

neue. praxis

Zeitschrift für
Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Sozialpolitik

Umbruch, Aufbruch und Konsolidierung –
Disziplin- und Professionsprobleme
der Sozialen Arbeit

Wo versteckt sich das Wissen in der Praxis?

Programmanalyse zu Themen und
Adressat*innen von Familienbildungsstätten

Zur Rekonstruktion der Marxschen
Entfremdungstheorie und ihrer Bedeutung
für Kritische Soziale Arbeit

Herausgeber*in

Karin Böllert, Hans-Uwe Otto †, Hans Thiersch

Redaktion

Karin Böllert (verantwortlich), Münster; Gaby Flösser, Dortmund; Rainer Treptow, Tübingen; Holger Ziegler, Bielefeld.

Redaktionsanschrift

Universität Bielefeld, Fakultät für Erziehungswissenschaft, AG 8 Soziale Arbeit
Postfach 100131, 33501 Bielefeld
e-mail: redaktion-neuepraxis@uni-bielefeld.de

Beirat

Pascal Bastian, Koblenz-Landau; Roland Becker-Lenz, Olten (CH); Maria Bitzan, Esslingen; Karin Bock, Dresden; Rita Braches-Chyrek, Bamberg; Karl-Heinz Braun, Magdeburg-Stendal; Margrit Brückner, Frankfurt/M.; Zoe Clark, Siegen; Peter Cloos, Hildesheim; Thomas Coelen, Siegen; Margret Dörr, Mainz; Bernd Dollinger, Siegen; Thomas Feltes, Bochum; Jörg Fischer, Erfurt; Thomas Gabriel, Dübendorf (CH); Klaus Grunwald, Stuttgart; Reinhard Hörster, Halle/S.; Bettina Hünersdorf, Halle/S.; Fabian Kessel, Wuppertal; Heiner Keupp, München; Thomas Klie, Freiburg; Alban Knecht, Klagenfurt (A); Björn Kraus, Freiburg; Nadia Kutscher, Köln; Veronika Magyar-Haas, Fribourg (CH); Peter Marquard, Bremen; Stephan Maykus, Osnabrück; Nina Oelkers, Vechta; Ullrich Otto, Zürich (CH); Andreas Polutta, Ravensburg-Weingarten; Heike Radvan, Cottbus; Thomas Rauschenbach, München; Kim-Patrick Sabla, Vechta; Philipp Sandermann, Lüneburg; Andreas Schaarschuch, Wuppertal; Albert Scherr, Freiburg; Stefan Schnurr, Muttentz (CH); Mark Schrödter, Kassel; Wolfgang Schröer, Hildesheim; Mike Seckinger, München; Marc Ansgar Seibel, Koblenz; Christian Spatscheck, Bremen; Heinz Sünder, Wuppertal; Nina Thieme, Duisburg-Essen; Werner Thole, Kassel; Wolfgang Trede, Tübingen; Jan V. Wirth, Bückeburg; Ulrike Voigtsberger, Hamburg

Verlag

Verlag neue praxis GmbH,
Lahnneckstr. 10, 56112 Lahnstein
Tel. 02621 187159
Fax 02621 187176
E-mail: info@verlag-neue-praxis.de
Bankkonto: Volksbank Rhein-Lahn
BLZ 57092800
Kto.-Nr. 200240715

IBAN: DE95570928000200240715
BIC: GENODE51DIE (Ort Diez)

Alleingesellschafterin:
Ute C. Renda-Becker

Bezugspreis

Die np erscheint 6 x jährlich.
Einzelheft 20,- €,
Jahresabonnement 81,- €,
Studierendenabonnement 66,- €. Die SLR (erscheint 2 x jährlich) kostet im Kombiabonnement mit der np 21,- € zzgl. Zustellgebühr

Das Abonnement der *neuen praxis* ist schriftlich mit einer Frist von sechs Wochen zum Ende eines Kalenderjahres kündbar. Probeabonnements, die nicht acht Tage nach Erhalt des letzten Probeheftes schriftlich gekündigt werden, gehen automatisch in ein Jahresabonnement über.

ISSN 0342-9857

Anzeigen

Zurzeit gilt Anzeigenpreisliste Nr. 19 vom 1.1.2006

Verwaltung und Auslieferung

Verlag neue praxis GmbH, Lahnstein

Satz

MedienServiceCenter Ute C. Renda-Becker, Lahnstein

Druckerei und Lieferanschrift für Beilagen

Rewi Druckhaus, Wiesentraße 11,
57537 Wissen

Nachdruck von Beiträgen nur mit Genehmigung der Redaktion. Für unverlangt eingesandte Manuskripte wird keine Gewähr übernommen. Zurücksendung erfolgt nur, wenn Porto beigefügt ist. Die Zeitschrift kann durch die Buchhandlung und direkt vom Verlag bezogen werden. Alle Rechte, auch die der fotomechanischen Wiedergabe sind vorbehalten.

Manuskriptangebote senden Sie bitte per E-Mail direkt an: neuepraxis@uni-bielefeld.de. Alle Beiträge durchlaufen ein blind-peer-review-Verfahren.

Copyright

© Verlag neue praxis GmbH, Lahnstein

Die neue praxis wird regelmäßig im »Sozialwissenschaftlichen Literaturinformationssystem SOLIS« des Informationszentrums Sozialwissenschaften (Lennéstr. 30, 53113 Bonn) erfasst.

neue. praxis

Zeitschrift für
Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Sozialpolitik

52. Jahrgang 2022/Heft 5

BEITRÄGE

Hans Thiersch

Umbruch, Aufbruch und Konsolidierung. Disziplin- und Professionsprobleme der Sozialpädagogik/
Sozialen Arbeit am Beispiel des Diplomstudiengangs in Tübingen – Erinnerungen eines Zeitzeugen 417

Markus Sauerwein

Wo versteckt sich das Wissen in der Praxis? 430

Katrin Peyerl

Von Babymassage bis Schnupperklettern für Familien. Eine Programmanalyse zu Themen und
Adressat*innen von Familienbildungsstätten 448

Michael May

Zur Rekonstruktion der Marxschen Entfremdungstheorie und ihrer Bedeutung für
Kritische Soziale Arbeit 466

BERICHT

Holger Ziegler

Vertrauen junger Menschen. Befunde der Studie ›Angst vor der Zukunft?‹ 484

NP-AKTUELL

AGJ – Vorstand der Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe

Auf gute Zusammenarbeit in der Ganztagsbildung!

Qualität durch Multiprofessionalität, qualifiziertes Personal und kooperationsförderliche

Rahmenbedingungen 497

● In seinem Rückblick auf die Gründung und Einrichtung des Tübinger Diplomstudiengangs in den frühen siebziger Jahren, der Umbruch, Aufbruch und Konsolidierung bedeutete, erinnert *Hans Thiersch* als Zeitzeuge an die damals dramatischen Entwicklungen und Auseinandersetzungen um die Neukonzeption des Studiengangs Sozialpädagogik/Soziale Arbeit. Diese Erinnerungen dienen der Vergewisserung der Errungenschaften und errungenen Prinzipien, die sich damals für eine Soziale Arbeit herausgebildet haben und die auch unter den gegebenen und vor allem den auf uns zukommenden neuen Bedingungen nicht aufgegeben, sondern festgehalten und weiterentwickelt werden sollten.

● Wie wissenschaftliches Wissen aufgegriffen wird resp. in die Praxis gelangt ist wiederkehrend Diskussionsgegenstand. *Markus Sauerwein* zeichnet zunächst die Relevanz von (wissenschaftlichem) Wissen in professions-theoretischen Ansätzen nach und diskutiert anschließend Modelle des Wissenstransfers. Weiter wird eine Synthese der verschiedenen Vorstellungen über Wissenstransfer oder -dialog vorgetragen und in Erweiterung bisheriger Diskussionen argumentiert, dass Sozialpädagogik nicht nur Wissenschaft und Praxis als Wissensressource aufgreift, sondern darüber hinaus das Wissen der Adressaten*innen zu berücksichtigen ist.

● *Katrin Peyerl* wirft einen empirischen Blick auf Familienbildungsstätten, um damit einen Beitrag zur Profilbestimmung von Familienbildungsstätten zu leisten, die strukturell zwischen der Erwachsenenbildung und Sozialpädagogik verortet sind. Dazu werden Ergebnisse aus

einer Programmanalyse präsentiert, d.h. Analysen von Programmheften und vergleichbaren Darstellungen im digitalen Raum, die Aufschluss über angenommene oder festgestellte Bildungsbedarfe der Adressat*innen geben. Im Rahmen des Beitrags wird dabei konkret betrachtet, wer die Adressat*innen sind und insbesondere herausgearbeitet, welche familienbezogenen Themen und Herausforderungen in den Angeboten thematisiert werden.

● In dem gegenwärtigen Diskurs um Entfremdung als Gegenstandsbestimmung »einer materialistisch emanzipatorischen Theorie Sozialer Arbeit« greift so gut wie keine Publikation nicht in der ein oder anderen Weise auf den Marxschen Entfremdungsbegriff zurück. Oft sind es dabei periphere Aspekte, die aufgenommen werden, um in kritischer Auseinandersetzung damit – oder aber auch als dessen Weiterführung begriffen – die eigenen Überlegungen zu profilieren. Auf einige der prominentesten Beispiele wird von *Michael May* kritisch verwiesen, um ihnen dann eine Rekonstruktion von Grundzügen der Marxschen Entfremdungstheorie gegenüberzustellen und diese schließlich im Hinblick auf ihre Implikationen für eine Kritische Soziale Arbeit zu erörtern.

Hans Thiersch

Umbruch, Aufbruch und Konsolidierung

*Disziplin- und Professionsprobleme der Sozialpädagogik/
Sozialen Arbeit am Beispiel des Diplomstudiengangs in Tübingen
– Erinnerungen eines Zeitzeugen¹*

Umbruch, Aufbruch und Konsolidierung am Beispiel des Tübinger Diploms – was sollen die Fragen nach diesen doch lange zurückliegenden, damals dramatischen Entwicklungen und Auseinandersetzungen heute, 2022, in den gegenwärtigen, uns so unmittelbar bedrängenden Herausforderungen von Corona, Ukrainekrieg und Klimabedrohungen? Ich denke, dass solche Erinnerungen ihren Sinn auch darin haben, dass wir uns noch einmal der Errungenschaften und errungenen Prinzipien vergewissern, die sich damals für eine Soziale Arbeit herausgebildet haben und die wir auch unter den gegebenen und vor allem den auf uns zukommenden neuen Bedingungen nicht aufgeben, sondern festhalten und weiter entwickeln müssen.

1

Zunächst zwei Vorbemerkungen. 1970 wurde an der Tübinger Universität ein Studien-Schwerpunkt Sozialpädagogik innerhalb des Diplomstudiums Erziehungswissenschaft begründet – ich denke, es war das erste Mal in der damaligen Bundesrepublik, dass ein solcher Studienschwerpunkt an einer Universität eingerichtet wurde –, ein Studienschwerpunkt, der sich durch viele Schwierigkeiten hindurch und im Kontext auch anderer paralleler Neueinrichtungen an Universitäten als einer der gewichtigen Beiträge zur Etablierung und Normalisierung einer sozialwissenschaftlich kritischen Sozialen Arbeit erwies, in der wir uns heute bewegen – neben dem anderen Zweig der Entwicklung, den in sich wiederum breit gefächerten Ansätzen in den Fachhochschulen. Mein Thema – die Tübinger Entwicklung – sehe ich also als ein Moment und nur ein Moment in der insgesamt vielgliedrigen und reichen Ausbildungslandschaft der Universitäten und Fachhochschulen; an ihm werden – so hoffe ich – einige gleichsam beispielhafte Momente deutlich, deren Bedeutung aber natürlich sich nur im Ganzen der Entwicklung, also in den produktiven Divergenzen und den Gleichsinnigkeiten in diesem Feld ergibt.

Und zum anderen: Ich rede als Zeitzeuge, ich rede also aus den Erinnerungen an das damalige konkrete und in dieser Konkretheit besondere und einmalige Geschehen; das ist gemeint als Erzählung einer besonderen Geschichte. Ein solcher Bericht eines Zeitzeugen aber steht immer in spezifischen Gefahren. Die Erinnerungen verklären das Gewesene, in dessen Bild sich allmählich das Mühsame, Kleinliche und auch kampfbestimmt Rücksichtslose verliert, und der Bericht

Tübinger
Entwicklung

mehr auf www.neue-praxis-shop.de

¹ Das Referat wurde vorgetragen auf der Tagung »1960 – 1980: Die bewegten und bewegenden Jahre in Ausbildung, Praxis und Wissenschaft der Sozialen Arbeit« am 18.05.2022 an der HAW Hamburg, die in einem von Dieter Röh herausgegebenen Tagungsband »Hochschulentwicklung und Akademisierung in der Sozialen Arbeit 1970-1980« dokumentiert werden wird.

Markus Sauerwein

Wo versteckt sich das Wissen in der Praxis?

Profession bezeichnet eine berufliche Tätigkeit, ausgewiesen durch ein spezifisches Wissen, welches (zumeist) in einem akademischen Studium erworben wird, eine aufwendige Sozialisation voraussetzt, deren Handeln dem gesellschaftlichen Wohlergehen dient und eine hochgradige Arbeitsteilung ausschließt (Königter, 2017; Messmer, 2020; Thole, 2020; Nittel, 2011). Zudem sollte professionelles Handeln eher dazu beitragen, dass ein bestimmtes Ziel erreicht wird (Helsper, 2021) – in sozialpädagogischen Berufen zumeist die Wiederherstellung von autonomer Lebensführung, die Bewältigung sozialer Probleme oder die Ermöglichung eines »guten Lebens«. Im Zuge der Professionalisierung – einer berufsbiografischen Aneignungsphase – sollen die für die Profession benötigten Wissensformen (insbesondere berufspraktisches und wissenschaftliches Wissen) erlernt und später im Sinne eines professionellen Handelns auf einen konkreten Fall angewendet werden (Helsper, 2021; Dewe/Otto, 2010).

Wie wissenschaftliches Wissen in der Praxis aufgegriffen wird und wie es überhaupt in die Praxis gelangt, ist wiederkehrend Diskussionsgegenstand. Hier stehen sich verschiedene Perspektiven gegenüber. Der Beitrag zeichnet zunächst knapp die Relevanz von (wissenschaftlichem) Wissen in professionstheoretischen Ansätzen nach und diskutiert anschließend Modelle des Wissenstransfers. Abschließend wird versucht, die Diskussion über das Zusammentragen empirischer Befunde anzuregen. Eine Synthese der verschiedenen Vorstellungen über Wissenstransfer oder -dialog wird vorgetragen und in Erweiterung bisheriger Diskussionen argumentiert, dass Sozialpädagogik nicht nur Wissenschaft und Praxis als Wissensressource aufgreift, sondern darüber hinaus das Wissen der Adressat*innen zu berücksichtigen ist.

1 Wissen in Professionstheorien

In den Erziehungswissenschaften – respektive der Sozialpädagogik – wird auf unterschiedliche professionstheoretische Ansätze Bezug genommen (Nittel, 2011; Thole/Polutta, 2011; zusammenfassend: Helsper, 2021). Die nachfolgende Darstellung begrenzt sich auf zentrale, in der Sozialpädagogik bzw. Sozialen Arbeit¹ diskutierte Ansätze, die zudem in ihrer Perspektive kontrastiv sind. Obwohl diese Unterschiede aufweisen, ist der Bezug zu wissenschaftlichem Wissen allen Ansätzen inhärent (Helsper, 2021).

¹ Im Beitrag wird Sozialpädagogik und Soziale Arbeit weitestgehend synonym verwendet und die von den zitierten Autoren verwendeten Begrifflichkeiten – wenn möglich – beibehalten, um den disziplinären Ursprung sichtbar zu machen.

Katrin Peyerl

Von Babymassage bis Schnupperklettern für Familien

*Eine Programmanalyse zu Themen und Adressat*innen von Familienbildungsstätten*¹

Familienleben und Familienbildung sind stetigen gesellschaftlichen Wandlungsprozessen und zunehmenden Entgrenzungen unterworfen. Dazu zählen u.a. Prozesse der Individualisierung, Pluralisierung und Enttraditionalisierung, die sich in vielfältigen Leitbildern und Orientierungsmöglichkeiten für Familien abbilden und zu Verunsicherungen führen können (vgl. Textor, 2007: 369 f.; Smolka, 2016: 13). Angebote der Unterstützung von Familien haben wohl auch hierdurch an Bedeutung gewonnen (vgl. Tschöpe-Scheffler/Wirtz, 2008: 161). So beobachtet Böllert (2015: 192) eine verstärkte Verantwortungsübernahme des Staats für Familien. Familienbildung stellt dabei eine Möglichkeit der institutionalisierten Unterstützung dar (vgl. Iller, 2017a: 24). Zu diesen zählen neben den hier betrachteten Familienbildungsstätten u.a. Mehrgenerationenhäuser und Volkshochschulen (vgl. Iller, 2017a: 25; Textor, 2007: 374 ff.). Lösel et al. (2006: 17) folgend sind Familienbildungsstätten wesentliche Träger der Familienbildung, die mit ihren Angeboten ganze Familien, aber auch familiäre Teilsysteme (z.B. Mütter*, Väter* und Kinder, ggf. Großeltern u.a. Verwandte) adressieren. Allerdings stellen Familienbildungsstätten insgesamt einen noch wenig untersuchten Bildungsbereich dar, wenn Wirkungs- und Evaluationsforschung zu einzelnen Angeboten der Familienbildung (z.B. Eltern-Trainings) (vgl. für einen Überblick Lösel/Runkel, 2012) sowie einzelne breitere Studien ausgeklammert werden (vgl. u.a. Juncke et al. 2021).

Mit dem vorliegenden Beitrag wird ein empirischer Blick auf Familienbildungsstätten geworfen, um damit einen Beitrag zur Profilbestimmung von Familienbildungsstätten zu leisten, die strukturell zwischen der Erwachsenenbildung und Sozialpädagogik verortet sind. Dafür werden Ergebnisse aus einer Programmanalyse präsentiert, d.h. Analysen von Programmheften und vergleichbaren Darstellungen im digitalen Raum. Programme gelten als »Ankündigungen von Lehr-/Lernangeboten und anderen Leistungen« (Nolda, 2018: 433) von Bildungsorganisationen, die sowohl als organisationale Selbstrepräsentation als auch Werbung dienen und im Rahmen von Programmplanungsprozessen konzipiert werden (vgl. Gieseke/von Hippel, 2018: 40). Sie geben dabei Aufschluss über angenommene oder festgestellte Bildungsbedarfe der Adressat*innen und gesellschaftlich als relevant erkannte Themen für diese (vgl. Nolda, 2018). Entsprechend sind sie geeignet, um das Profil von Familienbildungsstätten zu untersuchen. Im Rahmen des Beitrags wird dabei konkret betrachtet, wer die Adressat*innen der Angebote der Familienbildungsstätten sind (welche Familienkonstellationen, Merkmale der Adressat*innen) und

¹ Unter Mitarbeit von Meike Ostendorf.

Michael May

Zur Rekonstruktion der Marxschen Entfremdungstheorie und ihrer Bedeutung für Kritische Soziale Arbeit

Die Debatte um Entfremdung als Gegenstandsbestimmung »einer materialistisch-emanzipatorischen Theorie Sozialer Arbeit« scheint, seit Holger Ziegler dies so 2018 zur Diskussion gestellt hat, an Fahrt aufzunehmen. Nicht nur, dass Andreas Schaarschuch diesen Vorschlag aufgegriffen und weiterzuführen versucht hat, indem er »dem Begriff der Entfremdung den Begriff der *Vergesellschaftung* zur Seite« (2019: 256) stellt, um »beide aufeinander zu beziehen« (ebd.) und so den Gegenstand als *Entfremdung vom Sozialen* zu präzisieren. Nach dem Sonderheft von *Social Work and Society (SWS)* zum Thema »Alienation Theory and Research in Education and Social Work« (Vol. 17, No. 1, 2019), haben nun auch die *Widersprüche* ein Heft zu »Soziale Arbeit als (Ent-)Entfremdung?« (164/2022) publiziert.

Schon in seinem ursprünglichen Beitrag verweist Ziegler (2018) auf Marx. In seinem neuen Beitrag für die *Widersprüche* unter dem Titel »Entfremdung als Sozialpädagogisches Problem: Zum Zusammenhang von Gattungswesen und der Möglichkeit menschlicher Emanzipation« (Ziegler, 2022) greift er ihn sogar noch in viel stärkerem Maße auf. Ebenso bezieht sich Schaarschuch (2019) explizit auf Marx. Freilich wird in der Diskussion der beiden Themenhefte von *SWS* und *Widersprüche* in breitem Maße auch auf andere Versuche einer Füllung des Entfremdungsbegriffes eingegangen – vor allem in aktuellen Veröffentlichungen. Allerdings findet sich in diesem gegenwärtigen Diskurs so gut wie keine Publikation, die nicht in der ein oder anderen Weise ebenfalls auf den Marxschen Entfremdungsbegriff zurückgreift. Oft sind es dabei periphere, dessen eigentliche Pointe verfehlende Aspekte, die aufgenommen werden, um in kritischer Auseinandersetzung damit – oder aber auch als dessen Weiterführung begriffen – die eigenen Überlegungen zu profilieren. Auf einige der prominentesten Beispiele soll im Folgenden kritisch verwiesen werden, um ihnen dann eine Rekonstruktion von Grundzügen der Marxschen Entfremdungstheorie gegenüberzustellen und diese schließlich im Hinblick auf ihre Implikationen für eine Kritische Soziale Arbeit zu erörtern.

1 Zur Problematik des Aufgreifens der Marxschen Theorie im gegenwärtigen Entfremdungsdiskurs

In der Einleitung zu Jaeggis Entfremdungsbuch, das die gegenwärtige Debatte maßgeblich angestoßen hat, fasst Honneth deren Position dahingehend zusammen, dass sie den Marxschen Entfremdungsbegriff zwar auf die »ökonomisch erzwungene Verhinderung einer Aneignung der menschlichen Gattungskräfte« (2019: 9) bezogen sehe. Dessen »Kern« verorte sie jedoch »begrifflich« in einer »Beziehung der Beziehungslosigkeit« in Form eines gestörten Verhältnisses »zu dem Verhältnis, in dem als Kooperation oder als Selbstbezug die eigentliche Natur des Menschen«

Holger Ziegler

Vertrauen junger Menschen

Befunde der Studie ›Angst vor der Zukunft?‹

Im Auftrag der Bepanthen Kinderförderung wurden zwischen November 2021 und Juni 2022 831 Kinder im Alter von sechs bis elf Jahren, 751 junge Menschen im Alter von zwölf bis 16 Jahren sowie jeweils eine sorgeberechtigte Person zum Thema Vertrauen und Zuversicht befragt. Im Folgenden sollen einige Befunde dargestellt und eingeordnet werden. In diesem Zusammenhang wird auch ein potenziell vielversprechendes Erhebungsverfahren für standardisierte Befragungen junger Menschen skizziert.

1 Auftrag, Sampling und Befragungsmethode der Studie

Mit der Studie ›Angst vor der Zukunft?‹ sollten Häufigkeiten und Verteilungen von Selbstvertrauen, Vertrauen und Zuversicht bei Kindern und Jugendlichen ermittelt und geklärt werden, was Unterschiede im Vertrauen junger Menschen beeinflusst. Hierzu sollten junge Menschen selbst sowie jeweils deren Eltern (bzw. ein Elternteil) befragt werden. Diese Auftragsformulierung eröffnete die Möglichkeit, eine thematisch auf Vertrauen gerichtete, zugleich aber breit angelegte Kinder- und Jugendstudie durchzuführen, in der die Aussagen der jungen Menschen mit denen ihrer Eltern ›gematched‹ sind. Die durchschnittliche Befragungsdauer der Sechs- bis Elfjährigen lag bei ca. 25 Minuten, die der Zwölf- bis 16-Jährigen sowie der Eltern bei etwa 40 Minuten. Die Daten und Datensätze sollen der wissenschaftlichen Community zur Verfügung gestellt werden.

Für die Sechs- bis Elfjährigen und die Zwölf- bis 16-Jährigen wurden jeweils unterschiedliche (und unterschiedlich skalierte) Erhebungsin-

strumente entwickelt und getestet. Insofern wurden zwei unterschiedliche Erhebungen zu einer vergleichbaren Thematik durchgeführt. Das Instrument für die jüngeren Kinder war inhaltlich auf interpersonales Vertrauen in lebensweltnahen Situationen fokussiert. Die entsprechenden Fragen zur Vertrauens-thematik wurden insbesondere in Form von Fragen zu kurzen Fallgeschichten gestellt. Die Fragen für die Zwölf- bis 16-Jährigen wurden differenzierter, umfanglicher und auf einer höheren Abstraktionsebene formuliert. Die Elternbefragung war für die Eltern der jüngeren und älteren Kinder identisch. Ein Kernbestandteil der Fragen zu Vertrauen an die Eltern war deckungsgleich mit den Fragen für die Zwölf- bis 16-Jährigen.

Aufgrund der Corona-Situation 2021 wurde die Befragung nicht als Face-To-Face-Befragung, sondern in Form eines Online-Surveys durchgeführt. Computer-unterstützte Surveys haben den Vorteil, dass sie sich kindgerecht und in einer durch Grafiken und Icons flankierten Weise gestalten lassen. Ihr Nachteil besteht jedoch darin, dass Kinder die Fragen, Antworten und Ausfüllhinweise lesen und verstehen müssen. Entsprechend gelten Online-Surveys für Kinder im Grundschulalter als nicht geeignet. Basierend auf Überlegungen, die im Austausch mit Siegener Kolleg*innen des Jugendhilfeforschungsprojekts ›geste‹ angestellt wurden, wurde im Kontext der Vertrauensstudie geprüft, ob dieses Problem reduziert werden kann, wenn die Interviewer*innenäußerungen eingelesen und beim Aufrufen der Fragen entsprechend automatisiert vorgelesen werden.

Da die Notwendigkeit Befragungen lesen zu müssen, auch generell eine Barriere darstellen bzw. die Datenqualität belasten kann, wurde auch die Befragung der Jugendlichen und der

Auf gute Zusammenarbeit in der Ganztagsbildung!

Qualität durch Multiprofessionalität, qualifiziertes Personal und kooperationsförderliche Rahmenbedingungen¹

Positionspapier der Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe – AGJ

Abstract

Die Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe – AGJ fokussiert in dem Papier auf Ganztagsbildung im Grundschulalter und auf das in diesem Kontext tätige multiprofessionelle Personal. Die AGJ möchte dazu beitragen, dass kooperationsförderliche Rahmenbedingungen und Qualitätsfragen zur Implementierung guter Ganztagsbildung und gelingender Multiprofessionalität systematisch auf die fachpolitische Agenda gesetzt werden. Dabei wird ein Schwerpunkt auf die Kooperation zwischen Kinder- und Jugendhilfe und Schule zur Gewährleistung des Rechtsanspruchs nach § 24 SGB VIII gelegt. Zentrale Aspekte, wie beispielsweise die herausgestellte Verantwortungsgemeinschaft für ein gelingendes Aufwachsen und bestmögliche Förderung der Entwicklungsprozesse von Heranwachsenden, gelten jedoch unabhängig davon, welche Form der organisatorischen Umsetzung und Kooperation gewählt wird.

Nach einer Skizzierung des Grundverständnisses von Ganztagsbildung im Sinne einer kindgerechten und kindorientierten sowie partizipativen und inklusiven Ausgestaltung werden die Potenziale und Formen von multiprofessionellen Kooperationen sowie die Qualifikationen und Professionen in Ganztagssettings in den Blick genommen. Trotz der Vielfalt an Modellen und der damit verbundenen geeigneten Kooperationsmöglichkeiten sieht die AGJ eine möglichst enge Zusammenarbeit, d. h. die kooperative, gleichberechtigte, gemeinsam verantwortete Gestaltung

¹ Ansprechperson für dieses Positionspapier in der AGJ ist die zuständige Referentin des Arbeitsfeldes III »Qualifizierung, Forschung, Fachkräfte«: Katja Lüdke (katja.luedke@agj.de).

der Ganztagsbildung unter Einbeziehung weiterer Partner*innen/Spezialist*innen, grundsätzlich als erstrebenswert an.

Herausforderungen, wie sie sich beispielsweise durch die Umsetzung des Fachkräftegebotes in der Praxis ergeben können, müssen durch die Verständigung auf kooperationsförderliche Rahmenbedingungen und qualitative Standards für die multiprofessionelle Kooperation in der Ganztagsbildung angegangen werden.

Entsprechend formuliert die AGJ gegenüber den verschiedenen Verantwortungsebenen Handlungsnotwendigkeiten, um qualitätsvolle Ganztagsbildung auch tatsächlich umsetzen zu können. Die Bedarfe und Bedürfnisse von Kindern dienen dabei als Ausgangspunkt. Nur so kann Ganztagsbildung ihrem Anspruch gerecht werden, Kinder in ihrer individuellen persönlichen bildungsbiografischen und sozialen Entwicklung bestmöglich zu fördern und einen Beitrag zu Bildungsgerechtigkeit zu leisten. Die AGJ wird den Diskussions- und Umsetzungsprozess zur Ganztagsbildung weiterhin aktiv begleiten.

Gliederung

1. Ausgangslage, Zielsetzung, Grundverständnis von Ganztagsbildung
 - Ziele des Papieres
 - Rechtsanspruch auf Ganztagsbildung gestalten
 - Grundverständnis und Qualitätsmerkmale von Ganztagsbildung
2. Multiprofessionelle Kooperation in der Ganztagsbildung: Potenziale, Formen und Qualifikationen
 - Potenziale und Notwendigkeit (multiprofessioneller) Kooperation
 - Merkmale und Formen multiprofessioneller Kooperation
 - Professionen und Qualifikationen in Ganztagssettings
 - Geeignete Qualifikationen
3. Herausforderungen bezogen auf Personal und Multiprofessionalität
 - Multiprofessionelles Kollegium am Fachkräftegebot orientieren und vielfältig aufstellen
 - Akteure auf Augenhöhe bringen
 - Kooperation im Spannungsfeld zum Arbeitnehmerüberlassungsgesetz sinnvoll gestalten
4. Handlungsnotwendigkeiten, kooperationsförderliche Rahmenbedingungen und qualitative Standards für die multiprofessionelle Kooperation in der Ganztagsbildung
 - Bundesebene
 - Bundes- und Länderebene
 - Länderebene
 - Kommunale Ebene
 - Ebene der kooperierenden Organisationen und Institutionen

1 Ausgangslage, Zielsetzung, Grundverständnis von Ganztagsbildung

Die stufenweise Einführung des Rechtsanspruchs auf ganztägige Förderung von Kindern im Grundschulalter ab dem Jahr 2026 wird dazu führen, dass immer mehr Kinder bzw. deren Erziehungsberechtigte Ganztagsangebote nutzen werden. Vor diesem Hintergrund gewinnt die Gestaltung einer qualitätsvollen Ganztagsbildung noch einmal mehr an Bedeutung. Eine

wesentliche Voraussetzung dafür ist gelingende multiprofessionelle Kooperation, die durch eine gleichberechtigte Zusammenarbeit zwischen den beteiligten Akteuren gekennzeichnet ist. Dafür müssen bereits bestehende Strukturen ausgebaut bzw. mit neu entstehenden Strukturen verknüpft und gut ausgestattet werden.

Mit dem vorliegenden Papier beleuchtet die Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe AGJ Ganztagsbildung im Grundschulalter und das in diesem Kontext tätige multiprofessionelle Personal. Die AGJ möchte dazu beitragen, dass kooperationsförderliche Rahmenbedingungen und Qualitätsfragen zur Implementierung guter Ganztagsbildung und gelingender Multiprofessionalität systematisch auf die fachpolitische Agenda gesetzt werden. Inhaltlich legt das Papier zwar einen Schwerpunkt auf die Kooperation zwischen Kinder- und Jugendhilfe und Schule zur Gewährleistung des Rechtsanspruchs nach § 24 SGB VIII, zentrale Aspekte, wie beispielsweise die herausgestellte Verantwortungsgemeinschaft für ein gelingendes Aufwachsen und bestmögliche Förderung der Entwicklungsprozesse von Heranwachsenden, gelten in gleicher Weise auch für weitere gemeinsame Handlungsfelder der Kinder- und Jugendhilfe und Schule.

Die formulierten Prämissen sind demnach grundlegend für Kooperationsbeziehungen in einer vielfältigen und multiprofessionellen Ganztagsbildung. Ihnen muss Geltung verschafft werden, unabhängig davon, ob die informellen und non-formalen Angebote des Ganztags im unmittelbaren organisatorischen oder räumlichen Kontext von Schulen stattfinden oder eine andere Form der organisatorischen Umsetzung und Kooperation gewählt wird.²

Ziele des Papiers

Mit dem vorliegenden Positionspapier möchte die AGJ herausstellen:

- warum eine verlässliche, abgestimmte und tragfähige multiprofessionelle Kooperation in der Ganztagsbildung zwischen den Systemen und Professionen der Kinder- und Jugendhilfe, des Schulsystems und weiteren Akteuren die Voraussetzung für gute Ganztagsbildung ist;
- durch welches Personal und durch welche Personen Ganztagsbildung angeboten, gesteuert und unterstützt werden sollte;
- welches Grundverständnis von multiprofessioneller Kooperation in der Ganztagsbildung für die Kinder- und Jugendhilfe handlungsleitend sein sollte und
- welche Rahmenbedingungen und qualitativen Standards für den Einsatz von Personal und die Ausgestaltung multiprofessioneller Kooperation in der Ganztagsbildung notwendig sind.

Rechtsanspruch auf Ganztagsbildung gestalten

Besondere kinder- und bildungspolitische Bedeutung, u. a. für Bildungs- und Teilhabegerechtigkeit, kommt der Ganztagsbildung im Grundschulalter zu. Im Schuljahr 2018/19 nutzten bundesweit ca. 50 % der Kinder im Grundschulalter ganztägige Betreuungsangebote.³ Gleichwohl der individuelle zeitliche Umfang und die Inanspruchnahmequoten im Ländervergleich stark variieren, ist davon auszugehen, dass mit Geltung des Gesetzes zur ganztägigen Förderung von Kindern im Grundschulalter (GaFöG) ab dem Schuljahr 2026/27 und dem damit verbundenen

² Sie sind übertragbar auf weitere Organisationsmodelle der Zusammenarbeit zur Umsetzung von Ganztagsbildung, seien es bspw. die Kooperationsformen zwischen Hort und Schule, die intra- und interprofessionelle Kooperation im organisatorischen Kontext eines einzelnen Hortes oder andere teil- und vollintegrierte Ganztagsmodelle mit ihren jeweiligen Partnern.

³ Nationaler Bildungsbericht 2020.

Rechtsanspruch auf Förderung und Betreuung im Sinne des Kinder- und Jugendhilferechts noch deutlich mehr Ganztagsangebote genutzt und damit gebraucht werden.

Wenn unter Wahrung des elterlichen Wunsch- und Wahlrechts zukünftig eine große Anzahl der Heranwachsenden zunehmend mehr Zeit in Bildungsinstitutionen in öffentlicher Verantwortung verbringt, muss Ganztagsbildung einen Mix aus qualitativ vollen formalen, non-formalen und informellen Bildungssettings bereitstellen. In diesem Verständnis verantwortet Ganztagsbildung als neu gedachter, erweiterter Lern- und Lebensraum Bildungsprozesse aller Art und für alle Kinder.⁴ Der Blick auf die Förderung ihrer individuellen Persönlichkeitsentwicklung, ihres Rechts auf Mitbestimmung und auf Berücksichtigung ihrer subjektiven Interessen und Meinungsäußerungen sowie ihres Rechts auf Ruhe, Erholung und selbstbestimmte Freizeitgestaltung muss dabei ernsthaft, d. h. in einer kindgerechten und am Kind orientierten Weise, berücksichtigt werden.⁵ Weil dafür die individuellen und familialen Voraussetzungen sehr unterschiedlich sind, kommt dem Ganztags die Aufgabe zu, Ungleichheiten zu verringern.

Grundverständnis und Qualitätsmerkmale von Ganztagsbildung

Ganztagsbildung im Zusammenspiel von Bildung, Betreuung und Erziehung hat die Aufgabe, Kinder in ihrer individuellen bildungsbiografischen und sozialen Entwicklung bestmöglich zu fördern. Sie geht inhaltlich und konzeptionell deutlich über die Beseitigung von formalen Lern-Defiziten (bspw. über die Sprachförderung) hinaus. Ganztagsbildung zielt vielmehr auf verschiedene Institutionalisierungsformen, in denen formale, non-formale und informelle Bildungsprozesse durch die organisatorische, inhaltliche und personelle Verschränkung zu einem integrierten Ganzen zusammengeführt werden.⁶ Dabei bilden alle »[...] Strukturelemente der Kernzeit des Ganztags – Unterricht, Pausen, Mittagessen, Lernzeiten, außer-unterrichtliche Angebote und angebotsfreie Zeiten – [...] einen pädagogischen Gesamtzusammenhang.«⁷ Ganztagsbildung ist somit ein breit angelegter Begriff, der weit über schulische Bildung und den Ort Schule hinausreicht und im Idealfall an den individuellen Lern- und Lebenswelten der Kinder ansetzt.

Zu berücksichtigen sind einerseits die Ziele, wie sie sich aus gesetzlichen Regelungen wie dem SGB VIII und den Schulgesetzen, aus (Rahmen-)Lehrplänen der Bundesländer und aus fachlichen Standards der Jugendhilfeplanung sowie der Träger non-formaler Bildung ableiten und andererseits die Bedarfe und Bedürfnisse von Kindern, Eltern und Fachkräften.

Das Fehlen einer einheitlichen Begriffsklärung zum Ganztagsbildung und eines Konsenses über bundesweit einheitliche qualitative Standards für die Ganztagsgestaltung erschwert die dringend notwendige Qualitätsdiskussion. Dennoch sei an dieser Stelle darauf verwiesen, dass in einigen Bundesländern qualitative Standards definiert sind, die von schulischer und Trägerseite geteilt werden.

Aus Sicht der AGJ sind die kindgerechte und kindorientierte sowie die partizipative und inklusive Ausgestaltung von Ganztagsbildung zentrale Anforderungen:

4 Rauschenbach, T. (2015): Lebensweltorientierung + Bildung = Alltagsbildung? Zumutungen und Annäherungen für die Sozialpädagogik. In: Zeitschrift für Sozialpädagogik (ZfSp), 13. Jhrg.; Heft 2; S. 128: »Wenn Bildung nicht allein auf Ergebnisse standardisierter Lehr-Lernprozesse reduziert werden kann, wenn sie andere, zusätzliche Inhaltsdimensionen umfasst, andere Lernmodalitäten als zertifizierten Pflichtunterricht zulässt sowie potenziell auch andere Bildungsorte und Lernwelten als Schule für relevant hält – z. B. auch Familie, Gleichaltrige, Medien, so schwindet eine bislang angenommene Exklusivität schulischen Tuns.«

5 AGJ-Positionspapier (2019): »Kind- und jugendgerechte Ganztagsbildung«.

6 Vgl. Coelen, T. / Otto, H.-U. (2008): Zur Grundlegung eines neuen Bildungsverständnisses. In: Coelen, T. / Otto, H.-U. (Hrsg.): Grundbegriffe Ganztagsbildung. Wiesbaden: VS Verlag, S. 17–25.

7 Behörde für Schule und Berufsbildung (Hrsg.): Orientierungsrahmen Schulqualität. Vollständig überarbeitete und erweiterte Fassung, Hamburg 2019.

*Kindgerechte und kindorientierte Ganztagsbildung*⁸

Kindgerecht steht für eine Sozialpädagogik des Kindesalters. Im Zentrum stehen hier die entwicklungsrelevanten Bedürfnisse von Kindern im Grundschulalter: Bewegung/Körpererfahrung; eigenständige Aktivitäten/Welterkundung; Begegnung mit anderen Kindern und Rückzug/Erholung sowie Wissen/Können erwerben und erfahren.⁹ Eine entwicklungsfördernde Ganztagsbildung muss diese Bedürfnisse aufgreifen, sie thematisieren und entsprechende Strukturen, Maßnahmen und Prozesse entwickeln, um eine »Bedürfnisbefriedigung« im Rahmen der kindlichen Entwicklungsphasen ermöglichen.

Kindorientiert fokussiert auf eine an sozialpädagogischen Grundsätzen orientierte Bildung durch Befähigung und Beteiligung. Im organisatorischen Kontext von Ganztags sind hierbei zwei Prozesskreisläufe von zentraler Bedeutung:

Mit Blick auf das Agieren der Kinder (individueller Handlungsansatz):

- Beobachten: Handeln von Kindern aktiv und offen wahrnehmen und als Grundlage für pädagogische Angebote heranziehen;
- Auswerten: Themen der Kinder erkennen und sich ein Bild machen;
- Dialog: Resonanz geben, Themen mit Kindern beraten und aushandeln;
- Öffentlichkeit herstellen: Aktivitäten und Projekte gemeinsam mit Adressat*innen erfahrbar gestalten.

Mit Blick auf das Agieren der kooperierenden Professionen:

- Selbstbeobachtung/Reflexion: das eigene Handeln und Denken in Relation zum kindlichen Handeln setzen und interpretieren;
- Auswertung: Themen der Kinder als Themen der Kooperation erkennen;
- Dialog: Resonanz im Netzwerk geben, beraten/aushandeln;
- Öffentlichkeit herstellen: Gestaltung in der Organisation (z. B. in Schule, Hort) sowie im Sozialraum (z. B. im Stadtteil, Quartier) erfahrbar machen.

Beide Perspektiven – kindgerecht und kindorientiert – bieten in der Ganztagsbildung Gründe und Anlässe für Kooperationen, um unterschiedliche Expert*innen einzubeziehen, welche sich bezüglich dieser Perspektiven gegenseitig bereichern und reflektieren können.

Partizipation

Nicht nur mit Blick auf die UN-Kinderrechtskonvention ist Partizipation ein zentrales Kernthema im Konzept einer Ganztagsbildung. Denn Bildung – als Prozess der Selbstbildung verstanden setzt Mit- und Selbstbestimmung voraus. Junge Menschen haben ein Recht, an allen sie betreffenden Entscheidungen altersadäquat beteiligt zu werden. Im Kontext von Ganztagsbildung trifft dies auf die Planung und Gestaltung der Bildungs- und Freizeitangebote zu – sowohl auf die strukturierten Angebote als auch auf die notwendigen (Frei-)Räume für selbstbestimmte Gestaltung. Im Zuge von nicht-verpflichtenden Angeboten spielen zudem das Prinzip der Freiwilligkeit sowie die Lebenswelt- und Sozialraumorientierung eine entscheidende Rolle. Für entsprechende

⁸ Diese Unterscheidung ist angelehnt an »jugendgerecht und jugendorientiert« aus dem Beitrag: Maykus; S. (2018): In der Großstadt Jugend ermöglichen – Stadtteile als junge Bildungs- und Beteiligungsräume. Warum Bildungsmanagement einem pädagogischen Anliegen folgen sollte. In: Nachrichtendienst des Deutschen Vereins (NDV); Ausgabe 02/2018; S. 1-7.

⁹ Z. B.: Enderlein O. (2015): Schule ist meine Welt. Ganztagschule aus Sicht der Kinder. Themenheft 08; Publikationsreihe der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung im Rahmen von »Ideen für mehr! Ganztägig Lernen«, Berlin.

Formate der Beteiligung liegt bei den Akteuren der Kinder- und Jugendhilfe und non-formalen/informellen Bildung breite Expertise vor, die in die Ganztagsgestaltung eingebracht werden muss.

Inklusion

Neben Partizipation ist Inklusion eine weitere zentrale Qualitätsdimension: Eine inklusive Ganztagsbildung verfolgt den Anspruch, allen Kindern in unterschiedlichsten Lebens- und Bildungssituationen, unabhängig von ihren persönlichen Voraussetzungen und ihrer Herkunft, eine möglichst optimale individuelle Förderung zukommen zu lassen.¹⁰ Ganztagsbildung mit einer inklusiven Ausrichtung und einem breiten Verständnis von Bildungsförderung versteht sich in dieser Form als ein Modus der Förderung für »alle jungen Menschen an einem Ort gemeinsamer Teilhabe«.¹¹

2 Multiprofessionelle Kooperation in der Ganztagsbildung¹²: Potenziale, Formen und Qualifikationen

Potenziale und Notwendigkeit (multiprofessioneller) Kooperation

Weil es im Rahmen der Ganztagsbildung notwendig ist, dass formale, non-formale und informelle Bildungssettings zusammenwirken und ineinandergreifen, ist die Kooperation zwischen Kinder- und Jugendhilfe und weiteren Partnern mit ihrer Kompetenz in non-formalen und informellen Bildungsprozessen einerseits und Schule als maßgebliche Institution für formale Bildungsprozesse andererseits unerlässlich. Kooperationen verbessern die Handlungsfähigkeit der mit Bildung betrauten Systeme und Akteure: Sie machen es möglich, dass Ganztagsbildung als umfassender pädagogischer Ansatz im Sinne eines erweiterten Bildungsverständnisses entwickelt und gestaltet werden kann, der die Identitätsbildung und Kompetenzentwicklung von Kindern unterstützt. Vorteile für Kinder liegen insbesondere in einem erweiterten Spektrum individueller Förderung, u. a. durch eine Erweiterung von Lern- und Erfahrungsfeldern¹³ oder durch die Möglichkeit, Interessen und Hobbys auszubilden und diesen nachzugehen.

Die vielfältigen Akteure der Kinder- und Jugendhilfe beispielsweise als Träger von Tageseinrichtungen, von Kinder- und Jugendarbeit oder von Jugend- und Schulsozialarbeit sind zentrale Partner von kooperativer Ganztagsbildung. Weitere Kooperationspartner kommen insbesondere aus Sport, Kultur und anderen Bereichen der außerschulischen Bildung. Mit Blick auf die verabschiedete Reform des SGB VIII, welche darauf abzielt, allen Kindern förderliche Entwicklungsmöglichkeiten zu bieten, sind zudem Akteure aus dem Gesundheitssystem und der Behindertenhilfe – mit kindbezogenen Angeboten und ihrer entsprechenden Fachlichkeit (z. B. Frühförderung, Therapie, Heilpädagogik, Heilerziehungspflege) – einzubeziehen.

10 Dazu gehört auch die Schaffung von armutssensiblen Zugängen in die Angebote der Ganztagsbildung, siehe bspw. AGJ-Positionspapier (2017): »Armut nicht vererben – Bildungschancen verwirklichen – soziale Ungleichheit abbauen! Fünfter Armuts- und Reichtumsbericht: Konsequenzen und Herausforderungen für die Kinder- und Jugendhilfe«.

11 Maykus, S. (2021): (Inklusive Ganztagschule: erweiterte Pädagogik und Organisation als herausfordernde Bedingung einer veränderten Schule. In: Radisch, F.; Schulz, U.; Züchner, I. (Hrsg.): Jahrbuch Ganztagschule 2021/22. Ganztagschule und Übergänge im Bildungssystem. S. 114-134.

12 Im Folgenden wird nur noch von Ganztagsbildung gesprochen, wobei die oben aufgeführten Qualitätsmerkmale jeweils mitgedacht werden.

13 Haenisch, H. (2010): Bedingungen, Determinanten und Wirkungen der schulinternen Kooperation von Lehr- und Fachkräften in offenen Ganztagschulen. In: Serviceagentur »Ganztätig lernen in Nordrhein-Westfalen« (Hrsg.): Kooperation im Ganztage. Erste Ergebnisse aus der Vertiefungsstudie der wissenschaftlichen Begleitung zur OGS. 6. Jhrg., Heft 14, S. 31.

Darüber hinaus benötigt die Arbeit mit Kindern, die einen besonderen Erziehungsbedarf oder erweiterten Förderbedarf haben oder bei denen dieser entsteht, besonderes Augenmerk. Ein gutes Ganztagsangebot muss auch diese Kinder im Blick haben und Personal einsetzen, das in der Lage ist, ihren Bedarf zu erkennen und ihre soziale, emotionale, körperliche und geistige Entwicklung und ihre Teilhabe insgesamt mit geeigneten Maßnahmen zu unterstützen. Dazu gehören das soziale Lernen in der Gruppe, die Begleitung der schulischen Förderung und die Elternarbeit. Daneben ist auch eine Zusammenarbeit des Ganztagspersonals mit dem Träger der öffentlichen Jugendhilfe und Trägern der Behindertenhilfe sowie anderen Personen, Diensten oder Einrichtungen, die bei der Leistungserbringung für das Kind tätig werden, notwendig.

Nach Maßgabe der neuen, durch KJSG/SGB VIII und SGB IX definierten Möglichkeiten für Inklusion müssen auch im Ganztag pädagogische und damit verbundene therapeutische Leistungen (auch als Gruppenangebot nach § 27 Abs. 3 Satz 3 SGB VIII) erbracht werden – so wie auch im schulischen Unterricht eine beispielsweise wegen des erzieherischen Bedarfs erforderliche Anleitung und Begleitung erbracht werden kann. Anzustreben sind infrastrukturelle Lösungen und ein Kontinuum der Hilfen über den Ganztag hinweg. Hierfür braucht es nicht nur stundenweise beschäftigte Integrationshelfer*innen und Schulbegleiter*innen. Vielmehr muss das gesamte Personal zum inklusiven Arbeiten befähigt werden, was über Fort- und Weiterbildungen sichergestellt werden kann.

Neben der Kooperation der unterschiedlichen Systeme und Trägerstrukturen ist die gleichrangige Kooperation von Spezialist*innen aus diesen Systemen eine entscheidende Grundlage für erfolgreiche Ganztagsbildung: Multiprofessionelle Kooperation muss daher systematisch in der Ganztagsbildung implementiert werden.

Merkmale und Formen multiprofessioneller Kooperation

Kooperationen sind dann besonders wirksam, wenn eine Aufgabe zu komplex ist, als dass sie von einem der Partner allein bewältigt werden kann – wie es in der Ganztagsbildung der Fall ist: Hier schließt Kooperation nicht nur die Systeme Schule, Kinder- und Jugendhilfe sowie ihre Partner mit ein, sondern insbesondere auch die Menschen, die auf der operativen Ebene als Lehr- und Fachkräfte sowie Expert*innen Ganztagsbildung umsetzen und mit Kindern arbeiten. Die AGJ geht davon aus, dass im Rahmen multiprofessioneller Kooperation die eingebundenen Akteure gemeinsam Verantwortung übernehmen, diese Verantwortung ihren Kompetenzen entsprechend teilen, ihre Expertise für Bildungsprozesse gegenseitig anerkennen und Synergien ermöglichen.

Multiprofessionelle Kooperationsbeziehungen sind i. d. R. dadurch gekennzeichnet, dass sie gezielt gestaltet und längerfristig angelegt sind und auf verbindlichen Regelungen zu Zuständigkeiten und vereinbarten Handlungsabläufen fußen. Damit die gemeinsamen Ziele erreicht werden können, setzen sie in allen Arbeitsphasen (Planung, Durchführung und Bewertung) einen kontinuierlichen fachlichen Austausch zwischen den beteiligten Akteuren voraus.¹⁴

Hervorzuheben ist, dass einerseits die Intensität und Rahmung der Kooperation einen Einfluss darauf hat, wie die beteiligten Berufsgruppen und Expert*innen Angebotsvielfalt und -qualität miteinander gestalten können. Entscheidend ist andererseits, inwieweit pädagogische und nicht-pädagogische Kooperationspartner und Professionen beteiligt sind. Besonders relevant ist zudem die Dauer der Präsenz im Ganztag. Folgende Kooperationsbeziehungen sind zu unterscheiden:¹⁵

¹⁴ Speck, K. (2020): Multiprofessionelle Kooperation in der Ganztagsbildung. In: Bollweg, P. / Buchna, J. / Coelen, T. / Otto, H.-U. (Hrsg): Handbuch Ganztagsbildung, 2. Auflage, Bd.2., S. 1455.

¹⁵ Gräsel/Fußangel/Pröbstel (2006) in Haenisch 2010.

- Die Partner informieren sich wechselseitig über ihre Aufgaben, die sie unabhängig voneinander gestalten (additives Modell).
- Die Partner stimmen sich zur Verteilung der Arbeitsaufgaben und -bereiche ab (arbeitsteiliges Modell). Diese intensivierten Absprachen können auch zu einer punktuellen Bündelung von Ressourcen und/oder zu gemeinsam durchgeführten Aktivitäten führen.
- Die Partner arbeiten im Sinne einer Ko-Konstruktion zusammen, indem sie an den Aufgaben gemeinsam arbeiten. Hier kommt es zu einer strukturell-konzeptionellen Verknüpfung, die durch ein hohes Maß an gemeinsam verantworteten und abgestimmten Aktivitäten charakterisiert ist.¹⁶

Diese Kooperationsbeziehungen können als Kontinuum betrachtet werden. Auf ihrer Grundlage kann multiprofessionelle Kooperation aus Sicht der AGJ in allen Modellen des Ganztags umgesetzt werden – also unabhängig von der Organisationsform, der Anzahl der beteiligten Partner, der jeweiligen Jahrgangsstufe sowie der zugrundeliegenden Konzeption. Insbesondere in (teil-)integrierten Organisationsmodellen, die eine nahezu dauerhafte Präsenz von beispielsweise Hortträgern an der Schule voraussetzen, sind Ko-Konstruktion und multiprofessionelle Teams möglich.

Im Zuge des derzeitigen Ausbaus des Ganztags werden aber auch Modelle ihre multiprofessionelle Qualität weiterentwickeln müssen, die weniger verschränkt miteinander sind und daher Informationsaustausch und Arbeitsteilung in den Mittelpunkt stellen. In fast allen Ganztagsmodellen gibt es zudem Partner, die sich durch eine eher angebotsbezogene Anwesenheit auszeichnen (z. B. Sportvereine, Musikschulen, Jugendarbeitszentren). Auch diese sollten in der multiprofessionellen Kooperation berücksichtigt werden.

In Anerkennung der Vielfalt an Modellen und der damit verbundenen geeigneten Kooperationsmöglichkeiten sieht die AGJ die möglichst enge Zusammenarbeit, d. h. die kooperative, gleichberechtigte, gemeinsam verantwortete Gestaltung der Ganztagsbildung unter Einbeziehung weiterer Partner*innen/Spezialist*innen, grundsätzlich als erstrebenswert an.

Professionen und Qualifikationen in Ganztagssettings

Für alle Angebote des Ganztags ist die pädagogische Qualität bzw. die Qualität des Bildungssettings entscheidend. Um ein vielfältiges und attraktives Angebot in der Ganztagsbildung zu gestalten und zugleich den vielfältigen Lebenswelten und Bedarfslagen der Kinder Rechnung zu tragen, bedarf es nach Ansicht der AGJ einer größeren Vielfalt im Personal, das über ein rein pädagogisch ausgebildetes Personal hinausgeht und Öffnungen mit Blick auf die eingesetzten Fachkräfte zulässt. Zu einem multiprofessionellen Kollegium in der Ganztagsbildung gehören daher:

- *pädagogische Fachkräfte mit verschiedenen Spezialisierungen (Sozialpädagogik, Sonderpädagogik, Heilpädagogik etc.)*, die in unterschiedlichen Funktionen im Ganztag eingesetzt werden, also in der Betreuung, in der Schulsozialarbeit, in der Hausaufgabenbegleitung, in der Integrationshilfe, in der Schulbegleitung, für Formate der außerschulischen Bildung, beispielsweise in der Umweltbildung, Erlebnis-, Natur- oder Kulturpädagogik, in den Hilfen zur Erziehung in der Gruppe, bei Mobbinginterventionen oder der Medienbildung.
- *Lehrkräfte*, die neben dem Unterricht auch Angebote der Hausaufgabenbetreuung, Arbeitsgemeinschaften und sonstige außerunterrichtliche Formate unterbreiten. Sie sind nicht nur für

¹⁶ Thimm (2008): In Haenisch 2010:31.

- formale Bildungsprozesse zuständig, sondern sollten ebenso verantwortlich die ganzheitliche Bildung und Entwicklung der Kinder ermöglichen (siehe dazu die Bildungspläne der Länder);
- *Ehren- und Nebenamtliche*, die eine entsprechende bereichsspezifische Qualifikation aufweisen (z. B. JuLeiCa-Inhaber*innen, Übungsleiter*innen im Sport) und insbesondere Angebote von außerschulischen Partner betreuen können¹⁷ oder die aufgrund ihrer persönlichen Erfahrungen das Ganztagsangebot bereichern können;
 - *Fachkräfte aus anderen Bereichen*, z. B. mit technischen, handwerklichen, wissenschaftlichen und/oder künstlerischen Berufen oder zum Beispiel mit einer hauswirtschaftlichen Ausbildung, durch die Kinder ein breiteres Spektrum an Spiel- und Lernangeboten und Zugang zu Bildungsbereichen, wie etwa das Werken mit Holz oder den Umgang mit Technik, erhalten;
 - *Verwaltungs- und hauswirtschaftliches Personal* (z. B. das Schulsekretariat, die Hausmeisterei oder die Mitarbeiter*innen in der Schulmensa) und *IT-Spezialist*innen*;
 - *Leitungskräfte*, wobei je nach zugrundeliegendem Organisationsmodell verschiedene Leitungskräfte, eventuell auch verschiedener Träger, involviert sind, sich absprechen und vorausschauend und konzeptionell die Zusammenarbeit planen müssen.

Ganztagsbildung ist damit ein Setting, in dem Kinder ganz unterschiedlichen Erwachsenen begegnen. Auch die Zusammenarbeit mit den Eltern muss berücksichtigt werden, die mancherorts über Elterninitiativen beispielsweise die (Über-)Mittagsbetreuung organisieren.

Eine weitere Herausforderung in der Organisation von Ganztagsbildung und der multiprofessionellen Kooperation ist es, in diesem komplexen Gefüge bzw. im Kontext von Angebotsvielfalt dem Bedürfnis von Kindern nach verlässlichen Vertrauenspersonen bzw. Bezugserzieher*innen Rechnung zu tragen. Diese sollten das Wohlbefinden und die Entwicklung des Kindes im Blick behalten und zugleich in Zusammenarbeit mit weiteren Spezialist*innen gezielt die individuelle Bildungsbiografie des Kindes bereichern.

Geeignete Qualifikationen

Im schulischen Bereich gibt es Standards für die Ausbildung und Qualifikation von Lehrer*innen, für die Nachqualifizierung und den Einsatz von Quereinsteiger*innen sowie für die Integration von weiterem pädagogischem Personal. Diese Standards bilden eine entscheidende Grundlage für die Umsetzung des unterrichtlichen Anteils von Ganztagsbildung. Um den Rechtsanspruch qualitativ zu gewährleisten, ist im nicht- unterrichtlichen Bereich und für die damit verbundenen Aufgaben der kontinuierlichen Förderung und Betreuung nach Ansicht der AGJ zunächst die Orientierung am Fachkräftegebot gemäß § 72 SGB VIII maßgeblich. Als Fachkräfte, welche die verlässliche Förderung sichern, gelten demnach Personen, die eine für die jeweilige Aufgabe entsprechende Ausbildung erhalten haben – hier insbesondere für Bildung, Betreuung und Erziehung. Gleichwohl sind hier auch Personen, die aufgrund besonderer Erfahrungen in der sozialen Arbeit in der Lage sind, die Aufgabe zu erfüllen, als Fachkräfte anzusehen. Insofern muss der juristisch unbestimmte Fachkraftbegriff mit tätigkeits- oder bereichsspezifischen Kompetenzprofilbeschreibungen konkretisiert werden.

Die landesrechtlichen Regelungen, in denen die für den Einsatz in der Kinder- und Jugendhilfe und die entsprechenden Aufgaben geeigneten pädagogischen Fachkräfte näher bestimmt werden, sind sehr unterschiedlich ausformuliert. Die AGJ befürwortet zur Gewährleistung des Rechtsanspruchs nach § 24 SGB VIII explizit den Einsatz von Absolvent*innen der Berufsabschlüsse Erzieher*innen, Sozialpädagog*innen, Sozialarbeiter*innen, Kindheitspädagog*innen,

¹⁷ AGJ-Zwischenruf (2020): »Guter Ganztag?! Rechtsanspruch auf Ganztagsbetreuung im Grundschulalter mit Qualität verbinden.«

Heilpädagog*innen und Heilerziehungspfleger*innen. Darüber hinaus befürwortet die AGJ eine Öffnung

- insbesondere unter der Perspektive Inklusion für Gesundheits- und Kinderkrankenpfleger*innen, Pflegefachkräfte mit Schwerpunkt Pädiatrie, Sonderpädagog*innen, Psycholog*innen, für Lern- und Physiotherapeut*innen sowie
- unter der Perspektive umfassender Bildung und Partizipation für weitere Ausbildungen mit pädagogischen Schwerpunkten (z. B. Sportpädagog*innen, Kulturpädagog*innen, politische Bildner*innen).

Der Einsatz bzw. die Genehmigung von Personen ohne eine einschlägige (sozial-)pädagogische Ausbildung als geeignete pädagogische Fachkräfte gemäß den landesrechtlichen Regelungen in Form der Ausführungsgesetze zum SGB VIII nebst entsprechenden (Personal-)Verordnungen oder Verwaltungsvorschriften ist in den meisten Bundesländern nur als begründungspflichtige Ausnahme möglich. Entsprechend werden aktuell auch Personen als geeignete (sozial-)pädagogische Fachkraft zugelassen, die nach Vorbildung, Praxiserfahrung und Fortbildung über gleichwertige und gleichartige Qualifikationen verfügen. Aufgrund des bildungspolitischen Anspruchs, Bildungs- und Berufswege durchlässig zu gestalten, ist es aus Sicht der AGJ sinnvoll, dass aus verwandten Berufsgruppen Qualifikationen angerechnet und über Nachqualifizierungen oder berufsbegleitende Ausbildungen abgerundet werden. Dabei müssen nicht einschlägig Qualifizierte als Ergänzung und nicht als Ersatz für pädagogische Fachkräfte verstanden werden.

Die weiteren Träger der Kinder- und Jugendhilfe und Anbieter*innen von non-formaler Bildung müssen ebenfalls Teil multiprofessioneller Kooperation sein (können).¹⁸ Dabei sorgen diese Träger dafür, dass ihre angestellten, freischaffenden oder ehrenamtlichen Mitarbeiter*innen für die wahrgenommenen Aufgaben qualifiziert bzw. geeignet sind und vereinbaren die Bedingungen für den Einsatz im Ganztags mit Schulen bzw. Trägern des Ganztags.

3 Herausforderungen bezogen auf Personal und Multiprofessionalität

Trotz der eingangs konstatierten Ausweitung des Geltungsbereiches auf alle Träger und Strukturen, die Kinder über den Tag begleiten, werden in der nachfolgenden Betrachtung v. a. informelle und non-formale (außerunterrichtliche) Angebote im unmittelbaren organisatorischen bzw. räumlichen Kontext von (Ganztags-)Schulen in den Blick genommen. Hier lassen sich die Anforderungen an multiprofessionelle Kooperationen sowie die damit verbundenen Herausforderungen besonders gut verdeutlichen.

Multiprofessionelles Kollegium am Fachkräftegebot orientieren und vielfältig aufstellen

Die AGJ spricht sich grundsätzlich für die Beachtung struktureller Qualitätsstandards in der Ganztagsbildung aus. Dazu zählen ein angemessener Personalschlüssel sowie die Orientierung am bereits angeführten Fachkräftegebot gemäß § 72 SGB VIII. Dennoch ist die Umsetzung des Fachkräftegebotes in der Praxis mit Herausforderungen verbunden. Das Fachkräftegebot ist in diesem Papier aus der Sicht der Kinder- und Jugendhilfe definiert. Da in der Ganztagsbildung jedoch in multiprofessionellen Kooperationen auch Kooperationspartner aus anderen Bereichen aktiv sind, verwischen hier Grenzen: Macht z. B. ein Träger der kulturellen Jugendbildung im Rahmen der Kinder- und Jugendhilfe ein musikpädagogisches Angebot, gilt das Fachkräftegebot; »kauft« der Ganztagsbildungsträger eine*n Musiker*in für ein ähnliches Angebot ein, gilt

¹⁸ AGJ-Positionspapier (2019): »Kind- und jugendgerechte Ganztagsbildung«.

es nicht. Gewisse Standards, beispielsweise Vorlage eines erweiterten Führungszeugnisses i. S. d. Kinderschutzes, Nachweis eines gewissen Sprachniveaus (z. B. GER B2 für deutschsprachige Angebote, in einer anderen Sprache für bilinguale/internationale Angebote, Gebärdensprache) oder Nachweis von Erfahrungen mit der Zielgruppe, wären demnach sinnvoll; sie sollten für alle in der Ganztagsbildung involvierten Partner gelten.

Richtschnur für den Einsatz im Ganzttag muss sein, dass Fach- und Lehrkräfte aufgrund ihrer spezifischen Erfahrungen und Kenntnisse sicherstellen können, dass die Arbeitsprinzipien einer Sozial-/Schulpädagogik des Kindesalters sowie von Inklusion, Partizipation und Befähigung berücksichtigt werden. Letztendlich muss das Personal, gleich welche formale Qualifikation es mitbringt, die fachlichen Kompetenzen haben, den im GaFöG formulierten Rechtsanspruch auf Förderung im Sinne des SGB VIII umzusetzen. Denn gemäß den in § 22 (2) SGB VIII formulierten Grundsätzen ist das Ziel, »die Entwicklung des Kindes zu einer selbstbestimmten, eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit zu fördern sowie die Erziehung und Bildung in der Familie zu unterstützen und zu ergänzen«. Das heißt: Personal ohne einschlägige pädagogische Qualifikation, Quereinsteiger*innen oder bereits im Feld tätiges Personal ohne entsprechende Qualifikation, aber mit praktischer Berufsfelderfahrung, muss/müssen durch Anpassungsqualifizierungen in die Lage versetzt werden, den gesetzlichen Auftrag des GaFöGs zu erfüllen. Wie genau diese Anpassungsqualifizierungen aussehen und welchen Umfang sie haben sollen, ist lokal zu entscheiden. Die Akteure vor Ort sind nicht nur an den gesetzlichen Auftrag und Standards, beispielsweise der Länder, gebunden, sondern müssen festlegen, welche lokalen Angebote, pädagogischen Settings und Strukturen für eine an den kindlichen Bedürfnissen orientierte Förderung notwendig sind und welches Personal für die Realisierung dieser pädagogischen Konzeption gebraucht wird.

Akteure auf Augenhöhe bringen

Um die unterschiedlichen Akteure in multiprofessionelle Kooperationen einbinden zu können, müssen die hauptberuflichen Mitarbeiter*innen aller Professionen damit vertraut sein, einerseits untereinander, andererseits auch mit Honorarkräften und ehrenamtlich Engagierten »auf Augenhöhe« zusammenzuarbeiten. Die Gleichrangigkeit von Lehr- und Fachkräften muss im Ganzttag *aktiv* hergestellt werden. Die Rahmenbedingungen hierfür sind, gerade im schulischen Ganzttag, eher ungünstig:¹⁹

Lehrkräfte erhalten in der Regel einen höheren Lohn als andere pädagogische Fachkräfte wie Erzieher*innen und Sozialpädagog*innen.²⁰ Ihre berufliche Laufbahn folgt zudem anderen Regeln, insbesondere wenn sie verbeamtet sind: Die Rechtsstellung ist dann durch die Beamtenengesetze der Länder geregelt. Als Beamte sind die Lehrkräfte an Grundschulen – in der Regel – in die Laufbahngruppen des gehobenen Dienstes eingestuft. Nach dem Studium und dem Vorbereitungsdienst werden sie in ein Amt der Besoldungsgruppe A 12 eingewiesen.²¹ Im Kontrast dazu werden Fachkräfte anderer Professionen, beispielsweise im offenen Ganzttag, aufgrund von Ausschreibungspflichten nur befristet und zudem in Teilzeit eingestellt. Dies macht das Arbeitsfeld sehr unattraktiv; eine unbefristete Anstellung des Ganztagspersonals ist unbedingt anzustreben.

¹⁹ AGJ-Positionspapier (2019): »Kind- und jugendgerechte Ganztagsbildung«

²⁰ www.lohnspiegel.de.

²¹ Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2019): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland 2017/2018 - Darstellung der Kompetenzen, Strukturen und bildungspolitischen Entwicklungen für den Informationsaustausch in Europa, S. 206. In mehreren Bundesländern ist jedoch mittlerweile festgelegt worden, eine Eingruppierung in E 13 TV-L vorzunehmen.

Zudem liegen bei multiprofessionellen Kooperationen zwischen den unterschiedlichen Systemen oft unterschiedliche Arbeitszeitmodelle vor, was Auswirkungen auf den Umgang mit Arbeits- und Ferienzeiten hat: Beispielsweise liegen die Arbeitszeiten der pädagogischen Fachkräfte oftmals ungünstig, mitunter ist ein Einsatz morgens vor dem Unterricht und dann erst wieder nachmittags sowie in den Ferien vorgesehen.

Dort, wo ein Einsatz der pädagogischen Fachkräfte am (schulischen) Vormittag aus einer elterlichen und einer fachlichen Perspektive gewünscht und fachlich sinnvoll ist, kann er durch die pädagogische Konzeption selbst, aber auch durch arbeitsrechtliche Regelungen erschwert werden.

Kooperation im Spannungsfeld zum Arbeitnehmerüberlassungsgesetz sinnvoll gestalten

Die gemeinschaftliche Gestaltung der ganztägigen Bildung durch Mitarbeiter*innen verschiedener Träger kollidiert in der Praxis immer wieder mit den Maßgaben des Arbeitnehmerüberlassungsgesetzes (AÜG). So kann die Übernahme von Pausenaufsichten durch Mitarbeiter*innen freier Träger schnell als Arbeitnehmerüberlassung interpretiert werden, auch wenn die gemeinsame Gestaltung der Pausenzeit durch die Kooperationspartner sinnvoll sein kann. Ein willkürlicher Zugriff der Schulleitung auf die Beschäftigten der Kinder- und Jugendhilfe zur Schließung von Aufsichtslücken kann und wird zu Spannungen zwischen den Kooperationspartnern führen. Sinnvoll ist vielmehr, in einer engen konzeptionellen Abstimmung zwischen den Partnern zu vereinbaren, in welchem Umfang Lehrkräfte bei den Angeboten des freien Trägers mitwirken können (und gemäß AÜG dürfen) und umgekehrt. Auch die Teilnahme der Mitarbeiter*innen der freien Träger an Konferenzen und Dienstbesprechungen der Schule kann aus AÜG-Sicht kritisch sein. Hier können Konferenzen, die von den Partnern gemeinsam verantwortet und eingeladen werden, eine praktikable Lösung darstellen. Dafür gilt es ggf., im Schulrecht des jeweiligen Landes die rechtlichen Voraussetzungen zu schaffen.

Bei der Gestaltung von Kooperationsverträgen und deren Umsetzung unter Ausschluss des AÜG ist darauf zu achten, dass ein pädagogisches Konzept abgestimmt wird, in das der*die Kooperationspartner*in seinen*ihren eigenen »Betriebszweck« einbringt. Der*die Kooperationspartner*in behält dann als Arbeitgeber*in weiterhin das alleinige Arbeitgeberdirektionsrecht, das fachliche Weisungsrecht der Schulleitung umfasst dementsprechend keine disziplinarische Weisungsgewalt. Dennoch wird das Personal des*r Kooperationspartners*in während der Erbringung seiner*ihrer Angebote und Aufgaben sinnvollerweise in die organisatorischen Abläufe ganztägiger Bildung eingegliedert.

Es ist Aufgabe der Verantwortungsträger, beim Abschließen der Kooperationsverträge die Voraussetzungen und positiven Rahmenbedingungen für multiprofessionelle Zusammenarbeit zu antizipieren und vertraglich abzusichern. Dies insbesondere auch mit der Perspektive, prekäre Beschäftigungsverhältnisse zu vermeiden und zukünftig die vorhandenen prekären Arbeitsverhältnisse im Feld (nicht sozialversicherungspflichtige Beschäftigung, unfreiwillige Teilzeit, Honorarverträge mit Entgelten auf Mindestlohn-Niveau etc.) in reguläre und faire Beschäftigungsverhältnisse zu überführen.

4 Handlungsnotwendigkeiten, kooperationsförderliche Rahmenbedingungen und qualitative Standards für die multiprofessionelle Kooperation in der Ganztagsbildung

Zur Umsetzung von Ganztagsbildung muss zwingend eine qualitätsgeleitete Debatte über Rahmenbedingungen geführt werden, damit professions- und berufsbildübergreifendes Arbeiten dabei unterstützen kann, Qualitätsanforderungen in der Ausgestaltung von Ganztagsbildung zu

definieren und zu erfüllen. Einerseits muss sich von Anfang an im gemeinsamen Einvernehmen der beteiligten Systeme und der darin tätigen Professionen über verbindliche Regelungen und Qualitätsaspekte zur Implementierung multiprofessioneller Kooperation in der Ganztagsbildung verständigt werden. Andererseits dürfen die Organisations- und Professionslogiken der ausführenden Institutionen und Bildungsanbieter*innen nicht ausschließlich im Zentrum der Betrachtung stehen. Ganztagsbildung ist einerseits im sozialen Nahraum der Heranwachsenden und deren Familien verortet und ihren Bedürfnissen und Interessen verpflichtet. Sie wird dabei durch lokale Akteure gesteuert, ausgestaltet und verantwortet. Zum anderen aber ist sie eingebettet in komplexe Rahmungen, die sich von der lokalen Ebene bis hin zur Bundesebene erstrecken. Insofern sind die nachfolgend aufgeführten Handlungsnotwendigkeiten, die sich aus den zuvor skizzierten, fachlichen Ansprüchen ergeben, zu einer besseren Übersicht entsprechend den verschiedenen Handlungsebenen zugeordnet:

Bundesebene

- *Stärkung von Multiprofessionalität und Kooperation über den Qualitätsrahmen zum Ganztag:* In dem im Koalitionsvertrag angekündigten Qualitätsrahmen zum Ganztag sind Anforderungen an die Qualifizierung von Personal, Multiprofessionalität und kooperationsförderliche Rahmenbedingungen unbedingt zu berücksichtigen.
- *Aushandlung einer rechtlichen Grundlage zur Vermeidung von Dienstleistungs- verhältnissen bei Ausschreibungen:*
Es bedarf einer rechtlichen Regelung, wie eventuell geforderte Ausschreibungspflichten/-verfahren des örtlichen Kinder- und Jugendhilfeträgers bei der Vergabe von Verträgen mit den anerkannten, freien Trägern der Kinder- und Jugendhilfe – beispielsweise bei der Trägerschaft des außerunterrichtlichen Bereichs in Ganztagsschulen – gestaltet werden können. Denn ein asymmetrisches »Dienstleistungsverhältnis« ist keine hinreichende Grundlage für ein kooperatives und gleichwertiges Miteinander der Systeme. Vielmehr führt es tendenziell zu Abhängigkeiten auf Seiten der freien Träger der Kinder- und Jugendhilfe und anderer non-formaler Bildungsanbieter*innen. Daher müssen alle Vertragsparteien mit ihren eigenen Möglichkeiten und eigenen Verantwortlichkeiten »auf Augenhöhe« agieren und entsprechende Regelungen aushandeln können.

Bundes- und Länderebene

- *Abstimmung einer Gesamtstrategie zur Bekämpfung des Fachkräftemangels:*
Es bedarf einer konzertierten, mit allen Bundesländern abgestimmten Initiative zum wirkungsvollen Abbau des Fachkräftemangels. Denn der bereits bestehende Mangel – in den meisten Bereichen der Kinder- und Jugendhilfe sowie des Bildungssystems – wird sich durch die Gewährung des Rechtsanspruchs auf ganztägige Förderung von Kindern im Grundschulalter weiter verschärfen.
- *Weiterentwicklung der Qualifizierung/Nachqualifizierung von Lehr- und Fachkräften im Ganztag und Sicherstellung notwendiger Ressourcen:*
Die AGJ fordert Bund und Länder auf, die (Aus-)Bildungspläne mit Blick auf multiprofessionelle Kooperation in der Ganztagsbildung gemeinsam in Richtung einer modernen, generalistisch ausgerichteten Qualifizierung weiterzuentwickeln und weitere Maßnahmen zu ergreifen, um multiprofessionelle Kooperationen zu stützen, z. B. (Nach-) Qualifizierungsmaßnahmen und Bereitstellung von ausreichend Ressourcen. Auch ehren- und nebenamtlich Aktive sollten die Grundzüge multiprofessioneller Kooperation in angemessenen Qualifizierungsformaten vermittelt bekommen.

- *Verständigung auf ein Kernprofil für pädagogische Fachkräfte im Ganzttag:*
Analog zu den staatlich anerkannten Ausbildungsabschlüssen bspw. im Elementarbereich ist es wünschenswert, dass sich die 16 Bundesländer auf ein Kernprofil oder Basis- Kompetenzprofile von pädagogischen Fachkräften verständigen. So verbleibt die Regelungshoheit bezüglich der Vereinbarungen zu den Grundsätzen über die Qualifikation in den Ausführungsgesetzen der Länder, bekommt aber eine verbindliche bundesweite Rahmung im Hinblick auf eine hinreichende Qualifikation des eingesetzten Personals.
- *Anerkennung des Fachkräftegebotes als handlungsleitend für Ganztagsbildung:*
Für die Ganztagsbildung sollte auf der Landesebene das Fachkräftegebot im Sinne des SGB VIII handlungsleitend sein, um eine qualitativ hochwertige Ganztagsbildung zu sichern. In den Qualitätsrahmen, landesrechtlichen Regelungen und Ganztags- konzeptionen müssen daher Funktionsbereiche und Aufgaben abgegrenzt werden, die nicht durch anders qualifizierte Fachkräfte, Ehrenamtliche und Honorarkräfte besetzt werden sollten. Dies bedarf einer weiteren Ausdifferenzierung, welche Qualifikationen im Ganzttag zugelassen werden sollen.
- *Schaffung kooperationsförderlicher Rahmenbedingungen:*
Bund und Länder sind maßgeblich dafür verantwortlich, für die außerschulischen Trägerstrukturen kooperationsförderliche Rahmenbedingungen zu schaffen sowie für Auftragsklarheit, Verbindlichkeiten und die Eröffnung von Spielräumen zu sorgen. Über den im Koalitionsvertrag benannten Qualitätsrahmen zum Thema Ganzttag sowie über die Schulgesetze und das Kinder- und Jugendhilferecht müssen Kooperation und Multiprofessionalität ermöglicht und gestärkt werden.
- *Bereitstellung von adäquaten Ressourcen:*
Bund und Länder sind für die Bereitstellung personaler, zeitlicher, sachlicher und finanzieller Ressourcen für Kooperation und Organisation sowie für die Etablierung fester Kooperationsstrukturen als Voraussetzung für das gelingende Arbeiten in multiprofessionellen Kooperationen zuständig.
- *Gewährleistung eines verlässlichen und auskömmlichen Finanzierungsrahmens:*
Ein verlässlicher und auskömmlicher Finanzierungsrahmen für Personal- und Sachaufwand und die Abstimmung dazu zwischen den zuständigen Institutionen ist zwingend erforderlich. Dazu zählt auch die Berücksichtigung von Tarifen, aber auch die angemessene Finanzierung von Kooperationen. Dies muss sich beispielsweise im fairen Gehalt und attraktiven, gesicherten Anstellungsverhältnissen widerspiegeln. Diese Klärung und Festschreibung ist i. d. R. auch Voraussetzung für die Bereitschaft außerschulischer Träger und Kooperationspartner zur Bereitstellung von Angeboten und zur aktiven Mitgestaltung.²²

Länderebene

- *Schaffung rechtlicher Voraussetzungen zur Vermeidung von Kollisionen mit dem AÜG:*
Die AGJ regt an, im Schulrecht des jeweiligen Landes die rechtlichen Voraussetzungen zu schaffen, dass die Teilnahme der Mitarbeiter*innen freier Träger an Konferenzen und Dienstbesprechungen der Schule ermöglicht werden kann, beispielsweise indem diese von den Partnern gemeinsam verantwortet und dazu eingeladen werden kann.
- *Ermöglichung von Partizipation aller Kooperationspartner:*
In den Schulgesetzen der Länder sollten – sofern noch nicht vorhanden – Möglichkeiten für die Partizipation aller Kooperationspartner an der Ausgestaltung der Schule als Ort

²² AGJ-Positionspapier (2019): »Kind- und jugendgerechte Ganztagsbildung«.

- ganztägiger Bildung geschaffen werden, beispielsweise durch Einbeziehung der Träger in Schulkonzeptionen und Schulkonferenzen.
- *Verständigung auf Regelungen für die Zulassung als Fachkraft im Ganztags:*
Es muss in den Ländern geregelt werden, wer als Fachkraft für die Gewährleistung des Rechtsanspruchs zugelassen ist, beispielsweise über die Landesschulgesetze, Gesetze zur Kindertagesbetreuung bzw. über Ausführungsgesetze zum SGB VIII und entsprechenden Verordnungen.
 - *Verständigung auf Standards bei Nichtgeltung des Fachkräftegebotes:*
In Bereichen des Ganztags, in denen das Fachkräftegebot nicht zur Geltung kommt, sollte sich zwischen den Ländern auf gewisse Standards (beispielsweise Vorlage eines erweiterten Führungszeugnisses, Nachweis eines gewissen Sprachniveaus, Nachweis von Erfahrungen mit der Zielgruppe) verständigt werden, die für alle in der Ganztagsbildung involvierten Partner gelten sollten.
 - *Beförderung der Abstimmung zwischen den einzelnen Rechtskreisen:*
Es ist erforderlich, dass zwischen den unterschiedlichen Ressorts auf Länderebene Kooperation vereinbart, aber auch eine Klärung der Zuständigkeiten herbeigeführt wird. Eine wichtige Grundlage für die Implementierung multiprofessioneller Kooperation ist, dass eine entsprechende Zusammenarbeit und Abstimmung auch auf der Verwaltungsebene gewollt ist, geregelt und in der Praxis gelebt wird.
 - *Aushandlung von Rahmenvereinbarungen:*
Rahmenvereinbarungen zwischen Ländern und Trägerverbänden sollten die konkreten Ziele und Rahmenbedingungen für Kooperationen, inklusive Zuständigkeiten und Finanzierungsregelungen, festlegen. Auf ihrer Grundlage können Muster für Kooperationsvereinbarungen entwickelt werden, die den Trägern vor Ort Gewissheit über grundsätzliche Regelungen geben.
 - *Gewährleistung einer adäquaten Personalausstattung:*
Die Personalbemessung sollte so ausgerichtet sein, dass in der kontinuierlichen Betreuung eine »Fachkraft-Kind-Relation« gegeben ist, die dem Tätigkeitsfeld und vor allem dem Entwicklungsstand und Förderbedarf der Kinder angemessen ist. Gleichzeitig muss die Personalplanung vorausschauend vorgenommen und die Arbeitsbelastung des Personals berücksichtigt werden, d. h. Zeitanteile und Personalreserven eingeplant, die Ausfallzeiten (Urlaub, Fortbildung, Krankheit) sowie anteilige Arbeitszeiten für Planung/Konzeption, Dokumentation, Koordination und Kooperation sowie Praxisanleitung berücksichtigen werden. Konkrete Empfehlungen für eine adäquate Fachkraft-Kind-Relation müssen analog des Prozesses in der Kindertagesbetreuung geführt werden und auf einer fachlich fundierten Grundlage basieren.

Kommunale Ebene

- *Verantwortungsübernahme der Kommunen für die Ausgestaltung des Ganztags als wichtiger Bildungs- und Steuerungsauftrag:*
Die kommunale Ebene ist als wichtige Steuerungs- und Gestaltungsinstanz für den Prozess der konzeptionellen Konkretisierung und Ausgestaltung des Ganztags vor Ort zuständig. Dazu muss sie die vorhandenen Träger und Angebote in der Bildungslandschaft konzeptionell und strukturell miteinander verzahnen. Die Kommunen müssen Verantwortung bei der Entwicklung von Zielen und zugrundeliegenden Modellen sowie für kooperative Strukturen übernehmen, ggf. im Zusammenspiel mit Schul- und Jugendhilfeplanung.
- *Beförderung der Abstimmung zwischen den einzelnen Rechtskreisen:*
Auch auf kommunalpolitischer Ebene muss zwischen den Akteuren der unterschiedlichen Ressorts eine Klärung von Zuständigkeiten für die Ausgestaltung des Ganztags herbeigeführt

werden. Jugendämter, Schul- und Schulverwaltungsämter müssen auf lokaler Ebene zielorientiert und partnerschaftlich sowohl untereinander als auch mit den operativen Ebenen kooperieren.²³

- *Etablierung einer datengestützten kommunalen/ämterübergreifenden Bildungsplanung unter Berücksichtigung des Ganztags:*

Die partnerschaftliche, ämterübergreifende Kooperation kann durch die Etablierung einer datengestützten, kommunalen Bildungsplanung befördert werden, die explizit den Ganzttag berücksichtigt. Über den ämterübergreifenden, engen Austausch von Erkenntnissen über die Struktur der Sozialräume können schulische und außerschulische Bildungsangebote im Ganzttag passgenau gestaltet werden.

- *Schaffung eines geeigneten Steuerungsinstrumentes vor Ort:*

Notwendig ist die Beförderung des strukturierten Dialogs der Systeme Kinder-, Jugend- und Behindertenhilfe sowie Schule und weiterer Partner. Dafür ist ein geeignetes Steuerungsinstrument vor Ort – beispielsweise eine »Ganztagsbildungskonferenz«²⁴ – notwendig, in der alle Akteure, die in einer Stadt, einem Stadtteil oder einer Region Ganztagsbildung gestalten, in einen regelmäßigen Austausch treten, Vereinbarungen treffen und gemeinsam reflektieren.

Ebene der kooperierenden Organisationen und Institutionen

- *Aushandlung klarer Kooperationsvereinbarungen:*

Kooperationsvereinbarungen zwischen den Partnern mit klaren Zielen und Regeln hinsichtlich der inhaltlichen und organisatorischen Ausgestaltung bis hin zur Finanzierung auf bilateraler Ebene sind notwendig, um Handlungssicherheit und Verlässlichkeit zu gewährleisten. Auch das Verhältnis der Akteure zueinander braucht Abstimmung.

- *Gemeinsame Erarbeitung und Implementierung einer Ganztagskonzeption:*

Maßgeblich für die Ausgestaltung multiprofessioneller Kooperation in der Ganztagsbildung ist eine zugrundeliegende Ganztagskonzeption. Unabhängig ihrer Institutionalisierungsform beinhaltet eine solche Ganztagskonzeption vielfältigste Angebote, in denen informelle, non-formale und formale Bildung durch die organisatorische, inhaltliche und personelle Verschränkung, durch die Ko-Produktion sich ergänzender Professionen zu einem integrierten Ganzen gestaltet werden.²⁵ Es ist notwendig, dass die Ganztagskonzeption gemeinsam von den Lehr- und Fachkräften unter Einbeziehung von Jugendhilfe- und Schulträgern, Schulaufsicht, weiteren Trägern non-formaler Bildung und Freizeit, Eltern sowie Kindern erarbeitet und abgestimmt wird.

- *Sensibilisierung für bzw. Verständigung auf fachliche Prinzipien in der Ganztagsbildung: kindgerecht, kindorientiert, partizipativ und inklusiv:*

Aus Sicht der AGJ sind die kindgerechte und kindorientierte sowie die partizipative und inklusive Ausgestaltung von Ganztagsbildung zentrale Anforderungen. Es ist erforderlich, dass ein gemeinsam getragenes Verständnis zu diesen Anforderungen vereinbart und diese als grundlegende fachliche Prinzipien begriffen werden. So müssen beispielsweise Kinder und deren Erziehungsberechtigte an allen sie betreffenden Fragen umfassend beteiligt und zur Mitbestimmung befähigt werden.

²³ Dazu zählt beispielsweise auch die Kooperation mit der Bundesagentur für Arbeit im Hinblick auf die Beratung von (ausländischen) Fachkräften, die in diese Handlungsfelder einmünden wollen/sollen.

²⁴ AGJ-Positionspapier (2019): »Kind- und jugendgerechte Ganztagsbildung«.

²⁵ Bollweg, P., Buchna, J., Coelen, T., Otto, H.-U. (2020 i.E.) (Hrsg.): Handbuch Ganztagsbildung. 2. aktualisierte und erweiterte Auflage. VS-Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden.

- *Etablierung einer koordinierenden Instanz:*
Auf Organisationsebene muss die Leitung des Ganztagsmodells als eine alle Mitarbeiter*innen koordinierende Instanz verankert werden. Diese Instanz kann, je nach Bundesland und zugrundeliegendem Ganztagsmodell, beispielsweise die Schul- oder die Hortleitung sein. Oder sie kann in einem Gremium bestehen, in dem die kooperierenden Träger auf Augenhöhe agieren. Im Sinne einer gleichberechtigten multiprofessionellen Kooperation ist das Tandem-Modell zu bevorzugen. Dafür sollte bspw. eine Funktionsstelle bzw. eine gewisse Ausstattung von Funktionszeit vorgesehen sein und fest verankert werden.
- *Beförderung der Kooperation durch Kommunikation:*
Es braucht Settings und Prozesse/Abläufe, die die gegenseitige Information, vertrauensvolle Kommunikation und Reflexion unter den Partnern und ihrem Personal fördern. Hierzu gehören gemeinsame Konzeptions- und Planungsphasen, Projekte, Fortbildungen und Gremien sowie Fallbesprechungen²⁶. Umfang und Lage der Arbeitszeiten sind so zu gestalten, dass Kommunikation und Austausch zwischen Lehr- und Fachkräften im Ganzttag je nach Form der Kooperation hinreichend sind. Dazu gehören Zeiten für Absprachen ohne Kind (Überschneidungen); Zeiten für Koordination und Leitung sowie Tage für konzeptionelle Arbeit, welche nicht die vier Wochen Schließzeit erhöhen.
- *Voranbringen multiprofessioneller Teamentwicklung:*
Mit multiprofessioneller Kooperationsbildung muss ein professioneller Teamentwicklungsprozess einhergehen. Hierbei ist es notwendig, durch geeignete Maßnahmen die unterschiedlichen Qualifikationen und Kompetenzen, die speziellen Wissens- und Erfahrungsbestände der Lehr- und Fachkräfte im Sinne einer besten Fachpraxis zusammen zu führen und die Mitverantwortung für das gemeinsame Ziel zu stärken.
- *Etablierung der Leitungsverantwortung und -strukturen:*
Die Leitung im Ganztagsmodell muss sich mit den Chancen und Grenzen sowie der Umsetzung und Begleitung von multiprofessioneller Kooperation auseinandersetzen. Aufgabe der Leitung ist es zudem, Aufgabenbereiche und Verantwortlichkeiten klar zu definieren. Personalentwicklungsprozesse und konzeptionelle Veränderungen werden so transparent.
- *Ermöglichung gemeinsamer Qualifizierung für Ganztagsbildung:*
Gemeinsame Fortbildungen und Arbeitsfeldqualifizierungen sollten die fachlichen Besonderheiten des Arbeitsfeldes Ganztagsbildung in angemessener Form aufgreifen. Dadurch können die vorhandenen unterschiedlichen Systemlogiken in fachlicher, organisatorischer und berufsständischer Hinsicht aufgefangen, Barrieren abgebaut und Unterschiede als Ressource nutzbar gemacht werden.
- *Gemeinsame Entwicklung und Sicherung von Qualität:*
Die erreichten Ergebnisse und Wirkungen sowie die zugehörigen Strukturen und Prozesse der Kooperation müssen regelmäßig reflektiert werden (Evaluation), um sie weiterzuentwickeln. Ausgangspunkt sind dabei die gemeinsam erarbeiteten Ziele und die ebenfalls gemeinsam erarbeiteten fachlichen Standards (Qualität), die es jeweils zu erreichen bzw. einzuhalten gilt. Eine Kultur, die Auseinandersetzungen als normal und notwendig erachtet, ist dabei unerlässlich. Die Reflexionsarbeit mit Aktiven im Ehrenamt bzw. Nebenamtlichen/Freischaffenden ist ebenfalls erforderlich, sollte in Form und Zeit aber angemessen sein.

²⁶ Speck 2020: 1462 f.

Qualitätsvolle Ganztagsbildung benötigt die Zusammenarbeit der eingebundenen Systeme. Die Qualität etabliert sich maßgeblich über einen gemeinsamen Prozess, bei dem am Ende eine Konzeption entsteht, die auf gemeinsamer Verantwortung von Fach- und Lehrkräften und Multiprofessionalität beruht. Die Bedarfe und Bedürfnisse von Kindern dienen dabei als Ausgangspunkt, denn nur so kann Ganztagsbildung ihrem Anspruch gerecht werden, Kinder in ihrer individuellen persönlichen bildungsbiografischen und sozialen Entwicklung bestmöglich zu fördern und einen Beitrag zu Bildungsgerechtigkeit zu leisten. Auf den verschiedenen Verantwortungsebenen sind wichtige Weichenstellungen vorzunehmen, um eine erfolgreiche Entwicklung von Ganztagsbildungsangeboten zu ermöglichen. Die AGJ wird den Diskussions- und Umsetzungsprozess zur Ganztagsbildung weiterhin aktiv begleiten.

*Vorstand der Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe – AGJ Berlin,
22./23. September 2022*

np-Sonderheft 17

Verletzbarkeit, Trauma und Diskriminierung – Intersektionale Perspektiven auf (Zwangs-)Migration

Franka Metzner/Lisa Schneider/Laura Schlachzig

Traumata und psychisches Belastungserleben sind breit besprochene Themen Sozialer Arbeit. Sind Menschen mit einer Fluchtgeschichte von Traumata und psychischen Belastungen betroffen, werden diese im Fachdiskurs häufig individualisiert und in das Herkunftsland, in „eine andere Kultur“ sowie auf Erlebnisse der Flucht ausgelagert. Die Eingebundenheit in intersektionale Diskriminierungserfahrungen und ihre Bedeutung für die Entstehung von Trauma werden von der weißen Dominanzgesellschaft häufig dethematisiert und nicht anerkannt. Klassistische, rassistische, sexistische bzw. heteronormative sowie ableistische Anrufungen erfahren geflüchtete Menschen auf struktureller, institutioneller und interaktionaler Ebene. Das Sprechen von im Herkunftsland entstandener Traumata überlagert dabei das Sprechen von Unsicherheit, Asylrechtsverschärfungen, intersektional wirkenden Diskriminierungen und führt schließlich dazu, dass der eigene nationalstaatliche Raum unangetastet bleiben kann. In diesem Themenheft wird der Annahme gefolgt, dass Diskriminierungserfahrungen potenziell traumatisch wirken können. Aus einer intersektionalen Perspektive, die Verschränkungen und Überlagerungen verschiedener Diskriminierungsebenen fokussiert, wird der Frage nachgegangen, wie komplexe Diskriminierungserfahrungen die Lebenssituation zwangsmigrierter Menschen prägen können sowie deren Bedeutungen für die Entwicklung eines Traumas und Traumafolgen skizziert. Vierzehn interdisziplinär ausgerichtete Beiträge widmen sich dem Thema „Verletzbarkeit, Trauma und Diskriminierung – Intersektionale Perspektiven auf (Zwangs-)Migration“ aus intersektionaler Perspektive.

Mit Beiträgen von:

Mabu Aghaei, Ariane Brensell, Elisa Cohrs, Daniel Diekmann, Lina Droste, Karim Fereidooni, Oumar Mamabarkindo, Mona Massumi, Franka Metzner, Behshid Naja fi, Jan Niggemann, Inga Oberzaucher-Tölke, Laura Schlachzig, Lisa Schneider, Johanna Solfen, Leonie Teigler, Alva Träbert, Karla Verlinden, Bettina Wuttig

158 Seiten, für Abonnent*innen der np und SLR: 21,50 EUR

Für Nichtabonnent*innen: 24,90 EUR zzgl. Versandkosten

Zu beziehen über Ihre Buchhandlung oder direkt beim Verlag:

www.neue-praxis-shop.de

ISBN 978-3-9819474-3-4

np-Sonderheft 16

Partizipative Forschung in der Sozialen Arbeit

Zur Gewährleistung demokratischer Teilhabe an Forschungsprozessen

Florian Eßer/Clarissa Schär/Stefan Schnurr

Die Soziale Arbeit in den Englisch und Spanisch sprechenden Ländern praktiziert partizipative Forschung in großer Selbstverständlichkeit. Für die Soziale Arbeit in den Deutsch sprechenden Ländern spielt partizipative Forschung zurzeit jedoch kaum eine Rolle. Partizipation ist in der akademischen Sozialen Arbeit zwar durchaus ein Thema – aber als Postulat für die Handlungspraxis, nicht für die Forschungspraxis.

Sozialpädagogik und Soziale Arbeit stehen vor der Herausforderung, Positionierungen und Beteiligungsstrukturen in ihrer eignen Forschungspraxis kritisch zu reflektieren. Sie stehen vor der Herausforderung, sich der Anliegen und der persönlichen und zivilgesellschaftlichen Rechte jener Personen, die durch eigene Betroffenheiten und ihre gelebte Erfahrung mit dem Gegenstand der Forschung verbunden sind, stärker zu vergewissern und diesen Personen neue Beteiligungsmöglichkeiten zu eröffnen – auch in der Forschung.

Das Sonderheft 16 der neuen praxis möchte die deutschsprachige Sozialpädagogik und Soziale Arbeit dazu einladen, sich mehr als bisher mit den Möglichkeiten auseinanderzusetzen, die partizipative Forschung in der Sozialen Arbeit bietet. Dabei geht es nicht darum, partizipative Forschung als neuen »one-best-way« auszurufen. Stattdessen will dieses Heft zur Auseinandersetzung mit einem Forschungsstil anregen, der in besonderer Weise dazu geeignet ist, die Rechte und Positionen nichtakademisch Forschender im Forschungsprozess zu stärken und transparent auszuhandeln.

Partizipative Forschung in der Sozialen Arbeit wird in epistemologischer, methodologischer, methodischer, forschungspraktischer und forschungsethischer Perspektive diskutiert und kritisch weiterentwickelt. Zwanzig Autor*innen aus Deutschland, Österreich und der Schweiz reflektieren – mit Bezug auf konkrete Forschungsprojekte aus unterschiedlichen Handlungsfeldern der Sozialen Arbeit – Forschungskonzeptionen, Gütekriterien, Beteiligungsformen, Widersprüche und den Umgang damit. Ein sich durchziehendes Thema ist die Machtstrukturiertheit von Forschung – sowohl auf der Ebene des Wissenschaftssystems als auch auf der Ebene des einzelnen Forschungsprojekts.

Mit Beiträgen von:

Kathrin Aghamiri, Heiko Berner, Florian Eßer, Daphne Hahn, Rahel Heeg, Marilena von Köppen, Susanne Kümpers, Katharina Mangold, Rita Mouses, Angela Rein, Christian Reutlinger, Elisabeth Richter, Doris Rosenlechner-Urbaneck, Clarissa Schär, Dorothee Schaffner, Kristina Schmidt, Stefan Schnurr, Wolfgang Schröer, Miriam Sitter, Olivier Steiner, Michael Wrentschur

158 Seiten, für Abonnent*innen der np und SLR: 18,00 EUR

Für Nichtabonnent*innen: 22,00 EUR zzgl. Versandkosten

Zu beziehen über Ihre Buchhandlung oder direkt beim Verlag:

www.neue-praxis-shop.de

ISBN 978-3-9819474-2-7

np-Sonderheft 15

Rassismus in der Sozialen Arbeit und Rassismuskritik als Querschnittsaufgabe

Perspektiven für Wissenschaft und Praxis

Christine Hunner-Kreisel/Jana Wetzel

Rassismus, Diskriminierungs- und Othering-Prozesse sind keine neuen Phänomene in unserer Gesellschaft. Insbesondere im Zusammenhang mit dem europäischen Grenzregime und den Flucht- und Migrationsbewegungen des Jahres 2015 und 2016 lässt sich jedoch eine zunehmende und radikalisierte, gleichzeitig auch scheinbar selbstverständliche Orientierung an vermeintlich religiös und kulturell markierten Differenzierungen feststellen. Die zunehmende Akzeptanz von rechten und rassistischen Äußerungen und Praktiken auch jenseits organisierter, alter und neuer Strukturen der Rechten, kann in einen Zusammenhang mit dem Zugewinn an Wähler*stimmen der AfD bei den Landtagswahlen in Sachsen-Anhalt, Rheinland-Pfalz und Baden-Württemberg im März 2016 sowie inzwischen über ihren Einzug als drittstärkste Partei in den deutschen Bundestag im Jahr 2017 gestellt werden. Neben Formen von direktem Rassismus, wie bspw. in Form von körperlichen Angriffen, eindeutigen Bezügen mit rassistischer Sprache oder Symbolik, existieren wesentlich subtilere Formen von Rassismus, die von einem Großteil der Weißen Mehrheitsangehörigen nicht erkannt oder benannt werden. Damit wird Rassismus aus der ›Mitte der Gesellschaft‹ ausgelagert und als Problem von individuellen Einstellungen sowie verkürzt als Vorurteile und Stereotypisierungen wahrgenommen, gedeutet und bearbeitet. Stattdessen muss Rassismus als Machtproduktion auf der Grundlage von rassistischen Herrschaftsstrukturen unserer Gesellschaftsordnung (an-)erkannt und thematisiert werden, um als Konsequenz die Betroffenheit aller in den Fokus der Analysen zu rücken.

Rassismus zeigt sich auch als wahrnehmungs- und handlungsleitend in Wissenschaft und Praxis der Sozialen Arbeit. Umso wichtiger ist es in Kontexten von Pädagogik und Sozialer Arbeit Räume für dekonstruierende Perspektiven zu fordern und nicht in homogenisierenden und essentialisierenden Unterscheidungslogiken, wie in interkulturellen Konzepten weit verbreitet, zu verbleiben. Es muss darum gehen, kritisch auf die gesellschaftliche und soziale Hervorbringung von Positionierungen zu blicken.

Mit Beiträgen von:

Kemal Bozay, Markus End, Yasmina Gandouz-Touati, Nissar Gardi, Farid Hafez, Shadi Kooroshy, Tobias Linnemann, Paul Mecheril, Claus Melter, Inga Oberzaucher-Tölke, Büşra Okcu, Kim Annakathrin Ronacher, Saphira Shure, Asmaa Soliman, Wolfram Stender, Erol Yildiz, Safiye Yildiz.

156 Seiten, für Abonnent*innen der np und SLR: 18,00 EUR

Für Nichtabonnent*innen: 22,00 EUR zzgl. Versandkosten

Zu beziehen über Ihre Buchhandlung oder direkt beim Verlag:

www.neue-praxis-shop.de

np-Sonderheft 14

Die herausgeforderte Profession – Soziale Arbeit in multiprofessionellen Handlungskontexten

Hrsg. Nina Thieme/Mirja Silkenbeumer

Die rapide Transformation des deutschen Wohlfahrtsstaates hin zu einem Sozialinvestitionsstaat und damit verbundene neoliberale Politiken stellen eine grundlegende Herausforderung Sozialer Arbeit als Profession und mit Blick auf ihre Professionalität dar.

Hinzu kommt für Soziale Arbeit im Zuge gegenwärtiger Ausdifferenzierung und Diversifizierung (sozial-)pädagogischer Felder und einer damit einhergehenden institutionellen Notwendigkeit multiprofessioneller Zusammenarbeit eine weitere, ebenso grundlegende Herausforderung: Gerade in der Zusammenarbeit mit anderen professionellen Berufsgruppen stellt ein statuspolitisch notwendiges und als Fundament einer eigenständigen professionellen Praxis geltendes – vor dem Hintergrund der durch gegenwärtige wohlfahrtsstaatliche Transformationsprozesse bedingten Herausforderung Sozialer Arbeit eher als prekär einzustufendes – Ausweisen eigener Zuständigkeit ein wesentliches Erfordernis dar, das jedoch gleichzeitig im Rahmen einer multiprofessionellen Zusammenarbeit auch irritiert wird.

Das Sonderheft diskutiert erstmalig diese Herausforderungen Sozialer Arbeit in Form theoretischer Vergewisserungen und empirischer Analysen, mit Blick auf verschiedene Handlungskontexte, und leistet damit einen wichtigen Beitrag zur Fundierung der eigenen Professionalität in der Auseinandersetzung mit den Herausforderungen multiprofessioneller Kooperation.

Mit Beiträgen von:

Roland Becker-Lenz, Oliver Böhm-Kasper, Birgit Bütow, Peter Cloos, Christine Demmer, Tobias Franzheld, Johanna Ginter, Lisa Maria Groß, Benedikt Hopmann, Oliver Käch, Marlene Kowalski, Katharina Kunze, Svenja Marks, Susanne Maurer, Silke Müller-Hermann, Lukas Neuhaus, Alexandra Retkowski, Julian Sehmer, Mirja Silkenbeumer, Nina Thieme, Werner Thole, Norbert Wohlfahrt, Maren Zeller, Holger Ziegler

126 Seiten, für Abonnent_innen der np und SLR: 18,00 EUR,
für nicht Abonnent_innen: 22,00 EUR zzgl. Versandkosten

Zu beziehen über Ihre Buchhandlung oder direkt beim Verlag:
www.neue-praxis-shop.de

ISBN 978-3-9810815-9-6

Wir im Sozialen haben was zu sagen!

Zuhören und Menschen ins Gespräch bringen – das ist eine Kunst, die Sozialarbeiter*innen besonders auszeichnet! So sehen wir auch die Aufgabe einer Fach- und Verbandszeitschrift.

FORUM sozial

DIE BERUFLICHE SOZIALE ARBEIT

- ist ein Forum von und für Praktiker*innen der Sozialen Arbeit und berufspolitisch Engagierte
- begleitet Studierende dabei, ins Berufsfeld hineinzuwachsen
- hält aktuelle Einblicke für alle bereit, die Soziale Arbeit fördern, tragen, erforschen oder darüber mitentscheiden
- erscheint viermal jährlich
- ist die Fach- und Verbandszeitschrift des Deutschen Berufsverbands für Soziale Arbeit e.V. (DBSH)
- ist im Rahmen der Mitgliedschaft kostenlos

Selbst mal reinschauen oder Einzelausgabe verschenken? Die gibt's für 12,50 Euro unter dbsh.de/shop



Und weil sich gute, konstruktive, fachliche und kontroverse Gespräche nicht zwischen zwei Umschlagseiten bündeln lassen, laden wir Sie ein, dabei zu bleiben – als neues Mitglied, dessen Interessen der DBSH vertritt!

[dbsh.de/
mitglied-werden](http://dbsh.de/mitglied-werden)



Deutscher Berufsverband
für Soziale Arbeit e.V.

DBSH

In den nächsten Heften u. a.

- Eine Partizipationspyramide für Hilfeplangespräche
- Alleine oder gemeinsam? Rechtsvorstellungen in der Trennungs- und Erziehungsberatung
- Jugendhilfe, Bildung und Kinderarmut – Befreiungspädagogik als konkreter Bezugspunkt für eine Repolitisierung von Jugendhilfe als Bildung