es doch förderlich, beide Seiten ins Gleichgewicht zu bringen, d.h. sich in Forschung und Lehre darum zu bemühen, Antworten auf aktuelle Fragen zu finden und sich um neue Herangehensweisen an pädagogische Probleme zu bemühen. Hier geht es darum, die Theorien, Handlungskonzepte und Methoden zu lehren und den Studierenden nahe zu bringen, aber immer auch zu zeigen, welche Relevanz diese Aspekte für die Praxis haben. Dies betrifft auch die Reichweite der Diskurse, z.B. um die Sozialarbeitswissenschaft, die von Studierenden mitunter als bedeutungslos wahrgenommen

werden, obwohl sich dahinter beim näheren Hinsehen essentielle Fragestellungen verbergen, die für die eigene pädagogische Haltung wichtig sind, wie z.B. der Diskurs um die Professionalisierung der Sozialen Arbeit.

Literatur und Anmerkungen:

- 1) Thiersch, H. (2014): Berufspraxis und Studium – zum Diplomstudium Erziehungswissenschaft/Sozialpädagogik. In: Ders.: Lebensweltorientierte Soziale Arbeit. Aufgaben der Praxis im sozialen Wandel, 9. Aufl., Weinheim u. Basel, S. 183-201.
- 2) Prange, K. & Strobel-Eisele, G. (2014): Die Formen des pädagogischen Handelns. Eine Einführung, 2. überarb. Aufl., Stuttgart.
- 3) Herwig-Lempp, J. (2014): Der Unterschied zwischen Theorie und Praxis ist in der Praxis größer als in der Theorie. In: corax – Fachmagazin für Kinder- und Jugendarbeit in Sachsen, H. 5, S. 20-23.
- 4) Galuske, M. (2007): Methoden der Sozialen Arbeit. Eine Einführung, 7. erg. Aufl., Weinheim u. München.
- 5) Münch, R. (2011): Akademischer Kapitalismus. Über die politische Ökonomie der Hochschulreform, Frankfurt/M.
- 6) Jacobs, S. & Sanders, C.M. (2014). Die beschleunigte Hochschule. Eine Bildungskritik. In: J. Tremmel (Hrsg.). Generationengerechte und nachhaltige Bildungspolitik, Wiesbaden, S. 293-325.
- 7) Dörpinghaus, A. (2009): Bildung. Plädoyer wider die Verdummung. In: Forschung & Lehre, H. 9, Supplement, S. 3-14.
- 8) Rosa, H. (2005): Beschleunigung. Der Veränderung der Zeitstrukturen in der Moderne, Frankfurt/M.
- 9) Garhammer, M. (2012): Bachelor – Studieren unter Zeitdruck: Eine Zeitbudgeterhebung von Studierenden der Sozialen Arbeit und Anmerkungen zur beschleunigten Herstellung der Ressource Bildung. In: Görtler, M. & Reheis, F. (Hrsg.): Reifezeiten. Zur Bedeutung der Zeit in Bildung, Politik und politischer Bildung, Schwalbach/Ts., S. 97-116.
- 10) Destatis (Statistisches Bundesamt) (2017): Deutsche Studierende im Ausland. Statistischer Überblick 2004 – 2014, Wiesbaden.
- 11) Lindenberg, M. & Lutz, T. (2012): Eigensinn und Selbstbestimmung in der Sozialen Arbeit – kann man das studieren? In: FORUM für Kinder- und Jugendarbeit, H. 3., S. 7-10.
- 12) Liessmann, K.P. (2014): Geisterstunde. Die Praxis der Unbildung. Eine Streitschrift, Wien.

Dr. Michael Görtler



ist wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Professur für Erwachsenenbildung und Weiterbildung der Universität Bamberg, Lehrbeauftragter im Bereich der Sozialpädagogik sowie der Didaktik und Methodik der Sozialwissenschaften, Projektmitarbeiter in der politischen Jugendarbeit

Gegen die Schere der Effizienz in den Köpfen!

Die Verantwortung der Hochschulen für eine Repolitisierung der Sozialen Arbeit

von Lea Degener und Jorrit Schwagereck

„Auflösung der Heime, der Ausbau der Jugendwohnungen, die Abschaffung der geschlossenen Unterbringung. Das Umlernen von Haft, das Entwickeln von ambulanten Projekten, der Einfluss der kritischen Psychologie in die Psychiatrie, die die Psychiatriereform bewirkte. All das waren sozialpolitische Herausforderungen, in denen wir schon als Studierende eine Rolle gespielt haben. Wir sind nach draußen gegangen und haben uns an Bewegungen zu diesen Themen beteiligt.“ (1)

So schreibt eine ehemalige Hamburger Studentin 1980 über ihr Studium. Wie steht es heute um ein solch widerständiges, konfliktfähiges Agieren der Akteure der Sozialen Arbeit? Fachpolitisch wird oft eine Entpolitisierung und Passivität kritisiert. Der sozialpolitische Paradigmenwechsel der 1990er Jahre (Neue Steuerung, Aktivierender Sozialstaat) und die damit verbundene versuchte Vereinnahmung für eine Sozialpolitik des „Fordern und Fördern“ gingen mit einer Vereinzelung und Erduldung der SozialarbeiterInnen einher. So schreibt Mechthild Seithe, dass die Prinzipien, welche den Inhalt und die Praxis der Sozialen Arbeit änderten, auch „[...] die Sozialarbeitenden zu unpolitischem Verhalten verführen und einer weiteren, immer stärkeren Entpolitisierung der Sozialen Arbeit zuarbeiten.“ (2)

Im Folgenden wollen wir einer möglichen Verstärkung dieser Entpolitisierung durch die Bedingungen an den Hochschulen anhand eigener Erfahrung im Studium der Sozialen Arbeit nachgehen. „Entpolitisiert“ meint ein Fehlen von beabsichtigtem politischem Handeln und soll nicht suggerieren, dass es eine unpolitische, neutrale Soziale Arbeit gäbe.

Soziale Arbeit in einer veränderten Hochschule

Das Studium findet heute unter anderen Bedingungen als in den 80er Jahren statt. Die gesteigerte Unterordnung des Sozialen unter ökonomische Verwertungsinteressen machte auch vor den Hochschulen nicht halt. Die demokratische Gruppenhochschule sollte zur unternehmerisch geführten Hochschule werden, Studierende zu KundInnen, die im Sinne einer Steigerung ihres Humankapitals Bildung als Dienstleistung einkaufen (Studiengebühren) sollen. Forschungsvorha-

ben und Schwerpunkte wurden eng an ihren unmittelbaren Nutzen für die wirtschaftliche Sicherung des Standortes geknüpft. Die Bologna-Reform veränderte das Studium nachhaltig. Für die Fachhochschulen verbanden sich Reformen mit der Hoffnung auf eine Aufwertung, bzw. Gleichstellung zu den Universitäten – weg von dem Ruf einer Berufsakademie. So scheinen auch Akteure der Sozialen Arbeit die Reformen für die Aufwertung ihrer Wissenschaft und Forschung zu nutzen (z.B. Promotionsrecht). Doch können diese Hoffnungen wirklich in Erfüllung gehen? Sicherlich wurden die Bachelor- und Masterstudiengänge enger als nötig geschnürt, Spielräume könnten genutzt werden. Allerdings steht der Bologna-Prozess nicht für sich alleine, sondern im Zusammenhang mit der Ökonomisierung der Hochschulen. Die gleichen Prinzipien, welche die Praxis der Sozialen Arbeit massiv veränderten, veränderten auch die Hochschulen – und damit auch die „Produktionsbedingungen“ der Lehre, Wissenschaft und Forschung der Sozialen Arbeit. Wir fragen uns, ob und wie sich eine Wissenschaft der Sozialen Arbeit in einem solchen Rahmen wirklich entfalten kann – Forschung der Sozialen Arbeit zur Standortsicherung? Wenn diese Orientierung nicht grundlegend in Frage gestellt wird, werden unserer Meinung nach auch mögliche Änderungsabsichten, im Sinne einer weiteren Akademisierung der Sozialen Arbeit, letztendlich torpediert.

Studium heute

Das ideologisch und strukturell bedingte Bild eines Studiums beeinflusst die Haltung zukünftiger Studierender (oft jung, aus langer Schul-Sozialisierung). Eine sozial bedrängte Lage, Leistungsdruck und strukturelle Konkurrenz (um den Studienplatz, um das Seminar, um den Master, um den Arbeitsplatz) legen nahe, nur genau so viel fachliche Kenntnisse (auswendig) zu lernen, wie in den Prüfungen präsentiert werden sollen. Die finanzielle Not der Studierenden verstärkt den Druck, möglichst schnell und „leicht“ durch das Studium zu kommen: Traue ich mich in gedrängten Situationen Fragestellungen nachzugehen, in denen ich mich unsicher fühle (das Bafög-Amt, der prekäre Nebenjob, oder auch die Eltern sitzen im Nacken)? Dabei wäre Voraussetzung reflektierten



Foto: Bib_flickr

Braucht „die Praxis“ nicht SozialarbeiterInnen, die sich gegen politische Postulate zu wehren wissen, ihre eigenen Vorstellungen selbstbewusst einbringen ...

Lernens, mit Mitstudierenden und Lehrenden neuen Fragen nachgehen zu können. Gleichwohl wird den Studierenden nahegelegt, Unsicherheiten zu verstecken und mit „Halbwissen“ zu bluffen. So kommt es zum Beispiel zu der absurden Situation, dass Studierende der Sozialen Arbeit unter restriktiven Bedingungen lernen sollen, dass Lernprozesse kaum unter Restriktionen stattfinden können. Für die Wiedergabe in der Klausur soll auswendig gelernt werden, dass wirkliche Erkenntnisprozesse nur durch Eigeninteresse und Aneignung in diesem Sinne stattfinden können. Lernen ist etwas Gemeinsames, als Studierende stehen wir aber vor dem Widerspruch, dass wir uns gegeneinander durchsetzen sollen. So wird die Kooperation zum Beispiel in Gruppenarbeiten umso schwieriger, je herausfordernder das „Bestehen der Leistung“ am Ende gesehen wird. Entsolidarisierungsprozesse können erlernt werden: Meine Mitstudierende als Risikofaktor? Das behindert die mögliche Freude an den gemeinsamen Entwicklungsmöglichkeiten. Statt als Mitglied der Hochschule Teil eines demokratischen Gestaltungsprozesses von Wissenschaft, Forschung und Lehre zu sein, wird suggeriert, dass Bildung als individuelle Sache zu verstehen sei, die vereinzelt zu bewerkstelligen wäre. Wenn das Studium so vordergründig zu einem „individuellen Bestehen und Durchsetzen“ in einer scheinbar unbeeinflussbaren Situation wird, welcher Grundstein wird dann für ein späteres berufliches Handeln gelegt?



Wie weit trägt das Studium aktuell zu einer Entpolitisierung bei?

Die erfahrene Vereinzelung und Ohnmacht im Studium deckt sich mit dem gesamtgesellschaftlich vermittelten Bild, auf größere Fragen keinen Einfluss haben zu können. Ein Interesse nach „passgenauen Absolventen“, die ihren zugewiesenen Aufgaben möglichst störungsfrei nachgehen, kann unter diesen Bedingungen eher an den Vorstellungen der Studierenden anknüpfen: Für eine bestehende Praxis ausgebildet zu werden, auf welche ich selbst keinen Einfluss habe, in die ich mich deswegen anpassen muss.

Was in der Fachwelt der Sozialen Arbeit als Degradierung der Profession kritisiert wird – die Vermittlung eines Menschenbildes, dass die unternehmerische Verwaltung von Menschen

forciert – findet bereits im Studium statt: den Studierenden werden Leistungspunkte verbucht. Das Seminar soll einen „Lern-Output“ haben. Den Studierenden droht die Zwangsmatrikulation, wenn sie den gesetzten Anforderungen nicht nachkommen. Die unternehmerische Verformung der Hochschulen legt zusammen mit dem veränderten Bild des Studiums nahe, dass es besser sei, sich von den bestehenden Beteiligungsmöglichkeiten fern zu halten. Das Engagement von Studierenden in den demokratischen Gruppengremien erscheint in diesem Sinne eher als „Ehrenamt“, das sich nur einige wenige leisten können. Es überwiegt und festigt sich die Vorstellung, dass Studierende sich an die bestehenden Strukturen anpassen müssten.

Seminarinhalte können diesen Eindruck verstärken, wenn der Status Quo der bestehenden Praxis als naturgegeben hingenommen wird. Ein Beispiel: Im Seminar „Ökonomie und Sozialmanagement“ werden Begriffe wie Effizienz, Management, AdressatInnen als Kunden, wie selbstverständlich gesetzt. Studierende sollen zum Beispiel lernen, wie sie später für ihre Einrichtungen Spenden sammeln können. Die Gründe für die mangelnde Finanzierung werden hingegen nicht beleuchtet. Auch der Einfluss der unterschiedlichen Finanzierungsmodelle auf die Inhalte und Methoden der Sozialen Arbeit und die Frage, ob diese als naturgegeben hingenommen werden müssen, sind kein Thema. „Geld fällt nicht vom Himmel“, heißt es seitens der Politik zur Legitimierung fehlender Ressourcen gegenüber Hochschulmitgliedern, Beschäftigten der Sozialen Einrichtungen, der Bevölkerung (aber nicht etwa gegenüber den Managern der HSH Nordbank). „Es wird suggeriert, es sei, wie es sei, es könne nicht anders sein, dies sei das Gesetz der Geschichte. Die globalisierte Ökonomie lasse keine Wahl, es sei ein Naturgesetz, dem man sich nicht verwehren könne.“ (3) Dieses „TINA-Prinzip“ (4) wird in solchen Seminaren wiedergekaut. Die ausgesprochene Verantwortung und Aufgabe der Sozialen Arbeit müsste sein, diese Widersprüche zu analysieren und Alternativen zu erarbeiten. Auch die Studieninhalte sollten das widerspiegeln.

Soziale Arbeit als Menschenrechtsprofession, das politische Mandat der Sozialen Arbeit spielen im direkteren Praxisbezug offenbar keine Rolle mehr. Die Furcht davor sich später anpassen zu müssen, das Hin- und Hergeworfen sein zwischen dem eigenen fachlichen Standpunkt und einer erlebten

... und gemeinsame Handlungsstrategien entwickeln, statt Studierende, die lernen sich mit dem „Jetzt“ zu arrangieren?

oder befürchteten Ohnmacht in der „Realität der Praxis“ können unter diesen Bedingungen kaum ausreichend reflektiert werden. Braucht „die Praxis“ nicht SozialarbeiterInnen, die sich gegen politische Postulate zu wehren wissen, ihre eigenen Vorstellungen selbstbewusst einbringen und gemeinsame Handlungsstrategien entwickeln, statt Studierende, die lernen sich mit dem „Jetzt“ zu arrangieren?



Foto: German Poo-Caamano_flickr

sionellen Sozialen Arbeit gestärkt werden. Eine demokratische Kultur ist (nicht nur) für die Soziale Arbeit von qualifizierender Bedeutung und bringt politisches, kulturelles und soziales Engagement hervor. Zu ihrer Entwicklung gehört auch die Auseinandersetzung mit den jeweiligen Inhalten der Seminare. Es gilt: Streitbarkeit statt Beliebigkeit.

Studium als Grundlage für ein widerständiges Berufsverständnis

An den Hochschulen könnten gegen die Tendenz zum individuellen (Ver-) Zweifeln der Mut zu gemeinsamer Gegenwehr befördert und Solidarisierungsprozesse gestärkt werden. Dafür ist unserer Meinung nach Kritik am vorherrschenden Bild von passiv Studierenden, die an die spätere „Praxisrealität“ angepasst werden müssen, elementar. Als Fragende, als Sammelnde, Neuaufbereitende und kritisch Reflektierende, sind Studierende schon im Studium an der Gestaltung einer Praxis unmittelbar beteiligt. Sie selbst sind wiederum anregend für Lehrende – beide sind am wissenschaftlichen Erkenntnis- und Gestaltungsprozess beteiligt.

Dieser Gestaltungsprozess und die demokratischen Strukturen der Hochschule sind untrennbar miteinander verbunden. Beide stehen weiterhin gegen die unternehmerische Verwertung und für einen kritischen Gesellschaftsbezug. Durch das Engagement in der Selbstverwaltung der Hochschule und in der Verfassten Studierendenschaft haben (nicht nur) Studierende die Möglichkeit, gemeinsam „ihre Geschicke in die eigenen Hände“ zuzunehmen. Hier sehen Studierende nicht nur über „den Tellerrand“ der eigenen Disziplin hinaus, hier werden Studienbedingungen im Sinne eines gelingenden Studiums verbessert. Es geht darum, Stellung zu beziehen zu den gesellschaftlichen Auseinandersetzungen und den Austausch mit der Praxis kooperativ zu befördern. In diesem Sinne sind die Gestaltungsmöglichkeiten der Studierenden kein „nettes Extra“, sondern müssen als Bedingung und Teil einer profes-

Die Felder Sozialer Arbeit bilden Brennpunkte des parteilichen Aushandelns unterschiedlicher Interessen – die Hochschule ist davon nicht ausgenommen. Was für parteiliche, kritische Soziale Arbeit gilt, gilt auch für die Orientierung von Lehre, Wissenschaft und Forschung: Ihre Möglichkeiten, zu einer positiven Entwicklung beizutragen, lassen sich nur gegen ökonomische Verwertungsinteressen entfalten. Gerade die Hochschulen haben gute Möglichkeiten zur Herausbildung und Stärkung eines kritischen Bewusstseins und Erprobung solidarischen Handelns. Die thematisierten „Reformen“ an den Hochschulen sind also auch als Versuche zu werten, kritisches Potential gegenüber herrschender Politik zu behindern. Das sollte unserer Einschätzung nach wieder mehr in den Fokus rücken. Der Einfluss von Studierenden auf die Bedingungen von Wissenschaft, Forschung und Lehre der Sozialen Arbeit muss wieder größer werden.

Literatur und Anmerkungen:

- 1) Degener, L., Schaak, F. im Interview mit Krieger, A. „Warte nicht auf bessere Zeiten! Schaff' sie dir!“ Was wir von den Kommilitonen aus den 1980er-Jahren lernen können. In: standpunkt : sozial, 1/2017: 65-71
- 2) Seithe, M. (2011). Zur Begründung einer Repolitisierung Sozialer Arbeit. https://www.sw.eah-jena.de/dat/ringvorlesung2011/Ringvorlesung_2011_M_Seithe_Vortrag_-_Zur_Begrueundung_einer_Repolitisierung_Sozialer_Arbeit.pdf. Rev. 06.11.2017
- 3) Thiersch, H. (2013). Berliner Rede. Kundgebung zum Internationalen Tag der Sozialen Arbeit. http://einmischen.info/joomla2.5/images/UPLOADS/Hans_Thiersch_-_Berliner_Rede.pdf. Rev. 06.11.2017
- 4) „There is no alternative“, zurückzuführen auf Margaret Thatcher



Lea Degener und Jorrit Schwagereck

studieren Soziale Arbeit (B.A.) an der HAW Hamburg. Sie sind dort aktiv im Fachschaftsrat Soziale Arbeit.



Behindernde Konstrukte und Ausbildungsteilhabe

Reflexion des Kurzfilms „Diversité“ in eigener Sache

von Karen Polzin

Eine Welt, in der als normal geltende Menschen die Minderheit bilden, während üblicherweise als behindert eingestufte Menschen in der Mehrzahl sind – dies ist der Plot des sehenswerten französischen Kurzfilms „Diversité“ (EDF 2005). Der gewohnte, nach wie vor mehrheitlich auf – zugestandenermaßen überspitzt formuliert – „schwerstmehrfachnormale Menschen“ ausgerichtete öffentliche Raum erscheint hier in verschiedenen alltäglichen Szenarien für den/die Betrachter_in auf den Kopf gestellt: Wie bahnt man sich auf einem Gehweg einen Pfad durch Hunderte von Menschen in Rollstühlen, die sich in Höchstgeschwindigkeit bewegen? Wie kommunizierst du mit jemandem, wenn sie dir stets in Gebärdensprache antworten? Was machst du, wenn alle Bücher in der Bibliothek in Braille geschrieben sind? Unser Bewusstsein wird in Frage gestellt und filmisch angeboten, sich in die Situation von Behinderten in unserer Gesellschaft hineinzusetzen.

Mit diesem Kurzfilm eröffneten Jürgen Homann und Lars Bruhn vom Zentrum für Disability Studies in ihrem Vortrag im Rahmen des „MasterSALONS“ an der Ev. Hochschule für Soziale Arbeit und Diakonie. Daran anschließend forderten sie die Teilnehmer_innen auf, ihre Eindrücke wiederzugeben. Dieser Aufforderung möchte ich nun aus Perspektive einer aufgrund einer an Taubheit grenzenden Schwerhörigkeit auf dem einen und hochgradiger Schwerhörigkeit auf dem anderen Ohr als schwerbehindert eingestuften, weiblichen Person, nun erneut nachkommen und anschließend in theoretischen Rahmungen Sozialer Arbeit sowie Ausbildungsteilhabe verorten. Für die praktische Arbeit grundlegende Handlungsprämissen fließen ebenfalls ein. Aus der kurzen Selbstbeschreibung lassen sich schnell zwei mögliche Diskriminierungspotentiale herleiten: Gender und Handicap, beides Faktoren, die in der Tat wirkmächtig sein können. Doch an dieser Stelle geht es mir nicht um das doppelte Diskriminierungspoten-

tial, es soll eines – das Handicap des anders, des schwer Hörens – genauer beleuchtet werden. Bereits während der Veranstaltung empfand ich den Film vor dem Hintergrund subjektiver Erfahrungen zunächst schlicht als wohlthuend, was Nachstehendes vielleicht verdeutlicht:



Lange Jahre versuchte ich mich bestmöglich an die Norm, das „Normale“ anzupassen. Aufgewachsen bin ich in der Zeit der Integration, der Eingliederung in das Bestehende – für mich die Welt der „Normalhörenden“. Dazu entwickelte ich viele Strategien: Lippen lesen, Mimik und Gestik der sprechenden Person als nonverbale Signale zu deuten, vorne hinsetzen. Ein ständiges Höchstmaß an Konzentration gehörte stets dazu. Sobald Hintergrund-

lärm hinzukam, war ich allzu häufig und wider Willen zum stumm sein verurteilt oder ich bemühte/bemühe mich so gut als möglich mitzuhalten. Doch ein derartiges Unternehmen – gleichberechtigte und gleichmögliche Teilhabe und Mitwirkungsmöglichkeit – erscheint de facto trotz hochwertiger, in Auseinandersetzung mit der Krankenkasse hart errungener Hochleistungshörgeräte zunächst nahezu aussichtslos. Das zieht sich durch bis zum Studium mit seinen Murmelgesprächen, die Dozent_innen mit einer bestimmten Fragestellung initiierten, oder der Methode des World Cafés, die momentan en vogue zu sein scheint. Irgendwann, als ich ein gewisses Standing entwickelt hatte, fing ich an mitzuteilen, dass ich andere Umstände brauche, dass ich vor Barrieren stehe, die mich behindern, zum stumm sein verurteilen. Indem ich als Betroffene auf meine Bedürfnisse aufmerksam mache, oft mehr als einmal im gleichen Umfeld, erreiche ich Veränderungen, wie zum

Der gewohnte Raum erscheint hier in verschiedenen alltäglichen Szenarien auf den Kopf gestellt.

Bis diejenigen, die als „normalhörend“ gelten, Barrieren erfassen, wird es wohl noch Zeit brauchen.

Beispiel eine andere Sitzordnung im Seminar. Doch bis diejenigen, die als „normalhörend“ gelten, Barrieren erfassen und verinnerlichen, wird es wohl noch Zeit brauchen und je nach Tagesform weise ich auf sie hin und mache auf mein (unsichtbares) Handicap aufmerksam.

Anhand eben umrissener subjektiver Erfahrungen und Strategien lassen sich Bezüge zu für sozialarbeiterisches Handeln relevanten Theorien herstellen, die wiederum Eingang fanden in das von Matthias Nauerth entwickelte, erweiterte handlungstheoretische Mehr-Ebenen-Modell, kurz eMEM (Nauerth 2016). Handeln bildet im eMEM aufgrund der grundlegenden Vorannahme, die sich auf Hannah Arendt bezieht, den zentralen Bezugspunkt: „Ausgangspunkt ist die Annahme, dass der Mensch sich als Handelnder konstituiert und nur als ein in die Welt hinein Handelnder denkbar ist [...]“ (ebd.: 104). Menschliches Handeln habe als Ziel, Wohlergehen und Zufriedenheit herzustellen. Dazu, so führt Nauerth mit Bezug auf Jürgen Habermas aus, werden fortwährend Situationen nach jeweiligem Handlungsvermögen gelöst und gemeistert.



Lebenswelt

Nauerth betont, dass „sich menschliches Handeln, über die psychologisch-neurowissenschaftliche Modellierung hinausgehend, nicht nur aus angeborenen Fähigkeiten und Einflüssen aus dem Zeitraum zwischen frühester Kindheit und Jugendphase ergibt. Vielmehr nehmen darüber hinaus auch die (ganz gegenwärtigen) Erfahrungen der jeweiligen Lebenswelt, sowie die Ressourcen und Barrieren der Lebenslage Einfluss auf die Ausgestaltung menschlichen Handelns, sowie die diesem zugrundeliegenden Motive und Kognitionen [...]“ (ebd.: 82f.). „Lebenswelt“ bildet hierbei eine der grundlegenden Bezugskomponenten. In diese Makroebene werden die Faktoren Kultur im Sinne von Wert und Wissen, Gesellschaft mit Fokus auf soziale Normen und Persönlichkeit mit Blick auf sozialisierte Fähigkeiten verortet (ebd.: 87). Hier ist der (kommunikations-) raumbezogene Lebensweltbegriff nach Habermas relevant, der einen gesellschaftlich bedingten Handlungskontext erfasst. Habermas fokussiert auf Deutungsprozesse, die kulturell verankert sind und sich in Kommunikation

und Verständigungsprozessen zwischen Menschen, die wiederum auf sprachlich organisierten Wissensvorräten basieren, widerspiegeln: „Wenn wir nun die bewusstseinsphilosophischen Grundbegriffe, in denen Husserl die Lebensweltproblematik behandelt, aufgeben, können wir uns die Lebenswelt durch einen kulturell überlieferten und sprachlich organisierten Vorrat an Deutungsmustern repräsentiert denken“ (Habermas 1995: 189). Verweisungszusammenhänge zwischen Situationsbestandteilen untereinander sowie von der Situation mit der Lebenswelt „gehen auf *grammatikalisch geregelte* Beziehungen zwischen Elementen eines *sprachlich organisierten Wissensvorrats* zurück“ (ebd.: 190, Herv. im Orig.). Kommunikativ Handelnde sind gebunden an ihre Lebenswelt, aus diesem Horizont können sie nicht heraustreten (ebd.: 192).

Kommunikatives und verständnisorientiertes Handeln hat auf drei Ebenen eine grundlegende Funktion. Es dient als Aspekt der Verständigung über Tradition, mit der Funktion Sicherheit zu geben: „Die in der Lebenswelt innewohnenden, tradierten und überlieferten Weltbilder und Gestaltungsansprüche entlasten so die aktuelle Interpretationsarbeit der Angehörigen einer Lebenswelt“ (Thole & Hunold 2011: 560). Zugleich wird so kulturelles Wissen erneuert. Des Weiteren wird dadurch Handlung koordiniert, so dass soziale Integration und Solidarität geschaffen werden. Auf der dritten Ebene kommt der Aspekt der Sozialisation zum Tragen, dies meint, dass personale Identitäten entwickelt werden (Habermas 1995: 208).

Individuelle, subjektive Wirklichkeit entspringe einem intersubjektiv gestalteten Kultur- und Kommunikationsraum und bewege sich in einem vorgefertigten Rahmen, der für eine Vielzahl von Menschen gleich ist. Mit diesem Ansatz werde deutlich, dass „soziale Wirklichkeiten nicht einfach existent sind, sondern sie von Menschen entworfen und hergestellt werden“ (Thole & Hunold 2011: 561). Übertragen auf obiges „Fallbeispiel“ lässt sich das Handeln der jeweiligen Akteur_innen auf tradiertem, vorgefertigten Rahmen basierend deuten. Dem jeweiligen Handeln mit seinen guten Gründen liegt im Habermasschen Sinne ein kulturell überlieferter und sprachlich organisierter Vorrat an Deutungsmustern und Handlungsoptionen zu Grunde.

Handeln mit seinen guten Gründen basiert auf kulturell überliefertem und sprachlich organisiertem Vorrat.

Habitus aus einer Verbindung von Lebenslage und Lebenswelt erzeugt Grenzen im menschlichen Handlungsspielraum.

Sich anpassen und eingliedern an das Bestehende, war lange Zeit wirkmächtiges Credo für als behindert eingestufte Menschen. In der Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen findet sich ein als geltendes Bundesrecht festgeschriebener Paradigmenwechsel. Diese Neuauffassung von behindert-werden durch gesellschaftliche Rahmenbedingungen wurde u.a. durch Organisation von als behindert eingestuften Menschen über Jahre hinweg erkämpft. Zugleich korreliert sie mit dem klassischen Begriff von Behinderung als festgeschriebenes, individuelles Merkmal, das abweicht von einer Norm eines „normalen Menschen“ (dazu u.a. Danz 2015, Hughes 2015). Das skizzierte Handeln lässt sich als Kulmination von Gleichzeitigen im Ungleichzeitigen lesen, als ein Nebeneinander von jeweils wirkmächtiger tradierter Sichtweise und neuer Konzeption. Dies drückt sich praktisch in Methoden aus, die in Seminaren angewendet werden, in baulicher Gestaltung und Kommunikationsgepflogenheiten, die schwerhörige Menschen exkludieren (können), aber auch im Umdenken, manifestiert in der Andersgestaltung eines Seminarraumes. Auch die hier aufgegriffene Salonveranstaltung bewirkte eine Veränderung im sprachlichen Handeln der Teilnehmer_innen, da Schriftdolmetscher_innen alle Beiträge wortwörtlich erfassten. Dafür wurden alle Teilnehmer_innen gebeten, ihr Sprechtempo anzupassen und das Gesagte bei Bedarf zu wiederholen, für viele wahrscheinlich keine leichte Übung. Zudem war es wohl für viele ungewohnt bis irritierend, das Gesagte auf der Leinwand visualisiert zu bekommen. Doch nur so können die Referenten an Veranstaltungen teilnehmen und sie selbst durchführen, wie sie einleitend erläuterten.

Der Film verdeutliche, so Bruhn und Homann, „dass das, was wir als Wirklichkeit wahrnehmen, abhängig davon ist, wie wir die soziale Praxis konstruieren. Die Welt könnte eine andere sein“. Hier positionieren sie sich analog zu Thole und Hunold, welche oben erwähnt wurden. Es kann, darauf sei abschließend zum filmischen Beitrag hingewiesen, nicht Ziel sein, einen Gegensatz zwischen sogenannten „behinderten“ und „nicht-behinderten“ Menschen aufzubauen und Barrieren für letztere zu errichten. Auch heute angestrebte Barrierefreiheit ist nicht gleichzusetzen mit dem in den 1980er Jahre vorherrschendem Ansatz, durch bauliche Sondermaßnahmen für die nicht „Normalen“, die

„Behinderten“ Integrationsvoraussetzungen zu schaffen (Bösl 2010: 12). Wohlthuend irritierend war der Kurzfilm dennoch, da er für mich widerspiegelte, wie ich meine für mich normale Art des Hörens in der Welt der Normalhörenden beschreiben würde: Verwirrung, hilflos, ausgeschlossen sein. Für mich stellt der Film ein Reflexionsangebot dar, eine Option, mit anderen ins Gespräch zu kommen, die jeweils eigene Sicht und Haltung zu reflektieren und zu hinterfragen, sich intersubjektiv zu verständigen. Kulturelles Wissen kann erweitert und verändert werden, diese Facette greift auch Nauerth auf: „Akteure und Akteurinnen als Teilnehmende“ gestalten diesen Raum und erfahren ihn gleichzeitig (Nauerth 2016: 105). Die Faktoren Persönlichkeit, Gesellschaft und Kultur sind nicht als „stabile, statische Einheiten“ zu verstehen (ebd. 2016: 85).

Foto: A.Balzke_10-TH



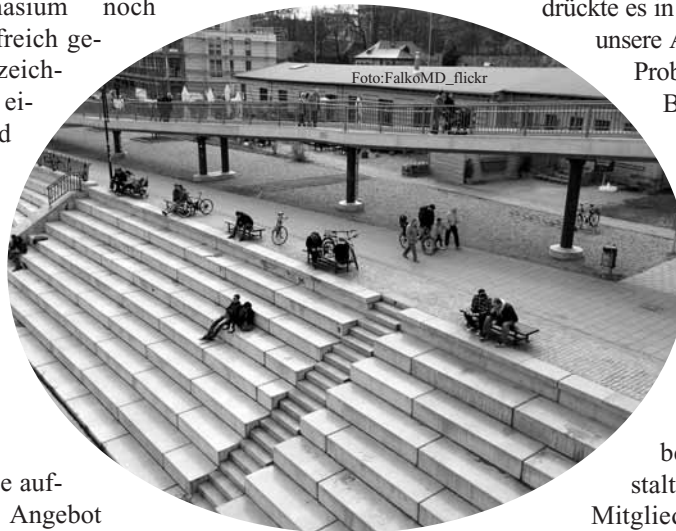
Lebenslage

In die Makroebene „Lebenslage“ als Ergebnis materiellen Handelns subsumiert Nauerth in seinem eMEM Sozialstruktur und Infrastruktur. Sozialstruktur beschreibt Nauerth als „Restriktionen/Möglichkeiten, die als ökonomisches und kulturelles Kapital wirksam werden“ und entfaltet dies entsprechend Bourdieus Kapitalansatz (Nauerth 2016: 89). Habermas macht darauf aufmerksam, dass sich Menschen auch einander „als zu rechnerfähige, d.h. intersubjektiver Verständigung fähige Wesen anerkennen müssen“ (Habermas 1998: 233). Weiter betont er, dass dieser der Rede immanenten Vernunftanspruch einen radikalen Gleichheitsanspruch beinhaltet. Dies anzuerkennen kann gerade, wenn sich Menschen aus unterschiedlichen Gruppen (resp. Schichten, Klassen) treffen, herausfordernd für die Beteiligten werden. Mit Blick auf Bourdieus Habitusbegriff soll dies verdeutlicht werden: Habitus aus einer Verbindung von Lebenslage (Sozialstruktur und Infrastruktur) und Lebenswelt als Kommunikationsraum erzeugt Grenzen im menschlichen Handlungsspielraum: „Als Vermittlungsglied zwischen der Position oder Stellung innerhalb des sozialen Raumes und spezifischen Praktiken und Vorlieben, usw. fungiert das, was ich „Habitus“ nenne, das ist eine allgemeine Grundhaltung, eine Disposition gegenüber der Welt, die zu systematischen Stellungnahmen führt“ (Bourdieu 1997: 31).

Aufgabe von Sozialarbeiter_innen ist es, erkannte strukturelle, gesellschaftliche und rechtliche Problemlagen ...

... öffentlich zu machen und/oder ihre Nutzer_innen zu ermächtigen, ihre Stimme zu erheben.

Erst als ich ein gewisses Standing und einen gewissen Habitus entwickelt hatte, fing ich an, mit meiner für mich normalen Art des Hörens anders umzugehen. Nicht als Kind und auch nicht als Jugendliche hätte ich als Einzelne auf mich behindernde Barrieren aufmerksam machen und dialogische Aushandlungsprozesse im universitären Rahmen mit Lehrenden und Studierenden führen können. Dazu brauchte es einiges an „Rüstzeug“, wie reflektiertes Wissen, (Selbst-)Bewusstsein, sich bewegen können im universitären Milieu. Schulsozialarbeiter_innen gab es während meiner Schulzeit an einem „ganz normalen, durchschnittlichen“ Gymnasium noch nicht. Vielleicht wäre es hilfreich gewesen, denn Soziale Arbeit zeichnet sich im besten Fall durch einen interdisziplinären und multiperspektivischen Zugang zur „Realität“ aus. Dies ermöglichte gerade dieser Profession ein facettenreiches Fall- und Raumverstehen, um so „handelnde Personen in ihrer Umwelt adäquat wahr zu nehmen“ (Nauerth 2016: 5).



Mit dem hier ausschnittsweise aufgegriffenen Modell wird ein Angebot unterbreitet, umfassend verschiedene Kontexte, die menschliches Handeln bedingen, transparent zu machen. Sowohl physische und psychische als auch motivationale und kognitive Faktoren werden in Verbindung gebracht mit gesellschaftlichen Strukturen und Aus-

Literatur:

Bourdieu, P. (1997). Die verborgenen Mechanismen der Macht. Hamburg

Danz, S. (2014). Anerkennung von Verletzlichkeit und Angewiesensein. In: Widersprüche 133: 61-73

Habermas, J. (1995/1981). Theorie des kommunikativen Handelns. Bd. 2. Zur Kritik der funktionalistischen Vernunft. Frankfurt a. M.

Habermas, J. (1998) (3. Auflage). Philosophisch-politische Profile. Frankfurt a. M.

Hughes, B. (2015). (aus d. Englischen übersetzt v. Lutz, T.). Zivileisierung und ontologische Invalidierung von Menschen mit Behinderung - Teil I. In: Widersprüche 135: 121-131

Nauerth, M. (2016). Verstehen in der Sozialen Arbeit: Handlungstheoretische Beiträge zur Logik sozialer Diagnostik. Wiesbaden

Kurzfilm „Diversität“:
<https://www.youtube.com/watch?v=d6SlzUME6AE>

stattungen. Körper und körperliche Ausstattung – wie hier das Handicap der hochgradigen Schwerhörigkeit –, als auch Lebenslage und Lebenswelt legen als Situationsdefinitionen Handlungsoptionen fest. Soziale Arbeit wiederum hat Inklusionsbedarfe und Exklusionsgefahren – als bestimmende Faktoren menschlichen Handelns – zu benennen und zu bearbeiten (ebd. 2016: 15).

Professionelles Handeln in Sozialer Arbeit beinhaltet, Raum zu geben für Widersprüchliches und Verständigungsprozesse mit dem_der Nutzer_in als Subjekt. Dazu ist es auf der einen Seite unabdingbar, dass Professionelle eigene Vorannahmen, Werte und Normen reflektieren. Auf der anderen Seite ist es Aufgabe von Sozialarbeiter_innen, erkannte strukturelle, gesellschaftliche und rechtliche Problemlagen öffentlich zu machen und/oder ihre Nutzer_innen zu ermächtigen, ihre Stimme zu erheben. Der Straßensozialarbeiter Johan Graßhoff drückte es in einem Interview so aus: „Durch unsere Arbeit haben wir das Wissen um Probleme und Hürden [...], aber auch Bedarfe und Fähigkeiten der Menschen. Es ist unsere Aufgabe, dieses Wissen sowohl im eigenen Träger als auch an die betreffenden Stellen, wie Arbeitskreise und Politik weiterzutragen“ (Graßhoff & Grosu 2017: 14).

Sozialarbeiter_innen – Lehrende, Wissenschaftsbetreibende und Praktiker_innen – gestalten das Soziale mit, sei es als Mitglieder_innen in einer Organisation mit organisationseigenen Interessen, sei es in unserem beruflichen Wirken in den jeweiligen Arbeitsfeldern innerhalb des dieser Profession immanenten Spannungsfeldes von Hilfe und Kontrolle. Dessen sollten wir uns bewusst sein.

Thole, W., Hunold M. (2011) (4. völlig neu bearb. Aufl. 2011). Gesellschaftstheorien und Soziale Arbeit. In: Otto, H.-U., Thiersch, H. (Hrsg.). Handbuch Soziale Arbeit. München: 552-566

Verunmöglichte Hilfe – verunmöglichte Leben. Ein Gespräch mit Doinita Grosu und Johan Graßhoff. In: FORUM 2/2017: 14-16



Karen Polzin

ist Fachreferentin im Verband Kinder- und Jugendarbeit Hamburg. Zurzeit arbeitet sie zudem an ihrer MA-Thesis an der Ev. Hochschule für Soziale Arbeit & Diakonie Hamburg. Sie hat langjährige Praxiserfahrung, vor allem in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit.

Stellungnahme zum Umgang mit dem aktuellen Fachkräftemangel in der Sozialen Arbeit in Hamburg und zur Planung eines dualen Studiengangs ‚Kommunale Soziale Arbeit‘ durch die Freie und Hansestadt Hamburg

September 2017

Vorbemerkung

Anlass dieser Stellungnahme ist die Initiative der Freien und Hansestadt Hamburg (FHH), entsprechend des derzeitigen Koalitionsvertrages (S. 14) einen dualen „dienstherreneigene[n] Studiengang ‚Soziale Arbeit im öffentlichen Dienst‘“ an der Hochschule für Angewandte Wissenschaften, Department Soziale Arbeit (HAW) und/oder an der Evangelischen Hochschule für Soziale Arbeit & Diakonie (EH) einzurichten, um „qualifiziertes Fachpersonal für sich zu gewinnen und zu binden“ (ebd.). Da der Fachkräftemangel in der Sozialen Arbeit allerdings nicht nur die FHH, sondern auch die freien Träger betrifft, thematisiert unsere Stellungnahme den Fachkräftemangel übergreifend.

Ein Anerkennungsjahr schafft einen organisatorisch und inhaltlich sinnvollen Übergang vom Studium in die Profession.

Die UnterzeichnerInnen sind sich bewusst, dass die Qualifizierung von SozialpädagogInnen und SozialarbeiterInnen nicht nur wegen des derzeitigen Fachkräftemangels bedeutsam ist. Durch die Einführung von berufsbezogenen Studiengängen kann die Akademisierung der Profession der Sozialen Arbeit vorangetrieben werden, weil so Personengruppen der Zugang ermöglicht wird, die darauf bisher nur eingeschränkt zurückgreifen konnten.

Gleichwohl schlagen die Unterzeichnerinnen und Unterzeichner vor, auf die Einführung sogenannter „dualer Studiengänge“ im Auftrag von Trägern, seien sie frei oder öffentlich, in der Sozialen Arbeit zugunsten einer Stärkung der generalistischen Vollzeitstudiengänge an den Hochschulen sowie den bereits erprobten berufsintegrierenden Studiengängen zu verzichten.

Soziale Arbeit erfordert in allen Feldern ein Studium, das die Ausbildung einer reflexiven und kritischen Fachkompetenz nach den Grundsätzen der Disziplin und Profession der Sozialen Arbeit ermöglicht. Insofern ist ein interdisziplinäres Grundlagenstudium notwendig, wie es in den BA-Studiengängen an der HAW und der EH angeboten wird.

Um dem Fachkräftemangel wirksam zu begegnen, wird daher alternativ vorgeschlagen, die bereits bestehenden Studiengänge bedarfsgerecht auszubauen. Diese sollten, wie bisher auch, als unabhängige Akteure mit der Praxis und den Institutionen kooperieren und ihre Curricula kontinuierlich optimie-

ren. Dieser Zugang ermöglicht auch spezifische Studienanteile in Absprache und ggf. in Kooperation mit freien und öffentlichen Trägern.

Im Einzelnen sehen wir mindestens vier Übereinstimmungen, mit denen sowohl den wissenschaftlichen Notwendigkeiten einer engagierten Sozialen Arbeit als auch dem drängenden Fachkräftemangel konsensual begegnet werden kann, ohne die Profession und deren Fundamente in Frage zu stellen:

1. Dem Fachkräftemangel wirksam begegnen und Studienplatzkapazitäten erhöhen

Der Mangel an fachlich qualifizierten SozialarbeiterInnen/SozialpädagogInnen in Deutschland und damit auch in Hamburg ist eklatant. Im Allgemeinen Sozialen Dienst der Hamburger Jugendämter zum Beispiel hat er alarmierende Ausmaße angenommen. Beide Hochschulen sind bereit, ihre Ausbildungskapazitäten entsprechend zu erhöhen. Sie haben dazu bereits positive Voten abgegeben. An der HAW würde damit auch eine Fehlsteuerung korrigiert, die den Fachkräftemangel in der Sozialen Arbeit erst (mit-)produziert hat: die erhebliche Absenkung der Ressourcen wie auch der ProfessorInnen-Stellen des Studiengangs Soziale Arbeit und damit der Studienplatzkapazitäten seit den 1990er Jahren. Zum Wintersemester 2016/2017 kamen 3.163 Bewerbungen auf 200 Studienplätze, also fast 16 BewerberInnen auf einen Studienplatz. Soziale Arbeit (BA) ist einer der begehrtesten Studiengänge an der HAW. Ähnlich sieht es an der Evangelischen



Foto: Sludge G_flickr

Hochschule aus, deren Ressourcen vor gut 10 Jahren um ca. 20% abgesenkt wurden. Diese Situation befriedigt weder junge Menschen, die ihre berufliche Perspektive in der Sozialen Arbeit suchen wollen, noch die Anstellungsträger, die händelnd nach AbsolventInnen suchen.

2. Wiedereinführung eines Anerkennungsjahres

Ein Beweggrund für die Einführung dualer Studiengänge ist die häufig kritisierte Übergangsphase von der akademischen und theoretischen Ausbildung an den Hochschulen in die jeweiligen Praxisfelder. Eine Lösung für dieses Problem wäre, das bereits vor dem Bologna-Prozess vor allem aus fiskalischen Gründen abgeschaffte Anerkennungsjahr (Berufspraktikum) oder eine ähnlich gestaltete begleitete Berufseinstiegsphase einzuführen, die auch eine angemessene Entlohnung vorsieht. Das Anerkennungsjahr hatte sich über viele Jahrzehnte bewährt und ist in einigen Bundesländern (etwa in Schleswig-Holstein) nach wie vor verpflichtend für den Erwerb der staatlichen Anerkennung. Ein Anerkennungsjahr schafft einen organisatorisch und inhaltlich sinnvollen Übergang vom Studium in die Profession. Erste Praxiserfahrungen

Die berufsbegleitenden Studiengänge sollten gestärkt und in ihrer akademischen Qualität gesichert werden.

können so theoretisch angemessen reflektiert werden. Es bietet für die Praxisstellen nicht nur die geregelte Möglichkeit der Einarbeitung in die komplexen Arbeitsfelder, sondern schafft zugleich eingeschränkte Anfangsverantwortung für die neu einzuarbeitenden KollegInnen. Nicht zuletzt wären damit die Fragen der staatlichen Anerkennung und die Ausbildung von Verwaltungskompetenzen in der Praxis geklärt.

3. Erweiterung von Zugangswegen in die akademische Ausbildung von Sozialarbeitern und Sozialpädagogen

Mit einem Ausbau und der Stärkung berufsintegrierender und -begleitender Studiengänge, in denen jene Kollegen und Kolleginnen höher qualifiziert werden, die bereits in Arbeitsfeldern der Sozialen Arbeit tätig sind, ist unserer Ansicht nach für diese Personengruppe ein sinnvoller und zukunftsträchtiger Weg



eingeschlagen worden. Diese Studiengänge sollten gestärkt und in ihrer akademischen Qualität gesichert werden, so dass die AbsolventInnen eine zu den Vollzeitstudiengängen äquivalente akademische Qualifikation erreichen können.

4. Einführung von berufsfeldspezifischen Studienanteilen

In diesen berufsintegrierenden Studiengängen können, wie in den Vollzeitstudiengängen, entsprechende Module vorgesehen werden. Sie sollten den spezifischen Anforderungen in bestimmten Arbeitsfeldern entgegenkommen und zugleich das für die Profession notwendige wissenschaftlich-reflexive Überblickswissen vermitteln. So können insbesondere die unterschiedlichen Verwaltungsanteile bzw. spezifische Fragestellungen berücksichtigt und in Wahlpflichtmodulen belegt werden. Beispiele dafür sind etwa die unterschiedlichen Fragestellungen in der Schule, im Allgemeinen Sozialen Dienst, in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit, in den Erziehungshilfen und in der Arbeit mit SeniorInnen oder von Behinderung betroffenen Menschen, aber auch die feldübergreifenden Anforderungen an sozialräumliches Arbeiten.

V.i.S.d.P.: Michael Lindenberg, 23617 Stockelsdorf

ErstunterzeichnerInnen: Thomas Auth-Witke (Sprecher der ARGE der PR der Bezirksämter Hamburg), Prof. Dr. Knut Hinrichs (HAW Hamburg), Sieglinde Frieß (Ver.di Hamburg, Fachbereich 6/7), Andrea Krieger (Soz.Päd., Ver.di Hamburg, FG SKJ), Prof.em. Dr. Timm Kunstreich (EHS Hamburg), Prof. Dr. Michael Lindenberg (EHS Hamburg), Prof. Dr. Tilman Lutz (EHS Hamburg), Peter Meyer (Soz.Päd., Ver.di Hamburg, FG SKJ), Prof.em. Dr. Manfred Neuffer (HAW Hamburg), Holger Sterzenbach (HAW Hamburg), Prof. Dr. Jack Weber (HAW Hamburg), Prof.em. Dr. Marion Panitzsch-Wiebe (HAW Hamburg), Dieter Bänisch (Vorstandsmitgl. Verb. Kinder- u. Jugendarb. e.V.), Klaus Wicher (Vorsitzender SoVD, Hamburg), Lothar Degen (Ver.di Ortsvereinsvorstand FB 08), Lea Degener (Fachschaftsrat Soz. Arb. HAW Hamburg), Prof. Dr. Johannes Richter (Ev. Hochschule für Soziale Arbeit & Diakonie Hamburg)

Zurück zum Berufspraktikum mit staatlicher Anerkennung?

von Timm Kunstreich

„Ein Anerkennungsjahr schafft einen organisatorisch und inhaltlich sinnvollen Übergang vom Studium in die Profession. Erste Praxiserfahrungen können so theoretisch angemessen reflektiert werden. Es bietet für die Praxisstellen nicht nur die geregelte Möglichkeit der Einarbeitung in die komplexen Arbeitsfelder, sondern schafft zugleich eingeschränkte Anfangsverantwortung für die neu einzuarbeitenden KollegInnen. Nicht zuletzt wäre damit die Frage der staatlichen Anerkennung und die Ausbildung von Verwaltungskompetenzen in der Praxis geklärt.“ (1)

Der oben zitierte Vorschlag für eine Wiedereinführung eines Anerkennungsjahres, wie das Berufspraktikum mit staatlicher Anerkennung auch genannt wurde, ist Teil einer Stellungnahme Hamburger HochschullehrerInnen und PraktikerInnen zu dem Ansinnen des Hamburger Senates, ein „Dienstherren-eigenes“ Studium der Sozialen Arbeit in Hamburg zu installieren, um dem Arbeitskräftemangel insbesondere in den Allgemeinen Sozialen Diensten (ASD) zu begegnen. Insbesondere die Zumutung, das Curriculum nach einer restriktiven Praxis auszurichten und auf die Auswahl der eigenen Studierenden zu verzichten, empörte sowohl WissenschaftlerInnen als auch VertreterInnen der Berufspraxis. Stattdessen schlagen sie vor, die Studienkapazitäten der Hochschulen im Bereich Sozialer Arbeit generell zu erhöhen bzw. frühere Streichungen von wissenschaftlichem Personal rückgängig zu machen. Als weiterer Vorschlag wird die Wiedereinführung des Berufspraktikums mit staatlicher Anerkennung ins Gespräch gebracht.



Foto: L. Wagner

Diese Stellungnahme habe auch ich unterschrieben, da ich die generelle Zielrichtung teile. Falsch finde ich allerdings, das fachlich, wissenschaftlich wie auch methodisch überwundene Berufspraktikum in diesem Zusammenhang wieder einführen zu wollen. Anerkennungsjahr und staatliche Anerkennung sind die feudalen Relikte einer kaiserlichen Beamtenausbildung des gehobenen Dienstes, der insgesamt auf den Müllhaufen der Geschichte gehört. Zur Erinnerung: Das einjährige Praktikum, das in Zeiten der Höheren Fachschulen in den fünfziger und sechziger Jahren auch Verwaltungspraktikum genannt wurde, war als Äquivalent zur Beamtenausbildung des gehobenen Dienstes gedacht. Zweierlei sollte damit bezweckt werden: Zum einen sollten Inhalte und Verfahren verwaltungsmäßiger Subsumtionslogik eingeübt werden, zum anderen sollte die entsprechende staatsloyale Haltung erzeugt werden. Deshalb war das Berufspraktikum bis zu seiner Abschaffung nur in staatlichen Einrichtungen vorgesehen.

Wollten freie Träger BerufspraktikantInnen einstellen, mussten sie dafür eigene Stellen schaffen. In meiner damaligen Funktion als Leiter des Referates Aus- und Fortbildung des Amtes für Jugend konnte ich erreichen, dass BerufspraktikantInnen auch in die Arbeitsfelder der Sozialen Arbeit vermittelt werden konnten, in denen es kein staatliches Äquivalent gab. Damals verteidigte ich das Berufspraktikum, da ich auf diese Weise Praktikanten und Praktikantinnen neue Arbeitsfelder eröffnen konnte – vor allem in die dezentralisierten Einrichtungen der aufgelösten Heime und in Projekte der Diverision –, die von den beiden Hochschulen in Hamburg skeptisch bis ablehnend eingeschätzt wurden.

Als Hochschullehrer an der Evangelischen Fachhochschule für Sozialpädagogik (Rauhes Haus) war ich 1996 an der Einführung des integrierten Praktikums beteiligt. Wir konzipierten dieses achtsemestrige Studium mit einer dreisemestrigen Praxisphase im vierten, fünften und sechsten Semester (im vierten und sechsten Semester zwei Tage in der Praxis und drei Tage an der Hochschule, im fünften Semester fünf Tage Praxis und ein Hochschultag). Die Kombination unterschiedlicher Lernorte mit vielfältigen Bildungsoptionen sowohl in den konventionellen Arbeitsfeldern als auch in neuen oder experimentellen brachte eine Qualitätssteigerung, die sich nicht zuletzt in überdurchschnittlichen Diplomarbeiten realisierte. Diese Kombination ist im neuen Bachelor/Master System nur noch in Ansätzen möglich.

Das einzig fachlich einschlägige Argument für ein Berufspraktikum ist die vertiefte und (in der Regel) erfolgreiche Einführung in ein Berufsfeld. Dass dies auch anders erreicht wer-



Foto: Jean-Pierre Dalb+@ra_flickr

den kann, zeigt die kürzlich eingeführte, obligatorische 18-monatige Einarbeitungsfortbildung von neuen Mitgliedern der ASD, die an Intensität und Qualität die Theorieanteile des ehemaligen Anerkennungsjahres sogar übertrifft.

Berufspolitisch gab es noch ein weiteres Argument: Einführung der „NovizInnen“ in die habituellen Grundhaltungen der Profession. Das spielte dann eine fortschrittliche Rolle, wenn die Anleiterinnen und Anleiter entsprechend motiviert und interessiert waren. Vielfach geschah aber auch Gegenteiliges, wenn die alte Praxis-Parole verkündet wurde: Vergesst die theoretischen Flausen, die ihr an der Hochschule gelernt habt. Hier kommt jetzt die Praxis.

Es lohnt ein Blick in die anglo-amerikanische Professionsbildung.

Wenn Berufspolitik nicht als soziale Schließung betrieben wird (die staatliche Anerkennung war bislang die Verteidigungsanlage der FachhochschulabsolventInnen gegen die Universitäts-Konkurrenz – zurzeit werden mit nicht sehr stichhaltigen Argumenten die Bachelor-AbsolventInnen der Universität in vielen Stellen nicht akzeptiert, da sie keine staatliche Anerkennung haben – diese hat ihnen die Behörde bislang verweigert) und wenn qualifizierte Fortbildung nicht nur für BerufsanfängerInnen, sondern in jeder beruflichen Phase von zentraler Bedeutung ist, dann fallen einem ganz andere Perspektiven und Forderungen zur Qualifizierung im Beruf ein.

Zu überlegen wäre, wie eine Weiter-Qualifikation zu einer Selbstverständlichkeit und zu einer ständigen Aufgabe in unserer Profession werden kann. Dazu lohnt ein Blick in die anglo-amerikanische Professionsbildung: Die SozialarbeiterInnen-Lizenz, die mit dem Studium erworben, aber vom Berufsverband verliehen wird, muss alle drei Jahre durch eine vorgegebene Anzahl von Fortbildungen vom Berufsverband

erneuert/re-akkreditiert werden. Bei uns könnte das so aussehen: Die Anerkennung von Fortbildungen und deren Durchführung obliegt den Berufsverbänden und Gewerkschaften, die entsprechend regionale Fortbildungszentren bilden, die staatlich in einem vergleichbaren Maße unterstützt werden, und wie die Staatsexamina der sogenannten großen Professionen (Medizin, Recht, Lehrerbildung) finanziell gefördert werden. Fortbildungen für BerufseinsteigerInnen wären ein wichtiger Schwerpunkt darin. Wenn sichergestellt werden kann, dass wirklich alle Berufsfelder in derartigen Zentren vertreten sind, kann dies eine sehr viel wirksamere bildungs- und fachpolitische Maßnahme in der Profilierung unserer Profession sein als die isolierte Wiedereinführung eines Instrumentes, was in der Praxis hauptsächlich zur Abwehr unliebsamer Konkurrenz dient.

Als letztes Argument für das Berufspraktikum mit staatlicher Anerkennung wird häufig die Tatsache angeführt, dass die „großen“ Professionen der Medizin, des Rechtes und der Theologie – samt ihrem Abglanz in der Lehrerbildung – ihr starkes Gewicht nicht zuletzt deshalb erhalten können, weil sie eben Referendariat, Vikariat bzw. zumindest Staatsprüfung ihr eigen nennen können. Diese Dominanz ist zwar nicht zu bestreiten, aber sie wird dadurch nicht verringert sondern verstärkt, wenn die staatliche Lizenzierung hoheitsstaatlich wieder weiter ausgedehnt wird. Diese obrigkeitsstaatliche Tradition wäre in den demokratischen Gesellschaften des Westens nicht denkbar. Von diesen sollten wir die demokratische Selbstverwaltung von Berufsgruppen übernehmen und diese weiter entwickeln, zum Beispiel zu pluralistischen Kooperationen zwischen unterschiedlichen Berufsverbänden und Gewerkschaften in den angedeuteten Fortbildungszentren. Das würde beide im Kampf gegen neoliberale Zumutungen stärken.

Literatur:

- 1) HochschullehrerInnen und PraktikerInnen der Sozialen Arbeit in Hamburg, „Stellungnahme zum Umgang mit dem Fachkräftemangel in der Sozialen Arbeit in Hamburg und zur Planung des dualen Studiengangs „Kommunale Soziale Arbeit“ durch die Freie und Hansestadt Hamburg“, Abschnitt 4, September 2017. Siehe hierzu auch gleichgerichtete Stellungnahmen von ver.di und HochschullehrerInnen der Universität Hamburg.

Prof. (em.) Dr. Timm Kunstreich



ist Professor (emeritiert) für Theorie und Methoden Sozialer Arbeit an der Ev. Hochschule für Soziale Arbeit & Diakonie des Rauhen Hauses. Außerdem ist er Mitglied der Redaktion der Zeitschrift Widersprüche und im Arbeitskreis Kritische Soziale Arbeit (AKS) Hamburg.

Plädoyer für die Wiedereinführung des Anerkennungsjahres

von Manfred Neuffer

Stellt das Berufsanerkennungsjahr die Lösung für einen gelingenden Einstieg in die Tätigkeit der Sozialen Arbeit dar? Dies kann nicht isoliert von den Curricula der Hochschulen und den unterschiedlichen Bedingungen der Praxis betrachtet werden. Durch die Umstellung in das Bachelor-/Master-Ausbildungssystem verlor die grundständige Ausbildung die Möglichkeit, geeignete und ausreichende Praktikumszeiten einzuplanen, da in der Regel der Stundenumfang der Praxisphase erheblich gekürzt wurde. Die Modularisierung, mit den Tendenzen vorrangig Wissensbestände zu thematisieren und abzufragen, geht zu Lasten der Auseinandersetzung mit Methoden der Sozialen Arbeit und tangiert damit die Frage der Handlungsfähigkeit und -sicherheit, soweit sie im Studium vorbereitet werden kann. Die mangelnde Erfahrung in Projekten der Praxis während der Hochschulausbildung verhindert eine kritische Auseinandersetzung mit den Rahmenbedingungen der Sozialen Arbeit. Die Absolvent/innen werden in die Praxis sehr unterschiedlich eingearbeitet und auch ein umfangreiches Konzept, wie es beispielsweise für den ASD in Hamburg vorgesehen ist, hängt sehr stark ab von den Ressourcen in den Abteilungen und landet häufig mehr in der Abteilung Papiertiger. Und zuletzt, bevor eine Begründung für das Berufsanerkennungsjahr aufgezeigt wird, sei angemerkt: Auch die Erfahrungen mit dieser Einarbeitungszeit waren und sind sehr unterschiedlich. Vielfach wurden und werden die Berufspraktikant/innen als billigere Arbeitskräfte oder als Ersatz für dringend benötigte fertig ausgebildete Fachkräfte eingesetzt. Die Ausbildungsverträge wurden und werden zu wenig ernst genommen und kontrolliert.

In sieben Bundesländern, insbesondere in den Nachbarländern Bremen, Niedersachsen und Schleswig-Holstein, bildet das Berufsanerkennungsjahr nach wie vor ein Bestandteil der Bachelorausbildung, wobei diese Entscheidung zum Teil den

Hochschulen überlassen bleibt. Die Erteilung der staatlichen Anerkennung wird nur zum Teil an das Berufsanerkennungs-jahr geknüpft, die zehn anderen Bundesländer erteilen die staatliche Anerkennung mit Abschluss des Studiums ohne erkennbare dafür vorgesehene Ausbildungsinhalte. Von daher ist die staatliche Anerkennung im Grunde ein Anachronismus und hat mit einer sinnvollen Einarbeitung in die Praxis wenig zu tun und kann ersatzlos gestrichen werden. Ein auswertendes Kolloquium am Ende eines Berufspraktikums hat wesentlich mehr den Charakter für einen sinnvollen Abschluss.

Vor diesem Hintergrund können einige Bedingungen für ein gelungenes Berufsanerkennungs-jahr formuliert werden. Das Berufsanerkennungs-jahr muss ein Bestandteil der Hochschulausbildung sein und letztendlich in deren Verantwortung stattfinden. Die Träger der Praktikumsstellen – nicht nur des öffentlichen Dienstes – übernehmen ihre Verantwortung im Rahmen eines Ausbildungsvertrages mit Berufspraktikant/in und Hochschule. Selbstverständlich sollte die Bezahlung nach TVöD-SuE geregelt sein, derzeitig 1.726 €. Da es im Rahmen des Berufspraktikums immer auch zu Krisen und Konflikten kommen kann, wäre die Festlegung einer vorgeschalteten Mediation ein angemessener Rahmen, diese zu lösen und zu bewältigen.

Grundlage des Ausbildungsvertrages stellt ein qualifizierter Ausbildungsplan dar, der nicht nur die Ziele der berufspraktischen Tätigkeit beschreibt, sondern auch die Maßnahmen, wie diese Ziele erreicht werden sollen. Die Teilnahme an Teamsupervision oder Teambesprechungen muss verbindlich festgelegt sein, deren Ausschluss ist ein Ärgernis das von vielen Berufspraktikant/innen beklagt wird. Die Qualifizierung und Freistellung von Anleiter/innen gewährleistet die Umsetzung des Ausbildungsplans. Die Hochschule kann die Tätigkeit von Anleiter/innen durch regelmäßige Treffen unterstützen.

Die Hochschule führt während des Anerkennungs-jahres Studientage mit begleitenden Lehrveranstaltungen durch. In der gängigen Praxis ist dies in der Regel ein Tag in der Woche. Für diese Lehrveranstaltungen stellt das Studiendekanat entsprechende Lehrkapazitäten zur Verfügung. Als ein besonde-



Foto: C. Ganzer

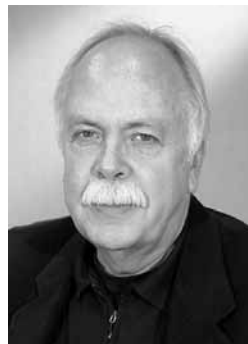
Auch die Erfahrungen mit dieser Einarbeitungszeit waren und sind sehr unterschiedlich.

rer Bestandteil dieses Studententages muss eine Veranstaltung vorgesehen werden, die die kritische Aufarbeitung der Praxiserfahrungen im Sinne einer Supervision ermöglicht. Geeignete Lehrkräfte sind dafür unerlässlich. Die Berufspraktikant/innen benötigen an der Hochschule eine Mentorin oder einen Mentor, damit sie für ihre persönlichen Fragen eine/n Ansprechpartner/in haben und Einzelberatung erhalten. Die MentorInnenfunktion gewährleistet den Austausch mit der Praxisanleitung und sie umfasst auch die Kontrolle über die Einhaltung des Ausbildungsplanes. Insofern sind für die MentorInnen Tätigkeit auch Ressourcen für Praxisbesuche vorzusehen. Leider entsprechen diese Anforderungen nicht den Rahmenbedingungen des Studiums, da in den letzten ca. 20 Jahren zumindest im Department Soziale Arbeit der HAW Hamburg ein massiver Stellenabbau stattgefunden hat.

Weitere Lehrveranstaltungen können Fragestellungen, die sich in der Praxis ergeben, vertiefen, wie zum Beispiel das Verhältnis und die Bewältigung von Kontrolle und Hilfe, der Einfluss von ökonomischen Rahmenbedingungen, die Vernetzung und Partizipation im Stadtteil und die Relevanz von Theorien der Sozialen Arbeit und ihrer Forschungsergebnisse für die Praxis. Ein weiteres Angebot könnte sein, dass die Berufspraktikant/innen, soweit es ihre Tätigkeit in der Praxis zulässt, auch an Lehrveranstaltungen des regulären Studienangebotes teilnehmen können.

Sind diese sicherlich anspruchsvollen Grundbedingungen gegeben, haben alle Beteiligten einen Gewinn. Die Berufsprak-

tikant/innen erhalten eine das Studium verlängernde Zeit, in der sie sich in einem arbeitsüblichen Alltag erproben können, in der sie Erfahrungen sammeln können in einem noch geschützten Raum und die ihnen die Gelegenheit gibt, sich die Einsatzfelder, die für sie danach in Frage kommen, auszuwählen. Von daher bietet das Berufsanerkennungsjahr keine Gewähr für die Praxisstellen, damit ihren Nachwuchs zu sichern. Doch die Chance jemand zu gewinnen, ist wesentlich höher, je qualifizierter das Anerkennungsjahr gestaltet wird. Durch diese Verbindung mit der Hochschule kann eine Kooperation zustande kommen, die den gängigen Vorwurf der Praxisferne der Hochschule und der Theorieabwehr der Praxis entgegenwirkt. So könnten diese Erfahrungen in die curriculare Diskussion der Hochschule eindringen, sowohl was die Gestaltung der Module im Bachelorstudium betrifft, als auch die Ausrichtung von Masterstudiengängen.



Prof. em.
Dr. Manfred Neuffer,

Dipl. Sozialarbeiter, Pädagoge und Prof. em. an der HAW in Hamburg, Department Soziale Arbeit. Seine Schwerpunkte sind systemische Beratung, Case-Management und Krisenintervention.

Die Sicht von Studierenden auf das Arbeitsfeld der Offenen Kinder- und Jugendarbeit

von Svenja Fischbach

Als Ergänzung des Schwerpunktthemas dieses Heftes wird hier die Sicht von Studierenden auf das Arbeitsfeld der OKJA beleuchtet. Der Text basiert auf Interviews mit vier Studierenden, die alle sowohl ihr studienintegriertes Praktikum in diesem Feld absolviert haben (in Jugendhäusern oder einem Stadtteilzentrum mit offenem Bereich) als auch weitere unterschiedlichste Erfahrungen in dem Bereich vorweisen können. Im Folgenden sind die Ergebnisse zusammengefasst dargestellt. Dabei werden die Stimmen der Studierenden möglichst authentisch wiedergegeben. Die Überschriften orientieren sich an der Struktur der leitfadengestützten Interviews.

Was reizt dich an dem Arbeitsfeld OKJA?

Auf die Frage, was die Studierenden an dem Arbeitsfeld der OKJA reizt, werden zentrale Prinzipien der Offenen Arbeit genannt: Allen voran die Freiwilligkeit, die Offenheit und die

Niedrigschwelligkeit. In diesen Prämissen läge eine besondere Chance, nämlich die des „anderen und besseren“ Zugangs zu Kindern und Jugendlichen, „auch durch das Spielerische“ denn „dadurch erreicht man die, die sonst nicht ansprechbar wären“.

Außerdem reizt die Befragten der partizipative Charakter der Arbeit, weil „man die [Anm.: Kinder und Jugendlichen] mitbestimmen lassen kann und deren Interessen einfließen lassen kann“. Positiv genannt werden Offenheit und der Vorteil, „jedes Mal etwas Neues zu machen“, Abwechslung zu haben, also nicht nach „Schema F“ zu arbeiten, sondern individuel-

Insbesondere der starke Zusammenhalt unter den Kindern und Jugendlichen wird als positive Erfahrung genannt.

len Problemlagen begegnen zu können. In diesem Zusammenhang taucht zudem der Begriff der Freiheit oder Flexibilität auf: „Die OKJA ist das Gegenteil einer bürokratischen, starren, sich um sich selbst drehenden Institution; sie zeichnet sich vielmehr durch einen angenehmen Pragmatismus aus. Sie steht in der Mitte der Gesellschaft, ist offen für alle (zumindest ist das der Anspruch), ist nicht derart staatlich kontrolliert, wie z.B. die Schule und kann sich deshalb besser an die gesellschaftlichen Bedürfnisse anpassen.“

Was sind positive Aspekte und/oder Erfahrungen in der OKJA?

Allen voran wird der starke Zusammenhalt unter den Kindern und Jugendlichen in den Einrichtungen als positive Erfahrung genannt. Eine Studierende berichtet, dass sie den Prozess vom anfänglichen Kennenlernen der Jugendlichen über das Vertrauen-Aufbauen bis hin zum Besprechen von persönlichen Themen oder Problemen als sehr spannend und bereichernd erlebt habe. Als positiver Aspekt an der OKJA wird die große gestalterische Freiheit und Verantwortungsübernahme selbst als Praktikant_in beschrieben, statt „nur die Befehle der Mitarbeitenden ausführen zu müssen bzw. sich starren Strukturen unterwerfen zu müssen“. Gleichzeitig gäbe es diese große Freiheit auch für die Nutzer_innen, die ihren Nachmittag frei gestalten könnten. Diese Freiheit und Offenheit erfordere ein hohes Maß an Flexibilität von allen, „denn es gibt keine starren Abläufe, an denen man sich festhalten“ könne. Auch wenn nicht immer alle Anliegen der Nutzenden berücksichtigt werden könnten, „birgt gerade die Flexibilität auch die Chance, auf das einzelne Kind eingehen zu können.“



Foto: Samuel Peters_flickr

Des Weiteren schildern die Studierenden es als positiv, dass sie „schnell einen Draht“ zu den Nutzer_innen aufbauen konnten, was damit begründet wurde „altermäßig sehr nah an den Kindern und Jugendlichen dran zu sein“. Teilweise bestanden im Vorhinein Bedenken, dass die Studierenden von den Nutzer_innen gerade deshalb nicht ernstgenommen werden würden. Das hat sich bei den Befragten jedoch ins Positive gewendet.

Was sind negative und/oder hemmende Faktoren für dich, in der OKJA zu arbeiten?

Als negative Faktoren an der Arbeit im Feld der OKJA stehen im Vordergrund: Die sehr begrenzten finanziellen Mittel, die Arbeitszeit am Nachmittag und Abend, da „darunter das Privatleben leidet“ und die Schwierigkeit, dass gerade in der

OKJA „Erfolge“ nicht sofort bemerkbar seien, sondern vielleicht erst Jahre später die Wirkung des Tuns sichtbar würde.

Eine Interviewte bemängelt den Leerlauf „an den Tagen an denen niemand kam“, da der Besuch der Jugendtreffs nun einmal auf Freiwilligkeit beruhe. In dem Zuge habe sie sich mehr Kooperationen mit anderen Einrichtungen gewünscht – auch mit der Schule. Sie kritisiert das fehlende Engagement der Mitarbeiter_innen und berichtet, dass sie dann ein Projekt in Eigenregie angestoßen und durchgeführt habe. Diese Kritik teilt auch folgender Befragte, wenn er ausführt: „Mich stört eine gewisse unreflektierte Arbeitsweise, verbunden mit dem sich (überall) einstellenden ‚Alltagstrott‘. Was getan wird, ist nicht mehr Gegenstand der pädagogischen Diskussion, sondern ‚hat sich bewährt‘. Klappt etwas nicht, sind eher die Kinder als die Mitarbeiter_innen daran schuld. So kann

aus einer sehr flexiblen Einrichtung und Arbeitsweise ein starres Gebilde werden, weil immer wieder die gleichen Probleme und Handlungsmuster auftauchen, ohne dass dies hinterfragt oder geändert wird.“

Dieselbe Person sieht die Gefahr bei OKJA-Einrichtungen, dass sie „in Chaos und Strukturlosigkeit“ abrutschen könnten, was sich in einem hohen Lärmpegel, einem großen Durcheinander, daraus resultierenden Konflikten und Unsicherheit mancher Kinder ausdrücke. Er moniert, dass die Mitarbeitenden das nicht hinterfragten, „sondern der Offenen Arbeit sozusagen als wesensgemäß zuschreiben“. Er plädiert dafür, „dass eine gewisse Ordnung beibehalten wird, damit besonders unsichere und durch aggressives Verhalten auffallende Kinder sich sicher fühlen können.“

Außerdem berichtet eine Studierende, sie habe Konkurrenzdenken beobachtet zwischen den Pädagog_innen der unterschiedlichen Träger. Sie habe den Eindruck gewonnen, dass gegeneinander gearbeitet würde. Das ließe sich als Ausdruck des Konkurrenzdrucks zwischen den Trägern im Hinblick auf Nutzer_innenzahl und Finanzierung interpretieren.

Als hemmenden Faktor in der OKJA zu arbeiten, kann folgende Beobachtung eines Studierenden gelten: „Dieses Arbeitsfeld ist beinahe unbekannt, auch wenn unser Professor für Sozialpädagogik vieles und sehr positiv darüber erzählt hat.“ Er schlägt vor, dass es an den Hochschulen „mehr Möglichkeiten für kurze Einblicke in die OKJA ge-

Der politische Rechtsruck geht damit einher, dass sozial Benachteiligte noch stärker benachteiligt werden.

ben [sollte], damit sich jeder ein Bild machen kann“ und „die OKJA durch gebündelte Öffentlichkeitsarbeit bekannter werden“ könne.

Was wünschst du dir von deiner_m zukünftigen Arbeitgeber_in?

Die Studierenden wünschen sich durchweg eine intensive Einarbeitung. Die meisten Aussagen beziehen sich jedoch auf das Team: die Kommunikation müsse klappen und das Mitarbeiter_innen-Team solle harmonisch und nicht zu stark hierarchisch funktionieren. Außerdem solle Transparenz herrschen, d.h. „die klare Formulierung gegenseitiger Erwartungen“. Im Hinblick auf die bereits oben erwähnten Kritikpunkte erwarten die Studierenden motivierte Mitarbeiter_innen. Drei Studierende äußern explizit, dass sie sich wünschen auch als Anfänger_innen ernst genommen zu werden, und dass grundsätzlich in ihre Fähigkeiten vertraut würde. Eine Interviewte beschreibt ihren Eindruck dazu wie folgt: „Man muss beweisen, was man kann. Ich würde mir weniger Druck wünschen und mehr auf Augenhöhe zu sein.“ Im Hinblick darauf wird eine gewisse Offenheit vom Team erwartet: „Dass die Kolleg_innen offen für neue Entwicklung sind und auch mal über den Tellerrand schauen“, dass also auch kritische Anregungen Anklang fänden. Als weitere Kriterien wurden eine faire Bezahlung genannt und „nur eine Arbeitsstelle, die stundenmäßig und entgeltlich ausreicht, so dass nicht auf mehreren Stellen mit kleiner Stundenzahlen gearbeitet werden muss.“



Wie siehst du die Zukunft des Arbeitsfelds der OKJA?

Die Befragten sehen die Zukunft des Arbeitsfelds überwiegend negativ: „Das Problem sind die Gelder. Es wird ja überall gekürzt, was sehr traurig ist und problematisch.“ Ein Studierender äußert sich besorgt: „Wir können einen unschönen Rechtsruck beobachten und der geht ja damit einher, dass sozial Benachteiligte noch stärker benachteiligt werden“. Vor dem Hintergrund der aktuellen politischen Situation und der neoliberalen Stadtpolitik, die auch die Mieten in der Stadt teurer werden ließe, formuliert er die Prognose, dass die Soziale Arbeit und vor allem die OKJA auch in der Zukunft weiterhin unterfinanziert sein könnte. Wichtig, auch für die Akquise ausreichender finanzieller Mittel sei, die Bedeutung der OKJA in der Bevölkerung noch bekannter zu machen, erklärte ein weiterer Befragter. Die Studierenden appellierten: „Es sollte allen klar sein, dass man Kinder durch Offene Arbeit erreicht, die sonst nirgendwo abgeholt werden und dass das

Die OKJA bestärkt Kinder und Jugendliche darin, dass sie mehr sind als nur Lernen, Fleiß und Leistung.

Probleme vorbeugen kann.“ Hierzu wird nochmals die zentrale Bedeutung der OKJA als Ort mit besonders niedrigschwelligem Zugang betont, die Kinder und Jugendliche erreiche, die „sonst vergessen werden könnten“. Außerdem könne die OKJA flexibler auf die Bedürfnisse der Nutzer_innen eingehen, gerade in der Gegenüberstellung mit der Regelinrichtung Schule.

Als eine weitere Schwierigkeit in Hinblick auf die Zukunft der OKJA wird der immer voller werdende Tag der Kinder und Jugendlichen und die daraus resultierende fehlende Zeit zum Besuch von OKJA-Einrichtungen beschrieben. Trotzdem würde es immer Nutzer_innen geben, die in ihrer Freizeit solche Angebote nutzten, weil gerade sozial Benachteiligte nicht genügend Möglichkeiten der Freizeitgestaltung hätten. Stellenweise wird daher trotzdem eine stabile Zukunft vorausgesagt, was anhand folgender Zitate deutlich wird: „OKJA wird immer da sein, weil sie immer benötigt wird“, „tendenziell wird sich das Konzept halten und muss es auch“. Eine Interviewte bringt vor, dass gerade die Zusammenarbeit mit Schulen wichtig sei, „auch wenn das ein schwieriges Thema ist“ aber dann sei „gerade die OKJA vielleicht der perfekte Ausgleich“. Denn das Potenzial der OKJA sieht die Studierende darin, die Kinder und Jugendliche darin zu bestärken „dass sie mehr sind als nur Lernen und Fleiß und Leistung“ und „dass sie gerade in der OKJA die Chance haben, mehr über sich selbst zu entdecken, mehr Fähigkeiten, die in der Schule ignoriert werden.“

Svenja Fischbach



arbeitet als Fachreferentin im Verband Kinder- und Jugendarbeit Hamburg. Sie hat ihr Masterstudium in Sozialer Arbeit an der Ev. Hochschule für Soziale Arbeit & Diakonie absolviert und verfügt über Praxiserfahrung in der Offenen Jugendberatung, in der Jugendhilfe und in der Arbeit mit geflüchteten Menschen.

Personalgewinnung, Ausbildung, Qualifizierung und Weiterbildung in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit

Sichtweisen und Diskussionen zu diesen Themen

vom Kooperationsverbund Offene Kinder- und Jugendarbeit



Foto: BSP Hexenberg

In der Überschrift benannte Fragen berühren in vielfältiger Weise Diskussionen und Aktivitäten des Kooperationsverbundes Offene Kinder- und Jugendarbeit (KV). Hier arbeiten Vertreter_innen aus allen Bereichen und Ebenen der Offenen Kinder- und Jugendarbeit (OKJA) zusammen. Zudem kommen die Mitglieder aus verschiedenen Regionen Deutschlands, die sehr unterschiedlich mit Ressourcen der OKJA ausgestattet sind. Weil hier alle aus so unterschiedlichen Kontexten kommen, haben wir einen facettenreichen Blick auf die Fragen, die wir in diesem Beitrag ansprechen werden. Dieser Artikel ist als Gemeinschaftspapier des Sprecher_innenteams und der AG Theorie-Praxis-Dialog im Zuge eines Diskurses entstanden.

Personalgewinnung: „Welche Faktoren spielen bei der Wahl der OKJA als Berufsfeld eine Rolle?“

Einer der besten Zugänge sind die eigenen Erfahrungen, seien es biographische oder solche aus ehrenamtlicher Arbeit, Freiwilligendiensten, Praktika oder Honorartätigkeiten in der Verbandlichen Kinder- und Jugendarbeit oder der OKJA. Das Arbeitsfeld generiert einige zukünftige Mitarbeiter_innen also durch ihre ehemaligen Adressat_innen gewissermaßen selbst. Oftmals sind das junge Menschen, die nicht nur deshalb eine Begeisterung für eine Tätigkeit in der OKJA mitbringen, weil sie von der Vielseitigkeit und Lebendigkeit des Arbeitsfeldes angesprochen werden, sondern auch, weil sie als Person dort bestehen und Wirksamkeit entfalten konnten.

Weitere wichtige Gründe, OKJA als zukünftiges Arbeitsfeld anzustreben, ist die Teilnahme an Lehr- und Forschungsangeboten der Hochschulen, die das Arbeitsfeld OKJA thematisieren. Dazu zählen Lehrbeauftragte aus der Praxis, denen es gelingt, die Bedeutung von Angeboten der Jugendarbeit für ein gelingendes Aufwachsen junger Menschen in der heutigen Gesellschaft zu vermitteln. Weitere Zugänge schaffen Praxisbörsen an den Hochschulen, die erste persönliche Kontakte zu Praxisstellen der OKJA ermöglichen. Auch durch Hochschule und Praxis gut begleitete Praktika eröffnen Zugänge in das Arbeitsfeld.

Unabhängig von einem etwaigen Lehrangebot als Türöffner, sind auch die Haltung und das Verhältnis der Hochschulen zum Feld der OKJA hochrelevant. Wir sehen alle Hochschulen, die für das Arbeitsfeld Jugendhilfe ausbilden, in der Pflicht, Bezüge zum Arbeitsfeld im Rahmen des Bachelor-Studiums herzustellen und die Attraktivität des Arbeitsfeldes gerade für Berufseinsteiger_innen erkennbar zu machen (vgl. Müller/Deinet in Deinet 2013).

Nicht zu unterschätzen ist das Image des Arbeitsfeldes bei Studierenden. Dabei geht es nicht nur um ein „gutes“ oder „schlechtes“ Image. Natürlich gibt es nach wie vor Studierende, die das Bild vom gelangweilten „Sozi“ an der kaputten Tischtennisplatte vor Augen haben, wenn sie auf die OKJA angesprochen werden. Wichtig ist auch die Tatsache, dass die OKJA nur implizit eine im klassischen Sinne „helfende“ Tätigkeit (wie beispielsweise Beratung, oder – schon im Begriff – „Altenhilfe“, aber auch Jugendsozialarbeit) ist. Das scheint jedoch für viele Studierende die zentrale Motivation für die Berufswahl zu sein. Hier könnte – neben fachspezifischen Angeboten an den Hochschulen zur OKJA, die dieses Bild verändern – eine möglichst breite Kampagne von Praxis, Trägern und Hochschulen zu den Inhalten und Aufgaben, zu den Leistungen und Zielen der OKJA helfen.

In Handlungsfeldern der OKJA lässt sich seit den 2000er Jahren eine Präkarisierung feststellen.

OKJA braucht Fachkräfte, die Offenheit aushalten, die Macht abgeben und mit der „Diskursivität“ umgehen können.

Ein weiterer bedeutsamer Faktor für die Personalgewinnung ist das fachliche Profil der OKJA am Ort. Das fängt an bei einer Öffentlichkeitsarbeit, der es gelingt, die Attraktivität und Vielseitigkeit der Jugendarbeit am Ort aufzuzeigen und reicht zur Professionalität mit der sie ausgeführt wird. Weiter schaffen oder verstellen die Rahmenbedingungen wie Arbeitszeit, Bezahlung, Ausstattung der OKJA mit Personal und Ressourcen Zugänge ins Feld. Auch die Wertschätzung, die der Träger, das sozialräumliche und politische Umfeld einem Arbeitsfeld entgegen bringen, spielt bei der Berufswahl eine Rolle. Und nicht zuletzt haben die Arbeitszufriedenheit und Identifikation der Jugendarbeiter_innen, auf die Studierende im Rahmen von Praktika etc. treffen, in dieser Frage eine Relevanz.

Personalgewinnung für die OKJA unter regionalen Gesichtspunkten

Ob sich Absolvent_innen eines Studiums der Sozialen Arbeit, der Sozialpädagogik oder der Erziehungswissenschaft für eine Tätigkeit im Arbeitsfeld OKJA interessieren, ist regional höchst unterschiedlich. Es gibt Träger, die unter einer Vielzahl von Bewerber_innen auswählen können und solche, die ihre offenen Stellen erst nach mehreren Ausschreibungen oder nicht mit Fachkräften besetzen können.

Offene Stellen in der OKJA gibt es im gesamten Bundesgebiet, so dass eine Stellensuche wenig Bereitschaft zu Mobilität abverlangt. Hier spielen Lehrangebote an den Hochschulen sicherlich eine große Rolle, aber eben auch andere Faktoren. Seckinger/Pluto/Peucker/van Santen (2016, S. 78) stellen z.B. fest, dass sich große regionale Unterschiede [in Bezug auf die Personalausstattung zeigen]: „Die im Vergleich am besten ausgestatteten Einrichtungen befinden sich in westdeutschen kreisfreien Städten und die am schlechtesten ausgestatteten Einrichtungen in ostdeutschen Landkreisen. Die Schlussfolgerung, dass ein Fachkräftemangel in der OKJA regionale Ursachen hat, liegt nahe. Offenbar ist nämlich auch die Attraktivität einer Region von Bedeutung. So gibt es Hinweise darauf, dass der ländliche Raum auch hier benachteiligt ist und die Zahl der Bewerber_innen dort geringer als in städtischen Räumen.“

Personalgewinnung und Präkarisierung

Mit Blick auf die personellen Ressourcen und die Gestaltung der Arbeitsverträge in Handlungsfeldern der OKJA lässt sich seit den 2000er Jahren eine Präkarisierung feststellen. So ging seither die Zahl der Vollzeitstellen um 40% zurück (vgl. Pothmann/ Schmidt 2013 und Seckinger/Pluto/Peucker/van San-

ten 2016) und die Zahl der befristeten Arbeitsverträge und der Teilzeitstellen nahm stetig zu. Insgesamt müssten sich deshalb, wie auch Seckinger et al. (2016, S. 78) empfehlen, „Träger und Einrichtungen der OKJA [...] beispielsweise fragen, welches Bild des Arbeitsfeldes sie gegenüber potenziellen Absolvent_innen vermitteln. Die Anstellungsträger stehen also vor der Herausforderung, frühzeitig Personalentwicklung zu betreiben und sich als attraktive Arbeitgeber zu präsentieren.“ Hier liegt in den Bereichen Qualitätsmanagement und Personalentwicklung großer Gestaltungsraum auch bei den Trägern.

Ausbildung: Wie sehen die Erwartungen der Arbeitgeber in der OKJA gegenüber den Hochschulen aus?

Erwartet werden gar nicht die Spezialist_innen, sondern universal ausgebildete Fachkräfte, die mit einem soliden sozialarbeiterischen Grundwissen und den internalisierten Tugenden eines „homo democraticus“ (Schmitz 2000) mit der offenen Struktur der OKJA zurechtkommen. OKJA braucht Fachkräfte, die diese Offenheit aushalten, die Macht abgeben und mit der „Diskursivität“ umgehen können, wenn die Offenheit bewirkt, dass man als Fachkraft mit allen Beteiligten immer neu aushandeln muss, was wann wie gemacht wird (vgl. Sturzenhecker/Schwerthelm 2016). Mit Blick auf den professionellen Habitus wird von Fachkräften in der OKJA erwartet, dass sie junge Menschen bei der Bewältigung ihres Alltags – samt ihrer Probleme, Krisen und Übergänge – begleiten und unterstützen können. Dabei müssen sie mit Ernsthaftigkeit auf junge Menschen und ihre Themen zugehen und OKJA als Infrastruktur der Anerkennung gestalten können und wollen (vgl. von Schwanenflügel 2015). Jugendarbeiter_innen sollen die Themen, die Jugendliche in der Jugendarbeit einbringen, erfassen und pädagogisch begleiten können (vgl. Müller/Schmidt/Schulz 2008; Sturzenhecker/Schwerthelm 2015). Außerdem sollen sie als Expert_innen für die Lebenslagen junger Menschen im Quartier agieren können (vgl. Deinet 2005). Dazu sollten Berufseinsteiger_innen im Studium Methoden der Beobachtung und Analyse, die für



Foto: Armand Mar+«chal_flickr

eine lokale Jugendforschung eingesetzt werden können, kennengelernt haben (vgl. Schulz 2010; Scherr 1997).

Gute Einarbeitung und Qualifikation in der OKJA

Hier holen immer mehr Anstellungsträger ihre neuen Mitarbeiter_innen mit Einführungskursen bzw. -seminaren und Trainee-Programmen ab. Diese entwickeln sie selbst und bieten diese an oder Landesjugendämter bzw. die Bildungseinrichtungen der Interessenverbände halten diese Programme vor. Eine solche strukturierte Einarbeitung macht nicht nur fit für den Job, sondern bietet als wichtigen Nebeneffekt Gelegenheit für den so wichtigen Austausch und die Vernetzung neuer Mitarbeiter_innen in der OKJA. Die theoretischen und konzeptionellen Grundlagen von Jugendarbeit und die politisch verhandelte Praxis können auseinander driften. Daher ist es wichtig, dass die Träger den originären Arbeitsauftrag von Jugendarbeit vermitteln und begründen, wie sie ihn selbst ausbuchstabieren, insbesondere im Hinblick auf die Dimensionen: Umsetzung von Offenheit, Freiwilligkeit und Diskursivität sowie dem Bildungsverständnis und der Arbeit an Schnittstellen zu anderen Bereichen. Anknüpfend an die, i.d.R. im Studium angelegte Entwicklung eines professionellen Habitus, sollte die Einarbeitung die fachliche und persönliche Weiterentwicklung der Jugendarbeiter_innen anstreben. Im Hinblick auf den fachlichen Aspekt sollen die Jugendarbeiter_innen dabei begleitet werden, ihr theoretisches Wissen in der Praxis und im eigenen Können zu übersetzen, damit nicht subjektive Orientierungen, intuitive und alltägliche Wissensressourcen zur handlungsleitenden Praxis deklariert werden, sondern ein fachlich fundierter Berufsalltag gelingt (Thole/Pothmann 2013: 574).

Mit Blick auf die persönlichen Anteile schließen wir an Albert Scherr an. Pädagogisches Handeln ist immer auch personengebundenes und personennahes Verhalten. Daher verstehen sich Reflexivität und Gelassenheit im Umgang mit sich selbst als bedeutsame Anteile der fachlichen Qualifikation (vgl. Scherr 1997, S. 169). In diesem Zusammenhang wäre es wünschenswert, dass zumindest die Phase des Ankommens in der OKJA durch Supervisionsgruppen mit Feld-erfahrenen



Supervisor_innen begleitet würde. In der Praxis der OKJA sind feld-einführende Fortbildungen, welche die Regeln der Kunst vermitteln und eine strukturierte Einarbeitung mit regelmäßigen Gesprächen der fachlichen Leitung wesentliche Faktoren für ein gutes Ankommen.

Fortbildung und Qualifikation in der Kinder- und Jugendarbeit und ihre regionalen Besonderheiten

Die Fort- und Weiterbildungsangebote sollten sowohl neu im Feld ankommende, wie erfahrene, langjährige Jugendarbeiter_innen, Leitungs- und Trägerebenen mit ihren sehr unterschiedlichen Themen durch ein entsprechend differenziertes Programm ansprechen. Innerhalb des Bundesgebietes gibt es im Hinblick auf das Fortbildungs- und Qualifikationsangebot in der OKJA riesige regionale Unterschiede, von „Alles da“ bis „Fehlanzeige in allen Bereichen“. Wo Fehlanzeige vorherrscht, gibt es großen Handlungsdruck. Hier tritt in besonderer Weise der Bedarf an strukturierter

Wünschenswert wäre zumindest in der Phase des Ankommens in der OKJA eine Begleitung durch Supervisionsgruppen.

und überregionaler Zusammenarbeit in Fragen von Fortbildung, Qualifizierung sowie Kooperation zwischen Wissenschaft, Forschung und Praxis der OKJA auf, z.B. im Sinne einer bundesweiten Initiative. Angefangen mit einem Überblick über Themen und Schwerpunkte in der Lehre, Lehrende und Forschende und aktuelle Forschungsvorhaben im Bundesgebiet, Standards, verschiedenen Konzeptionen, Qualitätstools etc., sollte es koordinierte Angebote der Fortbildung und Qualifikation auf bundesweiter Ebene geben. Diese sollten auf einer leicht auffindbaren Plattform veröffentlicht werden. All dies ist nicht nur für die diesbezüglich strukturarmen Regionen interessant. Eine solche Initiative würde auch auf allen angesprochenen Ebenen Austausch, Diskussion, Erkenntnis, Wissenszuwachs und damit auch Entwicklung in der OKJA anstoßen. Auch würde sie Grundlagen zur Selbstvergewisserung und fachlichen Positionierung bieten. Dabei könnten diese Angebote – zumindest teilweise – virtuell aufgebaut sein und wären so leicht über Ländergrenzen hinaus zugänglich. Hier liegt ein Gestaltungsspielraum mit Potenzial noch brach.

Ausblick: Initiativen im KV, die Auswirkungen auf die Personalgewinnung, Fortbildung und Qualifikation in der OKJA versprechen

Der KV selbst versteht sich nicht nur als Ort des freien Austauschs, der Vernetzung und des Nachgehens von zentralen Fachfragen. Er hat sich zur Aufgabe gemacht, Offene Kinder- und Jugendarbeit und ihre Bedeutung für ein gelingendes Aufwachen, für Chancengleichheit und Demokratiebildung jun-

ger Menschen wieder verstärkt in den gesellschaftspolitischen Fokus zu rücken. Die Arbeit des KV will auf Bundesebene eine bessere Sichtbarkeit, Darstellung und Vertretung der OKJA bewirken. Dies wird Folgen für die Wahrnehmung und Anerkennung des Arbeitsfeldes haben, für Entwicklung sorgen und sich schlussendlich – darauf hoffen wir – auch positiv auf berufliche Zugänge zur OKJA auswirken. Eine mit diesem Anliegen eng verzahnte Initiative ist der Aufbau einer strategischen Partnerschaft zwischen den Landesnetzwerken Offener Kinder- und Jugendarbeit Deutschlands, Österreichs und der Schweiz, welche sowohl den länderübergreifenden als auch den Austausch in den einzelnen Ländern fördert und etabliert. Ein wesentliches Modul dieser Partnerschaft wird die Konzipierung und Einrichtung einer innovativen Wissensmanagement-Plattform sein, über welche auf aktuelles und qualitativ hochstehendes Wissen zur Offenen Kinder- und Jugendarbeit kostenlos und benutzer_innen freundlich zugegriffen werden kann und eine Vernetzung ermöglicht.



Foto: JC Burgwedel

Die Arbeitsgruppe Theorie-Praxis-Dialog bereitet aktuell eine Befragung der Hochschulen in Deutschland, die von sich sagen, dass sie für das Arbeitsfeld OKJA ausbilden, vor. Die Gruppe interessiert sich für Kontaktdaten zu Lehrenden in der OKJA und für den Gegenstand der Lehre und Forschungsthemen, zu denen aktuell an den jeweiligen Hochschulen gearbeitet wird. Auch will die AG einen Eindruck von der Sichtbarkeit und Bedeutung des Arbeitsfeldes OKJA an den Hochschulen gewinnen. Interessierten Forscher_innen und Lehrenden soll außerdem der Kontakt und Austausch untereinander erleichtert werden.

Die Arbeitsgruppe Qualität befasst sich mit strukturellen Fragen, wie Standards, Rahmenbedingungen von OKJA, wie z.B. Mindestpersonalisierung oder Bezahlung, Ausgleich von regelmäßiger Nacht- und Wochenendarbeit und will Anstöße zur Verbesserung der Arbeitsbedingungen in der OKJA geben und so einen Beitrag zu mehr Attraktivität des Arbeitsfeldes leisten.

Dies sind Momentaufnahmen aus einem „sehr lebendigen Haufen“, der sich durch seine Offenheit für neue Mitglieder, ihre Themen und die hierdurch aufkommenden Diskussionen

noch inmitten eines Aufbruchs befindet. Fühlen Sie sich eingeladen, im KV mitzuarbeiten und mitzuhelfen, die Herausforderungen, vor denen die OKJA steht, zu meistern!

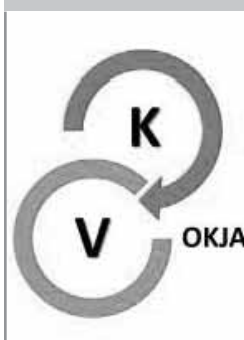
Bundesweite Angebote der Fortbildung und Qualifikation sollten auf einer leicht auffindbaren Plattform veröffentlicht werden.

Literatur und Anmerkungen:

- Scherr, Albert (1997): Subjektorientierte Jugendarbeit. Eine Einführung in die Grundlagen emanzipatorischer Jugendpädagogik. Weinheim und München: Juventa
- Schmitz, Sven-Uwe (2000): Homo democraticus. Demokratische Tugenden in der Ideengeschichte. Opladen: Leske + Budrich
- Schulz, Marc (2010): Performances. Jugendliche Bildungsbewegungen im pädagogischen Kontext. Eine ethnographische Studie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Deinet, Ulrich (2013): Innovative Offene Jugendarbeit. Bausteine und Perspektiven einer sozialräumlichen Offenen Kinder- und Jugendarbeit (Soziale Arbeit und sozialer Raum), Band 3. Opladen-Berlin-Toronto: Verlag Barbara Budrich
- Pothmann, Jens/Schmidt, Holger (2013): Datenlage zur Offenen Kinder- und Jugendarbeit – Bilanzierung empirischer Erkenntnisse. In: Deinet/Sturzenhecker (Hrsg.): Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit. Wiesbaden: Springer, VS
- Thole, Werner/Pothmann, Jens (2013): Die MitarbeiterInnen in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. In: Deinet/Sturzenhecker (Hrsg.): Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit. Wiesbaden: Springer VS
- von Schwanenflügel, Larissa (2015): Partizipationsbiographien Jugendlicher. Zur subjektiven Bedeutung von Partizipation im Kontext sozialer Ungleichheit. Wiesbaden: Springer VS.
- Seckinger, Mike/Pluto, Liane/Peucker, Christian/van Santen, Eric (2016): Einrichtungen der offenen Kinder- und Jugendarbeit. Eine Bestandsaufnahme. Weinheim und Basel: Beltz Juventa

Der Kooperationsverbund Offene Kinder- und Jugendarbeit

ist ein Zusammenschluss von Fachkräften aus der Praxis,



Vertreterinnen und Vertretern der Hochschulen, Vereinen und Verbänden aus ganz Deutschland mit dem Ziel, die fachliche Weiterentwicklung der Offenen Kinder- und Jugendarbeit zu fördern sowie ihre Sichtbarkeit auf Bundesebene zu verbessern.

Die Sprecherin und Sprecher:
Martin Bachhofer, Ulrich Kötter
und Larissa von Schwanenflügel

Was macht aus eurer Sicht eine gute pädagogische Fachkraft aus?

Gespräche mit acht Jugendlichen aus zwei Hamburger OKJA-Einrichtungen

Die FORUM-Redaktion hat vier Gruppeninterviews mit jeweils zwei Jugendlichen zwischen 12 und 18 Jahren geführt. Wir wollten wissen, was aus ihrer Sicht eine gute pädagogische Fachkraft ausmacht. Die befragten Nutzer_innen besuchen mehrmals in der Woche ein Kinder- und Jugendhaus im Osten Hamburgs bzw. einen Mädchentreff im Hamburger Westen und können auf zahlreiche Erfahrungen mit Sozialarbeiter_innen und Lehrer_innen zurückgreifen. Alle Namen wurden durch selbstgewählte Pseudonyme ersetzt.

„Bleibt locker und macht mehr mit den Kindern“

Ein Gespräch mit Brilliant Man 2.0 und Domerta, 12 und 14 Jahre alt.

Es gibt ja nette und coole und nicht so nette oder nervige Mitarbeiter_innen. Wenn ihr mal an alle denkt, die ihr so kennt, was findet ihr toll an ihnen?

BrilliantMan2.0: Dass sie offen sind, immer „Hallo!“ sagen, wenn man reinkommt; dass sie immer gut gelaunt sind, dass sie einen zum Tischtennis animieren und nicht nur rumsitzen; dass sie einem bei den Hausaufgaben helfen.

Domerta: Dass sie offen und nett sind, dass man ihnen einiges anvertrauen kann, dass sie mit unseren Themen klar kommen und dass sie sich mit unserem Alter auskennen. Dass sie sich gut in unsere Lage hineinversetzen können und uns entsprechend helfen.

Was können die Mitarbeiter_innen falsch machen? Wo ihr denkt, das ist ja richtig nervig?

BM 2.0: Wenn sie nicht so locker dran gehen, nicht freundlich sind, nicht „Hallo!“ sagen. In der Nachmittagsbetreuung in der Schule gehen manche Betreuer sehr streng ran an die Kinder.

Was meinst du mit streng genau?

BM 2.0: Dass sie nicht so locker drauf sind. Dass sie immer pünktlich um vier Schluss machen und dass sie sehr streng allgemein sind: „Kommt, jetzt sofort!“, wenn die überreagieren, das ist streng. Da vergleiche ich gerade meine alte Sportlehrerin, dass sie auf jede Kleinigkeit achtet, die wir falsch machen. Sondern man sollte es ruhig angehen lassen, nicht direkt übertreiben, das ist streng.

Wie sieht das denn aus, wenn sie überreagieren?

BM 2.0: Streng sein, das sind vor allem Lehrer. Mitarbeiter aus dem Jugendtreff sagen ruhiger: „Leute, jetzt hört mal bitte auf“, aber brüllen nicht direkt so rum.

D.: Und dass sie sich nicht nur strikt an die Regeln halten, sondern auch Spaß miteinander haben, und nicht wie bei Lehrern. Dass man nur ruhig da sein soll und das machen soll was gesagt wird, sondern auch 'n bisschen mit den Kindern Spaß machen. Hier im Jugendtreff verhalten die sich 'n bisschen wie Jugendliche sich halt verhalten, aber dass sie noch Mitarbeiter dabei sind.

D.: Ich find's blöd, wenn die [Anm.: Mitarbeiter_innen im Jugendtreff] spießig sind. Also wenn nur das gemacht werden darf, was in den Regeln steht. Also, es darf nur an den Tischen gegessen werden und alles andere geht nicht. Da kann man etwas lockerer rangehen.



Und beim Verhalten von den Mitarbeiter_innen. Gibt's da coole oder schlechte Sachen?

D.: Cool ist, dass die uns hier im Jugendhaus in Notsituationen helfen können zum Beispiel. Wenn man Probleme zu Hause hat, dann können die mit einem ruhig darüber reden und einem helfen.

Was sollten die Mitarbeiter_innen, die blöd oder streng sind, anders machen?

BM 2.0: Auch ein bisschen Rücksicht nehmen auf die Kinder, also auch mal was Schönes machen; nicht nur erstmal Hausaufgaben und dann macht was ihr wollt, sondern dass wir was zusammen machen.

Bei Problemsituationen oder wenn es etwas Schwieriges zu besprechen gibt und dann ein ernstes Gespräch geführt werden soll oder ihr mit den Mitarbeiter_innen über was Ernstes reden wollt, wie wünscht ihr euch dann so ein Gespräch? Worauf sollen die achten?

D.: Dass sie gute Ratschläge geben, also nicht nur irgendwas erzählen, sondern auch wirklich helfen. Dass es, wenn möglich, kein anderer mitbekommt, also z.B. in einem geschlossenen Raum.

BM 2.0: Dass die Mitarbeiter [Anm.: im Jugendtreff] nicht überreagieren, also dass sie nicht sagen: „Waaaaas, DAS hast du gemacht?“ und dass sie meine Lage auch verstehen. Also, warum ich

das gemacht habe und dass sie mir erklären, was ich das nächste Mal richtig tun soll und dass sie ruhig darangehen.

Die der ideale Mitarbeiter_in, wie würde er oder sie aussehen?

BM 2.0: Nett, sympatisch, ruhig. Er verhält sich locker. Er ist, wie er ist. Jemand, der locker auf die Kinder zugeht, der freundlich ist und auch aktiv ist. Jemand, der ein bisschen Witze macht, aber nicht so, dass die Kinder Blödsinn machen.

Habt ihr einen letzten Satz, den ihr uns unbedingt mitgeben wollt?

BM 2.0 und D.: Bleibt locker, seid entspannt und macht mehr mit den Kin-



dem. Spielt mehr, habt mehr mit den Kindern zu tun, anstatt sie blind rumzukommandieren.

Vielen Dank! Ich wünsche euch alles Gute für die Zukunft!

„Nicht wegen jeder Kleinigkeit die Polizei rufen!“

Ein Gespräch mit Iris, 13 Jahre und Paddy, 15 Jahre alt.

Es gibt ja Mitarbeiter_innen, die nett und cool sind und welche, die nervig oder schwierig sind. Was findet ihr toll bei denen, die ihr gut findet?

Iris: Die stellen sich sehr gut auf uns ein und finden die richtigen Gesprächsthemen oder die richtigen Projekte, dann kommt das nicht so rüber als wären die Erzieher, sondern eher Freunde.

Paddy: Wenn es einem schlecht geht, dann reden die mit dir. Es gibt welche, die merken, wenn es einem schlecht geht, mit denen kommt man dann besser klar.

Was haben die für gute Eigenschaften?

P.: Die sind dann mitfühlend oder richtig freundlich. Manchmal auch streng, aber eben nett und hilfsbereit, wenn man Hilfe braucht, z.B. ging es einmal um 'ne Sucht und da haben die gut reagiert.

I.: Hilfsbereit ist gut. Auch wenn man sich irgendwo auf der Straße sieht, sind die offen und tun nicht so, als würden sie dich nicht kennen. Das ist auch was sehr Gutes.

P.: In dem Treff finde ich gut, dass das da wie 'ne Familie ist. Alle sitzen so zusammen, das ist nicht wie bei anderen Einrichtungen, wo alle so verstreut sitzen, sondern gemeinschaftlich ...

I.: ... ja genau. Wenn wir kochen, dann wird das Essen natürlich geteilt und alle sitzen zusammen und essen zusammen und reden dann noch zusammen. Ich find' das schön.

P.: In anderen Jugendhäusern kennen auch alle alle. Aber sind da eher so mit sich selbst beschäftigt. Die Betreuer können sich ja nicht teilen, aber sind dann halt mit einer Person beschäftigt und die anderen sitzen so verstreut rum.

I.: Gut ist, wenn die Mitarbeiter nicht wie Eltern sind, sondern eher offen und nicht so wie Lehrer, dass der Bezug immer da ist und man offen miteinander reden kann.

Und was machen Mitarbeiter_innen falsch, die ihr nicht so mögt?

P.: Nervig sind manche, die drehen dann zu sehr auf und sagen: „Ja, hier komm' und wenn man nicht reden oder spielen will, dann hören die nicht auf. Oder nervige Kommentare, also an falschen Stellen. Nicht mitten im Satz unterbrechen, sich nicht in unsere Gespräche einmischen.

I.: Manchmal will man auch in Ruhe gelassen werden und entspannen und dann soll man irgendwo helfen. Und da mal locker zu lassen und nicht so aufdringlich zu sein, nicht so penetrant.

Was ist eigentlich streng, du hast gesagt manchmal ist das auch okay? Was ist das für 'ne Mischung?

P.: Konsequenz sein, ist gut. Es gibt ja auch Regeln. Da hat jemand mal Hausverbot bekommen und daraus gelernt. Es gibt ja Sachen, die man nicht macht. Die sind ja selbstverständlich und Hausregeln sind ja selbsterklärend eigentlich.

Wenn Leute sich nicht an Regeln halten, wie sollen die Mitarbeiter_innen reagieren?

P.: Erst mit ruhigem Ton, dann mit lautem Ton und dann geht's eigentlich auch. Es ist ja auch ok, wenn jemand nicht hört, den vor die Tür zu setzen für den Tag. Also das hab' ich erst zwei oder drei Mal erlebt. Also eigentlich ist das nie ein Problem.

I.: Ich finde es immer gut, wenn man zusammen was plant und das dann macht, das sind immer schöne Tage, wenn dann die Mitarbeiter hier im Treff mit den Kindern was machen und alles entspannt ist und es auch egal ist, wie alt man ist, ob nun 10 oder schon 15 ist, sondern alle was zusammen machen.

Manchmal muss oder will man ja ernste Gespräche miteinander führen. Wie wünscht euch so ein Gespräch?

P.: Auf jeden Fall alleine und unter vier Augen. Lautstärke der Stimme unten und ruhig reden und dass man eine Lehre daraus ziehen kann. Gute Ratschläge bekommt, wie man was besser machen kann. Wie man Probleme bewältigen kann oder lernt damit umzugehen.

I.: Dass es in dem Raum bleibt, was man besprochen hat und nicht die Runde macht, weil ein Mitarbeiter nicht den Mund halten kann. Man spricht ja immer die Mitarbeiter an, bei denen man weiß, dass die das verstehen und normalerweise bleibt das dann bei den Mitarbeitern. Ich würde nicht zu jemandem gehen, bei der ich Angst hätte, dass die mich auslacht. Ich geh' zu jemanden,

der damit umgehen kann und einfühlsam ist und das Thema versteht.

P.: Das sind auch die Leute, die man am längsten kennt, von denen man weiß, dass man richtige Ratschläge bekommt.

Die der ideale Mitarbeiter_in? Wie müsste sie oder er sein?

I.: Vielleicht so 'n bisschen so wie wir, von der Einstellung zumindest. Also Spaß versteht und Dinge auf unsere Weise klärt, also unter uns, nicht gleich mit der Polizei. Wenn man Mist gebaut hat, z.B. erwischt beim Rauchen, dann möchte man ungerne, dass die Polizei gerufen wird oder den Eltern Bescheid gesagt wird, sondern dass lieber mit ei-

nem geredet wird und versucht wird das intern zu klären.

P.: Gute Mitarbeiter erkennen auch, also kennen uns, und wissen ob etwas Spaß oder Ernst ist und wissen, ob sie sich einmischen sollen oder nicht.

Habt ihr ein Endstatement, einen letzten Satz, für unsere Leser_innen?

P.: Seid nicht so ernst!

I.: Geht auf die Leute offen zu und seid entspannt!

P.: Und nicht wegen jeder Kleinigkeit die Polizei rufen!

Vielen Dank für das spannende Gespräch!

„ieses erurteilt werden f r seine Probleme das darf auf keinen Fall passieren“

Gespräch mit Lisa, 16 Jahre und Jenny, 18 Jahre alt.

Es gibt ja immer nette und tolle, aber auch nervige oder schwierige Mitarbeiter_innen. Was findet ihr cool an denen, die toll sind?

Lisa: Dass es locker ist und nicht so angespannt. Es gibt wenig Grenzen, also 'n paar schon, aber wenig. Man kann eigentlich über alles reden. Die sind unserem Alter richtig nah und verstehen uns.

Was sind schwierige oder nervige Sachen oder was würde euch nerven?

Jenny: Da gibt's nichts, sonst würden wir nicht herkommen.

L.: Ja, wenn mich was nerven würde, wäre ich ja gar nicht hier.

Habt ihr schon mal Erfahrungen ge-

macht mit Leuten, die euch betreuen und die blöd waren?

L.: Mit unseren Lehrern. Aber nicht hier. Bei den Lehrern hat man das Gefühl, also man weiß ja, dass das 'ne Autoritätsperson ist, aber man kriegt das halt auch vermittelt. Die stehen über einem und das wird einem auch gezeigt von denen. Hier geht man respektvoll miteinander um. Wenn man mit Lehrern Probleme besprechen will, dann wird sofort abgeblockt und das ist hier gar nicht so. Hier kann man damit umgehen und das bearbeiten.

Also über Probleme reden ist wichtig, dass man das kann. Was wünscht ihr euch, wenn es was Schwieriges zu besprechen gibt? Wie wünscht ihr euch so ein Gespräch?

J.: Also, hier gibt's ja öfter mal Gespräche, wo auch ältere Frauen kommen, um über Probleme zu reden. Dann sind die im Büro und die Tür ist zu und man geht ja auch von selber nicht da rein bis die das geklärt haben. So funktioniert's hier und das gefällt uns.

L.: Dass man eine Person hat, die sich um eine Person kümmert und nicht noch fünf andere Sachen macht, sondern ganz bei dir ist.

Gibt's noch irgendwas, was dabei wichtig ist?

L.: Also, das kam hier nicht vor, aber auch dieses verurteilt werden für seine Probleme, das darf auf keinen Fall passieren, das ist natürlich sehr wichtig.

Habt ihr ein letztes Statement, dass ihr uns mitgeben wollt?

L.: Geduldig muss man sein, vor allem bei schwierigen Menschen und Situationen. Einfach geduldig sein.

J.: Dass die Leute das nachvollziehen können, was man macht und warum man so handelt.

L.: Dazu gehört ja dieses Nicht-Verurteilen.

Vielen Dank für das Gespräch und alles Gute für euch!



„Man sollte jeden gleich sehen. Jeden wie einen Menschen.“

Ein Gespräch mit Vali und Svenja, beide 17 Jahre alt.

Es gibt ja immer nette und tolle aber auch nervige oder schwierige Mitarbeiter_innen. Was findet ihr cool an denen, die toll sind?

Svenja: Ich finde sehr sehr toll, dass sie mir persönlich bei allem helfen. Ich kann meine Gefühle vor denen klar äußern und ich kann Geheimnisse erzählen, die ich loshaben will. Dann sind sie für mich die perfekten Zuhörer und man weiß, die Person erzählt das nicht weiter. Das gefällt mir sehr. Was ich auch gut finde ist, dass wir Unterstützung für alles bekommen. Dass wir die Chance bekommen Reisen zu machen. Und das Gute dabei ist, dass nicht die [Anm.: Mitarbeiterinnen] entscheiden wohin wir gehen, sondern, dass die uns fragen. Außerdem finde ich gut, dass ich Unterstützung bei der Schule bekomme. Ich habe Probleme mit meiner Lehrerin, sie [Anm.: die Mitarbeiterinnen] versuchen uns dabei zu helfen eine Lösung für das Problem zu finden. In allem Möglichen können sie uns helfen. Hanna [Anm.: Mitarbeiterin] hat ihr jetzt auch geholfen einen Brief an die Schulbehörde zu schreiben aufgrund dieser Lehrerin.

Vali: Ich bin seit der sechsten Klasse hier und am Anfang hab' ich hier immer meine Hausaufgaben gemacht und sie waren echt immer da. Manchmal dauert es natürlich länger, wenn's mal voll ist oder so, aber die helfen immer. Ich finde es gut, dass sie immer zuhören und Tipps geben.

Was findet ihr gut an dem Verhalten euch gegenüber?

S.: Die sind sehr nett zu uns und es gibt natürlich Momente, in denen man mal schlecht drauf ist aber die sind immer hilfsbereit. Wir sind so zufrieden mit denen, dass wir schon Generationen haben, die hierherkommen. Meine Mutter ist dahinten, ich bin hier, meine kleine Schwester kommt auch hierher. Wir lieben es.

Das ist ja ein großes Kompliment! Was sind denn schwierige oder nervige Sachen bei Sozialarbeiter_innen?

S.: Also an meiner Schule war es so, die waren sehr aufdringlich. Aber das waren Sonderpädagogen oder so. Die haben mir auch geholfen, das ist ja nicht schlecht. Aber was mich gestört hat war, wenn ich einmal zu denen gegangen bin, dass die dann so aufdringlich waren, weil sie dachten, ich wäre auch ein Problem, in Anführungszeichen, Kind. Aber das ist hier nicht so. Hier wird man nicht dazu gezwungen in Kontakt zu sein.

Wenn es schwierige Sachen zu besprechen gibt. Ihr mit denen oder die mit euch. In solchen Situationen, was ist da gut?

V.: Wir haben uns hier gestritten und dann wollten die [Anm.: Mitarbeiterinnen], dass die Stimmung wieder besser wird. Die haben alles versucht, dass es besser wird. Mit uns geredet.

Und in den Gesprächen mit euch, was haben sie da gut gemacht?



V.: Die waren erstmal ruhig und haben das von außen erstmal lange betrachtet, also bestimmt zwei Wochen und dann gefragt: „Klappt das hier eigentlich, würdet ihr auskommen zusammen?“ Das war wichtig für die und dann sind sie immer weiter in die Tiefe gegangen und haben am Ende gefragt, was wir uns vorstellen können, wie das weitergehen kann so.

S.: Die haben halt alles Mögliche versucht, damit wir wieder eine Gemeinschaft werden. Das finde ich gut. Die sehen diesen Raum hier, also den Treff,

wie eine Familie, wie eine Extra-Familie und die sorgen dafür, dass wir Kinder jetzt auch keinen Stress miteinander haben. Dieses Vertrauen hat man nicht zu jedem, das hat man zu den Eltern. Ich habe genauso viel Vertrauen wie zu meinen Eltern zu bestimmten Personen hier im Treff.

Da wird denen ja das Herz aufgehen. Was machen andere Pädagog_innen falsch?

V.: Die meisten Lehrer denken einfach, dass sie höher sind als wir Schüler und zeigen, wir sind stärker und wir haben die Macht. Hier im Treff reden sie mit dir auf Augenhöhe.

Wie müsste die_der ideale Mitarbeiter_in aussehen?

V.: Sie müsste mit einem Lächeln kommen, immer fragen ob ich Hilfe brauche, einfach immer da sein.

S.: Auf alles Lust haben und nie schlechte Laune haben. Ich glaube als Sozialpädagogin wäre das ideal, weil man braucht das auch. Der Job ist ganz schön stressig, weil wir so viele Leute sind. Ich persönlich würde da so schlechte Laune kriegen, weil die manchmal alle so laut sind, also ich würde das nicht schaffen.

Habt ihr einen letzten Satz, den ihr noch loswerden wollt?

V.: Eine Sozialarbeiterin sollte mit jedem gleich umgehen. Es gibt ja manche, die haben heimlich ihre Favoriten und egal was die dann tun, sind sie immer gut zu ihnen und dann gibt's andere, zu denen sind die anders, helfen denen mehr insgeheim. Aber die anderen sehen das ja trotzdem. Das ist blöd. Jeden gleich behandeln. Man sollte jeden gleich sehen. Jeden wie einen Menschen.

Vielen Dank für's Gespräch und alle Gute für die Zukunft!

Interviews: Svenja Fischbach

Fotos: ASP Wegenkamp

Mit Kindern kann doch jede*r arbeiten, oder?!

Maßnahmen zur Fachkräfteproduktion im sozialpädagogischen Berufsfeld

von Anne Schultz-Brummer und Sabine Kümmerle

Noch nie war der Bedarf an gut ausgebildeten pädagogischen Fachkräften für den Bereich der Kindertagesbetreuung so hoch wie heute. Die stetig wachsende Zahl an sehr jungen Kindern in den Einrichtungen, die Anforderungen der Hamburger Bildungsempfehlungen, die Heterogenität der Familien im Hinblick auf Kultur, Sprache, Bildungsverständnis machen den Beruf in höchstem Maße anspruchsvoll. Anstatt sich verstärkt auf die fachlich-qualitativen Anforderungen konzentrieren zu können, sind die Fachschulen aber mit einer ganz anderen Herausforderung konfrontiert: Sie müssen möglichst schnell möglichst viele Erzieher*innen und SPAs produzieren.

Fachkräftemangel: von langer Hand geplant

Will man die aktuelle Situation der Erzieherausbildung in Hamburg verstehen, lohnt es sich einen Blick zurück zu werfen in das Jahr 2007. Damals wurde der Fachkräftemangel politisch eingetütet. Er ist quasi von langer Hand geplant. Bundesfamilienministerin von der Leyen (CDU) forderte 2007 einen massiven Krippenausbau. Im Jahr 2013 sollten in Deutschland 35% der Kinder im zweiten und dritten Lebensjahr professionell betreut werden. Binnen sechs Jahren sollte die Zahl der Krippenplätze von 250.000 auf 750.000 steigen. Man sorgte sich damals politisch vor allem über die Kosten des Ausbaus. Die Frage woher das qualifizierte Fachpersonal für die Jüngsten kommen sollte wurde zweitrangig behandelt. Der spätestens 2013 akute Bedarf an gut für den frühkindlichen Bereich qualifizierten Fachkräften sollte durch arbeitslose Erzieher*innen, Personal in der Babypause und Absolvent*innen der Erzieherausbildung gedeckt werden, die inzwischen anderen Berufen nachgingen.

Hamburg plante Personalengpässe durch Stellenaufstockungen, Fachkräfte aus anderen Bundesländern oder den Einsatz fachfremden Personals aufzufangen. Man setzte auf die Aktivierung von Reserven, anstatt in sofortige und langfristig wirkende Investitionen in die Ausbildung. Selbst als 2012 die Träger Alarm schlugen aufgrund der absehbar höheren Personalbedarfe in der Ganztägigen Bildung und Betreuung

(GBS), konstatierte der Senat: „Der zusätzliche Personalbedarf im Bereich Kindertagesbetreuung wird nach Einschätzung der zuständigen Behörde unter anderem durch den Ausbau der Ausbildungskapazitäten an den staatlichen Fachschulen, den Zuzug von Fachkräften nach Hamburg, die Entfristung von Zeitverträgen und die Erweiterung der Arbeitszeiten bei bereits im Kita-Bereich beschäftigten Fachkräften, die Ausweitung der berufsbegleitenden Weiterbildungen und durch die Zulassung von Personen mit pädagogischen oder heilpflegerischen Berufsabschlüssen (die nicht gezielt auf eine Tätigkeit in Kindertageseinrichtungen vorbereiten) für das Berufsfeld Kindertagesbetreuung abgedeckt werden können. Die zuständige Behörde geht daher grundsätzlich von keinen fehlenden Fachkräften in den Jahren 2013 und 2014 aus.“ (1)

Akademisierung existiert nur auf dem Papier

Der Umgang mit den Arbeitsbereichen der Kindheitspädagogik bleibt sowohl auf Bundesebene als auch in Hamburg widersprüchlich: Auf der einen Seite propagieren Politik und Wissenschaft seit Jahren die Professionalisierung der frühkindlichen Bildung, auf der anderen Seite werden die Ressourcen nicht bereitgestellt. Noch 2007 forderte die SPD den Einstieg in eine Teilakademisierung des frühkindlichen Bereichs „natürlich mit angemessener Bezahlung“. Die damalige GAL wollte die Entwicklung der Erzieherausbildung auf Hochschulniveau vorantreiben. In der Praxis ist davon bis heute nichts zu spüren. Auf dem Papier gibt es weiterhin hehre Ziele, wie das der Akademisierung, der Professionalisierung, die mit einer Erhöhung der Anforderungen an Erzieher*innen einhergeht, die gewünschte und geforderte Qualitätsoffensive, die Diskussionen um ein Bundesqualitätsgesetz oder eine Kitainspektion. Die andere Seite ist die Realität des Alltags und hier zeigt sich, dass die Entgelte die angemessene Entlohnung von Aka-



Damals wurde der Fachkräftemangel politisch eingetütet.

An den ausbildenden Fachschulen und -akademien entstehen experimentelle Ausbildungsgänge

demiker*innen nicht hergeben, dass die qualitätsvolle Arbeit aufgrund von verfügbaren Stunden und Entgelten nur in der Freizeit, durch großes Engagement oder durch verringerte Zeiten der unmittelbaren Pädagogik umgesetzt werden kann.

Die Situation 10 Jahre später: Ein Déjà-vu?

Zehn Jahre später stehen Politik und Träger vor einer noch größeren Herausforderung. Bundesweit prognostiziert das DJI eine Lücke von rund 310.000 Erzieher*innen bis 2025. (2) Allein in Hamburg dürften in den nächsten zehn Jahren mindestens 6.000 neue Erzieher*innen benötigt werden. (3) Dennoch laviert sich jedes Bundesland weiter auf irgendeine Art und Weise durch den Fachkräftemangel. Einheitlich wird der Zugang für fachfremde oder fachähnlich ausgebildete Menschen in die Kitas und Schul-Standorte erleichtert. An den ausbildenden Fachschulen und -akademien entstehen experimentelle Ausbildungsgänge. Neben interessanten neuen Modellen der berufsbegleitenden Erzieher*innen-ausbildung oder dem Modellprojekt „opti-prax“ in Bayern, geht es bei den Veränderungen an den Ausbildungsstätten vor allem um Verkürzung der Ausbildung und Herabsenkung der Aufnahmebedingungen. So auch in Hamburg.



Ein neuer Masterplan zur Fachkraftausbildung

„Um dem steigenden Bedarf an sozialpädagogischen Fachkräften in Kitas und Ganztagschulen Rechnung zu tragen, haben die zuständigen Behörden Maßnahmen umgesetzt, mittels derer noch mehr junge Menschen für die Ausbildung zur Sozialpädagogischen Assistentin beziehungsweise zum Sozialpädagogischen Assistenten und zur Erzieherin beziehungsweise zum Erzieher gewonnen werden können“. (3) Unter anderem wurden:

- ★ Die Zugangsvoraussetzungen erweitert. Ab dem Schuljahr 2017/2018 können Schüler*innen mit einem erweiterten ersten allgemeinbildenden Schulabschluss in eine verlängerte Ausbildung zur (SPA) aufgenommen werden.
- ★ Die Ausbildungsdauer der Weiterbildung zum/zur Erzieher*in für alle SPA-Absolventinnen und Absolventen ohne Notenschwelle auf zwei Jahre verkürzt und das Vor-

praktikum zur grundständigen Erzieherausbildung für Abiturientinnen und Abiturienten wurde von einem Jahr auf vier Monate reduziert.

- ★ Die Erzieherausbildung für Absolvent*innen des Beruflichen Gymnasiums Pädagogik & Psychologie sowie der FOS Sozialpädagogik können auf zwei Jahre verkürzt.
- ★ Die Ausbildungsformate ausgeweitet im Bereich Umschulungen und Spezialangebote für Migrant*innen.
- ★ Die Finanzierungsmöglichkeiten sozialpädagogischer Ausbildungsgänge ausgebaut. Schüler*innen können sowohl Aufstiegs-BAföG (AFBG) als auch Schüler- und Studierenden-BAföG beziehen oder die Ausbildung berufsbegleitend absolvieren und sich somit über ihre Tätigkeit schon während der Ausbildung refinanzieren. (4)

Diese gesamte Praxis der Absenkung der Zulassungsvoraussetzungen ist gleichsam nicht sonderlich produktiv. Hellhörig machen sollten die Verbleibszahlen in Ausbildung und Beruf. Sie zeigen, dass ca. 20% der Hamburger Auszubildenden die Erzieher*innen-Ausbildung abbrechen (5), mindestens 20% nicht den Kitabereich als Arbeitsfeld wählen (5) und weitere 20% nach den ersten Berufsjahren wieder aussteigen. So verhält es sich in der Regel auch mit Akademiker*innen, die nach ein paar Einstiegsjahren in die Praxis den Beruf wieder verlassen. Trotz des enormen Aufwandes bleiben also nur rund 40% der ausgebildeten Fachkräfte langfristig im Arbeitsfeld. Das sollte zum Nachdenken und Umdenken anregen. Was wir brauchen ist ein Innehalten, das uns wieder einen umfassenden Blick auf die Ausbildung ermöglicht jenseits der zahlenmäßigen Ausweitung der „Pädagog*innenproduktion“. Wir müssen uns die Frage stellen dürfen, ob der quantitative Ausbau überhaupt in dieser Geschwindigkeit geleistet werden kann und will.

Im Arbeitsfeld ist der Mangel an gut ausgebildeten Kolleg*innen längst angekommen. Der Wettbewerb um gute Kräfte ist längst entbrannt. Das Thema des Fachkräftemangels ist zu einem der Hauptthemen geworden. Verliert die Einrichtung nun jemanden aus dem Kollegium, ist die Sorge groß und die Anzahl der Bewerbungen, die eintreffen, dagegen klein. Für viele Teams bedeutet das, zusätzliche Anstrengungen auf sich zu nehmen, um auch Kolleg*innen aus anderen Arbeitsfeldern in die Kita-Arbeit zu integrieren.

Eine weitere Aufwertung des Sozial- und Erziehungsdienstes ist deshalb unbedingt notwendig.

Die Lösung liegt nicht in mehr desselben

Die Planung für die Zukunft setzt nahtlos an den Versäumnissen der Vergangenheit an. Aber: Nicht die Menge an pädagogischem Personal ist entscheidend für eine gute pädagogische Qualität zugunsten der Kinder. Sie ist lediglich eine Voraussetzung dafür, dass gute Arbeit in den Einrichtungen stattfinden kann. Wesentlich sind das Qualifikationsniveau der Absolvent*innen und die Wertschätzung des Berufs. Anstatt die Zugangsvoraussetzungen immer weiter hinabzuschrauben, müssen die Arbeitsbedingungen und damit die (finanzielle) Anerkennung des Berufs verbessert werden. Anstatt neue Berufsgruppen auch unterhalb der SPA in den Kitas zu installieren, muss ein Schritt in Richtung Akademisierung gemacht werden.



Aus unserer Sicht ist es erforderlich, gemeinsam über neue Modelle der Ausbildung nachzudenken und sie anzupassen an die Alltagsrealität. Dazu müssen politische Entscheidungen so gefällt werden, dass das Arbeitsfeld entsprechend seiner Bedeutung und Kompetenz ausgestattet wird. Träger und Bundesländer bemühen sich bereits, das Image des Erzieher*innenberufs durch entsprechende Kampagnen aufzupolieren. Zu Recht! Die Arbeitspraxis, auf die die Menschen dann treffen, muss dem jedoch entsprechen und muss so arbeitswert sein, dass die Fachkräfte ihren Beruf gut und gerne ausüben können.

Über Jahre hinweg bemühen sich Pädagog*innen, einen besseren Stand ihres Berufs in der Gesellschaft zu etablieren, ihre Leistungen und ihre Bedeutung deutlich zu machen. Kita und GBS sollen als Bildungsorte wahrgenommen werden, die beruflichen Anforderungen sollen sich auch im Gehalt wiederfinden. Langsam bewegt sich hier etwas. Der Fokus auf den quantitativen Umbau ohne den qualitativen mit zu denken und das Absenken der Ausbildungsstandards beim Ausbau von Kita und Ganztagschulplätzen unterläuft jedoch all diese Bemühungen.

Eine weitere Aufwertung des Sozial- und Erziehungsdienstes ist deshalb unbedingt notwendig. Akademisierung und intensive Weiterbildung der Pädagog*innen muss auch für den frühkindlichen Bereich selbstverständlich werden. Damit Kitas ihren Aufgaben als Praxisstellen gerecht werden können, braucht es zusätzliche, refinanzierte Stundenkontingente für die Anleitung von Praktikant*innen. Denkbar wären dann auch ganz neue Verknüpfungen von Theorie und Praxisanteilen. Praktikant*innen müssen für ihre Arbeit in der Kita entlohnt werden. Die Praktikumszeiten müssen den pädagogischen Notwendigkeiten an Beziehungsaufbau / Teamarbeit entsprechen. Die prekären Beschäftigungszuschnitte v.a. im Ganztags müssen endlich beendet werden und tarifliche Bezahlung muss möglich gemacht werden für alle Beschäftigten. (6)

Literatur und Anmerkungen:

- 1) Senatsdrucksache 20/5792 vom 08.11.2012
- 2) Rauschenbach, Schilling, Meiner-Teubner: "Plätze. Personal. Finanzen – der Kita-Ausbau geht weiter", Forschungsverbund DJI/TU Dortmund, September 2017
- 3) Stellungnahme des Senats zur Großen Anfrage DS 21/10362
- 4) Die aufgelisteten Maßnahmen sind Teil des 10-Punkte-Plans „Maßnahmen zur Fachkräftenachwuchssicherung im sozialpädagogischen Berufsfeld“ des HIBB. S. auch Pressemitteilung der BSB: „Hamburg sichert Fachkräftenachwuchs für Kitas“ vom 06.06.2017 <http://www.hamburg.de/pressearchiv-fhh/8914322/fachkraeftenachwuchs-kitas/>
- 5) 73% der Absolvent*innen eines Examensjahrgangs münden bundesdurchschnittlich in das Arbeitsfeld Kindertagesbetreuung. S. Rauschenbach et al. „Plätze. Personal. Finanzen“ S. 30
- 6) Das Kitagutscheinsystem arbeitet mit pauschalen Entgelten. Die für die Personalentgelte hinterlegten Durchschnittswerte ermöglichen nicht jeder Einrichtung tarifgerechte Bezahlung. Sobald Mitarbeiter*innen länger als acht Jahre in der Einrichtung sind und den entsprechenden Stufenaufstieg vollziehen, reicht das über die Personalkosteneckwerte refinanzierte Geld nicht. Einrichtungen mit langjähriger Personalzugehörigkeit sind zur Tarifuntreue gezwungen.



Sabine Kümmerle

ist Geschäftsführerin beim Alternativen Wohlfahrtsverband SOAL e. V.



Anne Schultz-Brummer

ist Kita-Fachberaterin beim Alternativen Wohlfahrtsverband SOAL e.V.

Ankommen in der Praxis aus Sicht von Hamburger Trägern – In nachfolgenden Interviews schildern Mitarbeitende aus dem Stiftungsbereich Kinder- und Jugendhilfe des Rauhen Hauses und der Dollen Deerns e.V. ihre Erfahrungen und Vorstellungen.

Die Auseinandersetzung mit Theorie und Praxis ist für unsere Arbeit von großer Bedeutung

ein Gespräch mit Katrin Haider-Lorentz und Raimund Menzel vom Rauhen Haus

Welche Chancen bzw. welche Risiken sehen Sie in der Einstellung von frischgebackenen Absolvent_innen eines Studienganges Soziale Arbeit?

Raimund Menzel: Ab und an ist es so, dass ich Berufsanfänger_innen einstelle. Nach meiner Erfahrung ist es so, dass diese schon irgendwelche Praxisfelder bedient haben, d.h. die bringen etwas in ihrer Biographie mit und haben sich häufig Praxisfelder erschlossen und wenn sie im Bewerbungsverfahren deutlich machen können, dass sie diese Vorerfahrungen während ihres Studiums an den Hochschulen reflektiert haben, dann sind diese Menschen für uns hochinteressant. Es geht also nicht nur um das während des Studiums erlernte Wissen, sondern auch um die Fähigkeit, – auch in Abgrenzung zu anderen Bereichen – deutlich machen zu können, warum es gerade dieses spezielle Arbeitsfeld sein soll. In solchen Fällen macht es für uns keinen großen Unterschied, ob Bewerber_innen schon bei anderen Arbeitgebern tätig war. Ich merke einfach, dass eine Theorie-Praxis Auseinandersetzung stattgefunden hat und diese Auseinandersetzung ist für unsere Arbeit von großer Bedeutung.

Viele potentielle Mitarbeiter_innen haben im Rahmen ihres Studiums – auch vor dem Hintergrund unterschiedlicher Regelungen in den Bundesländern – nur sehr begrenzt die Möglichkeit, über Praktika einzelne Arbeitsfelder kennenzulernen. Wie sehen Sie das und hätten Sie da Veränderungswünsche?

R. M.: In sechs Semestern noch mehr Praktika unterzubringen halte ich für schwierig. Wir haben manchmal Aner-

kennungspraktikant_innen aus anderen Bundesländern und das finde ich zum Teil ausgesprochen spannend als Modell. Aber auch in diesen Fällen würde ich erwarten, dass die von mir schon angesprochene Theorie-Praxis-Reflexion stattgefunden hat.



Katrin Haider-Lorentz: Wir haben auch viele Mitarbeiter_innen, die sich durch Aushilfsjobs schon Vorerfahrungen erworben haben. Dann gibt es ja in der Sozialen Arbeit viele Studierende, die schon eine Vorausbildung haben, sei es als Erzieher_in oder Sozialpädagogische Assistent_in. Das sind dann natürlich gute Voraussetzungen für eine Einstellung. Wir haben jetzt das erste Mal eine Studentin, die ein Duales Studium absolviert. Das ist eine Chance für uns, Menschen ein Stück weit auch selber auszubilden.

Würden sie sagen, dass die Praxis im Rahmen der derzeitigen Struktur der Hamburger Ausbildung unterrepräsentiert ist?

R. M.: Ja, das würde ich schon sagen. Einmal abgesehen von dem Problem, dass ich spontan auch nicht wüsste, wie

man in sechs Semestern noch mehr Praxis unterbringen könnte, ohne an der Theorie zu sparen, finde ich die Bachelor-Ausbildung da ein bisschen schmal-spurig.

Sie hatten in einem Halbsatz schon Bezug genommen auf das Anerkennungs-jahr. In Hamburg gibt es das ja bekanntlich nicht mehr. Würden sie sagen, dass ein solches Anerkennungs-jahr etwas wäre, was aus ihrer Sicht in Hamburg wieder eingeführt werden sollte?

R. M.: (lacht) Da habe auch ich einen Dissens mit meiner Kollegin.

K. H.-L.: Aus meiner Sicht: Nein! Es gab gute Gründe für die Abschaffung. Neben der Studienzeitverkürzung ging es ja um eine bessere Verknüpfung von Theorie und Praxis und die ist aus meiner Sicht durch die integrierten Praktika besser gewährleistet. Dadurch, dass das das Anerkennungs-jahr an das Studium „drangehängt“ war, habe ich immer die Gefahr gesehen, dass in diesem Jahr die notwendige Verknüpfung mit der Theorie sehr in den Hintergrund rückt.

R. M.: Ich finde ein Anerkennungs-jahr auch deshalb bedenkenswert, weil es den Betreffenden die Möglichkeit bietet, das, was sie in der Theorie gelernt haben, in der Praxis zu überprüfen und das im Austausch mit erfahrenen Kolleg_innen. Mit den Anerkennungsstudent_innen, die wir beschäftigen, machen wir sehr gute Er-

In sechs Semestern noch mehr Praxis unterzubringen, halte ich für schwierig.



fahrungen. Die bringen frisches Wissen aus dem Studium mit und davon haben auch die anleitenden Kolleg_innen in der Praxis etwas.

Stichwort Anleitung: Gibt es bei Ihnen, in Ihren Einrichtungen eine konzeptionell unterfütterte Einarbeitungsphase?

K. H.-L.: Ja, wir haben ein Einarbeitungskonzept. Die ersten drei Monate einer Tätigkeit dienen als Einarbeitungsphase. In jedem Team gibt es neben der Teamleitung ein_e Pat_in als Ansprechpartner_in. Ziel ist es, dass ein_e neue_r Mitarbeiter_in nach drei Monaten einen guten Überblick hat. Zweimal im Jahr gibt es für neue Mitarbeiter_innen einen Einführungstag. Das sind auch für uns wichtige Tage, denn in den Gesprächen bekommt man immer gut mit, wie die Einarbeitung lief und wo es welche Schwierigkeiten gab. Und wir können immer wieder darauf hinweisen, dass ein solches Einarbeitungskonzept nicht für die Schublade ist, sondern einen hohen Verbindlichkeitsgrad hat.

Seit wann gibt es diese Einarbeitung bei Ihnen und was war der Auslöser ein solches Konzept zu erarbeiten?

K. H.-L.: Das Konzept gibt es seit 2011. Es gab natürlich auch vorher eine Einarbeitung, die aber in den verschiedenen Teams sehr unterschiedlich gehandhabt wurde. Ein solches Konzept ist für uns der Versuch, eine Einarbeitung für alle möglichst verbindlich zu regeln, und nicht von der Situation in den jeweiligen

Teams abhängig zu machen. Das ist natürlich durchaus herausfordernd, denn neben dem Kennenlernen des jeweiligen Arbeitsfeldes, den Strukturen des Rauhen Hauses etc. müssen wir oft für eine Vermittlung des besonderen fachlichen Know-hows sorgen. Hier haben wir auch spezielle Fortbildungsprogramme, die neue MitarbeiterInnen innerhalb des ersten Jahres besuchen sollen, beispielsweise die Einführung in die ressourcenorientierte Fallarbeit oder – im stationären Bereich – ein Deeskalationstraining.

Vor dem Hintergrund der von Ihnen erwähnten notwendigen auch fachlichen Einarbeitung: Wie bewerten sie die Ausbildung an den Hochschulen, was fehlt aus Ihrer Sicht, was würden sie sich wünschen, was auf jeden Fall Bestandteil der Ausbildung sein sollte?

R. M.: Schwierige Frage. Ich habe selber hier an der Evangelischen Hochschule für Soziale Arbeit und Diakonie gearbeitet und vielleicht bin ich jetzt ein bisschen zu kritisch, aber aus meiner Wahrnehmung hat die Ausbildung eine offene Flanke beim Thema Kinderschutz. Kinderschutz hat – das kann man ja finden, wie man will – eine derartige Bedeutung für unser Arbeitsfeld, dass man sich nicht erlauben kann, es zu ignorieren. Da würde ich mir beispielsweise im Curriculum vorstellen Kinderschutz als Oberthema

unter verschiedenen Aspekten zu behandeln. Aus meiner Sicht führt man an der Hochschule oft eher die Grundsatzdiskussionen. Man guckt z.B., kritisch auf die „Dekade des Kinderschutzes“, aber man bearbeitet nicht ausreichend „Und was heißt das konkret: Kinderschutz?“ Dieser Teil ist aus meiner Sicht oft zu schwach ausgebildet. Man ist sehr schnell auf kritischen Positionen. Nehmen sie zum Beispiel die Diagnostik bzw. Diagnosen. Die werden oft sehr schnell ganz grundsätzlich in Frage gestellt, aber wir haben Arbeitsfelder z.B. in den Frühen Hilfen, wo wir sehr eng mit Mediziner_innen zusammenarbeiten, da kommt man gar nicht darum herum, sich eine solche Diagnostik als Arbeitsmittel auch ein Stück aneignen zu müssen.

K. H.-L.: Nun steht eine Hochschule vor der Herausforderung, für viele verschiedene Arbeitsfelder ausbilden zu müssen. In einem solchen vergleichsweise kurzen Studium ist eine Spezialisierung relativ schwierig. Aber ich habe schon die Erwartung, dass Studierende über Grundlagenkompetenzen wie Methoden der Gesprächsführung verfügen.

Sie haben beide verschiedentlich auf die relativ kurze Studiendauer hingewiesen. Wäre aus ihrer Sicht eine zeitliche Erweiterung des Studiums sinnvoll?

R. M.: Auch das ist schwierig zu beantworten. Während meiner Tätigkeit an der Hochschule hatte ich manchmal das Gefühl, dass mir im Bachelor das Niveau zu niedrig, im Master aber zu hoch war. Einiges würde dafür sprechen, das Studium auf acht Semester zu verlängern. Dann hätten Studierende auch mehr Zeit, sich thematisch auseinanderzusetzen und Gedanken zu machen, wohin sie eigentlich wollen. Wir haben es ja in Hamburg nicht nur mit den ehemaligen Fachhochschulen zu tun, sondern ebenfalls mit der Universität, die ja auch einen sozialpädagogischen Schwerpunkt hat und da merke ich schon einen Unterschied. An den ehemaligen Fachhochschulen werden Themen wie z.B. „Macht und Machtverhältnisse“, „Staat und Individuum“ intensiver bearbeitet. Das fehlte mir an der Uni.

Aus meiner Sicht führt man an der Hochschule oft eher die Grundsatzdiskussion.

Wenn sie einen Wunsch frei hätten, was würden sie sich wünschen: Von der Ausbildung aber auch von neuen Mitarbeiter_innen?

K. H.-L.: Ich freue mich immer, wenn ich Menschen finde, die sich für Theorie begeistern, die Soziale Arbeit nicht nur

als reines Praxistun ansehen, sondern die auch Zusammenhänge gut herstellen und erschließen können und Theorie in Praxis übersetzen können.

R. M.: Dem kann ich mich anschließen. Menschen, die sich weiterbilden, die Interesse zeigen, die Affinität auch zur

Theorie haben und mit denen man darüber reflektieren kann, das finde ich sehr angenehm.

Ich bedanke mich bei Ihnen für das Gespräch.

Interview: Joachim Gerbing



Katrin Haider-Lorentz

ist Mitarbeiterin in der Kinder- und Jugendhilfe des Rauhen Hauses und zuständig für die Personal- und Qualitätsentwicklung.



Raimund Menzel

ist Leiter der Regionalleitung Mitte in der Kinder- und Jugendhilfe des Rauhen Hauses.

Der Sprung ins kalte Wasser

ein Gespräch mit Angelika Huntgeburth von den Dollen Deerns

Welche Chancen aber auch Risiken sehen Sie in der Einstellung von Menschen, die frisch von der Hochschule kommen, die also keine Berufserfahrung mitbringen?

Angelika Huntgeburth: Zur Beantwortung möchte ich zunächst einmal unsere spezifische Situation erläutern: Wir sind ein kleiner Träger mit sieben Einrichtungen, davon fünf in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. Drei von ihnen bieten auch Projekte in der Arbeit mit Geflüchteten. Dazu kommen die Fachberatungsstelle gegen sexuelle Gewalt und die Kontakt- und Informationsstelle Berufsorientierung und Lebensplanung für Mädchen und zwei Einrichtungen in der überregionalen Jugend- und Familienförderung mit insgesamt sechzehn Beschäftigten. Wenn es hoch kommt haben die Einrichtungen zwei hauptamtliche Mitarbeiterinnen, manchmal sogar auch nur eine. Neue Kolleginnen haben natürlich während der Ausbildung ihre Praktika gemacht und bringen sehr viel theoretisches Wissen mit. Bezogen auf die Praxis müssen sie aber oft „ins kalte Wasser“ springen. Hier besteht das Risiko, dass diese jun-

gen Frauen damit total überfordert sind, u.a. weil sie als neue Mitarbeiterinnen natürlich auch einer „Testphase“ durch die Besucherinnen unterliegen. Es kommt hinzu, dass jede unserer Einrichtungen weitestgehend „autonom“ arbeitet, mithin auch die anfallenden administrativen Tätigkeiten von ihnen erledigt werden müssen. Das heißt nicht, dass sie dabei keine Unterstützung bekommen, beispielsweise von mir. Trotzdem stellen wir, stelle ich, immer wieder fest, dass gerade in diesen Bereichen Kenntnisse fehlen. Das betrifft den Bereich der Landeshaushaltsordnung, das Zuwendungsrecht usw.



Foto: M. Essberger

Das war jetzt der Blick auf potentielle Risiken. Wie sieht es denn mit den Chancen aus? Ist das Theoriewissen, dass diese neuen Mitarbeiterinnen mitbringen, nicht auch eine Bereicherung für die Arbeit?

A.H.: Absolut. Viele der neuen Kolleginnen hinterfragen das, was sie vorfinden und oft sind das Fragen, die auch bei uns, den alten Mitarbeiterinnen, Erstaunen hervorrufen und zur Reflexion anregen. Wir alle kennen – glaube ich – das Phänomen der falschen Antwort: „Das war schon immer so“ auf die Frage, warum macht ihr etwas so und so? Genau solche Routinen in Frage zu stellen und die laufende Praxis zu hinterfragen, ist für uns eine sehr wertvolle Eigenschaft neuer Mitarbeiterinnen.

Gibt es in den Einrichtungen der Dolle Deerns eine konzeptionell abgesicherte Einarbeitungsphase? Wie läuft überhaupt bei ihnen die Einarbeitung?

A.H.: Wir haben natürlich über unsere langjährige Praxis eine Reihe von grundsätzlichen Schritten erarbeitet be-

treffend einer Einarbeitung. Das ist quasi eine „To Do-Liste“, in der die ersten und wichtigsten Schritte festgehalten sind. Ich hatte ja eingangs erwähnt, dass unsere Einrichtungen personell unterschiedlich ausgestattet sind. In den Einrichtungen, in denen zwei Mitarbeiterinnen tätig sind, übernimmt die „alte“ Mitarbeiterin die Einarbeitung. Handelt es sich um eine Einrichtung mit nur einer Mitarbeiterin, dann haben wir tatsächlich ein Problem, für das wir auch noch keine gute Lösung haben.

gen genutzt werden. Bei Bedarf finden solche Besprechungen dann auch häufiger statt. Aus diesen Runden heraus werden auch weitere Unterstützungen organisiert, sei es, dass Themen verallgemeinert werden können in Form von Fortbildungen oder auch Unterstützung organisiert werden kann durch internes und externes Fachwissen.

Sie sind seit 25 Jahren Koordinatorin der Dollen Deerns. Wie hat sich aus ihrer Sicht in diesem Zeitraum die

Aus meiner Sicht hat das Thema „Gender“ in der Ausbildung stark an Relevanz verloren.

eine Art „Warten auf Anweisungen“ gekoppelt mit einem fehlenden Gesamtüberblick. Betrachtet wird immer nur die jeweilige Aufgabe, aber nicht der dazugehörige Kontext. Ich führe das u.a. auch zurück auf die Veränderungen in der Ausbildung im Rahmen von „Bologna“, also einer zunehmenden „Verschulung“ des Studiums. Was sich auch verändert hat, diesmal bezogen auf die Strukturen, ist der Wegfall des Anerkennungsjahres. Die derzeitige Form der integrierten Praktika mag sich vielleicht besser ins Studium einfügen oder auch billiger sein; aus meiner Sicht kompensiert das aber nicht den damit einhergehenden Verlust an Praxiserfahrung.

Ist das ein Plädoyer für die Wiedereinführung des Anerkennungsjahres?

A.H.: Ja, das würde ich schon sagen. Durchaus auch aus fachpolitischen Gründen. Das Anerkennungsjahr war ja nicht nur ein „Übung in Praxis“, sondern die Kolleginnen erhielten auch eine Bezahlung, die ja mit Einführung der integrierten Praktika weggefallen ist. Darüber hinaus ist es bei der derzeitigen Form der Praktika sehr viel schwieriger, die Kolleginnen in die laufende Praxis zu integrieren; einfach, weil die Zeiträume der Praktika eher geeignet sind für ein projektorientiertes, entsprechend aber auch kurzfristigeres Arbeiten.

Ich bedanke mich für das Gespräch.
Interview: Joachim Gerbing



Foto: M. Essberger

Ich höre ein bisschen heraus, dass es eine abgesicherte, strukturell verankerte, Einarbeitungsphase nicht gibt, auf Grund der Rahmenbedingungen vielleicht auch gar nicht geben kann?

A.H.: Also es gibt bei uns nicht so etwas wie eine „Schnupperphase“. Das geben die Rahmenbedingungen einfach nicht her. Bei größeren Trägern ist das sicher noch anders, bei uns haben wir diesbezüglich keine Handlungsspielräume. Natürlich führen wir Gespräche mit den neuen Mitarbeiterinnen und versuchen gemeinsam zu reflektieren, was vielleicht noch fehlt an Wissen und Kenntnissen, wo ggf. noch die eine oder andere Fortbildung angeboten werden muss. Eine regelrechte Einarbeitungsphase wäre eigentlich eine gute Sache, scheitert bei uns aber an den fehlenden Ressourcen wie Personal, Finanzen etc. Was wir haben bzw. machen, sind monatliche Mitarbeiterinnen-Besprechungen, die – neben dem Austausch über die Arbeit – auch für kollegiale Beratun-

Ausbildung verändert? Was ist besser, was vielleicht auch schlechter geworden?

A.H.: Wenn es um Inhalte geht, dann muss ich sagen, dass aus meiner Sicht das Thema „Gender“ in der Ausbildung stark an Relevanz verloren hat. Das war früher deutlich anders. Ich hatte ja schon erwähnt, dass viele neue Kolleginnen die laufende Praxis – durchaus kritisch – hinterfragen. Gleichzeitig stellen wir bei anderen aber einen Trend hin zu einer gewissen „Unselbstständigkeit“ fest, so

Angelika Huntgeburth

ist Dipl. Pädagogin und arbeitet seit 25 Jahren bei den Dollen Deerns e.V. im Schwerpunkt Berufsorientierung und Lebensplanung von Mädchen sowie als Geschäftsführerin für den Verein.



Die Entwicklung der Fachkräfte in der Kinder- und Jugendhilfe in Hamburg

von Dirk Bange

Die Kinder- und Jugendhilfe ist zu einem wichtigen Teilarbeitsmarkt in Deutschland geworden. Die Zahl der Fachkräfte ist allein in den Jahren zwischen 2010 und 2014 von 639.000 auf 762.000 Personen gestiegen. Das ist ein Anstieg von 19 Prozent, der deutlich über dem auf dem gesamten Arbeitsmarkt von vier Prozent liegt. Die stärksten Zuwachsraten gab es in den Kindertagesbetreuungseinrichtungen, „die der Jobmotor der Kinder- und Jugendhilfe“ sind. In den Kitas sind 10-mal so viele Fachkräfte hinzugekommen, wie in allen anderen Arbeitsfeldern der Kinder- und Jugendhilfe zusammen (Rauschenbach & Schilling 2016, S. 1). Es gibt aber auch Arbeitsfelder wie die Offene Kinder- und Jugendarbeit (OKJA), bei denen eine Stagnation oder ein Rückgang zu verzeichnen ist. Im folgenden Beitrag soll die Situation der einzelnen Arbeitsfelder in Hamburg betrachtet werden. Vorab ist anzumerken, dass nicht immer valide Daten vorliegen und manches nur cursorisch dargestellt wird.

Kindertagesbetreuung

Durch den Ausbau der Kindertagesbetreuung ist in den letzten Jahren die Zahl der pädagogischen Betreuungskräfte in den Hamburger Kitas deutlich angestiegen. Am 01. März 2010 waren in den Kitas 9.832 Betreuungskräfte beschäftigt. Ihre Zahl stieg bis zum 01. März 2017 um über 3.000 auf 12.855 Personen an. Das ist ein Zuwachs von fast 31 Prozent (Statistisches Amt für Hamburg und Schleswig-Holstein 2017).

In den nächsten Jahren wird die Zahl der betreuten Kinder weiter steigen, da Hamburg besonders im Bereich der unter 6-jährigen Kinder eine wachsende Stadt ist und im Krippenbereich generell noch eine zunehmende Zahl von betreuten Mädchen und Jungen zu erwarten ist. Darüber hinaus haben die Kita-Verbände und die Behörde für Arbeit, Soziales, Familie und Integration (BASFI) eine Vereinbarung zur Verbesserung des Fachkräfteschlüssels im Krippenbereich geschlossen. Sie besagt, dass der Schlüssel in den nächsten vier Jahren in gleichen Schritten von jetzt 1:5,6 auf 1:4 verbessert wird. Der erste Schritt erfolgt am 01. Januar 2018 und der letzte am 01. Januar

2021. Für diese Verbesserung werden insgesamt mehr als 2.000 zusätzliche Fachkräfte benötigt.

Um den Fachkräftebedarf zu decken, hat die Behörde für Schule und Berufsbildung (BSB) in Kooperation mit der BASFI bereits zum Beginn des Krippenausbauprogramms im Jahr 2007 die Ausbildungskapazitäten deutlich erhöht. Verließen im Schuljahr 2006/2007 knapp 1.000 Absolventinnen und Absolventen die berufsbildenden Schulen, waren es im Schuljahr 2015/2016 bereits mehr als 1.600 Personen. Da viele Sozialpädagogische Assistentinnen und Assistenten direkt in die Erzieher/innenausbildung wechseln, standen im Sommer 2016 gut 1.150 Fachkräfte für eine Tätigkeit in einer Kita bereit. Wie viele von ihnen eine Tätigkeit aufnehmen, ist nicht genau bekannt.

Da jährlich gut 750 Fachkräfte in Rente gehen bzw. aus anderen Gründen ausscheiden und für die Verbesserung des Krippenschlüssels jährlich mehr als 500 zusätzliche Fachkräfte benötigt werden, droht ein Erzieher/innenmangel. Allein im Jahr 2018 werden im Kitabereich 1.250 Fachkräfte benötigt, während dem Arbeitsmarkt „nur“ etwas mehr als 1.150 neue Fachkräfte aus den Hamburger Ausbildungsgängen für pädagogische Fachkräfte zur Verfügung stehen. Dabei muss berücksichtigt werden, dass auch andere Arbeitsfelder als der Kitabereich noch Bedarfe haben.

Ob die Lücke durch eine Erhöhung der Wochenarbeitszeit von Erzieher/innen geschlossen werden kann, ist zumindest fraglich. Nachdem die Zahl der Vollzeitbeschäftigten mit der Einführung des Kita-Gutscheinsystems deutlich zurückgegangen ist, ist sie seit dem Jahr 2007 von knapp 31 auf 38 Prozent im Jahr 2016 gestiegen. Auch bei der vollzeitnahen Beschäftigung hat es einen Zuwachs gegeben. Gut 21 Prozent der Beschäftigten arbeiteten 2016 mehr als 32 Wochenstunden. Im Durch-

Die Kinder- und Jugendhilfe ist zu einem wichtigen Teilarbeitsmarkt in Deutschland geworden.



Auch die Zahl der arbeitslosen Erzieher/innen hat in den letzten Jahren abgenommen.

schnitt betrug der Beschäftigungsumfang der Fachkräfte am 01.03.2016 31,6 Stunden die Woche (ebd.). Es gibt also noch ein gewisses Potential. Allerdings wählt ein Teil der Erzieher/innen bewusst eine Teilzeitbeschäftigung zum Beispiel wegen der Vereinbarkeit von Familie und Beruf (GEW 2007, S. 4). Trotzdem unternehmen die Träger weiter enorme Anstrengungen, um einen Teil des Fachkräftebedarfs durch die Erhöhung der Wochenarbeitszeit zu decken.

Auch die Zahl der arbeitslosen Erzieher/innen hat in den letzten Jahren abgenommen, so dass hier nur noch wenige zusätzliche Fachkräfte aktiviert werden können. Bundesweit lag die Arbeitslosenquote bei Erzieher/innen und Sozialpädagogischen Assistentinnen/Kinderpflegerinnen im Jahr 2016 bei 1,6 Prozent und es dauerte rund 100 Tage, um eine Stelle zu besetzen (Bundesagentur für Arbeit 2017). Die BASFI setzt sich angesichts dieser Fakten in einer Bund-Länder-Arbeitsgruppe zur Gewinnung von Fachkräften für den Kita-Bereich dafür ein, den Erzieherberuf zum „Mangelberuf“ zu erklären. Die Bundesanstalt für Arbeit (BA) sieht jedoch bisher noch keinen flächendeckenden Engpass und die von ihr zugrunde gelegten Kriterien noch nicht als erfüllt an. Die Kriterien der BA sind: Die Vakanzzeit offener Stellen dieser Berufsgruppe liegt über dem Bundesdurchschnitt und das Verhältnis der Zahl der Arbeitslosen, die nach einer Stelle im entsprechenden Berufsfeld suchen, zu der Zahl der gemeldeten offenen Stellen beträgt weniger als 3:1 (Bürgerschaft der Freien und Hansestadt Hamburg 2017a).

Vor dem Hintergrund der Vereinbarung zur Verbesserung des Betreuungsschlüssels im Krippenbereich und dem hohen Ersatzbedarf haben die BSB und die BASFI ein Maßnahmenpaket entwickelt, um die Zahl der Absolventinnen und Absolventen in den nächsten Jahren zu steigern, ohne die Qualität der Ausbildung zu verschlechtern. Das folgende Maßnahmenpaket wurde Anfang Juni der Öffentlichkeit vorgestellt:

- Grundsätzlich stellen die staatlichen Berufsschulen so viele Plätze für die Ausbildung zum Sozialpädagogischen Assistenten/zur Sozialpädagogischen Assistentin (SPA) und zum Erzieher/zur Erzieherin zur Verfügung, dass alle Bewerber einen Platz bekommen.
- Die Zugangsvoraussetzungen wurden sowohl für Abiturientinnen und Abiturienten als auch für Interessierte mit

erstem Schulabschluss erweitert. Abiturientinnen und Abiturienten können bereits mit einem viermonatigen Praktikum die Erzieherausbildung beginnen. Schülerinnen und Schüler mit dem erweiterten ersten Schulabschluss nach zehn Schuljahren können eine um sechs Monate verlängerte Ausbildung zum SPA beginnen und gegebenenfalls den mittleren Schulabschluss (MSA) erreichen.

- Die Durchlässigkeit zwischen den Ausbildungsgängen (Fachschule, Fachoberschule, Berufliches Gymnasium, Fachschule für Heilerziehungspflege und Berufsfachschule für Sozialpädagogische Assistenz) wurde erhöht.
- Die sehr lange Ausbildungszeit wurde moderat verkürzt. Alle SPA-Absolventen können ab August 2017 ohne Notenschwelle in die verkürzte zweijährige Erzieherausbildung wechseln.
 - Die Ausbildungsangebote wurden um eine staatliche Fachschule für Heilerziehungspflege ergänzt.
 - Die berufsbegleitende Ausbildung wurde den Bedarfen der Absolventinnen und Absolventen angepasst. Es wurden vier zeitlich unterschiedlich strukturierte Ausbildungsvarianten geschaffen, so dass die Vereinbarkeit von Beruf und Ausbildung und gegebenenfalls auch Familie besser gewährleistet ist.
 - Alle Ausbildungsformate wurden nach dem Gesetz zur Förderung der beruflichen Aufstiegsfortbildung (AFBG) förderfähig umstrukturiert.
 - Für Menschen, die bereits über eine andere Ausbildung verfügen und in den Erzieherberuf wechseln wollen, wurde in Kooperation mit der BASFI und den Trägern der Jugendhilfe ein über Bildungsgutscheine finanziertes Umschulungsformat eingerichtet. Die Umschulung dauert 2,5 Jahre und ermöglicht eine über die Agentur für Arbeit finanzierte Ausbildung zur Erzieherin/zum Erzieher.
 - Für Menschen mit Migrationshintergrund wurden spezielle Zugangsmöglichkeiten (z.B. Prüfungen bei Verlust der Zeugnisse) und Ausbildungsformate (z.B. Erzieherausbildung für Einwanderer und Einwanderinnen, berufsbegleitende SPA-Ausbildung für Migranten) geschaffen.
 - Durch modularisierte Anpassungsqualifizierungen für Migranten und Migrantinnen mit im Ausland erworbenen Berufsqualifikationen, deren Angebot flexibel an den Bedarf angepasst wird, finden zahlreiche Menschen mit Migrationshintergrund Zugang zum sozialpädagogischen Berufsfeld.
 - Bis zu 100 Prüfungen jährlich für Externe, die von den Schulen organisiert, abgenommen und intensiv begleitet werden, ermöglichen es berufserfahrenen Kolleginnen und Kollegen ihre beruflichen Kompetenzen im Rahmen einer Prüfung unter Beweis zu stellen und sich auf diesem Wege zu Fachkräften weiterzuentwickeln (ebd.).



Mithilfe einer Öffentlichkeitskampagne der BASFI, die kurzfristig starten soll, sollen noch mehr Menschen für pädagogische Berufe gewonnen werden. Durch die Umsetzung dieser Maßnahmen sollen nach und nach mehr Fachkräfte die staatlichen berufsbildenden Schulen verlassen. Im Jahr 2020 sollen dem Arbeitsmarkt mindestens 150 zusätzliche Fachkräfte zur Verfügung stehen.

Schule/ Ganztagsbetreuung

Die Zahl der Stellen für sozialpädagogische Fachkräfte an Schulen ist seit 2011 ebenfalls von gut 1.250 auf über 2.050 massiv gestiegen (Institut für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung 2016, S. 16). Hinzu kommen noch einmal die bei den Kinder- und Jugendhilfeträgern im Bereich der „Ganztätigen Bildung und Betreuung“ beschäftigten, weit mehr als 2.000 Fachkräfte. Im Bereich der Ganztagsbetreuung besteht zum Schuljahr 2017/2018 wegen der beschlossenen Verbesserung der Erzieher-Kind-Relation an den Grundschulen um 10 Prozent ein zusätzlicher Fachkräftebedarf. Im Schuljahr 2019/2020 ist eine weitere Verbesserung um 7,5 Prozent an den Grundschulen sowie um 10 Prozent an den 5. und 6. Klassen der Stadtteilschulen vorgesehen (Volksinitiative Guter Ganzttag 2016, S. 7). Nach Berechnungen der BSB werden dafür insgesamt mehr als 350 Vollzeitlehrerstellen benötigt (Hamburger Abendblatt vom 14.06.2016).

Bezirksämter/Landesbetrieb Erziehung und Bildung

Bei den Bezirksämtern sind 1.444 Personen beschäftigt, die soziale Arbeit leisten (Personalbericht 2017 der Freien und Hansestadt Hamburg). Zwischen 2014 und 2015 war der Bedarf vor allem aufgrund der Ausschreibung von 75 Stellen für den Allgemeinen Sozialen Dienst (ASD) und zusätzlicher Stellen beim Landesbetrieb Erziehung und Beratung für die Versorgung unbegleiteter minderjähriger Ausländer (UMA) um fast 30 Prozentpunkte gestiegen, sank 2016 aber um 7,7 Prozentpunkte wieder etwas ab (Freie und Hansestadt Hamburg 2017, S. 60f.). Beim ASD arbeiten rund 500 und beim LEB gut 400 Personen. Die Besetzung der Stellen ist von 2014 bis 2016 schwieriger geworden. Die Erfolgsquote sank von 81,6 Prozent im Jahr 2014 auf 68,5 Prozent in 2016 (ebd.).

Um den aufgrund der Personalbemessung gestiegenen Bedarf im ASD zu decken, wurde im Jahr 2015 zwischen den Bezirksämtern, der BASFI, der Finanzbehörde als Auf-



sichtsbehörde und dem Personalamt ein Kooperationsvertrag geschlossen. Durch die Kombination von zentral durch das Personalamt der FHH gesteuerten bundesweiten Ausschreibungen und dezentralen Ausschreibungen der Bezirksämter wurde der um 20 Prozent erhöhte Fachkräftebedarf im ASD zum 31.12.2016 vollständig gedeckt. Außerdem wurden eine Lenkungsgruppe eingesetzt, ein Qualitätsmanagementsystem eingeführt und ASD-spezifische Qualifizierungs- und Führungsfortbildungsangebote entwickelt. Ein Beschäftigungsvolumen von 100 Prozent, wie es im ASD der FHH jetzt erreicht wurde, setzt kontinuierliche Nachbesetzungsverfahren und Einarbeitung voraus. Das heißt: Der ASD ist und bleibt in ständiger Bewegung. Es kommt entscheidend darauf an, diese Bewegung gut zu gestalten.

Auch bundesweit hat es einen starken Personalzuwachs in den Jugendämtern gegeben. Die stärksten Zuwächse gab es bei den ASD. Allerdings sind außerdem mehr als 1.300 Amtsvormünder eingestellt worden. Grund ist vor allem die Einführung der in § 55 Abs. 2 SGB VIII geregelten Obergrenze von höchstens 50 Vormundschaften pro Vollzeitbeschäftigtem (Mühlmann 2016, S. 6). Ende 2014 gab es in diesem Aufgabenbereich in Hamburg deutlich mehr als 70 Vollzeitäquivalente, nachdem im Zuge der Reform des Vormundschaftsrechts fast 50 zusätzliche Stellen geschaffen worden sind (Bürgerschaft der Freien und Hansestadt Hamburg 2014). Seit dem 01.03.2015 ist die Zahl der zusätzlichen Vollzeitäquivalente bei den Amtsvormundschaften für minderjährige unbegleitete Ausländer/innen von 3,75 auf 15,85 am 01.03.2017 gestiegen (Bürgerschaft der Freien und Hansestadt Hamburg 2017b, S. 34).

Derzeit wird vor dem Hintergrund des angespannten Arbeitsmarktes die Möglichkeit geprüft, einen dualen Studiengang „Soziale Arbeit im öffentlichen Dienst“ einzuführen. Dieses Vorhaben wird auch von den Kritikern/innen grundsätzlich begrüßt. Sie monieren aber, dass die Engpässe vom öffentlichen Dienst selbst mit verschuldet seien und es nicht nur Engpässe im öffentlichen Bereich gäbe. Sie fordern deshalb einen Ausbau der bestehenden Kapazitäten und einen Dialog über die Weiterentwicklungen mit den freien Trägern und Wohlfahrtsverbänden (ver.di 2017).

Bundesweit hat es einen starken Personalzuwachs in den Jugendämtern gegeben.

Offene Kinder- und Jugendarbeit und Familienförderung

Leider liegen für diese beiden Leistungsbereiche keine validen Daten über den Stellenbestand in Hamburg vor. Im Bereich der regionalen OKJA gibt es derzeit etwa 425 Vollzeitstellen bei Trägern der freien Jugendhilfe und den Bezirksämtern (Bürgerschaft der Freien und Hansestadt Hamburg 2017c). Angesichts der in etwa gleichbleibenden Zahl von Einrichtungen ist in der OKJA zumindest von einer stabilen Personalsituation auszugehen – zumal ein Teil der Einrichtungen Mittel für sozialräumliche Hilfen und Angeboten bekommt sowie zusätzliche Mittel für die Integration geflüchteter Kinder und Jugendlicher bereitgestellt worden sind.

Bundesweit ist dagegen in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit ein deutlicher Rückgang des Personals von 44.560 Beschäftigten im Jahr 1998 über 35.959 im Jahr 2010 auf 29.126 im Jahr 2014 zu verzeichnen. Im gleichen Zeitraum hat dagegen die Zahl der Beschäftigten im Bereich der Jugendsozialarbeit zugenommen. Insgesamt sind aber deutlich weniger Menschen in diesem Arbeitsfeld tätig (Pothmann, 2016 S. 12ff.). Bei der Familienförderung ist vor dem Hintergrund des Ausbaus der Frühen Hilfen, der Förderung von Elternlotsenprojekten und von Angeboten für geflüchtete Familien eher von einem leichten Zuwachs auszugehen (Iannaccone, Treu & Bange 2017; Bange, Hullmann & Treu 2017).

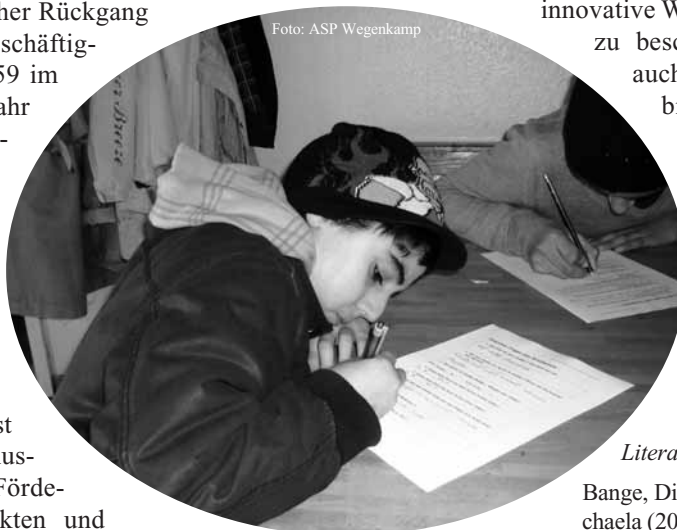


Foto: ASP Wegenkamp

Hilfen zur Erziehung

Für die Hilfen zur Erziehung liegen leider keine validen Daten für Hamburg vor. Im Bereich der stationären Unterbringung stagniert die Zahl der untergebrachten Minderjährigen in Hamburg seit einiger Zeit – sieht man von der in den letzten zwei Jahren erheblich gestiegenen Zahl minderjähriger unbegleiteter Ausländer/innen ab. Im Bereich der ambulanten Hilfen ist die Situation ähnlich. In den letzten Jahren hat es dennoch wegen der Sozialräumlichen Hilfen und Angeboten eine erhöhte Fachkräftenachfrage gegeben. Für die nächsten Jahre wird sich im Arbeitsfeld Hilfen zur

Die stärksten Zugänge gab es bei den ASD. Allerdings sind außerdem mehr als 1.300 Amtsvormünder eingestellt worden.

Erziehung diese Situation voraussichtlich nicht verändern. Auch bundesweit ist der Personalanstieg nicht mehr so groß wie noch in den Jahren zwischen 2010 und 2014 (Fendrich & Tabel 2016, 8ff.).

Fazit

Dieser kurze Überblick verdeutlicht, dass die Kinder- und Jugendhilfe ein wichtiger Teil des Hamburger Arbeitsmarktes ist. In den letzten Jahren hat die Zahl der Beschäftigten deutlich zugenommen. Zumindest in einigen Arbeitsfeldern der Kinder- und Jugendhilfe ist ein weiterer erheblicher Bedarf an Fachkräften zu erwarten. Die zuständigen Behörden haben auf diese Situation mit der Ausweitung der Ausbildungskapazitäten reagiert. Dennoch wird

es in den nächsten Jahren notwendig sein, weitere innovative Wege der Fachkräftegewinnung zu beschreiten. Dazu gehört sicher auch die Debatte über duale Ausbildungsgänge und die Frage wie sie attraktiv gestaltet werden können. Denn ein Fachkräftemangel gibt es mittlerweile in vielen Branchen und der branchenübergreifende Wettbewerb um die „besten Köpfe“ hat längst eingesetzt.

Literatur:

Bange, Dirk; Hullmann, Brigitte & Treu, Michaela (2018). Der Beitrag der Frühen Hilfen, der Familienförderung und der Kindertagesbetreuung zur Gesundheitsförderung. In: Fehr, Rainer u.a. (Hrsg.). StadtGesundheit in Hamburg. Georg Thieme Verlag: Stuttgart in druck.

Bürgerschaft der Freien und Hansestadt Hamburg (2017). Antwort des Senates auf die Schriftliche Große Anfrage der Abgeordneten Mehmet Yildiz, Sabine Boeddinghaus, Deniz Celik, Martin Dolzer, Norbert Hackbusch, Stephan Jersch, Zaklin Nastic, Can-su Özdemir, Christiane Schneider und Heike Sudmann (DIE LINKE) vom 13.09.17 „Bilanz Präkäre Beschäftigung im Kita-Bereich II“. Drucksache 21/10362.

Bürgerschaft der Freien und Hansestadt Hamburg (2017a). Antwort des Senates auf die Schriftliche Kleine Anfrage des Abgeordneten Daniel Oetzel (FDP) vom 24.08.17 „Mangelberuf Erzieher“. Drucksache 21/10173. <https://www.buergerschaft-hh.de/ParlDok/dokument/59005/mangelberuf-erzieher.pdf>

Bürgerschaft der Freien und Hansestadt Hamburg (2017b). Antwort des Senates auf die Schriftliche Große Anfrage der Abgeordneten Philipp Heißner, Dennis Gladiator, Richard Seelmaecker, Dr. Jens Wolf, Karin Prien (CDU) und Fraktion vom 19.05.17 Zwischenbilanz im Bereich Familie, Kinder, Jugend“. Drucksache 21/9187. <https://www.buergerschaft-hh.de/ParlDok/dokument/57984/zwischenbilanz-im-bereich-familie-kinder-jugend.pdf>

Bundesweit ist in der OKJA ein deutlicher Rückgang des Personals zu verzeichnen.

Bürgerschaft der Freien und Hansestadt Hamburg (2017c). Antwort des Senates auf die Schriftliche Kleine Anfrage des Abgeordneten Daniel Oetzel (FDP) vom 06.10.17 „Entwicklung der OKJA-Angebote in der Freien und Hansestadt Hamburg“. Drucksache 21/10597.

Bürgerschaft der Freien und Hansestadt Hamburg (2014). Antwort des Senates auf die Schriftliche Kleine Anfrage des Abgeordneten Dennis Gladiator (CDU) vom 20.11.14 „Jugendamt überlastet“. Drucksache 20/20703. http://www.dennis-gladiator.de/fileadmin/gladiator/Dateien/schriftl-kl-anfragen/2014/2014-11-20_13702_Jugendamt_ueberlastet.pdf

Bundesagentur für Arbeit (2017). Arbeitsmarktsituation von Erzieherinnen und Erziehern. Statistik der Bundesagentur für Arbeit, Statistisches Bundesamt.

Fendrich, Sandra & Zabel, Agathe (2016). Expansion und Ausdifferenzierung der Heimerziehung. In: KOMDAT, Heft Nr. 2, 19 Jg., S. 8-12. http://www.akjstat.tu-dortmund.de/fileadmin/Komdat/2016_Heft2_KomDat.pdf

Freie und Hansestadt Hamburg (2017). Personalbericht. Hamburg. <http://www.hamburg.de/contentblob/9539152/4d1f8e702610e20a866529ee74a59ea5/data/bp-2017-personalbericht-gesamt.pdf>

GEW (2007). Wie geht es im Job? Ergebnisse der Kita-Studie der GEW. Berlin. file:///C:/Users/Dirk/AppData/Local/Temp/Wie_gehts_im_Job_Ergebnisse_der_Kita_Studie_der_GEW.pdf

Hamburger Abendblatt vom 14.06.2016. Senat und Volksinitiative präsentieren Einigungspaket. <https://www.abendblatt.de/hamburg/kommunales/article207683989/Senat-und-Volksinitiative-praesentieren-Einigungspaket.html>

Iannaccone, Dana; Treu Michaela & Bange, Dirk (2017). Elternlotsenprojekte in Hamburg – Ein zukunftsweisendes Modell von, mit und für Familien mit Migrationshintergrund. In: Forum für Kinder- und Jugendarbeit, Heft Nr. 4, Jg. 30.

Institut für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung (2016). Das Schuljahr 2015/2016 in Zahlen. Das Hamburger Schulwesen. Behörde für Schule und Berufsbildung Hamburg. <http://www.hamburg.de/contentblob/5051788/6fee0a60f3a7f3e938ba9e94d43d0f38/data/pdf-gesamtdokument-2015-16.pdf>

Mühlmann, Thomas (2016). Mehr Personal in Jugendämtern. In: KOMDAT, Heft Nr. 2, 19 Jg., S. 5-8. http://www.akjstat.tu-dortmund.de/fileadmin/Komdat/2016_Heft2_KomDat.pdf

Pothmann, Jens (2016). Abbau oder Umbau? Ein Rückgang in der Kinder- und Jugendarbeit mit vielen Fragezeichen. In: KOMDAT, Heft Nr. 2, 19 Jg., S. 12-16. http://www.akjstat.tu-dortmund.de/fileadmin/Komdat/2016_Heft2_KomDat.pdf

Rauschenbach, Thomas & Schilling, Matthias (2016). Neuer Personalthöchststand in der Kinder- und Jugendhilfe. In: KOMDAT, Heft Nr. 2, 19 Jg., S. 1-5. http://www.akjstat.tu-dortmund.de/fileadmin/Komdat/2016_Heft2_KomDat.pdf

Statistisches Amt für Hamburg und Schleswig-Holstein (2017). Jugendhilfe in Hamburg 2017. Erscheint im November 2017. https://www.statistik-nord.de/fileadmin/Dokumente/Statistische_Berichte/arbeit_und_soziales/K_I_3_j_H/K_I_3_j17_HH.pdf

ver.di (2017). Stellungnahme des Fachbereichs Bund, Länder und Gemeinden zur Planung der Freien und Hansestadt Hamburg (FHH) bzgl. der Einführung eines „Dualen Studiengangs Kommunale Soziale Arbeit“. <http://sozialarbeit.verdi.de/++file++59cc9d5c086c2605483ad82f/download/Stellungnahme%20verdi%20FB%206-7.pdf>

Volksinitiative Guter Ganzttag (2016). Guter Ganzttag für Hamburgs Kinder. Hamburg. http://www.paritaet-hamburg.de/fileadmin/FBBE/GBS/DPHH_Broschuere_Ganzttag_210x210_final.pdf



Dr. Dirk Bange



Jahrgang 1963, ist seit 1996 Mitarbeiter der Hamburger Sozialbehörde und leitet seit 2006 die Abteilung Familie und Kindertagesbetreuung bei der BASFI. Von 1992 bis 1996 war er Mitarbeiter der Kontakt- und Informationsstelle gegen sexuellen Missbrauch an Mädchen und Jungen Zartbitter Köln e.V.

Tarifrechtlicher Umgang mit „neuen“ Ausbildungsgängen in der Kinder- und Jugendarbeit

von Henriette Brandt

In der Kinder- und Jugendarbeit arbeiten vorrangig Sozialpädagog*innen und Erzieher*innen. Inzwischen gibt es in Deutschland neue Ausbildungs- und Studiengänge, etwa den Studiengang Kindheitspädagogik, die potentielle Fachkräfte für die Kinder- und Jugendhilfe ausbilden.

Einige Absolvent*innen und mögliche Arbeitgeber sind nun mit Problemen bei der Eingruppierung bzw. Vergütung konfrontiert. Wenn Träger der freien Jugendhilfe Kindheitspädagog*innen beschäftigen wollen, müssen sie feststellen, dass die Freie und Hansestadt Hamburg per Zuwendung keine Vergütung wie bei Sozialpädagog*innen refinanziert. Das führt zu Unverständnis. Die nachfolgenden Ausführungen stellen den derzeitigen Sachstand dar und geben einen komprimierten Überblick der komplizierten Themen Zuwendungsgewährung und Eingruppierung.

In der Offenen Kinder- und Jugendarbeit (OKJA) werden freie Träger von der Freien und Hansestadt Hamburg über Zuwendungen finanziert. Den Zuwendungsempfänger*innen werden alle angemessenen und notwendigen Kosten

für die Erledigung einer Aufgabe erstattet. Dabei gilt der Grundsatz der Wirtschaftlichkeit und Sparsamkeit.

Dies gilt auch für die Bemessung der erstattungsfähigen Personalkosten. Einige freie Träger wenden den Tarifvertrag für den Öffentlichen Dienst der Länder (TV-L) an oder orientieren sich an ihm. Dieser Tarifvertrag ist auch für die Vergütung der Beschäftigten der Freien und Hansestadt Hamburg maßgeblich. Andere Träger haben eigene Tarifverträge entwickelt oder wenden keinen Tarifvertrag an. Je nach der angewendeten Regelung werden die Beschäftigten einer Entgeltgruppe zugeordnet, d.h. eingruppiert. Bei der Anwendung des TV-L richtet sich die Eingruppierung der Beschäftigten nach den Tätigkeitsmerkmalen der Entgeltordnung (Anlage A Entgeltordnung TV-L). Diese werden 15 Entgeltgruppen (Anlage B Entgelttabelle für die Entgeltgruppen 1 bis 15) zugeordnet. Die Tätigkeitsmerkmale für Beschäftigte im Sozial- und Erziehungsdienst sind im Teil II, Abschnitt 20 der Entgeltordnung zum TV-L aufgeführt. Die Vergütung der Beschäftigten bemisst sich nach der Entgeltgruppe, in die sie eingruppiert sind und der Er-

Die generelle Gleichstellung der Kindheitspädagog*innen ist bis jetzt nicht erfolgt.

fahrungsstufe (die Erfahrungsstufen haben unterschiedliche Laufzeiten von 1 bis 5 Jahren), die sie erreicht haben.

Maßgeblich für die Eingruppierung ist neben der beruflichen Qualifikation die ausgeübte Tätigkeit entsprechend der Stellenbeschreibung und dem Auftrag des Arbeitgebers. So lange jemand dieselbe Tätigkeit mit unverändertem Berufsabschluss ausübt (z. B. als Erzieherin gemäß Teil II, Abschnitt 20.6 der Entgeltordnung zum TV-L), bleibt er oder sie in derselben Entgeltgruppe. Es ist nicht möglich, aufgrund erworbener langjähriger Erfahrungen als Sozialpädagog*in gemäß der Anlage II, Abschnitt 20.4 der Entgeltordnung TV-L eingruppiert zu werden. Die zunehmende einschlägige Berufserfahrung wird über die Erfahrungsstufen (siehe §16 des TV-L) honoriert.

Der TV-L sieht gemäß Teil II, Abschnitt 20.4 der Entgeltordnung zum TV-L vor, dass Sozialarbeiter*innen und Sozialpädagog*innen mit staatlicher Anerkennung und entsprechender Tätigkeit sowie sonstige Beschäftigte, die aufgrund gleichwertiger Fähigkeiten und ihrer Erfahrungen entsprechende Tätigkeiten in der OKJA ausüben, der Entgeltgruppe 9, Fallgruppe 2 zugeordnet werden. Sofern Sozialpädagog*innen eine Leitungsfunktion für mehrere Beschäftigte mindestens der Entgeltgruppe 9 übernehmen oder aufsuchende Arbeit leisten, ist eine Eingruppierung in Entgeltgruppe 9, Fallgruppe 1 möglich. Auch bei anderen vergleichbar schwierigen Tätigkeiten wird diese Entgeltgruppe zugeordnet. Erzie-



Foto: M. Essberger



her*innen mit staatlicher Anerkennung und entsprechender Tätigkeit sowie Beschäftigte, die aufgrund gleichwertiger Fähigkeiten und ihrer Erfahrungen entsprechende, besonders schwierige fachliche Tätigkeiten, wie die Arbeit in Jugendzentren oder vergleichbaren Einrichtungen (in der Entgeltordnung wird der Begriff „Häuser der Offenen Tür“ verwendet) ausüben, werden nach Teil II, Abschnitt 20.6 der Entgeltordnung zum TV-L ebenfalls der Entgeltgruppe 9, Fallgruppe 2 zugeordnet. Erzieher*innen mit koordinierenden Aufgaben für mindestens drei Beschäftigte mindestens der Entgeltgruppe 9, Fallgruppe 2 können in Entgeltgruppe 9, Fallgruppe 1 eingruppiert werden. Auch bei anderen vergleichbaren besonders schwierigen fachlichen Tätigkeiten wird diese Entgeltgruppe zugeordnet. Für Erzieher*innen der Entgeltgruppe 9 beider Fallgruppen gilt die Besonderheit, dass die Erfahrungsstufe 3 nach fünf Jahren in der Stufe 2 und die Erfahrungsstufe 4 nach neun Jahren in der Stufe 3 erreicht werden. Die Stufen 5 und 6 erhalten sie nicht (siehe Anlage A Entgeltordnung TV-L, Abschnitt 20.6). Ab 01.01.2018 wird zur Kompensation eine Zulage gezahlt, wenn die Beschäftigten die Stufe 4 erreichen bzw. erreicht haben.

Dies ist der Maßstab für die Personalkostenerstattung für alle Träger, die sich dem TV-L angeschlossen haben, ihn in Anlehnung anwenden oder keinen Tarifvertrag besitzen. Bei Trägern mit einem abweichenden Tarifvertrag werden alle kostenwirksamen Bestandteile der Personalkosten betrachtet (Entgelt, Zulagen, Anzahl der Urlaubstage sowie fi-

nanzielle Sonderleistungen wie Urlaubsgeld, Fahrkartenzuschüsse etc.). Im Ergebnis werden maximal die Kosten anerkannt, die bei Anwendung des TV-L entstehen würden. Im Prinzip sind also letztlich der TV-L und die darin definierte Eingruppierung der Maßstab für Personalkostenerstattungen.

Für neue oder andere Berufs- und Studienabschlüsse, wie Kindheitspädagog*innen, gibt es kein eigenständiges Tätigkeitsmerkmal im TV-L. Nach Prüfung der „Gleichwertigkeit der Fähigkeiten“ und der „Erfahrungen“ sind Eingruppierungen als „sonstige Beschäftigte“ oder als „Beschäftigte in der Tätigkeit von“ unter der Voraussetzung der „Ausübung entsprechender Tätigkeiten“ möglich. Dies bedarf derzeit der Einzelfallprüfung, unter Beachtung der individuellen Aus- und Vorbildung des potentiellen Arbeitnehmers oder der potentiellen Arbeitnehmerin und der aktuellen einschlägigen Rechtsprechung. Gegenwärtig werden Kindheitspädagog*innen abhängig vom Ergebnis der individuellen Prüfung in der Regel in den Entgeltgruppen 8 oder 9 eingruppiert.



Dr. Henriette Brandt

ist Referentin im Referat „Kinder- und Jugendpolitik“ im Amt für Familie der Behörde für Arbeit, Soziales, Familie und Integration (BASFI) in Hamburg. Davor war sie Mitarbeiterin bei einem Bildungsträger.

Eine grundsätzliche Änderung der beschriebenen Situation kann nur geschaffen werden, wenn neue Berufe bzw. Abschlüsse zukünftig im Regelwerk des TV-L angemessen berücksichtigt werden. Derzeit wäre der einzige Ausweg, gemäß Anerkennungsgesetz Soziale Arbeit (§1 Abs. 3, Gesetz über die staatliche Anerkennung von Sozialpädagoginnen und Sozialarbeitern sowie von Kindheitspädagog*innen vom 2.12.2013) durch eine geeignete Zusatzqualifikation eine Gleichstellung von Kindheitspädagog*innen und Sozialpädagog*innen zu erzielen. Eine solche Zusatzqualifizierung wird in Hamburg bisher nicht angeboten. Die generelle Gleichstellung der Kindheitspädagog*innen ist bis jetzt nicht erfolgt, weil keine Einigkeit darüber besteht, ob eine Gleichstellung eher in Richtung Erzieher*in oder Sozialpädagoge*in erfolgen kann. Einige Fachleute bezweifeln, ob die Gleichwertigkeit beispielsweise mit Sozialpädagog*innen ohne Änderung der Ausbildungsinhalte und die Fokussierung auf bestimmte Altersgruppen festgestellt werden könnte.

Einige Arbeitsgemeinschaften auf Landes- und Bundesebene und die Gewerkschaften setzen sich für die Belange von Kindheitspädagog*innen ein. Diese bieten Möglichkeiten, sich über aktuelle Entwicklungen zu informieren und sich zu vernetzen.

Literatur:

Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (2016): Tarifrecht im öffentlichen Dienst der Länder (<http://www.gew.de/index.php?eID=dumpFile&t=f&f=23936&token=691d7b67861be8050fd023aeee93bcf8ca76b9>)

Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (2016): Das kleine ABC des TV-L (<http://www.gew.de/tv-l/abc-des-tv-l/>)