

neue. praxis

Zeitschrift für
Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Sozialpolitik

Bildungsarbeit nach Auschwitz

Fluchtlinien sozialpädagogischer Theorien

Der professionelle Arbeitsbogen
in der Sozialhilfe

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 Kessl, 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, Muttenz (CH); Mark Schrödter, Kassel; Wolfgang Schröder, Hildesheim; Mike Seckinger, München; Marc Ansgar Seibel, Koblenz; Christian Spatscheck, Bremen; Heinz Sünker, Wuppertal; Nina Thieme, Duisburg-Essen; Werner Thole, Kassel; Wolfgang Trede, Tübingen; Jan V. Wirth, Bückeburg; Ulrike Voigtsberger, Hamburg

Verlag

Verlag neue praxis GmbH,
Lahneckstr. 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 21,- €,
Jahresabonnement 84,- €,
Studierendenabonnement 69,- €. Die SLR (erscheint 2 x jährlich) kostet im Kombiabonnement mit der np 23,- € 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

53. Jahrgang 2023/Heft 1

BEITRÄGE

- Hans Thiersch*
Thomas Rauschenbach zum 70. Geburtstag 3
- Stefanie Niß*
Bildungsarbeit nach Auschwitz aus einer rassismuskritischen Perspektive.
Problematiken und Möglichkeiten 7
- Mark Humme*
Fluchtlinien sozialpädagogischer Theorien. Eine diskursanalytische Forschungsperspektive zur
Re- und Dekonstruktion sozialpädagogischer Theorien 24
- Sigrid Schilling/Lukas Neuhaus/Beat Mürner/Thomas Reim*
Der professionelle Arbeitsbogen in der Sozialhilfe und das Verhältnis von Organisations- und
Professionsrationalität 40

ESSAY

- Klaus Tophoven*
Einwände und Antithesen zur hegemonialen Pragmatik regulärer Pädagogik.
Replik auf den Beitrag von D. Benner und R. Wunsch in *np* 4/22 58

BERICHT

- Thomas Meyer/Daniel Rayment-Briggs/Jana Molle*
Zuschreibungspraktiken von Fachkräften als Barrieren für die Nutzung von Grundbildungsangeboten.
Empirische Einblicke aus dem Projekt »Lernen fürs Leben« 72

NACHRUF

- Werner Thole*
Soziale Arbeit als Sozialpädagogik denken. Zum Tod von Friedhelm Vahsen 82

NP-AKTUELL

- Kinder- und Jugendhilfe auf dem Weg zur Inklusion – kontroverse Kommentierungen inbegriffen! 85

● Ausgangspunkt des Beitrags von *Stefanie Niß* ist die Frage, wie eine rassismuskritische Perspektive auf die Bildungsarbeit nach Auschwitz aussehen kann. Rassismuskritik ist hierbei im Sinne einer wissenschaftlichen Kritik jenseits einer moralisierenden Beurteilung aufzufassen, die Bedingungen, Verstrickungen und Strukturen offenlegt und mithilfe von darauf bezogenen Reflexionen Veränderungsimpulse anregen kann, um »nicht in diesem Maß auf rassistische Handlungs-, Erfahrungs- und Denkformen zurückzugreifen«.

● *Mark Humme* formuliert eine methodologische Folie für die Betrachtung sozialpädagogischer Theorien, in der die Artikulationsbedingungen und damit die Kontexte von sozialpädagogischen Theorien aus einer diskursanalytischen Perspektive in den analytischen Fokus gerückt werden. Diese Methodologie zielt darauf ab

zu dechiffrieren, welchen (hegemonialen) symbolischen Wissensraum sozialpädagogische Theorien generieren und wie dieser gleichzeitig durch heterogene (Kontext)Verweise zerfällt.

● Auf der Grundlage einer vom Schweizerischen Nationalfonds (SNF) geförderten Studie zeigen *Lukas Neuhaus*, *Sigrid Schilling*, *Beat Mürner* und *Thomas Reim* die Veränderungen professioneller Praktiken von Sozialarbeitenden – insbesondere die Ausgestaltung professioneller Arbeitsbögen – am Beispiel der Sozialhilfe in einem Kanton in der Schweiz auf. Untersucht wurden hierbei Wechselwirkungen zwischen Modernisierungs-, Rationalisierungs- und Standardisierungsprozessen auf der sozialpolitischen und organisationalen Ebene einerseits und dem Wandel in den professionellen Praktiken und Selbstdeutungen von Sozialarbeitenden andererseits.

Thomas Rauschenbach zum 70. Geburtstag

Thomas Rauschenbach ist 70 geworden; wir, Herausgeberin und Herausgeber und Verlag der *neuen praxis* gratulieren nachträglich noch einmal aufs Herzlichste.

Thomas Rauschenbach hat seit 1983 in Tübingen studiert und promoviert, er war hier Assistent und Geschäftsführer des Instituts für Erziehungswissenschaften. 1992 wurde er als Professor für Sozialpädagogik an die Universität Dortmund berufen und gründete dort auch 1997 die Arbeitsstelle Kinder- und Jugendhilfestatistik als eine Kooperation von Deutschem Jugendinstitut und der Universität Dortmund. Von 2002 bis 2021 war er Vorstand und Direktor des Deutschen Jugendinstituts in München und arbeitet jetzt als Senior Researcher an der Universität Dortmund. Thomas Rauschenbachs Arbeit ist ungewöhnlich vielgestaltig; aus seinen wissenschaftlichen, organisationellen und sozialpolitischen Arbeiten, die für die Entwicklung der Disziplin und Profession der Sozialpädagogik ebenso vorantreibend wie für den heutigen Status des Faches bedeutsam sind, können hier nur Grundintentionen knapp erinnert werden.

Die letzten 50 Jahre waren bestimmt durch die Konsolidierung der Erziehungswissenschaft und in ihr vor allem auch durch Formierung, Expansion und Stabilisierung einer sozialwissenschaftlich fundierten Sozialpädagogik. Thomas Rauschenbach hat diese Entwicklung in ihrem quantitativen Wachstum und in den so unübersichtlich komplexen und schwer überschaubaren historischen und theoretischen Konstellationen und in den darin liegenden Problemen der Berufsidentität untersucht, er hat dabei vor allem auch Fragen der Struktur und Voraussetzungen in der Ausbildung verfolgt. Das Ergebnis der ja bis heute problembelasteten Erfolgsgeschichte der Sozialpädagogik innerhalb der Erziehungswissenschaft und in der sozialen Szene hat er in der nicht unmissverständlichen, aber griffig zutreffenden These vom »sozialpädagogischen Jahrhundert« zusammengefasst. Thomas Rauschenbach hat die Sozialpädagogik und ihre Entwicklung dann ausholend in den weiteren Kontext der allgemeinen gesellschaftlichen Entwicklungen der Risikogesellschaft und des von Habermas geprägten Konzepts des Zusammenspiels von System und Lebenswelt gesetzt und darin die spezifischen Aufgaben der Sozialpädagogik als die der Mediation, also der Vermittlung zwischen System und Lebenswelt, bestimmt. Dies hat er verallgemeinernd auf die Aufgaben der Pädagogik bezogen und in den Horizont der Bildungstheorie gestellt, die er zunächst ganz allgemein in einem anthropologischen Sinn fasst: Bildung zielt auf die Fähigkeit von Menschen, sich in ihren je eigenen Möglichkeiten darzustellen und darin in der Gesellschaft zu behaupten. Bildung – bezogen auf kognitive und emotionale, personale und praktische Aufgaben, also auf den Erwerb kultureller, personaler, sozialer und instrumenteller Kompetenzen – meint in unserer Moderne die Fähigkeiten, in den vielfältigen, so widersprüchlich komplexen Konstellationen und Möglichkeiten unserer Moderne die notwendigen Lebens- und Bewältigungskompetenzen für einen selbstbestimmten Lebensentwurf zu erwerben. Thomas Rauschenbach spricht von Lebenstüchtigkeit. Diese Aufgaben einer allgemeinen Bildung realisieren sich in unserer Gesellschaft jeweils in partiellen, unterschiedlich akzentuierten Institutionen des Bildungs- und Sozialwesens; die Ansprüche einer allgemeinen Bildung sind diesen Institutionen gleichsam vorgeordnet und zugleich auf die Konkretisierung in den konzeptionell

Stefanie Niß

Bildungsarbeit nach Auschwitz aus einer rassismuskritischen Perspektive

Problematiken und Möglichkeiten

1 Prolog

»Erinnerung geschieht innerhalb von rassifizierten Dominanzverhältnissen« konstatiert der Erziehungswissenschaftler Tobias Linnemann (2010: 236) in seiner Abhandlung, die sich mit der Antinomie zwischen Kritik und Stabilisation von Rassismus im Kontext der politisch-historischen Bildung befasst. Dieser Widerspruch stellt den Ausgangspunkt dieses Beitrages dar, der sich auf die Bildungsarbeit nach Auschwitz fokussiert und aus einer rassismuskritischen Perspektive Problematiken und Handlungsmöglichkeiten formuliert. Rassismus der Gegenwart im Sinne des Soziologen Stuart Hall ist in der postnazistischen Gesellschaft ein *Rassismus ohne Rassen*, der in einen historisch spezifischen Kontext eingebunden ist und sich von einem wissenschaftlich widerlegten biologisch-genetisch determinierten Ansatz, wie er im Kolonialismus und Nationalsozialismus propagiert wurde, hin zu einem kulturalistischen Rassismus verändert hat (vgl. Hall, 2000: 7). Rassismus ist als soziale Unterscheidungspraxis und ideologischer Diskurs zu verstehen, der Machtstrategien mit der Produktion von Bedeutung verknüpft und mithilfe von binären Konstruktionen des *Anderen* Unterschiede markiert und Gruppen in der Gesellschaft hierarchisiert. Bestimmte Gruppen werden beim Zugang zu materiellen, symbolischen und kulturellen Ressourcen dieser Gesellschaft benachteiligt oder ausgeschlossen (vgl. Hall, 2000: 7 ff.). Diese drei sich gegenseitig beeinflussenden Ebenen des Rassismus als soziale Praxis betreffen subjektive Denk- und Handlungsweisen, gesellschaftlich-strukturelle Bedingungen sowie sozial konstruierte Bedeutungen (vgl. Quehl, 2011: 229 ff.). Rassistisches Wissen, also Bilder und Vorstellungen über den *Anderen* und das, was als fremd gedeutet wird, sowie die damit verbundenen Aus- und Abgrenzungspraxen und Ungleichheitsverhältnisse, sind in gesellschaftliche Strukturen eingelassen bzw. institutionalisiert (vgl. Foroutan, 2021: 104). Folglich sind auch formelle und informelle Bildungsprozesse sozialer Systeme nicht frei von inkorporierten Rassismen, da diese Prozesse in von Dominanzverhältnissen geprägten Räumen stattfinden, welche in die drei genannten Ebenen eingebettet sind.

Im formellen Bildungskontext befindet sich die Institution Schule als gesellschaftliches Funktionssystem mit ihrem staatlich verfassten Bildungsauftrag in einem paradoxen Spannungsfeld. Einerseits soll sie die Auseinandersetzung mit Kernproblemen des gesellschaftlichen Lebens ermöglichen und eine Wertschätzung gesellschaftlicher Vielfalt vermitteln (vgl. Ministerium für Schule und Berufsbildung des Landes Schleswig-Holstein, 2016: 8 f.; § 4 Abs. 6 SchulG SH), andererseits reproduziert und legitimiert sie mithilfe von Selektion und Allokation bestehende Macht- und Ordnungsverhältnisse (vgl. Fend, 2012: 161 ff.). Sie

Widerspruch
in der
historischen
Bildung
zwischen
Kritik und
Fortschreibung
von
Rassismen

Rassismus als
soziale
Unterscheidungspraxis
im Bildungskontext

Mark Humme

Fluchtlinien sozialpädagogischer Theorien

Eine diskursanalytische Forschungsperspektive zur Re- und Dekonstruktion sozialpädagogischer Theorien

Sozialpädagogische Theorien sind zahlreich und verschieden verfasst. Dabei unterscheiden sich sozialpädagogische Theorien nicht ausschließlich in Bezug auf ihre Ergebnisse, zu denen sie gelangen, sondern auch bezogen auf den Gegenstand, die Analyseform sowie in den Prämissen, welche sie als Theorien kenntlich machen. In sozialpädagogischen Theorien ist von grundsätzlichen Kontroversen auszugehen, die für eine sozialpädagogische Theorie von konstitutiver Relevanz sein können, wie etwa das Subjektverständnis, das Adressat*innenbild, das Verständnis von Sozialität und Gesellschaft, das Verhältnis von Individuum und Gesellschaft, die Relevanz von sozialen Institutionen und Organisationen, die Idee sozialpädagogischer Professionalität, die Bedeutung von Normativität oder die Begründung sozialpädagogischer Interventionen (vgl. Dollinger, 2020: 17). Mit Füssenhäuser und Thiersch (2018) lässt sich konstatieren, dass sozialpädagogische Theorie letztlich ein »Nebeneinander unterschiedlicher theoretischer Positionen« (ebd.: 1734) ist. Die Auseinandersetzung um Status und Problemprofil sozialpädagogischer Theorien sind ebenso umfangreich wie heterogen (vgl. Editorial Widersprüche, 2008).

Mit der Verwendung des Begriffs *Theorie* im Kontext der Sozialen Arbeit stellt sich mitunter die Frage, welche »Kriterien [...] angeben, warum etwas als ›Theorie‹ gelten soll [bzw., M. H.] was einen Text zur ›Theorie‹ werden lässt, also sicherstellt, dass nicht nur Theorie ›draufsteht‹, sondern auch Theorie ›drin ist‹« (Rauschenbach/Züchner, 2012: 153). Hierzu lassen sich innerhalb der Sozialpädagogik verschiedene wissenschaftliche Überlegungen und Positionen finden (vgl. u.a. Füssenhäuser/Thiersch, 2001; Borrmann, 2016; Hammerschmidt et al., 2017). Neben der Frage nach wissenschaftlichen Kriterien für Theorien der Sozialen Arbeit sehen Rauschenbach & Züchner (2012) zudem die Ordnung und Systematisierung der unterschiedlichen Theorieangebote als eine weitere wichtige Voraussetzung für eine fundierte Theoriebeschreibung (ebd.: 152). Der Forschungsstand zu Theorien Sozialer Arbeit zeichnet sich vor allem durch einen breiten Markt an Lehrbüchern aus (vgl. z. B. Engelke et al., 2018; Hammerschmidt et al., 2017; May, 2010; May/Schäfer, 2021; Sandermann/Neumann, 2018), welche vorrangig als Orientierungswissen und Systematisierungen dienen. Heute kann auf eine Vielzahl von Systematisierungen verwiesen werden, welche sich zudem selbst unterschiedlicher Herangehensweisen bedienen.

Die Redaktion der Zeitschrift WIDERSPRÜCHE hat 2008 im Editorial zum Heft *Wie (selbst-)kritisch ist die Theorie Sozialer Arbeit?* festgehalten, dass sich Formen analytischer Betrachtungen der eigenen Theoriebildung in der Wissenschaft Sozialer Arbeit nur rudimentär finden lassen. Dieses Desiderat hat bis dato Gültigkeit. So stellen Neumann und Sandermann (2019: 233) fest, dass die Theoriebildung seit einem Jahrzehnt festgefahren ist und Dollinger und Lütke-Harmann (2019: 227)

Sigrid Schilling/Lukas Neuhaus/Beat Mürner/Thomas Reim

Der professionelle Arbeitsbogen in der Sozialhilfe und das Verhältnis von Organisations- und Professionsrationalität

1 Einleitung

Die durch die Ökonomisierung bedingten tiefgreifenden Restrukturierungen der Sozialen Dienste und das damit verbundene professionelle Handeln wurden im Fachdiskurs der Sozialen Arbeit vielfach diskutiert.¹ Der vorliegende Beitrag zeigt auf der Grundlage einer vom Schweizerischen Nationalfonds (SNF) geförderten rekonstruktiven qualitativ-empirischen Studie die Veränderungen professioneller Praktiken von Sozialarbeitenden am Beispiel der Sozialhilfe in einem Kanton der Schweiz. Die sich verändernden Arbeitsbedingungen in der Sozialhilfe haben Auswirkungen auf die konkrete Tätigkeit von Fachkräften der Sozialen Arbeit, insbesondere auf die Ausgestaltung der professionellen Arbeitsbögen.² Untersucht wurden hierbei die vielfältigen Wechselwirkungen zwischen Modernisierungs-, Rationalisierungs- und Standardisierungsprozessen auf der sozialpolitischen und organisationalen Ebene einerseits und dem Wandel in den professionellen Praktiken und Selbstdeutungen von Sozialarbeitenden andererseits.

2 Einführung in die Thematik

Um die Verständlichkeit der Äußerungen, aber auch der Textzitate zu erleichtern, sollen zunächst das Gesamttabelleau von sozialpolitisch-administrativen Eingriffen und die darauf bezogenen Reaktionen in der schweizerischen Sozialarbeit angedeutet werden.

Spätestens seit den 1980er Jahren sind öffentliche Verwaltungen in Europa nicht mehr primär bürokratische Organisationen, die sich durch routinisierte Bürotätigkeiten und strikt geregelte administrative Abläufe auszeichnen (vgl. Sturdy/Wright/Wylie, 2016). Vielmehr haben sie unternehmerische Denkfiguren und Methoden

1 Vgl. z. B. Dahme/Wohlfahrt, 2012; Kessl, 2005; Otto/Polutta/Ziegler, 2010; Harris/White, 2009; Bütow/Chassé/Hirt, 2008; Kutzner/Mäder/Knöpfel, 2009; Butterwegge, 2010; Maeder/Nadai, 2003; Seithe, 2012; Wyss, 2009; Scherr, 2014.

2 Die Studie fragte nach veränderten ökonomischen Bedingungen und deren Auswirkungen auf der professionell-handlungspraktischen und institutionellen Ebene der Professionellen der Sozialen Arbeit. In einem zweiten Teil wurden das professionelle Handeln und die organisatorisch-institutionellen Maßnahmen in der Schweiz und in England verglichen. Das Forschungsprojekt wurde vom Schweizerischen Nationalfonds gefördert (SNF-Projektnummer 176341) und unter dem Titel »Social Work in Times of Professionalisation and Neoliberalism« zwischen Dezember 2017 und März 2020 an der Hochschule für Soziale Arbeit der Fachhochschule Nordwestschweiz in Kooperation mit der School of Social Sciences der Liverpool Hope University durchgeführt. Der vorliegende Artikel bezieht sich auf die Verhältnisse in der Schweiz. Lediglich an einigen Stellen wird zur Verdeutlichung der Vorgehensweise und der Ergebnisse auf die englische Teilstudie Bezug genommen.

Klaus Tophoven

Einwände und Antithesen zur hegemonialen Pragmatik regulärer Pädagogik

Replik auf den Beitrag von D. Benner und R. Wunsch in *np* 4/22

Es ist zu nur begrüßen, wenn Autoren die Angewiesenheit Sozialer Arbeit auf pädagogische Expertise und Handlungsfähigkeit behaupten und zu begründen suchen. So geschehen in zehn kommentierten Thesen auf zehn Seiten in Heft 4/2022 der *np*. Allerdings reiht sich das Bestreben von D. Benner und R. Wunsch in eine Reihe immer wieder einmal aufgelegter Bemühungen um die Pädagogisierung der helfenden Praxis von sozialberuflich Tätigen ein, die stets im Sande verliefen. Die Thesen könnten durch die bestechende Akribie der Formulierungen und die besonders instruktive Argumentation immerhin auffallen. Wie sie Soziale Arbeit, die Unterstützung von Menschen in Problemen, die ihnen in ihrer »Sozialität« widerfahren, an Ansprüche einer »Allgemeinheit moderner Erziehung« (3)¹ koppeln, ist unbedingt lesenswert. Nicht haltbar sind aber viele der von den Verfassern vertretenen Implikationen dieses Imperativs, weshalb die Thesen denn doch entschiedene Gegenrede verdienen.

Offenbar treten sie an, Soziale Pädagogik/Soziale Arbeit als Disziplin und Profession für eine vorgeblich allgemeine, hegemonial »übergreifende« (10) reguläre Pädagogik zu vereinnahmen, ihr einzufügen oder auch ihr zu unterwerfen. Stießen sie mit diesem Ansinnen auf Einverständnis, wäre das der Sozialen Arbeit eigene pädagogische Potenzial nicht nur überwiegend verfehlt, sondern vor allem auch delegitimiert. Dass sie damit die Interessen jener bedienen, die notorisch dazu neigen, den pädagogischen Charakter sozialer Hilfen disziplinar kleinzuschreiben (dereinst in einer Fürsorgewissenschaft, aktuell als Sozialarbeitswissenschaft), ist wohl das geringste Folgeproblem.

Die unterstellte Vereinnahmung (oder Unterwerfung) wird allerdings von Seiten ihres Objekts in Folge einiger struktureller Merkmale begünstigt. Um an dieser Stelle nur eines zu nennen: Die Verfasser der Thesen setzen als praktisches Gegenüber der sozialpädagogischen Akteure »alle Jugendlichen« (4) oder »Heranwachsenden« (3). Die 9. These regt sogar an, für alle sozialpädagogischen Handlungsfelder Beratungspraktiken zu entwickeln, die »Heranwachsende« unterstützen können. Als Antwort darauf wäre daran zu erinnern, dass Sozialpädagoginnen und -pädagogen im Hauptsegment ihrer Handlungsfelder mit Erwachsenen zu tun haben und dort allenfalls am Rande in eine »pädagogische Intergenerationalität« (1) mit Kindern oder Jugendlichen eingebunden sind. Für ein anderes Segment trifft dies aber durchaus zu, kümmern sie sich darin doch gezielt um soziale Probleme von Kindern, Jugendlichen und betagten Menschen. Von daher könnten denn auch manche der in den Thesen und deren Kommentierungen formulierten »Anregun-

¹ Die Ziffern verweisen auf die nummerierten Thesen in der *np* 4/22.

Thomas Meyer/Daniel Rayment-Briggs/Jana Molle

Zuschreibungspraktiken von Fachkräften als Barrieren für die Nutzung von Grundbildungsangeboten

Empirische Einblicke aus dem Projekt »Lernen fürs Leben«

1 Einleitung

In diesem Bericht werden die Stigmatisierung und damit einhergehende Schamgefühle von Menschen in sozioökonomisch prekären Lebenslagen als Zugangs- und Nutzungsbarrieren zu Grundbildungsangeboten herausgearbeitet und diskutiert. Auf die Relevanz dieser Barrieren verweist eine Sekundäranalyse mit induktiver Kategorienbildung (vgl. Kuckartz, 2018: 97 ff.) von Transkripten aus Fokusgruppen (n=6) und problemzentrierten Interviews (vgl. Witzel, 2000) mit Fachkräften¹ (n=6) sowie mit Nutzer:innen (n=9) im Modellprojekt »Lernen fürs Leben« (2019-2021) mit Unterstützung der Software MAXQDA. Das Projekt wurde vom Bundesministerium für Bildung und Forschung gefördert und zielte darauf ab, für Betroffene möglichst lebensweltorientierte Grundbildungsangebote zu gestalten. Eine Besonderheit dabei war die Kooperation zwischen Sozialer Arbeit (Caritasverband der Diözese Rottenburg-Stuttgart e.V.) und Erwachsenenbildung (Volkshochschulverband Baden-Württemberg e.V.; im Folgenden VHS). Das Projekt wurde wissenschaftlich begleitet (ausführlich Meyer/Molle/Rayment-Briggs, 2022).

Ein zentrales Ergebnis der Sekundärauswertung ist, dass Professionelle die Gründe für die Nicht-Nutzung der Angebote überwiegend auf Seiten der Adressat:innen verorten. Barrieren, die in der Angebotsgestaltung angelegt sind,

¹ Unter den Begriffen »Fachkräfte« bzw. »Professionelle« werden aus Datenschutzgründen Sozialarbeitende und Lehrkräfte der Lehrkräfte des Volkshochschulverbands Baden-Württemberg zusammengefasst.

benennen Professionelle hingegen seltener explizit. Ihr Diskurs über Zugangsbarrieren wird auf vermeintliche Motivationsdefizite der Zielgruppe verengt. Auch die Annahme, dass eine möglichst lebensweltorientierte Bewerbung und Durchführung von Grundbildungsangeboten Zugangs- und Nutzungsbarrieren abbauen (vgl. u.a. Chassé/Rahn, 2015), wird der Vielschichtigkeit der Problematik nicht gerecht. Die erhobenen Daten verweisen stattdessen auf relevante Diskrepanzen zwischen der Absicht der Professionellen, lebensweltorientierte Angebote zu schaffen, und teils beobachtbaren, abwertenden Zuschreibungspraktiken. Ziel dieses Kurzberichts über die Projektergebnisse ist es daher, die Fallstricke und Spannungsfelder, in welche Professionelle trotz gut gemeinter Absichten geraten können, systematisch aufzudecken. Die vorliegende Studie ist nicht repräsentativ, sondern ermöglicht einen punktuellen Einblick ausgehend von dem spezifischen Projektzusammenhang.

2 Theoretischer Zugang: Stigmatisierung und Scham

Dem Begriff »Grundbildung« wohnen ausgehend von einer interaktionistischen Perspektive (vgl. Goffman, 1975) Stigmatisierungsrisiken inne. Ein Stigma ist demnach ein Attribut, welches das Potenzial hat, die Integrität der betroffenen Person zu beschädigen und sie damit in ihren Teilhabechancen zu beeinträchtigen. Kastl (2010) nimmt diesen Gedanken auf und verweist darauf, dass eine diskreditierte Person von anderen als weniger »kreditwürdig« eingeschätzt wird. Ein Stigma hat insofern ein gewis-

Werner Thole

Soziale Arbeit als Sozialpädagogik denken

Zum Tod von Friedhelm Vahsen

Prof. Dr. Friedhelm Vahsen¹, geboren am 16. Mai 1945, verstarb am 9. Dezember 2022 in Hildesheim. Friedhelm Vahsen war bis zu seiner Verabschiedung in den formalen Ruhestand im Jahr 2010 Hochschullehrer für »Sozialwissenschaftliche und Soziologische Grundlagen Sozialer Arbeit« an der »Hochschule für angewandte Wissenschaft und Kunst Hildesheim, Göttingen und Holzminden« am Standort Hildesheim.

Friedhelm Vahsen verbringt den überwiegenden Teil seiner Kindheit und Jugend in der im Landkreis Bad Kissingen an der Fränkischen Saale gelegenen Kleinstadt Hammelburg. Seinen Erinnerungen nach prägen der Vietnamkrieg, die Reden vom Kalten Krieg sowie ein von Franz Josef Strauß, den Beatles und den Rolling Stones, aber auch von Franz Josef Degenhardt und Oswald Kolle geprägter Zeitgeist seinen jugendlichen Alltag in der unterfränkischen Provinz. 1964 besteht er am »Frobenius Gymnasium Hammelburg« seine Abiturprüfung, »nicht glänzend, aber gut genug, um Unterstützung nach dem Honnefer Modell zu erhalten, der damaligen Studienförderung«, schreibt Friedhelm Vahsen in seinen unter dem Titel »Zwischenzeiten – Zeitenwende« veröffentlichten jugendbiografischen Erinnerungen. Anschließend verlässt er die bayerische Rhön und studiert in München an der Ludwig-Maximilian-Universität (LMU) Soziologie. Das Studium, so erinnert er sich, schärft seine »kommunikativen Kompetenzen nicht über den Besuch der herkömmlichen Seminare«, sondern über die »praktizierte Gruppendynamik« in den Roten Zellen und über Aktionen wie die »Verhinderung der Auslieferung der Bildzeitung Ostern 1968 (...) als Protest gegen deren tendenziöse Berichterstattung insbesondere über den Tod von Benno Ohnesorg in Berlin«.

Nach dem Abschluss des Studiums 1970 und einer kurzen Tätigkeit als wissenschaftlicher Mitarbeiter an der LMU wird Friedhelm Vahsen noch in der Aufbauphase der Fachhochschule Hildesheim 1972 an diese auf eine Professur berufen. Von Anbeginn wirkt Friedhelm Vahsen am Aufbau des damals noch kleinen, lediglich 60 Studierende umfassenden Studiengangs des »Fachbereichs Sozialpädagogik« engagiert mit. Sitzungen finden in Privatwohnungen statt und der Grundstock der Bibliothek wird anfänglich aus Privatmitteln vorfinanziert, damit auch die blauen »Marx – Engels – Werke« (MEW) angeschafft werden können. Den damaligen Lehr-Lernbetrieb organisieren und improvisieren Studierende und Dozierende gemeinsam in vier Räumen der Grundschule Ochtersum und anschließend in Pavillons am Burghof im Stadtteil Ochtersum. Die »Uni Ochtersum« reicht allerdings schon kurz nach Aufnahme des Lehr-Lernbetriebs nicht mehr aus. Doch erst 1982 kann – endlich – ein Umzug in die Hildesheimer Innenstadt realisiert werden.

¹ In der Geburtsurkunde findet sich Friedhelm mit »t« anstatt einem »d« geschrieben, also Friethelm. Friedhelm Vahsen schrieb seinen Vornamen immer mit »d«. Dieser selbstgewählten Schreibweise wird hier gefolgt.

Kinder- und Jugendhilfe auf dem Weg zur Inklusion – kontroverse Kommentierungen inbegriffen!

Unter dem Motto »Gemeinsam zum Ziel. Wir gestalten die Inklusive Kinder- und Jugendhilfe ist am 17.11.2022 der nächste, breite Beteiligungsprozess des BMFSFJ zur Umsetzung einer inklusiven Kinder- und Jugendhilfe gestartet. In vier weiteren Sitzungen werden auf der Grundlage von Arbeitspapieren inhaltliche Schwerpunktsetzungen der Reform durch eine AG »Inklusive Kinder- und Jugendhilfe« diskutiert und kommentiert. Begleitet und fundiert wird dieser Prozess durch mehrere Forschungsvorhaben und ein Kuratorium sowie durch unterschiedliche Aktivitäten eines Selbstvertretungsrates. Das Arbeitspapier für die zweite Sitzung am 14.02.2023 zu den Themenbereichen Leistungstatbestand und Art und Umfang der Leistungen hat schon im Vorfeld der Sitzung Kontroversen ausgelöst, die von der *neuen praxis* am Beispiel einer Diskussion zwischen Norbert Struck und Thomas Meysen dokumentiert werden.

Norbert Struck: Stolpersteine der Fachpolitik für eine Politik für junge Menschen mit körperlichen und geistigen Behinderungen

Eigentlich sollte man meinen: Alles ist auf dem Weg zur »großen Lösung«: Das KJSG hat den Weg vorgezeichnet, die Bundesregierung will noch in dieser Legislaturperiode das Gesetz verabschieden, das das KJSG dazu zur Voraussetzung macht, das BMFSFJ hat einen »Dialogprozess« zum Thema initialisiert... Aber wenn man da genau hinschaut, sieht man die Stolpersteine, die das BMFSFJ im Schulterschluss mit einer Reihe von Fachorganisationen ins Gelände streut. Es ist jetzt schon absehbar, dass die Fehlkonstruktion eines »einheitlichen Leistungstatbestandes« (von Hilfen zur Erziehung und Eingliederungshilfen) sich die ideologischen Bahnen brechen wird.

Die Ideologie: »Wer Hilfe braucht, soll sie bekommen.« – ach toll! Erstmals in der deutschen Sozialpolitik kennt man keine finanziellen Grenzen, keine Bedarfsprüfung, keine Kriterien für unterstützenswerte Bedarfe und solche, die vielleicht nicht unbedingt das Gemeinwesen belasten sollten. Wer möchte da noch Problemanzeigen machen? ICH!

In Österreich gibt es bereits Versuche, die Soziale Arbeit als Unterfall des Gesundheitswesens zu etablieren. Wenn die Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland weiter darin fortschreitet, psychiatrisch-medizinische Diagnosen nicht als kritisch zu reflektierende Aspekte einer Einschätzung lebensweltlicher Ressourcen und Blockaden zu deuten, sondern als amtsärztlich festgestellte Handlungsanweisungen für ihr Personal, dann ist es um ihr kritisches Potenzial bald geschehen.

Medizin und Psychiatrie sind in den Kernbereichen Sozialer Arbeit Hilfsdisziplinen, deren Einschätzungen man zur Kenntnis nehmen sollte, aus denen aber keine Handlungsaufträge erfolgen. Die Organisationen, die sich für die (Menschen-)Rechte von Menschen mit Behinderungen einsetzen, haben es – zurecht! – als Fortschritt und Erfolg bewertet aus der Willkür von Verwaltungsentscheidungen befreit zu werden und medizinische Gutachten zur verbindlichen Grundlage von Verwaltungsentscheidungen zu machen. Das ist im SGB IX über das BTHG deutlich verankert! Insofern ist es verständlich, dass bei ihnen Skepsis herrscht, wenn in der Kinder- und Jugendhilfe – bezogen auf die Hilfen zur Erziehung, nicht im Hinblick auf die Eingliederungshilfen! – die Entscheidungsrelevanz ärztlicher Gutachten – aus völlig anderen fachlichen Motiven heraus – zurückgestuft werden soll, etwa indem die generellen Verfahrensvorschriften des SGB IX nicht mehr auf die Eingliederungshilfeleistungen des SGB VIII zwingend Anwendung finden und somit bei einem »einheitlichen Leistungstatbestand« auch in den Hilfen zur Erziehung zur Anwendung kommen sollen.

Ich sehe darin einen guten Grund, bei der Zusammenführung der Leistungen für junge Menschen mit Eingliederungshilfebedarf zunächst einmal behutsam vorzugehen und die Eingliederungshilfeleistungen im SGB VIII gesondert zu verankern – wie es z.B. der Deutsche Sozialgerichtstag¹ vorgeschlagen hat. Dann kann man in Ruhe darüber nachdenken, ob man der Kinder- und Jugendhilfe im Weiteren die Gestaltungsfreiheit für neue Verfahren der Hilfeplanung überlässt und sie aus den Verfahrensvorschriften des SGB IX herausnimmt und wie man die Eingliederungshilfebedarfe von jungen Menschen in alle Leistungsbereiche (Kita, Jugendsozialarbeit, Jugendarbeit, Hilfen zur Erziehung...) des SGB VIII planerisch und faktisch integriert.

Der ideologische Schnellschuss eines »einheitlichen Leistungstatbestandes« wäre dabei ein Katastrophenszenario. BAGFW, AGJ und die Fachverbände der Hilfen zur Erziehung sollten da noch einmal sehr genau überlegen, wie sie sich in den aktuellen BMFSFJ-Anhörungen positionieren und vielleicht auch den sozialrechtlich informierteren Positionierungen von Verbänden der Behindertenhilfe mehr Gehör schenken.

Reinhard Wiesner hatte dies mehrmals deutlich zum Ausdruck gebracht. Z.B so: »Die inklusive Lösung ist [...] eine Scheinlösung. Um unterschiedlichen Bedarfen und unterschiedlichen fachlichen Anforderungen gerecht zu werden – darauf zielt der der Inklusion zugrunde liegende Diversity- Ansatz ab – wäre es deshalb angezeigt, die beiden Einzelfallhilfen zwar im SGB VIII, aber unabhängig voneinander zu regeln. Dann kann im Einzelfall entschieden werden, ob neben dem behinderungsbedingten Bedarf auch ein erzieherischer Bedarf bei (bei Eltern und Kind) zu decken ist.«²

Thomas Meysen: Leistungen und Leistungsvoraussetzungen müssen inklusiv sein!

Kinder und Jugendliche mit Behinderungen haben erzieherische Bedarfe wie alle anderen Kinder und Jugendlichen auch. Unterstützung bei der Teilhabe bedeutet in vielen auch Unterstützung bei der Teilhabe am Leben in der Familie. Eltern und Geschwister von Kindern und Jugendlichen

1 <https://www.sozialgerichtstag.de/von-der-ankuendigung-zur-umsetzung-zur-gesamtzustaendigkeit-und-inklusion-in-der-kinder-und-jugendhilfe/>

2 <http://www.hez-igfh.de/wiesner-r-prof-dr-reform-oder-rolle-rueckwaerts-zu-den-ankuendigungen-des-bmfsfj-hinsichtlich-der-weiterentwicklung-des-kinder-und-jugendhilferechts/>

mit Behinderungen brauchen häufig Beratung und Unterstützung, um den Umstand, ein Kind, eine Schwester, einen Bruder mit Behinderungen zu haben, in das eigene Leben integrieren zu können. Es kann besonders herausfordernd sein, dass alle im Zusammenleben ausreichend Raum zur Entwicklung und Entfaltung finden können. Hier die Leistungen und die Leistungsvoraussetzungen nicht inklusiv zu denken, wäre genau das Exkludieren der Familien- und Erziehungsperspektive bei Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen, wie sie im jetzigen, geteilten Leistungssystem die Realität für die betreffenden jungen Menschen und Familien ist. Das zu überwinden mit aufeinander bezogenen Leistungstatbeständen (ob in einem Paragraphen oder mehreren) ist eine der Errungenschaften, die es mit der Reform zu erzielen gilt.

Das Spielen von Norbert Struck mit den Abgrenzungsnotwendigkeiten, aber auch Ressentiments gegenüber Medizin und medizinischer Diagnostik finde ich schwierig. Das hat mit dem Ringen um eine sinnvolle Verknüpfung von Teilhabe- und erzieherischen Bedarfen in der Hilfe nichts zu tun. Dass Kinder und Jugendliche mit Behinderungen ganz häufig notwendig mit dem Medizinsystem zu tun haben, ist deren keineswegs selbstgewählte Lebenswirklichkeit. Bei Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen bleibt sie Bestandteil bei der Feststellung der Teilhabebedarfe. Die medizinische Diagnostik und Behandlung dieser Kinder als Bedrohung für die Hilfen zur Erziehung zu stilisieren, erscheint mir in diesem Kontext hart an der Grenze zur Stimmungsmache.

Wie Norbert Struck weiß, setze ich mich für Verbesserungen für Kinder und Jugendliche mit Behinderungen und ihre Familien ein. Unter »einheitlicher Tatbestand« wird nach meiner Erfahrung ein buntester Strauß an gesetzlichen Rahmungen verstanden. Vielleicht verstehe ich Norbert Struck falsch, aber mir kommt seine Intervention so vor, als ob er den Begriff »inklusive Tatbestand« für einen Abwehrkampf gegen eine inklusive Öffnung der Hilfen zur Erziehung einsetzt. Die Reinheit der Hilfen zur Erziehung gegen alles, was mit Teilhabebedarfen von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen zu tun hat, zu verteidigen, wäre menschenrechtlich und sozialpolitisch jedenfalls weit weg von dem, wofür ich stehe. Eine strenge Trennung zwischen Hilfen bei der Teilhabe und bei der Erziehung würde der Lebenswelt der von Behinderungen betroffenen Kinder und Jugendlichen sowie ihrer Familien nicht entsprechen. Hier kann das Gesetz einen ganzheitlichen Hilfeansatz verhindern oder befördern. Mir ist sehr an Letzterem gelegen.

Kinder- und Jugendhilfe stärken!

Die Lebenssituation junger Menschen verbessern wir nachhaltig, wenn wir das Hilfesystem mit ihnen zusammen gestalten.

Was es dafür braucht?

Mut, sich einzumischen – und engagierten Austausch über neue Konzepte, Ideen und Forschungsimpulse.

Die

FORUM sozial

4/2022 zeigt, wie wir:

- durch neue Beschwerdeverfahren Konflikte lösen
- die Jugendhilfe inklusiv gestalten
- uns früher einmischen, wenn es ums Kindeswohl geht
- Kita-Sozialarbeit als neues Handlungsfeld positionieren
- Familien helfen, an Anorexie erkrankten Kindern zu helfen
- von Straßenjugendlichen beauftragt sind, ihre Stimmen laut werden zu lassen

Selbst mal reinschauen oder Einzelausgabe verschenken? Die gibt's für 12,50 Euro unter dbsh.de/shop – und für DBSH-Mitglieder kostenlos.



4/2022

KINDER- UND JUGENDHILFE

Beteiligung, Beschwerde, Schutz

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](https://dbsh.de/mitglied-werden)



Deutscher Berufsverband
für Soziale Arbeit e.V.

DBSH

In den nächsten Heften u. a.

- Reflexionen im Sozialraum – Kompetenzanforderungen und Perspektiven. Eine Studie als Beitrag zum Professionalisierungsdiskurs im Kontext sozialarbeiterischen Handelns im Sozialraum
- Bildungsgerechtigkeit im Ganzttag – Vergewisserungen über die Zielperspektive sozialarbeiterischer Praxen
- Lebenszufriedenheit in Krisenzeiten: Eine empirische Analyse unter Berücksichtigung von Bildungsparametern auf Basis des Sozialen Surveys Österreich
- Erinnerbare Kindheit und Jugend in Heimerziehung – Befunde zur kustodialen Archivierung des Heimalltags am Beispiel Freistatt