

Höhere Fachschule Sozialpädagogik

Positionspapier der tertiären Ausbildung



Inhaltsverzeichnis

Einleitung und theoretische Grundlegung	3
Was ist Sozialpädagogik (heute)?	4
Sozialpädagogik als Teilbereich Sozialer Arbeit	4
Sozialpädagogik als Teilbereich der Erziehungswissenschaften	4
Sozialpädagogik als Profession	4
Ziele der Sozialpädagogik	5
Sozialpädagogik: Kernaussagen und zugrunde liegende Axiome	7
Kernaussagen	7
Menschenbildannahmen	8
I. Gesellschaftlicher Bezugsrahmen	10
Geschichtliche Aspekte und Entwicklungslinien gesellschaftlicher Auftragsverständnisse	10
Das Tripelmandat als professionelles Dilemma	12
Die verschiedenen Pole und Dimensionen des Tripelmandats	12
Professionsethik	13
Professionswissen	14
Für die Sozialpädagogik relevante Handlungsansätze und Arbeitsprinzipien	15
Ansätze und Methoden	15
Arbeitsprinzipien	16
Aktuelle Arbeitsfelder	18
Zukünftige Arbeitsfelder	19
II. Wahrnehmung des Bildungsauftrages	20
Vorgaben und Rahmenlehrplan des Bundes	20
Nationaler Qualifikationsrahmen Berufsbildung (NQR Berufsbildung)	20
Die acht Arbeitsprozesse des Rahmenlehrplans	21
Anforderungen an die Bildungsinstitution	22
Gesellschaftspolitische Dimensionen	22
Sozialpädagogik als politische Haltung	23
Anforderungen an die Dozentinnen und Dozenten	24
Personale und Soziale Kompetenzen (professionsethische Dimension)	24
Fachlich-professionelle Kompetenzen (Wissensdimension)	25
Didaktische und beraterische Kompetenzen (Können-, Methodendimension)	26

III. Ausbildungsstruktur	27
Anforderungen an die curricularen Inhalte	27
Dimensionen des Curriculums	27
Anforderungen an die Gewichtung der curricularen Inhalte	30
Anforderungen an die Didaktik	30
Anforderungen und Erwartungen an die Studentinnen und Studenten	31
Personale und Soziale Kompetenzen der Studentinnen und Studenten (professionsethische Dimension)	31
Fachlich-professionelle Kompetenzen (Wissensdimension)	32
Professionelle Handlungskompetenzen (Methodendimension)	32
Duale Ausbildung: Kooperation mit der Praxis	33
Aufgabenteilung und ihre Vorteile	33
Praxisnähe der Ausbildung	33
Anforderungen an die Praxis	34
Eine Ausbildung für die zukünftige Praxis	34
Bezugs-Literatur- und Quellenverzeichnis	35

Einleitung und theoretische Grundlegung

In diesem Positionspapier geht es um eine mehrperspektivische Annäherung an die professionstheoretischen Bezüge und Grundhaltungen des Sozialpädagogik-Lehrgangs der Höheren Fachschule von Agogis. Dieser Lehrgang wird seit 2012, zusammen mit dem Lehrgang HF Kindererziehung, als integrierte Bildungskonzeption (IBK) geführt: als verkürzte, zweijährige Ausbildung für Studentinnen und Studenten mit entsprechender fachspezifischer Basisberufsbildung (in der Regel FaBe EFZ) und als dreijähriger Lehrgang für Studentinnen und Studenten ohne einschlägigen EFZ. Agogis bietet das Studium HF Sozialpädagogik (Tertiärstufe B) als duale Vollzeitausbildung an: Parallel zur schulischen Ausbildung und während der gesamten Studienzzeit absolvieren die Studentinnen und Studenten eine Praxisausbildung mit circa 60 Stellenprozenten.

In diesem ersten, einleitenden Kapitel werden die diesem Positionspapier zugrunde liegenden (theoretischen) Grundlagen expliziert: das Verständnis von Sozialpädagogik, deren Ziele und Menschenbildannahmen. Ein Positionspapier geht immer von bestimmten, oft von spezifischen und nicht selten von impliziten Annahmen aus. Sie sollen im vorliegenden Papier transparent und damit dem fachlichen Austausch zugänglich gemacht werden.

In Kapitel I wird ein gesellschaftlicher Bezugsrahmen hergestellt, werden geschichtliche Aspekte beleuchtet und die drei Pole des Tripelmandats dargestellt. Ausführungen zu den sozialpädagogischen Arbeitsprinzipien und zu gegenwärtigen und zukünftigen Arbeitsfeldern schliessen das Kapitel.

Kapitel II ist dem Bildungsauftrag gewidmet. Ausgehend von den übergeordneten Vorgaben des Bundes und den Ausführungen in den vorangehenden Kapiteln werden die Anforderungen an die Bildungsinstitution und an die Dozentinnen und Dozenten abgeleitet und als Orientierungslinien ausgeführt.

Das abschliessende Kapitel III zur Ausbildungsstruktur skizziert Konsequenzen für und Anforderungen an das Curriculum, Erwartungen und Anforderungen an die Studentinnen und Studenten und Vorstellungen und Anforderungen an die Kooperation mit der Praxis.

Dieses Positionspapier richtet sich an ein Fachpublikum innerhalb der Organisation und Trägerschaft von Agogis; genauso ist es aber auch für den externen Fachdiskurs gedacht. Die auf den folgenden Seiten vertretenen Positionen sind nicht als Fakten, sondern als Orientierungsgrössen und Werte zu verstehen, die es in einem gemeinsamen Entwicklungsprozess anzustreben und aktiv zu gestalten gilt.

Was ist Sozialpädagogik (heute)?

Sozialpädagogik als Teilbereich Sozialer Arbeit

Wir verstehen Sozialpädagogik – neben Kindererziehung, Sozialarbeit, Soziokultureller Animation und weiteren Bereichen – als Teilbereich Sozialer Arbeit (vgl. Husi/Villiger 2012, S. 19 und 24 – 42). Alle diese Teilbereiche Sozialer Arbeit sind zum einen durch ein spezifisches Selbstverständnis und entsprechend eigenständige Anteile und Aufgaben, zum anderen durch Bereiche mit grosser Deckungsgleichheit gekennzeichnet (vgl. Subsumtionstheorem gemäss Mühlum 2001, S. 13; vgl. Husi 2012, S. 38 f.). Im Folgenden soll es nicht darum gehen, die Differenzen aufzuzeigen oder zu diskutieren, sondern vielmehr darum, das Besondere der Sozialpädagogik herauszuschälen und diese als Menschenrechtsprofession zu positionieren – im Wissen, dass sie diese Positionierung in vielen Bereichen nicht exklusiv für sich beanspruchen kann, sondern sie mit anderen Disziplinen und Professionen teilt.

Sozialpädagogik als Teilbereich der Erziehungswissenschaften

Die Sozialpädagogik steht historisch auch in der Tradition der Erziehungswissenschaften und wurde im Laufe der Zeit unterschiedlich, oft zudem als sogenannte Bindestrich-Disziplin, verstanden, die auf wenig spezifisches Professionswissen zurückgreifen könne. Immer aber galt sie – und gilt sie bis heute – als Pädagogik der besonderen Verhältnisse, die für individuelle und gesellschaftliche Fragen im Zusammenhang mit besonderen Problemlagen zuständig ist, als Handlungsfeld, das sich für die Beziehungen zwischen Entwicklungsmöglichkeiten von Individuen und Gemeinschaften und den gesellschaftlich strukturellen Bedingungen zuständig erklärt – oder diese Zuständigkeit als Aufgabe zugeschrieben bekommt (vgl. u. a. Böhnisch 2012 oder Hamburger 2014).

Sozialpädagogik als Profession

Wir verstehen Sozialpädagogik als eine Profession, die sich bei der wissenschaftlichen Ausgestaltung ihrer Ausbildung immer sowohl an Theorie als auch an Handlungspraxis orientiert. Dabei geht es nie um exklusives Professionswissen und schon gar nicht um spezifische Professionsmethodik, sondern vielmehr um eine differenzierte, reflexive Handlungspraxis, die einem rekonstruktiven und auch dekonstruktiven Zugang zu Fallverstehen verpflichtet ist. Denn Professionalität zeigt sich unter anderem daran, inwiefern das mehrperspektivische Verstehen der Lebenswelt betroffener Individuen und Gruppen sowie die reflexive und diskursive Auseinandersetzung mit dem eigenen Handeln und damit mit allen Formen von Intervention im Zentrum stehen.

Ziele der Sozialpädagogik

Die Sozialpädagogik hat drei Ziele: Zum einen will sie Individuen, Gruppen und Gemeinschaften, die nicht oder kaum in der Lage sind, Lebenskrisen und ökonomische oder sozio-ökologische Verunsicherungen mit ihren eigenen Ressourcen zu bewältigen, unterstützen und biografische Verunsicherungen als Folge von Desintegration auffangen (vgl. Thole 2012, S. 54). Menschen verschiedener Alters- und Entwicklungsstufen sollen zu eigenständigen Entscheidungen und verantwortlichem Handeln bei der Bewältigung und Gestaltung ihres Lebens befähigt werden (vgl. Erler 2007, S. 32). Die Sozialpädagogik orientiert sich dabei an der Zielvorstellung «eines von natürlichen und gesellschaftlichen Nöten und Zwängen möglichst befreien, mündigen, emanzipierten Menschen» (Friedländer/Pfaffenberger 1966; zit. in: Schilling/Klus 2015, S. 175). Dabei ist sie gefordert, ein Gleichgewicht herzustellen zwischen den individuellen Ansprüchen auf Selbstbestimmung einerseits und der Fähigkeit und Bereitschaft Einzelner, Lebensaufgaben in der Gemeinschaft zu bearbeiten und zu bewältigen, andererseits (vgl. Erler 2007, S. 33).

Im Kontext gegenwärtiger Erosion tradierter Lebensmuster, der Individualisierung von Lebensführung sowie der Pluralisierung und Entgrenzung von Lebenslagen und der daraus hervorgehenden neuen Formen von Randständigkeit und Exklusion (vgl. Thiersch 2012, S. 180) ist es erstens Aufgabe und Ziel der Sozialpädagogik, bisher zentrale Orientierungsschemata und Hilfsangebote auf ihre Gültigkeit hin zu prüfen und sie zu differenzieren. Im Sinne der «diversity politics» setzt sie sich auch für die Akzeptanz und Anerkennung von Andersheit ein.

Zweitens darf eine differenzensible Sozialpädagogik nicht ausschliesslich auf «diversity», also auf die Anerkennung anderer Zugehörigkeiten und Lebensweisen, fokussieren (vgl. Bütow et al. 2014, S. 14), sondern hat darüber hinaus die sozialpolitische Aufgabe, auf soziale Ungleichheit hinzuweisen. Auf gesellschaftspolitischer Ebene orientiert sie sich am Ziel, gesellschaftliche und soziale Defizite auszugleichen sowie die Teilhabe aller Individuen, Gruppen und Gemeinschaften an gesellschaftlichen Auswahlmöglichkeiten und Zugangschancen zu ermöglichen (vgl. Erler 2007, S. 32). Die Sozialpädagogik geht «von einem Menschen- und Gesellschaftsbild der Gerechtigkeit, der Menschenrechte und der gesellschaftlichen Chancengleichheit und Teilhabe aus und sieht ihre Aufgabe darin, diese Gerechtigkeit zumindest tendenziell wieder herzustellen» (Füssenhäuser, zit. in: Seithe 2012, S. 44) und in der Öffentlichkeit darauf hinzuweisen.

Drittens ist die Sozialpädagogik als Menschenrechtsprofession in der Pflicht, das Prosoziale und die Solidarität als Grundlage für soziale Gerechtigkeit zu stärken, zu fördern und immer wieder neu einzufordern – bei Individuen, Gruppen, Gemeinschaften und Gesellschaften sowie, speziell auch unter Berücksichtigung aller Diversität, in der Politik. Sie hat dabei immer einen mehrfachen Auftrag: einen individuellen, einen überindividuellen und einen gesellschaftspolitischen und gesellschaftskritischen (siehe «Das Tripelmandat als professionelles Dilemma») (vgl. Buchkremer 2009, S. 26).

Als Menschenrechtsprofession misst sich die Sozialpädagogik auch immer daran, inwiefern sie individuelle und gemeinschaftliche Bedürfnisse (Würde, Wohlbefinden, Wohlergehen; vgl. WHO 2012) zu erfüllen und zu ganzheitlicher Bildung (zur Mündigkeit) beizutragen vermag. Diese Orientierung an den Bedürfnissen von Individuum und Gemeinschaft – insbesondere an jenen marginalisierter Personen oder Gruppen – ist essenziell, unabdingbar, dabei oft widersprüchlich, fragil und anspruchsvoll zugleich.

Übergeordnetes Ziel der Sozialpädagogik ist es, das zu fördern, was der Gemeinschaft dient und was Menschen die Freiheit und die Möglichkeit gibt, «inklusiv», verantwortungsvoll und gemeinschaftlich zusammenzuleben. Insofern kann Sozialpädagogik als die «Pädagogik des Sozialen» gesehen werden, die einen neuen Beitrag in der Diskussion um symbolische Ordnung leistet und als kritische Grösse sowohl orientierende als auch integrierende Funktion übernimmt. So ist sie in den vergangenen 100 Jahren auch verschiedentlich beschrieben worden (Mager, Natorp, Nohl, Mollenhauer, Thiersch; vgl. dazu auch Graf 1996, S. 114 – 119).

Sozialpädagogik: Kernaussagen und zugrunde liegende Axiome

Kernaussagen

Die Sozialpädagogik, ursprünglich als Pädagogik des Jugendalters bzw. als Pädagogik für Jugendliche in prekären Verhältnissen verstanden, orientiert sich heute an den Teilhabechancen marginalisierter Personen oder Gruppen und übernimmt vielfältige Betreuungs-, Beratungs-, Begleit- und Inklusionsaufgaben für Menschen aller Altersgruppen, die für eine gelingende Alltagsbewältigung sozialpädagogische Unterstützung benötigen. Statt auf Ab- oder Ausgrenzung zielt sie auf dynamische Annäherung und darauf, (begleitete oder betreute) Menschen nicht in Abhängigkeit zu führen, sondern hin zu Mündigkeit, zu selbstbestimmter Eigenverantwortung und zur Einbettung in sozialräumliche Netzwerke.

Am Anfang jeder professionellen Beziehungsgestaltung, die einer systemisch-konstruktivistischen Haltung verpflichtet ist, steht das Verstehen-Wollen – Selbst- und Fremdverstehen als wechselseitige kommunikative Interaktion. Die Kunst des Nicht-Wissens, des Nicht-Verstehens, des Vertrauens und des Eingebunden-Seins steht der Überheblichkeit eines Expertentums gegenüber, das Objektivierbarkeit von Beziehungen und Interaktionen unterstellt (vgl. Barthelmess 2016). Sozialpädagogik als Profession will als Kunst verstanden werden, als professionelle Handlungspraxis, die sich der Unsicherheit stellt und dabei situativ, verantwortungsvoll und prosozial aktiv ist.

Menschliche Beziehungssysteme sind geprägt von den Lebenswelten der Beteiligten – über alle Lebensphasen und Lebensalter hinweg. Sie machen den Kern der Sozialpädagogik als «Pädagogik des Sozialen» aus. Menschliche Beziehungssysteme sind immer dynamisch, an Kontextfaktoren bzw. an lebensweltliche Erfahrungen und Bedingungen gebunden und nie im Voraus berechenbar. Das erfordert ein Handeln auf einer professionell reflektierten Erfahrungsbasis, die um Machtverhältnisse weiss und sich immer an der Eigen-Art und dem Eigensinn der Adressatinnen und Adressaten – auch betreffend Problemsicht, Problemverständnis und Lösungsoptionen – und «den in der Lebenswelt verfügbaren Ressourcen und Kompetenzen» orientiert (Thiersch 1993, S. 22).

Menschenbildannahmen

Innere Bilder haben Kraft. Alle Annahmen und anthropologischen Vorstellungen (nicht nur betreffend menschliches Handeln und Verhalten) haben eine starke Tendenz zur Selbsterfüllung und damit per se ein grosses Wirkungspotenzial, das es als Professionelle in der sozialpädagogischen Arbeit unbedingt zu berücksichtigen gilt. Je nachdem, wovon wir bei Individuen oder Gruppen ausgehen, haben diese inneren Bilder Auswirkungen auf deren Handeln und Verhalten; sie verhalten sich entsprechend den Annahmen, die wir ihnen als Unterstellungen und somit oft auch als (implizite) Erwartung entgegenbringen (vgl. labeling approach; u. a. in Lamnek 1996, S. 224 ff.). Deshalb ist Transparenz in Bezug auf (Menschenbild-)Annahmen unabdingbar.

Wir gehen von einem humanistisch geprägten Menschenbild aus (in der Tradition der Humanistischen Psychologie nach C. Rogers und R. Cohn), das Menschen als Individuen sieht, die in Gruppen, Gemeinschaften und Gesellschaften zusammenleben und dabei wechselseitig aufeinander angewiesen sind – von der Geburt bis zum Tod. Diese Interdependenzen sind nicht zu werten, sondern als Teil menschlicher Grundbedürfnisse (und zirkulärer Bedürftigkeit) zu sehen; sie sind Ausgangslage und Orientierungsrahmen zugleich.

Zu den menschlichen Grundbedürfnissen zählen neben den physiologischen Bedürfnissen ebenso elementare psychische Bedürfnisse, die sowohl für das Überleben als auch für das Zusammenleben bedeutsam sind und die wir nicht in einem hierarchischen, sondern in einem dynamischen Verhältnis zueinander sehen:

- Kompetenzbedürfnis, auch Anerkennungs-, Wachstums- oder Bildungsbedürfnis genannt
- Autonomiebedürfnis, auch Identitäts- und Selbstbestimmungsbedürfnis genannt
- Beziehungsbedürfnis, auch Kooperations- oder Bindungs- bzw. Liebesbedürfnis genannt
- weitere seelische Grundbedürfnisse: Bedürfnis nach Zugehörigkeit, nach Sinn und Orientierung, nach Ruhe und Entspannung, nach Schutz und Sicherheit und nach einer sicheren Zukunft

(vgl. u. a. Deci/Ryan 1993, Grawe 2004, Cohn 2009, Rosenberg 2013)

Die Sozialpädagogik als Profession ist dazu verpflichtet, diese Bedürfnisse, die sich oft nur über den Weg von Emotionen und Körpergefühlen zeigen oder erkennen lassen, zu respektieren; dabei kann sie aber nicht nur am Individuum orientiert sein, denn «[i]hr Objekt ist nicht das Individuum und nicht die Gesellschaft, sondern das Verhältnis des Individuums zu den Anforderungen der Gesellschaft und das Verhältnis der Gesellschaft zu ihren Anforderungen an das Individuum» (Hamburger 2014, S. 18). Menschen möchten ihr ganzes Potenzial entwickeln und in allen Dimensionen leben: sensu-motorisch (Körper), psycho-aktional (Handlung), emotional-affektiv (Gefühle), kognitiv-rational (Verstand), sozial-kommunikativ (Gemeinschaft/Gesellschaft) und kultur-ethisch (Kultur/Ethik) (vgl. Schilling 2013, S. 178).

Mit diesem Verständnis grenzt sich das vorliegende Positionspapier von aktuell weit verbreiteten ökonomisch-individualistischen Vorstellungen und Menschenbildannahmen ab, die Menschen als egoistische, nur an persönlichem Nutzen orientierte Wesen darstellen und Werte wie Gemeinschaft und Solidarität der individuellen, sogenannten eigenverantwortlichen Gewinnoptimierung opfern. Im sozialpädagogischen Verständnis ist menschliche Entwicklung ein höchst subtiles Zusammenspiel vieler Funktionsmechanismen, fragil, hochkomplex und vielen exogenen und endogenen Einflüssen, auch Vulnerabilitätsrisiken ausgesetzt. Menschen sind komplexe und verletzbare Wesen, die gegenseitig auf Beziehungen angewiesen sind und deren Beziehungssysteme, Gemeinschaften und Gesellschaften ebenso komplex und verletzlich sind; letztere gilt es zu schützen. Dies begründet das primäre Aufgabenfeld der Sozialpädagogik: mit den Adressatinnen und Adressaten zusammen ein für sie förderliches Umfeld zu schaffen und auch einzufordern, für Individuen und für Gemeinschaften.



I. Gesellschaftlicher Bezugsrahmen

Geschichtliche Aspekte und Entwicklungslinien gesellschaftlicher Auftragsverständnisse

In der jüngeren Geschichte haben verschiedene Aspekte der Sozialpädagogik besondere Aufmerksamkeit erhalten; sie sollen hier ansatzweise aufgeführt werden – auch aus der Perspektive von 40 Jahren Agogis.

Seit Ende 19. Jahrhundert sind, als Reaktion auf die durch die Industrialisierung erfolgte Verarmung breiter Bevölkerungsschichten, aber auch aufgrund moralisch normativer Überlegungen, unzählige Arten von Heimen, Betreuungsanstalten und weiteren Fremdbetreuungsformen entstanden. Diese haben in der Schweiz eine sehr unterschiedliche, zum Teil langjährige und rückblickend leider oft belastende Tradition. Nicht zuletzt im Zusammenhang mit der Heimkampagne in den 1970er-Jahren wurden viele unhaltbare, aus heutiger Sicht kaum nachvollziehbare Praxen in der Öffentlichkeit bekannt und kritisiert. Der Ruf nach öffentlicher Kontrolle, nach Ausbildungsqualität und entsprechenden Standards löste einen Professionalisierungsschub aus: Es wurden staatlich organisierte oder aufgrund privater Initiative gestaltete Ausbildungsgänge für Betreuung und Erziehung geschaffen und Richtlinien für Fremdbetreuungsverhältnisse staatlich vorgegeben.



Im Zentrum dieser Richtlinien stand ein Vermittlungsauftrag zwischen Individuum und Gesellschaft, der sich an der alten Leitdifferenz¹ «Konformität versus Devianz» oder «Norm versus Abweichung» orientierte (vgl. u. a. Kleve 2007). Den Institutionen wurde die Aufgabe übertragen, die Gesellschaft möglichst zu schützen vor Menschen mit Auffälligkeiten bzw. Normabweichungen (also sog. «Behinderten» oder «Verwahrlosten»), indem diese, so weit als möglich, (wieder) gesellschaftsfähig gemacht wurden und gleichzeitig auch eine gewisse Würde zugestanden bekamen. Diese zweifache Aufgabe haben Böhnisch und Lösch ab 1973 als sogenanntes Doppelmandat der Sozialpädagogik beschrieben (Böhnisch/Lösch 1973, S. 28): Auftrags- und Kontrollmandat einerseits und Hilfe- oder Klient/innenmandat andererseits.

Im Zusammenhang mit der Heimkampagne war, begünstigt durch gesellschaftspolitische und wirtschaftliche Rahmenbedingungen, ein Aufbruch spürbar, der in mancher Beziehung Hoffnung weckte: Bedürftigen wurde ein Anrecht auf (staatliche) Unterstützung zugestanden, und ihrem Anspruch auf Selbstbestimmung wurde vermehrt Beachtung geschenkt. Seit den 1980er-Jahren, im Zuge der neoliberalen Forderungen nach New Public Management und entsprechenden politischen Sparmassnahmen, wurde jedoch aus der subjektorientierten Forderung nach Selbstbestimmung ein quasi objektivierbarer Eigenverantwortungsanspruch, der zu einer eklatanten Entsolidarisierungswelle führte: Individuen und Gruppen wurde und wird immer wieder unterstellt und vorgeworfen, dass sie selber für ihre oft prekäre Situation verantwortlich seien.

Angesichts derartiger Entwicklungen ist die Sozialpädagogik als gesellschaftspolitisch kritische Profession gefordert: Als Menschenrechtsprofession steht sie vor allem gegenüber den verbrieften und von der Schweiz unterzeichneten und ratifizierten internationalen Menschenrechtsabkommen in der Verantwortung, dafür zu sorgen, dass die in diesen Abkommen garantierten Rechte den betroffenen Menschen auch zugestanden und in deren Lebenskontext umgesetzt werden. Damit wird der Sozialpädagogik (als Teilbereich der Sozialen Arbeit) eine dritte, für die professionelle Handlungspraxis entscheidende Orientungsdimension übertragen: die professionsethische Reflexion und wissenschaftliche Fundierung, das von Silvia Staub-Bernasconi eingeführte dritte Mandat (vgl. Staub-Bernasconi 2007a).

¹ «Leitdifferenz» wird hier als systemtheoretischer Begriff verstanden: Systeme können nur als solche erkannt werden, wenn sie sich von der Umwelt unterscheiden. Professionen orientieren sich an Leitdifferenzthemen, durch die sie sich u. a. von benachbarten Tätigkeitsfeldern abgrenzen.

Das Tripelmandat als professionelles Dilemma

Die verschiedenen Pole und Dimensionen des Tripelmandats

Die Sozialpädagogik verfolgt ihre Ziele im Bewusstsein, permanent auf mehreren Ebenen gefordert zu sein. Als Menschenrechtsprofession unterliegt sie einem latenten Dilemma, welches das Tripelmandat deutlich aufzeigt. Wie stellen sich Professionelle der Sozialpädagogik als professionell reflektierende und handelnde Personen dem steten Spannungsfeld zwischen den drei Polen Auftrags-/Kontrollmandat, anwaltschaftliches Klient/innenmandat und Professionsmandat?

Die drei Pole des Tripelmandats:

1. Auftrags- bzw. Kontrollmandat: Der Hilfe- und Kontrollauftrag seitens der Gesellschaft bedeutet gleichzeitig auch Verantwortung gegenüber der Institution als Trägerin des gesellschaftlichen Auftrags.
2. Hilfe- oder Klienten/innenmandat, auch als «anwaltschaftliches Mandat» bezeichnet: Implizite und/oder offen ausgesprochene Begehren der betreuten, begleiteten Menschen (Verantwortung gegenüber Klient/innen) stehen oft in einem Spannungsfeld mit dem ersten Mandat.
3. Professionsmandat, auch professionsethisches Mandat genannt, mit den beiden Dimensionen Professionswissen und Professionsethik: Es wird als «Metamandat» verstanden und hat für die Professionellen der Sozialpädagogik Referenzcharakter, da es dem eigenen Professionswissen und der Berufsethik (den Prinzipien der Menschenrechte und der sozialen Gerechtigkeit) verpflichtet ist.

Die ersten beiden Mandatspole werden, ausgehend vom Subsidiaritätsprinzip, entweder als gesellschaftliches oder als Hilfemandat unter folgendem Fokus gesehen: Mandat eines Erziehungs- oder Betreuungsauftrags, der an die Stelle «fehlender» oder «eingeschränkter» Betreuung von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen durch ihre Familien tritt. In einer Dilemmasituation aber müssen Professionelle der Sozialpädagogik, um ihre Souveränität zu wahren, dem Professionsmandat bzw. dem professionsethischen Mandat Priorität geben (vgl. Staub-Bernasconi 2007b, S.6 – 7). Sozialpädagogisches Handeln kann nur auf der Basis professionsethischer Entscheide verantwortet werden. Dazu bedient sich die Sozialpädagogik sowohl eigenen Professionswissens als auch der Wissensbestände benachbarter Disziplinen.

Die beiden Dimensionen des professionsethischen Mandats (Professionsethik und Professionswissen) bilden die Orientierungsbasis für jede Handlung. Souveränität bedeutet, auf der Grundlage fundierten Fachwissens und ethischer Haltung immer wieder neu Entscheidungsfähigkeit zu erlangen und dabei Neues zu wagen.

Professionsethik

Es wird immer wieder unterstellt, ein konstruktivistisches Verständnis ethischer Werte lasse keine Verbindlichkeit zu, sei gleichbedeutend mit Beliebigkeit. In diesem Positionspapier wird das Konstruktivistische in Bezug auf Ethik so verstanden, dass nicht die Werte an sich, sondern deren Interpretation und Umsetzung in einem konstruktivistisch konstruktiven Interaktionsprozess immer wieder neu und zugleich konkret auszuhandeln sind: Was bedeutet Würde als Menschenrechtsthema im Alltag? Wie kann Würde gewährt und gelebt werden? Solche Fragen sind in dialogischen Prozessen, die proaktiv geführt werden müssen, aufzugreifen und immer wieder neu an der eigenen Handlungspraxis zu messen.

Unter einem aktuellen, professionsethischen Verständnis kann zum Beispiel die «alte» Leitdifferenz «Norm versus Abweichung» kaum mehr als Orientierungsgrösse aufrechterhalten werden. Es ist daher wichtig, dass sich die Sozialpädagogik immer wieder von gesellschaftspolitischen Kontroll- und Disziplinierungsforderungen emanzipiert und sich in ihrer Ausrichtung der professionsethischen Überprüfung stellt.

Der Berufskodex von Avenir Social und die Definition der IFSW fassen dazu wichtige Bezugsgrössen zusammen:

- Die Sozialpädagogik (als Teilbereich Sozialer Arbeit) fördert und fordert als Profession gesellschaftspolitische Anstrengungen, die den sozialen Zusammenhalt stärken, die soziale Gerechtigkeit erhöhen, Menschen als Individuen und als Gemeinschaften in ihrer Verschiedenheit anerkennen und allen Selbstbestimmung und Verantwortungsübernahme zugestehen.
- Die Sozialpädagogik fokussiert auf die Veränderung (diskriminierender) Sozialstrukturen, schafft Raum für Selbstermächtigung und fördert Wohlbefinden und Wohlergehen.
- «Dabei stützt sie sich auf Theorien der eigenen Disziplin, der Human- und Sozialwissenschaften sowie auf das Erfahrungs-Wissen des beruflichen Kontextes» (Zitat aus der IFSW-Definition der Sozialen Arbeit, übersetzt von Avenir Social 2015).

Aktuelle Bezugsgrössen für die handlungstheoretische Orientierung sind Wohlbefinden und Wohlergehen (als Interdependenzgeflecht Individuum – Gemeinschaft; vgl. Factsheet «Gesundheit 2020», WHO 2012), Stärkung der Selbstbestimmung und Selbstermächtigung – auch als Teil von Partizipations- und Inklusionsprozessen –, und zwar unabhängig von Lebenssituation oder Problemlage.

Professionswissen

Wir orientieren uns an folgenden Paradigmen, die auch mit den Menschenbildannahmen korrelieren; sie sind für das aktuelle, professionelle sozialpädagogische Handeln wegweisend:

- Systemisches Paradigma: Interdependenzen von individuellen und gemeinschaftlichen Bedürfnissen und deren Erfüllung bzw. Nicht-Erfüllung sowie deren Auswirkungen.
- Lebenswelt- und Sozialraumparadigma: Soziale Räume sind nicht fest definierte Größen, sondern relationale Lebenswelten mit ihren sozialen Gütern und Strukturen an bestimmten Orten, die sich dynamisch verändern. Jede normative Orientierung hat sich dabei immer wieder am sogenannten Alltag bzw. der Lebenswelt der Menschen und ihren individuellen Normalitätsvorstellungen zu messen – auch in einem Spannungsverhältnis zu den jeweiligen Mehrheitsnormen.
- Lebensbewältigungs-, subjekttheoretisches oder psychosoziales Paradigma: Es gilt, subjektive, individuelle und gemeinschaftliche Lebensbewältigungsstrategien und Bewertungsmuster zu erkennen, zu benennen und als Ressourcen zu nutzen.
- Ökosoziales Paradigma: Soziale, ökonomische, ökologische und kulturelle Umweltbedingungen haben einen Einfluss auf die Alltagsbewältigung.
- Diversitätsparadigma: Kleine Unterschiede können grosse Unterschiede bewirken – und zu einem unschätzbaren Potenzial für Individuen und die Gemeinschaft werden, wenn Andersartigkeit und unterschiedliche Denkweisen nicht als Gefahr, sondern als Ressource gesehen werden.
- Ich- + Wir-Paradigma (gemäßigt deontologisches, werteorientiertes Paradigma in Abgrenzung zum utilitaristischen Paradigma; vgl. Etzioni 1996): Professionelles Handeln hat sich an ethischen Werten zu orientieren, die auf den Menschenrechten aufbauen, und ergibt nur Sinn unter Berücksichtigung aller Dimensionen von TZI (Ich, Wir, Thema, Kontext/Umwelt; vgl. Cohn 2009).

Die Sozialpädagogik ist in einem hochkomplexen Bereich menschlichen Zusammenlebens tätig und kann sich daher kaum auf spezifisches, situationsunabhängiges Fachwissen berufen. Sie hat eine «für die moderne Gesellschaft konstitutive Funktion. Als organisierte Sozialisation sorgt sie für die Voraussetzungen des Lebens in der modernen Gesellschaft» (Hamburger 2014, S. 17).

Für die Sozialpädagogik relevante Handlungsansätze und Arbeitsprinzipien

Ansätze und Methoden

Die Professionellen der Sozialpädagogik zeigen Profil durch ihre fachlich reflektierte Haltung, durch professionell gestaltete Beziehungsqualität, breit abgestütztes Professionswissen, das Reflektieren und mehrperspektivische Aufzeigen von Wirksamkeit von Interaktionen und auch durch das Sich-Einmischen in den gesellschaftlichen Diskurs. Dabei stützt sich ihre Arbeit nicht nur auf verschiedene Theorien und multiple Methoden. Die sozialpädagogische Praxis erfordert vielmehr situative Handlungs- und Reflexionskompetenz, regelmäßigen, professionellen Austausch und die ständige methodische Weiterentwicklung von Arbeits- und Interventionsformen, die weit mehr sind als reine Techniken und die sich auch an gesellschaftlichen Veränderungen orientieren. Die Lebensqualität der betroffenen Individuen und Gruppen bleibt dabei immer im Fokus.

Für die konkreten curricularen Inhalte wird auf den Lehrplan HF Sozialpädagogik von Agogis verwiesen, der sich einer stetigen Anpassung an wissenschaftliche und fachliche (Praxis-) Erkenntnisse stellen muss.



Arbeitsprinzipien

Im Zentrum der Sozialpädagogik stehen die Lebensbewältigung, die Sozialintegration und das alltägliche Zurechtkommen von Menschen, die sozialer Unterstützung bedürfen. Zwar war Sozialintegration in ihren sozialpädagogischen Anfängen auf das Kindes- und Jugendalter fokussiert und meinte eine «erzieherische Hilfe zur Lebensbewältigung» (vgl. Böhnisch 1993, S. 11). Heute jedoch geht es längst nicht mehr nur um das Durchkommen von Jugendlichen oder Kindern in schwierigen Lebenssituationen, deren soziales Abgleiten verhindert werden soll. Vielmehr unterstützt die Sozialpädagogik Menschen aller Altersgruppen in ihren Möglichkeiten und Kompetenzen, sich sozial und kulturell aktiv am gesellschaftlichen Leben zu beteiligen. Das Besondere an der sozialpädagogischen Perspektive ist eine solidarische Haltung gegenüber dem «Eigen-Sinn» menschlichen Bewältigungsverhaltens.

Sozialpädagogische Arbeit meint auch, den Alltag mit Menschen zu teilen und denselben als gelingenden Alltag partizipativ kooperativ zu gestalten. Die Mehrdeutigkeit heutiger Lebensformen stellt den sozialpädagogischen Bildungsauftrag vor Herausforderungen, für die die normative Mehrheitskultur keine Antworten bereithält. Sie können nur gemeistert werden, indem die individuelle Bedürfnisorientierung ernst genommen wird. Die Sozialpädagogik ist daher gefordert, sich reflexiv auf ihr eigenes Tun zu beziehen und angesichts gesellschaftlicher Zwänge ihren Auftrag immer wieder kritisch zu hinterfragen, indem sie mit Menschen neue Möglichkeiten der Lebensbewältigung in Betracht zieht, die weniger Überforderung, Hilflosigkeit und problematische Lebensstrategien reproduzieren. Es geht nicht um eine «fürsorgerische Belagerung», sondern um Interesse, Vertrauen und Anerkennung des Gegebenen (vgl. Thiersch 2014).

Die Arbeitsprinzipien von Böhnisch bieten eine hilfreiche Struktur, um aus der Komplexität sozialer Phänomene eine Handlungsorientierung abzuleiten (vgl. Böhnisch 1993, S. 246, und 2012, S. 265 – 267).

Das **Selbstwertprinzip** weist auf die zentrale Bedeutung des Selbstwertgefühls und der dem Menschen innewohnenden Kraft der Selbstbehauptung hin. Dieser emotionale Grundantrieb, der bei Carl Rogers «Selbstaktualisierung» und in der Systemtheorie «Autopoiese» genannt wird, trifft auf die Anpassungserwartungen und -zwänge der sozialen Umwelt. In seinem 2012 in 6. Auflage erschienenen Buch «Sozialpädagogik der Lebensalter» bezeichnet Böhnisch dieses Prinzip in Verbindung mit dem Empowerment-Ansatz als «Leitperspektive» und «Zauberformel» (vgl. Böhnisch 2012, S. 267 ff.).

Das **Gruppenprinzip** drückt aus, dass Lebensbewältigung meist in Lebensaltersgruppen gesucht wird. Die Sozialpädagogik verstand und versteht viele ihrer (präventiven) Angebote als Gruppenangebote. Auch in der institutionellen sozialpädagogischen Arbeit bilden die Wohn- oder Lebensgruppen noch immer einen wichtigen Handlungsrahmen.

Das **sozialräumliche Prinzip** ermöglicht (konkretisiert im Lebensweltkonzept von Thiersch) deutliche strukturelle Innovationen für die Sozialpädagogik. Thiersch betont, dass Aneignungs- und Bewältigungsverhalten sozialräumlich und alltagsnah und nicht primär durch institutionelle Angebote ermöglicht wird.

Das **Zeitprinzip** zielt auf das besondere Gegenwarts-Zukunfts-Verständnis von Kindern und Jugendlichen, kann aber auch auf Menschen mit Behinderung übertragen werden. Korczak unterstrich dieses Prinzip in seiner Kinderrechts-Charta mit dem Satz «Das Kind hat ein Recht auf den heutigen Tag» (vgl. Korczak 2015, S. 40). Es geht nicht nur um Förderung für die Zukunft, sondern um den Gewinn von Lebenserfahrung durch sozialpädagogische Projekte und Alltagserlebnisse und Alltagshandeln im Hier und Jetzt.

Das **Biografieprinzip**, von Böhnisch später auch «biografische Reflexivität» genannt, vertritt die These, dass Interventionen nie «kulturell neutral» sind. Sozialpädagogische Angebote respektieren die biografischen Voraussetzungen und unterstützen Jugendliche und andere Zielgruppen in ihren aktuellen Möglichkeiten.

Das **soziokulturelle Prinzip** bezieht sich auf die anthropologische Maxime, dass der Mensch ein kulturelles und soziales Wesen mit dem Bedürfnis nach Zugehörigkeit und Anerkennung sei. Soziologisch betrachtet, überformt das Kulturelle das Biologische (symbolischer Interaktionismus). Die Sozialpädagogik soll zwischen Normalitätserwartungen und individuellen Lebensentwürfen vermitteln, ohne dem einen oder anderen kritiklos gegenüberzustehen.

Mit dem **Milieuprinzip** (seit Herman Nohl auch «pädagogischer Bezug» genannt) sind spezielle (Beziehungs-)Angebote gemeint, die Adressatengruppen Möglichkeiten eröffnen, sich aktiv oder passiv zugehörig zu fühlen. Es gehört zur Tradition der sozialpädagogischen Hilfe, dass sie Menschen (zeitlich beschränkte) Ersatzmilieus anbietet. Das therapeutische Milieu der Heimerziehung gehört ebenso dazu wie die verschiedenen Formen der mobilen Jugendarbeit.

Aktuelle Arbeitsfelder

Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen HF arbeiten mit Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen zusammen, die von unterschiedlichsten Beeinträchtigungen und/oder sozialen Benachteiligungen betroffen sind und daher Begleitung, Unterstützung, Betreuung, Erziehung oder Förderung brauchen.

Werner Thole hat für die unterschiedlichen Arbeitsfelder der Sozialpädagogik fünf Interventionsformen herausgearbeitet, die sich insbesondere bezüglich der Art und Weise, wie in die Lebenswelt der Betroffenen eingegriffen wird, unterscheiden (Thole 2012):

- die Lebenswelt unterstützende, ambulante Konzepte und arbeitsfeldspezifische Einrichtungen wie zum Beispiel Freizeitzentren und weitere Einrichtungen für Kinder und Jugendliche oder auch sozialpädagogische Familienbegleitung, Beratungsstellen und Assistenzdienste
- die Lebenswelt ergänzende, aber arbeitsfeldspezifische Formen wie Einrichtungen der Kinder-, Jugend- und Behindertenhilfe, aber auch Tages- und Sonderschulen
- die Lebenswelt ergänzende und dabei Arbeitsfelder vernetzende Formen wie Angebote zur Arbeitsintegration, geschützte Werkstätten und Beschäftigungsstätten
- die Lebenswelt ersetzende Institutionen wie Einrichtungen für Menschen mit psychischen oder Suchtproblemen und Einrichtungen des Straf- und Massnahmenvollzugs oder für Asylsuchende
- nicht auf die Lebenswelt der Adressatinnen und Adressaten, sondern auf die Disziplin und Profession bezogene Arbeitsfelder betreffend Ausbildung (oder Fachberatung und auch Forschung) wie zum Beispiel Agogis als Bildungsinstitution

Sozialpädagogik findet sich im stationären, teilstationären und vermehrt auch im ambulanten Bereich. Im stationären Bereich inszeniert sie «stellvertretende Lebensräume», die aufgrund eines öffentlichen Auftrages kreiert werden und dem Klientel ein individuelles Alltagsleben ermöglichen sollen, das sowohl die Lebensphase der Betroffenen als auch individuelle Bedürfnisse und Besonderheiten berücksichtigt (vgl. Wigger 2007, S. 109). Dabei ist eine Tendenz weg von die Lebenswelt ersetzenden hin zu unterstützenden und ergänzenden, integrativen und inklusiven Angeboten nicht nur gesellschaftspolitisch feststellbar, sondern auch fachlich gefordert.

Die sozialpädagogischen Arbeitsfelder haben sich in den letzten Jahren zum Teil grundlegend verändert und dynamisch weiterentwickelt und in diesem Prozess auch eine politische wie gesellschaftliche Aufwertung erfahren. Diplomierte Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen HF sind Fachleute für professionelles Begleiten von Menschen, deren selbstständige Lebensgestaltung und soziale Integration oder Inklusion erschwert, gefährdet oder verunmöglicht sind. Sie unterstützen die begleiteten Menschen darin, den Alltag ihren Fähigkeiten entsprechend möglichst eigenständig zu bewältigen und ihre Lebenssituation zu verbessern.

Zukünftige Arbeitsfelder

Für Kinder, Jugendliche und Erwachsene mit Beeinträchtigung oder sogenannten Verhaltensauffälligkeiten überwiegen zurzeit noch die stationären Angebote. Doch ist, wie oben erwähnt, nicht nur in der Behindertenhilfe aktuell ein Trend in Richtung «gemeinde-naher, integrierter und ambulant begleiteter Betreuungsplätze» spürbar (vgl. Calabrese/Stalder 2016).

Ein Modell für zukünftige Angebote in der Kinder-, Jugend- und Familienhilfe ist das Fachkonzept Sozialraumorientierung. Es setzt auf spezifische Hilfearrangements, die der Situation der Klientinnen und Klienten angepasst sind, statt auf die traditionellen, angebotsbezogenen Hilfen nach dem Versorgermodell. Dabei wird eine Kombination ambulanter und stationärer Angebote mit «Unterstützungsquellen aus der Lebenswelt der Klienten» ergänzt und sichergestellt, dass «Familien wenn immer möglich Regeleinrichtungen wie Schule, Kita und offene Jugendarbeit anstelle von Spezialeinrichtungen nutzen können». Sozialpädagogische Angebote «sollten ihre Dienstleistungen bei entsprechendem Bedarf auch vor Ort in einer solchen Regeleinrichtung erbringen können» (vgl. Kobel/Quick 2016 und auch Oberholzer 2009).

Der Bildungsauftrag des Lehrgangs Sozialpädagogik der HF von Agogis orientiert sich an aktuellen, insbesondere aber auch an zukünftigen Modellen und Arbeitsfeldern – und hat sich gleichzeitig der wachsenden Vielfalt an sozialpädagogischen Fragen und Aufgaben diskursiv zu stellen.

II. Wahrnehmung des Bildungsauftrages

Vorgaben und Rahmenlehrplan des Bundes

Nationaler Qualifikationsrahmen Berufsbildung (NQR Berufsbildung)

Der Nationale Qualifikationsrahmen teilt die verschiedenen Abschlüsse, die im Sozialbereich möglich sind, in unterschiedliche Anspruchsniveaus ein:

- Soziale Berufe mit eidgenössischem Abschluss EFZ (auf Sekundarstufe II) werden ins Anspruchsniveau 4 eingereiht. Eine der zentralen Zielgrössen dieser Berufsausbildungen (insbesondere als Fachpersonen Betreuung) ist das Erlangen von Handlungs- oder Alltagsroutinen.
- Das Anspruchsniveau der Höheren Fachschule von Agogis entspricht Stufe 6 des NQR. Wir verstehen Sozialpädagogik als eine Profession, deren zentrale Zielgrösse das Reflektieren und differenzierte Handeln in komplexen Situationen auf professionsethischer Basis ist.
- Die disziplinäre Ebene (NQR 7 und 8) ist den Hochschulen vorbehalten. Dort finden die theoretisch konzeptionellen Auseinandersetzungen, (Praxis-)Forschung und die Theoriebildung statt.



Die acht Arbeitsprozesse des Rahmenlehrplans

Die folgenden acht Arbeitsprozesse begründen den Rahmenlehrplan des Bundes für die Ausbildung Sozialpädagogik HF. Sie fokussieren stark auf (klassische) institutionelle Betreuungs- und Begleitverhältnisse.

Arbeitsprozess 1	Menschen bei der Bewältigung schwieriger Lebenssituationen begleiten und zielorientiert unterstützen.
Arbeitsprozess 2	Den Alltag der Klientinnen und Klienten teilen und mitgestalten.
Arbeitsprozess 3	Die soziale Teilhabe und gesellschaftliche Integration der Klientinnen und Klienten ermöglichen, unterstützen und fördern.
Arbeitsprozess 4	Ressourcen zur Lebensgestaltung der Klientinnen und Klienten erschliessen und aktivieren.
Arbeitsprozess 5	Mit Klientinnen- und Klientensystemen arbeiten.
Arbeitsprozess 6	Im sozialpädagogischen Team, mit anderen Fachleuten und in der Organisation zusammenarbeiten.
Arbeitsprozess 7	Das rechtliche und politische Umfeld kennen und in die Umsetzung des sozialpädagogischen Auftrages einbeziehen.
Arbeitsprozess 8	Die eigene Person, die berufliche Identität sowie das eigene berufliche Handeln reflektieren und weiterentwickeln.

Anforderungen an die Bildungsinstitution

Agogis positioniert sich seit über 40 Jahren als praxisnahe Bildungsorganisation, pflegt die Dualität der Ausbildung in Schule und Praxis und führt dazu den renommierten Lehrgang HF Sozialpädagogik, seit 2012 im Rahmen der integrierten Bildungskonzeption IBK, zusammen mit der HF Kindererziehung. Die Versprechen von Agogis an ihre Kundinnen und Kunden, an die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter und an die Öffentlichkeit finden sich im unternehmerischen Selbstverständnis auf der Website www.agogis.ch.

Das systemische Grundverständnis, das dem Wirken von Agogis zugrunde liegt, zeigt sich in der Gestaltung von Bildungsprozessen im Sinne einer Ko-Produktion und Ko-Kreation. Sämtliche Beteiligte in der Ausbildungsstruktur der HF von Agogis werden in Bezug auf die Lehr- und Lernprozesse als gleichberechtigte Akteurinnen und Akteure gesehen. Die HF von Agogis nimmt so in der Lehre der Sozialpädagogik eine zentrale Funktion als Modellorganisation ein. Uns ist es wichtig, Entwicklungen in der Profession und dem Berufsfeld der Sozialpädagogik im gesellschaftlichen Wandel zu erkennen, mitzugestalten und auch weiterzudenken.

Gesellschaftspolitische Dimensionen

Sozialpädagogik kann nicht nichtpolitisch sein. Die Sozialpädagogik hat einen politischen Auftrag, eine Verantwortung ihren Adressatinnen und Adressaten und der Gesellschaft gegenüber und damit eine gesellschaftspolitische Einmischungspflicht, wenn z. B. auf Kosten beeinträchtigter oder marginalisierter Individuen oder Gruppen öffentliche Sparmassnahmen durchgesetzt werden sollen. Entsprechend kann eine Bildungsinstitution, die Studentinnen und Studenten zu Professionellen der Sozialpädagogik ausbildet, nicht unpolitisch oder gar apolitisch sein (vgl. u. a. Seite 2012, S.402).

Entsprechend nimmt die Organisation Agogis Stellung zu sozialpolitischen und gesellschaftlichen Themen, insbesondere, wenn diese die sozialpädagogische Praxis betreffen. Genauso nehmen Dozentinnen und Dozenten Stellung zu relevanten Themen. Sie haben darin Vorbildfunktion gegenüber den Studentinnen und Studenten. Das Ziel ist, diese zu selbstständigem Denken und Handeln zu befähigen und sie zu Fachkräften auszubilden, die sich mit gesellschaftlichen und sozialpolitischen Fragen aktiv auseinandersetzen (vgl. Kompetenzorientiertes didaktisches Leitbild Agogis).

Sozialpädagogik als politische Haltung

Der gesellschaftspolitische und wenn nötig auch gesellschaftskritische Auftrag begründet sich nicht zuletzt in der Orientierung an den Menschenrechten, die im Berufskodex der Sozialen Arbeit explizit aufgeführt sind. In Dilemmasituationen, die in der sozialpädagogischen Praxis immer wieder auftreten, gilt es, bei Entscheidungen diese übergeordneten Werte prioritär zu beachten und sich «sowohl von den möglichen Machtinteressen und Zumutungen der Träger, fachfremden Eingriffen anderer Professionen wie der Vereinnahmungen durch illegitime Forderungen durch die Adressat(inn)en kritisch zu distanzieren» (Staub-Bernasconi 2007a, S. 200 f.).

Oft ist es wichtig und sogar notwendig, dass sich Sozialpädagoginnen und -pädagogen öffentlich in Politik und Medien äussern, um auf strukturelle Missstände und auch auf Folgen politischer Entscheide aufmerksam zu machen. In diesem Fall sollten sie deklarieren, ob sie sich als Privatpersonen oder aufgrund des professionellen Selbstverständnisses zu einem Sachverhalt äussern – wobei beides wichtig ist: die persönliche Verantwortungsübernahme und die professionsethische Positionierung.



Anforderungen an die Dozentinnen und Dozenten

Wir gehen von einem pädagogischen Verständnis aus, das Kompetenz als Fähigkeit und Fertigkeit, Aufgaben und Probleme zu lösen, betrachtet. Mit etwas anderer Gewichtung kann der Kompetenzbegriff auch umschrieben werden als individuelles Verfügen über Ressourcen, die dazu beitragen, die eigenen Fähigkeiten zur Bewältigung von Herausforderungen situationsadäquat einzusetzen.

Die nachfolgend aufgeführten Kompetenzen und Beschreibungen sind als Orientierung gedacht. Es besteht der Anspruch, dass die Dozentinnen und Dozenten diese Kompetenzen mitbringen und weiterentwickeln.

Personale und Soziale Kompetenzen (professionsethische Dimension)

Die Persönlichkeitsbildung gehört zu den Kernaufgaben jeder sozialpädagogischen Ausbildung. Entsprechend stehen die Persönlichkeitsentwicklung und Fragen zur eigenen Persönlichkeit und Offenheit im Fokus Personaler und Sozialer Kompetenzen der Dozentinnen und Dozenten. Zentrale Elemente sind Selbstannahme und Impathie, Selbstreflexion und Selbststeuerung (statt Selbstkontrolle) im Sinne des Chairperson-Prinzips (vgl. Cohn 2009, S. 121):

- Ich bin meine eigene Chairperson, die Chairperson meiner selbst.
- Störungen haben einen Sinn und machen Sinn – und haben Vorrang!
- Ich verantworte mein Tun und mein Lassen – persönlich, professionsethisch und gesellschaftlich!
- Ich lebe meine Berufung.

Die Auseinandersetzung mit den eigenen Werten und der eigenen professionellen Haltung sowie die persönliche Positionierung in Bezug auf die Menschenbildannahmen, wie sie in diesem Positionspapier beschrieben werden, sind für Dozentinnen und Dozenten unabdingbar und bedürfen eines permanenten dialogischen Austauschs – als innerer und äusserer (kollegialer) Dialog. Ihre professionelle Haltung prägt nicht nur den Umgang mit den Studentinnen und Studenten und mit den curricularen Inhalten; sie dient den Lernenden gleichzeitig als Orientierung und Herausforderung in interaktional konstruktivistischen Lehr-/Lernprozessen.

- Bildung braucht Expertinnen und Experten für Menschlichkeit. Das Kollegium der Dozentinnen und Dozenten von Agogis zeichnet sich aus durch eine grosse Begeisterungsfähigkeit, ein hohes Engagement und die professionsethische Verpflichtung gegenüber der Lehre (die sich am Berufskodex orientiert) und der Entwicklung der Profession als Menschenrechtsprofession.

Fachlich-professionelle Kompetenzen (Wissensdimension)

«Ich bin gut, wir sind besser» hat Olaf-Axel Burow eine seiner Veröffentlichungen betitelt (Burow 2000). Darin beschreibt er die Bedeutung guter Teamarbeit. Gruppenarbeit und Teamarbeit sind elementare sozialpädagogische Handlungsformen. Fachkompetenz in Bezug auf Gruppen- und Teamdynamik gehört daher zu den professionellen Basiskompetenzen. Auch das Verstehen sozialräumlicher Bezüge und die Integration sozialraumorientierter Handlungsansätze in die Ausbildungstätigkeit gilt es zu fördern und zu fordern: als sozialpädagogische Arbeit in und mit Netzwerken und als Sozialpädagogik des Ortes (vgl. Winkler 1999).

Wichtig für die Dozentinnen und Dozenten von Agogis sind eine eigene, möglichst breite Praxiserfahrung und der permanente Austausch mit der Praxis, nicht zuletzt als Grundvoraussetzung für die kritisch-diskursive Auseinandersetzung mit den vielen arbeitsfeldspezifischen Handlungsansätzen (siehe «Für die Sozialpädagogik relevante Handlungsansätze und Arbeitsprinzipien»). Dazu kommt, im Sinne der generalistischen Ausrichtung der HF Sozialpädagogik, ein breites, fundiertes Fach- und Vernetzungswissen (auch aus Nachbardisziplinen der Sozialpädagogik), das es mit geschicktem Wissensmanagement für das gesamte Kollegium nutzbar zu machen gilt.

Fachspezifische und funktionsbezogene Weiterbildung fördert Wissen und Können im Zusammenhang mit Prozessen der Organisations- und der Curriculumentwicklung. In dieser Hinsicht leistet auch die Weiterbildung einen wesentlichen Beitrag zur Sicherung und Weiterentwicklung der Bildungs- und Schulqualität sowie zur Positionierung und Anerkennung der Höheren Fachschulen.

Didaktische und beraterische Kompetenzen (Können-, Methodendimension)

Die Dozentinnen und Dozenten von Agogis sind sowohl didaktisch als auch beraterisch gefordert. Neben der Lehr- und Unterrichtstätigkeit nimmt die konkrete studentische (Lern-)Begleitung als kooperativ partizipative Prozessbegleitung und -beratung und als respekt- und würdevolle, exemplarische, aufgabenbezogene Beziehungsarbeit eine wichtige Rolle ein.

Lernen bzw. Lernprozesse sind in höchstem Mass Eigenleistung der Lernenden, denn sie sind systemtheoretisch gesehen selbstreferenzielle Prozesse – und nur beschränkt von Lehrkräften beeinflussbar; Anstöße und Erlebnisse von aussen sind Störungen bzw. Perturbationen des eigenen Systems, die für das persönliche Wachstum jedoch notwendig sind. Die Bedeutsamkeit von Wissensinhalten und auch von Zusammenhängen kann nur subjektiv über individuelle Bedeutungskonstruktionen hergestellt werden. «Man kann einen Menschen nichts lehren, man kann ihm nur helfen, es in sich selbst zu entdecken» – das wusste Galileo Galilei bereits vor 400 Jahren.

Entsprechend zeigen sich die didaktischen Kompetenzen der Dozentinnen und Dozenten daran, ob und wie sie Lehr- und Lernsituationen, die für die professionelle Praxis relevante Lernerfahrungen ermöglichen, zu arrangieren und inszenieren wissen. Insbesondere die Frage des Wie zeichnet den Weg für eine achtsame, kreative Gestaltung von Lernprozessen, die von der traditionellen Vermittlungsdidaktik hin zu einer kompetenzorientierten Ermöglichungsdidaktik und damit zu einer neuen Lernkultur führt. Die Persönlichkeit der Lehrkräfte und ihre Beziehung zu den Studentinnen und Studenten haben dabei einen direkten Einfluss auf deren Lernprozesse, Persönlichkeitsentwicklung und Berufsmotivation.

Genau das will die Ermöglichungsdidaktik: Prozesse aufmerksam und achtsam begleiten mit einer Haltung, die von Achtung und Respekt und vor allem von Interesse am Menschen und von Zutrauen geprägt sind. Das Ziel ist, dass die Begleiteten im Kompetenzerwerb Selbstwirksamkeit erfahren und neue Möglichkeiten, neue Spielräume entdecken (vgl. Arnold 2012).

III. Ausbildungsstruktur

Anforderungen an die curricularen Inhalte

Traditionellerweise war die Sozialpädagogik eine Pädagogik der «Verhaltensauffälligkeiten», die sich mit Devianz und Normabweichung befasste und diese als gesellschaftliche Aufgabe zu bearbeiten (und zu lösen) hatte. Auch heute noch sind die Ansätze und Methoden vieler institutioneller Angebote auf eine Änderung des Verhaltens von Klientinnen und Klienten ausgerichtet – obwohl nicht nur die sozialpädagogische Praxis seit Langem erkannt hat, dass nachhaltige Verhaltensänderungen weder von aussen (von Drittpersonen) noch von innen (von Betroffenen selber) direkt steuerbar oder kontrollierbar sind (siehe dazu auch die Ausführungen im nächsten Unterkapitel «Dimensionen des Curriculums» zum Thema Handeln). Entsprechende alternative sozialpädagogische Ansätze finden sich zum Beispiel unter den Bezeichnungen «pädagogischer Bezug nach Herman Nohl», «Milieuthérapie nach Bruno Bettelheim», «Pädagogik des Ortes» bei Michael Winkler oder auch beim «Lebensweltansatz» nach Hans Thiersch.

Zentrales Element der sozialpädagogischen Praxis war und ist die Intervention – in all ihren Formen und Intensitäten, bei Individuen und Gruppen –, wobei Intervention hier sehr allgemein verstanden werden will: Jede Interaktion hat in irgendeiner Form Interventionscharakter. Im nachfolgenden Kapitel sollen Grundformen von (intentionalen) Interventionen ausgeführt und diskutiert werden, die für den curricularen Aufbau einer professionsorientierten sozialpädagogischen Ausbildung zentral sind. Es geht um folgende Inhalte: Verstehen, Handeln, Kommunizieren, Verantworten, Kooperieren, Organisieren (vgl. u. a. Giesecke 2015).

Dimensionen des Curriculums

Verstehen als mehrdimensionale Herausforderung: Verstehen nimmt – auch im Zusammenhang mit Empathie – in der sozialpädagogischen Praxis einen zentralen Stellenwert ein. Dabei ist gerade (vermeintliches) Verstehen eine der grössten Quellen von Missverständnissen und auch Konflikten. «Ich verstehe dich ...» – solch eine Aussage von Erwachsenen erleben Jugendliche oft als arrogant oder sogar zynisch («Wie wagst du es zu behaupten, dass du mich verstehst?! Du hast gar keine Ahnung ...!»). Es braucht die Bescheidenheit des Nicht-Verstehens und auch einen konstruktivistischen Zugang zu «Verstehen» als zirkulärem, interdependentem Vorgang, der die Subjektivität, die Relativität und die Selektivität jeder Wahrnehmung (als Beobachten und Verarbeiten) als rekonstruktiven und dekonstruktiven Prozess versteht und anerkennt.

Handeln (Intervention) als mehrdimensionale Herausforderung: Jede Handlung, die auf eine Änderung des Verhaltens des Gegenübers (als Individuum oder Gruppe) abzielt, untersteht – nicht nur systemtheoretisch – einem erheblichen, evidenten Risiko von Nebenwirkungen:

- Verhalten ist kaum endogen intentional zu beeinflussen oder zu kontrollieren – auch nicht von den Betroffenen selber.
- Verhalten entspringt internalisierten, hochkomplexen und dem Bewusstsein oft wenig bis kaum zugänglichen Mustern (vgl. Kuhl 2009).
- Wirkungen und Nebenwirkungen verhaltensintentionaler Interventionen weisen deshalb eine grosse mögliche, letztlich nicht kontrollierbare Bandbreite auf.
- Die Erfahrung zeigt, dass bei verhaltensintentionalen Interventionen die Schadenbilanz auf der Beziehungsebene oft relativ hoch ist.

Sozialpädagogische Interventionen können sinnvollerweise nur auf die Haltungs- oder allenfalls auf die Handlungsebene abzielen, jedoch nicht auf die Verhaltensebene. Sie haben dann eine Chance auf Erfolg, wenn sie auf einer Basis vertrauensvoller Beziehung erfolgen und beim Gegenüber subjektive Bedeutsamkeit erlangen. Dabei gilt es, den systemtheoretischen Dimensionen «Autopoiese» und «strukturelle Kopplung» besondere Beachtung zu schenken (vgl. Kleve 2006, S. 135 ff.). Autopoietische Systeme können von aussen zwar gestört werden und im Sinne einer Perturbation aufeinander reagieren. Aber: «Die Veränderung autopoietischer Systeme ist [...] immer Selbstveränderung» (ebd., S. 137). Interventionen sind so gesehen nichts anderes als Interaktionen zwischen Subjekten, die in der Interaktion ein neues System herstellen. «Dieses System entwickelt als autopoietisches System eine eigene System-Umwelt-Grenze sowie eine eigene Geschichte, Gegenwart und Zukunft und kann die beteiligten (strukturell gekoppelten) Systeme [Sozialpädagogen-/Klienten-System] nur zu eigenen Operationen anregen, aber nicht determinieren» (ebd., S. 137).

Subtile, von Giesecke bereits in den 1980er-Jahren vorgeschlagene Varianten von Handeln sind Informieren, Beraten, Arrangieren und Animieren. Hamburger schlägt zudem Handeln als Aushandeln vor (Hamburger 2014). All diesen Varianten haftet per se ein partizipativer und ermöglichungsdidaktischer Aspekt an: Professionelle als «Lernhelfer» (vgl. Giesecke 2015).

Kommunizieren als mehrdimensionale Herausforderung: Ein systemtheoretisch sinnvoller Weg für erfolversprechende Interaktionen ist jener der symmetrischen, gewaltfreien Kommunikation als behutsame Annäherung interdependenter Subjekte und Gruppen, die Verstehen gegenseitig als zirkulären, konstruktiven Prozess anerkennen. Die Verantwortung für das immer wieder erneute Herstellen gleichwürdiger Symmetrie liegt bei den Professionellen. Kommunikation und kommunikative Prozesse gehören daher zu den elementaren Inhalten eines sozialpädagogischen Curriculums.

Verantworten als mehrdimensionale Herausforderung: Eine weitere wichtige Ausbildungsposition ist die Auseinandersetzung damit, was in den Verantwortungsbereich von Professionellen der Sozialpädagogik gehört und wo ihre Verantwortung aufhört. Persönliche Wertvorstellungen sind dabei genauso zu reflektieren und zu diskutieren wie Professionsethik, ein professionelles Selbstverständnis und die entsprechende Positionierung als Professionelle einer Menschenrechtsprofession.

Kooperieren als mehrdimensionale Herausforderung: Kooperation ist ein Begriff, der inhaltlich gefüllt werden muss. Zunächst stehen einige Grundfragen im Raum, die immer wieder neu zu klären sind: Kooperation wozu, mit welchem Ziel? Kooperation mit wem und mit welchem Auftrag? Kooperation mit welcher Legitimation und mit welcher Verantwortung?

Kooperation findet in der sozialpädagogischen Praxis auf verschiedenen Ebenen statt:

- in unterschiedlichen Formen und Kontexten mit Klientinnen und Klienten und deren Bezugssystemen; dabei meint Kooperation auch die unabdingbare Partizipation der direkt Betroffenen;
- innerhalb von Organisationen und Angeboten zwischen Professionellen (interprofessionell und interdisziplinär) im Team und über Teamgrenzen hinaus;
- als interdisziplinäre Kooperation mit anderen Professionellen über die Institutions- und Organisationsgrenzen hinaus;
- genauso wie Kooperation im gesellschaftlichen und politischen Kontext.

Kooperation soll verstanden werden als ein Prozess vom Nebeneinander zum Miteinander oder, systemisch ausgedrückt, als ein Prozess, der von der Summe zur Übersummation führt.

Organisieren als mehrdimensionale Herausforderung: Alle sozialpädagogische Arbeit findet in irgendeiner Form in organisationalen Strukturen statt. Daher gilt es, auch diesen strukturellen und kulturellen Dimensionen im Rahmen des Curriculums einen adäquaten Platz einzuräumen.

Anforderungen an die Gewichtung der curricularen Inhalte

Ausgehend von einem systemisch konstruktivistischen Verständnis ist es wichtig, die Gewichtung der curricularen Inhalte aus einer Metaperspektive vorzunehmen: bezogen auf die Orientierungsgrößen des Prosozialen und des Systemischen und die Unsicherheitsgröße des Zwischenmenschlichen.

Das **Prosoziale** als Orientierungsgröße: Was ist für die Kohäsion, den Zusammenhalt und das solidarische Zusammenleben von Gruppen, Gemeinschaften und Gesellschaften essenziell und gewinnbringend?

Das **Systemische** als Orientierungsgröße: Was hilft, Interdependenzen und Wechselwirkungen zwischen Individuen und Gruppen transparent und verstehbar zu machen? Wie kann ihre Kontextbezogenheit als situative Problem- oder Lebenslage in Sozialraum und Lebenswelt gesehen werden, die ihrerseits im Spannungsfeld gesellschaftspolitischer Bedingungen stehen, und welche Handlung leitet sich daraus ab?

Das **Menschliche** und das **Zwischenmenschliche** als Unsicherheitsgrößen: Menschliche oder besser zwischenmenschliche Beziehungen, Handlungen und Verhaltensweisen sind nie monokausal zu verstehen. Selbst mehrperspektivische Sichtweisen können nie objektiv sein. Ausgehend von einem Verständnis von Sozialpädagogik als Menschenrechtsprofession gilt es, zu kämpfen und einzustehen für Bedingungen, die ein gelingendes Leben und Zusammenleben ermöglichen.

Anforderungen an die Didaktik

Eine kompetenzorientierte Ermöglichungsdidaktik lädt ein zu Bildungsprozessen, die dazu befähigen, dem Dilemma des Dreifachmandats konstruktiv zu begegnen: Lernenden Menschen (Studentinnen und Studenten, Klientinnen und Klienten, aber auch lernenden Lehrenden) wird mehr zugetraut, «als wir gewohnt sind, ihnen zuzutrauen» (Arnold 2007). Selbstwirksamkeit blüht auf und beginnt zirkulär zu wirken; Erfolg wird dadurch gleichzeitig zu individuellem als auch zu gemeinsamem, gemeinschaftlichem Erfolg. Zentral ist und bleibt dabei der Aufbau einer tragfähigen Arbeitsbeziehung, die auch die eigenen Verantwortlichkeiten und Rollen gegenüber allen Betroffenen offenlegt.

Eine kompetenzorientierte Ermöglichungsdidaktik ist eine Einladung an Lehrpersonen und Studentinnen und Studenten, gegenseitig und gemeinsam Verantwortung zu übernehmen. Die an der Agogis verwendete Lernform Blended Learning stellt eine Vielfalt von Lerngefäßen und Arrangements bereit, die den Fokus auf die Förderung kreativer und kultureller Kompetenzen legen.

Anforderungen und Erwartungen an die Studentinnen und Studenten

An die Studentinnen und Studenten der HF von Agogis werden hohe persönliche Anforderungen gestellt. Bereits zu Beginn des Studiums wird von ihnen ein grosses Engagement für die Arbeit mit Menschen in herausfordernden Situationen erwartet, ausserdem eine persönlich motivierte Verantwortungsübernahme für das eigene Lernen und die Bereitschaft, sich auf gemeinsame, dynamische Lernprozesse einzulassen und dabei als Chairperson auf die eigenen Bedürfnisse und Grenzen zu achten. In der dualen, generalistischen Ausbildung mit konkreter Praxiserfahrung und sozialräumlichen Bezügen erwerben die Studentinnen und Studenten grundsätzliche Kompetenzen für das sozialpädagogische Handeln, kombiniert mit Schwerpunktsetzungen und Profilbildungen. Dabei sind nachfolgende Schlüsselkompetenzen gefragt, die für alle gleichermaßen bedeutsam sind.

Personale und Soziale Kompetenzen der Studentinnen und Studenten (professionsethische Dimension)

Eine wesentliche Charakteristik der sozialpädagogischen Arbeit ist, dass der interpersonale Prozess zum «Kerngeschäft» gehört. Sozialpädagogik bedeutet – in all ihren Formen und in jedem Kontext – Beziehungsarbeit. Dabei ist die eigene Person, die eigene Persönlichkeit das wichtigste Instrument von Sozialpädagoginnen und -pädagogen. Die Persönlichkeitsbildung, die sich in differenzierten Selbstreflexions- und dialogischen Prozessen zeigt, nimmt daher in der Ausbildung einen zentralen Stellenwert ein und wird als promotionswirksames Element auch gegen aussen transparent gemacht.

In diesem Zusammenhang sind die Studentinnen und Studenten während der Ausbildung mehrfach aufgefordert, sich als Professionelle der Sozialpädagogik auch in Bezug auf das dritte Mandat zu positionieren und eine eigene, ethisch basierte Professionsidentität zu entwickeln.

Fachlich-professionelle Kompetenzen (Wissensdimension)

Sozialpädagoginnen und -pädagogen erwerben im Kontext einer generalistischen Ausbildung Professionswissen zu professionsfeldspezifischen und -übergreifenden Erklärungs- und Handlungsansätzen und zu relevanten gesellschaftlichen, ökonomischen und politischen Rahmenbedingungen. Sie erkennen den Stellenwert politischer Entwicklungen für die berufliche Tätigkeit, und sie sind vertraut mit den professionsrelevanten rechtlichen Aspekten und den wichtigsten ökonomischen und betriebswirtschaftlichen Grundlagen ihrer Arbeitssituation.

Fachkompetenz zeigt sich im angemessenen Erfassen und professionsethischen Beurteilen von relevanten Kontextfaktoren und lebensweltlichen Bedingungen (gesellschaftlichen, rechtlichen und politischen) sowie deren Einfluss auf das Berufsfeld, auf Klientinnen und Klienten und auf das eigene Handeln. Dazu gehört auch eine kritische Reflexion und Prüfung theoretischer Ansätze auf deren Praxistauglichkeit und praktische Umsetzung hin.

Professionelle Handlungskompetenzen (Methodendimension)

Sozialpädagoginnen und -pädagogen handeln proaktiv und situativ: in Kooperation mit den direkt betroffenen Klientinnen und Klienten partizipativ, auf der Basis einer professionsethisch internalisierten Haltung intuitiv, und sie reflektieren ihr Sein (Persönlichkeit) und ihr Handeln zirkulär – immer im Respekt und in Achtung vor der Würde und der Verletzlichkeit des Gegenübers (sei dies ein Individuum oder eine Gruppe).

Heutige Praxisfelder verlangen nach einem erhöhten Know-how in Managementtechniken und Betriebswirtschaft. Es geht dabei aber nicht um Verwalten, sondern um Gestalten. Sozialpädagoginnen und -pädagogen sind daher gefordert, eine dekonstruktivistische Haltung, die von der Frage «Könnte es nicht auch noch anders sein?» geleitet ist, einzunehmen. Dies öffnet neue Möglichkeitsräume – für sie selber, aber auch für die betroffenen Klientinnen und Klienten.

Handlungs- und Methodenkompetenz zeigt sich ausserdem in der Erschliessung und Erweiterung von Möglichkeitsräumen und wenn nötig in der Einforderung von Spielraum für sozial Tätige und für Betroffene.

Duale Ausbildung: Kooperation mit der Praxis

Aufgabenteilung und ihre Vorteile

Schleiermacher schrieb 1826: «Die Dignität der Praxis ist unabhängig von der Theorie; die Praxis wird nur mit der Theorie eine bewusstere.»

Die Praxisausbildung ermöglicht Studentinnen und Studenten, sich über ihr eigenes Handeln und menschliche Interaktionen beruflich und persönlich aktiv zu erfahren. Sie erlaubt, Erkenntnisse zu gewinnen, die mit dem Verknüpfen theoretischen Wissens nachvollzogen werden können. Dessen Aufarbeitung ermöglicht eine Verbindung zwischen Praxis und Theorie.

Diese Verbindung von Theorie und Praxis nennen wir «Theorie-Praxis-Transfer». Dieser meint eine zirkuläre, kontinuierliche, sowohl individuelle als auch gemeinsame Reflexion und Integration von Erkenntnissen aus der konkreten Arbeit vor Ort (in der Praxis) einerseits und von Erkenntnissen aus der theoretischen Auseinandersetzung mit Konzepten, Methoden und Techniken andererseits – immer vor dem Hintergrund ihrer situativen Relevanz und Bedeutsamkeit in der Begegnung mit den begleiteten Einzelpersonen und Gruppen.

Beide Aspekte, Theorie und Praxis, bedingen sich in einem fachlich-professionellen Verständnis von Sozialpädagogik gegenseitig und erfordern von Lehrenden und Lernenden eine permanente, oft anspruchsvolle Übersetzungsarbeit, die wir als «Transferkompetenz» bezeichnen. Eine solchermaßen verstandene Transferkompetenz ist die Voraussetzung für gelingende, situationsadäquate Interventionen; bei Galuske heisst sie «Interventionskompetenz».

Praxisnähe der Ausbildung

Insofern ist die Nähe der schulischen, curricularen Inhalte zur Praxis sehr wichtig: Sie ermöglicht den regelmässigen, institutionalisierten Austausch auf verschiedenen Ebenen. Für diesen Austausch bestehen unterschiedliche, fest installierte Gefässe und Angebote (Orientierungsveranstaltungen, Workshops, Moodle als Austauschplattform und diverse Kontaktgefässe wie Klassenkonferenz [KASP], Praxisbesuche der Klassenleitungen, Besuche der Praxisanleiterinnen und -anleiter [PA] im Unterricht und auch spezifische Weiterbildungsangebote wie PA-Kurse).

In Anlehnung an den Rahmenlehrplan sind die curricularen Inhalte immer wieder auch an ihrer Praxisrelevanz zu messen. Gleichzeitig ist Agogis als Ausbildungsinstitution gefordert, zukunftsweisende, in der aktuellen Praxis allenfalls noch nicht oder nur ansatzweise vorhandene Weiterentwicklungen einer progressiven, der gesellschaftlichen Partizipation aller Menschen verpflichteten Profession anzustreben, die sozialintegrative und diversitätssensible Aspekte von Selbstbestimmung und von gesellschaftlicher Solidarität gleichermaßen ernst nimmt.

Anforderungen an die Praxis

Eine Praxisinstitution, die ihren gesellschaftlichen, an den Menschenrechten und der Menschenwürde orientierten Auftrag ernst nimmt, will sich verändern. Sie wird in einem aktiven dialogischen Verhältnis mit einer innovativen Ausbildungsinstitution kooperativ neue Wege suchen und Studentinnen und Studenten die Möglichkeit geben, deren durch aktuelle theoretische Auseinandersetzungen gewonnene Erfahrungen, Erkenntnisse und Zukunftsvisionen einer professionellen Sozialpädagogik in die konkrete Praxis einfließen zu lassen. Diesen Prozess wird sie aktiv fördern.

Eine Ausbildung für die zukünftige Praxis

Wir wiederholen: Die Ziele der Sozialpädagogik als Menschenrechtsprofession messen sich an der Möglichkeit zur Erfüllung individueller und gemeinschaftlicher Bedürfnisse (Würde, Wohlbefinden, Wohlergehen; vgl. WHO 2012) und zu ganzheitlicher Bildung (zur Mündigkeit). Diese Orientierung an den Bedürfnissen von Individuen und der Gemeinschaft – insbesondere an den Bedürfnissen marginalisierter Personen oder Gruppen – ist eine Herausforderung für die Sozialpädagogik als Profession, als «Pädagogik des Sozialen».

Heute achtsam, selbstreflexiv und fachlich differenziert ausgebildete und professionsethisch engagierte Sozialpädagoginnen und -pädagogen, die den Wert und die elementare Bedeutsamkeit von Teamarbeit erkannt und internalisiert haben, sind wichtige, unterstützende Fachkräfte für die betroffenen Menschen und für die Gesellschaft. Sie bestimmen die Qualität und die Integrationskraft einer Sozialpädagogik der Zukunft massgeblich mit.

Bezugs-Literatur- und Quellenverzeichnis

- Antonovsky, Aaron (1997): Salutogenese. Zur Entmystifizierung der Gesundheit. Tübingen, DGVT
- Arnold, Rolf (2007): Ich lerne, also bin ich. Eine systemisch-konstruktivistische Didaktik. Heidelberg, Carl-Auer
- Arnold, Rolf; Gomez Tutor, Claudia (2007): Grundlinien einer Ermöglichungsdidaktik. Bildung ermöglichen – Vielfalt gestalten. Augsburg, ZIEL
- Arnold, Rolf; Schüssler, Ingeborg (Hrsg.) (2010): Ermöglichungsdidaktik. Erwachsenenpädagogische Grundlagen und Erfahrungen. Baltmannsweiler, Schneider Verlag Hohengarten, 2. Auflage
- Arnold, Rolf (2012): Wie man lehrt, ohne zu belehren. 29 Regeln für eine kluge Lehre. Das LENA-Modell. Heidelberg, Carl-Auer
- Arnold, Rolf (2014): Was leistet die Ermöglichungsdidaktik bei der Förderung benachteiligter Jugendlicher? In: Ryter, Annamarie; Schaffner, Dorothee (Hrsg.): Wer hilft mir, was zu werden? Professionelles Handeln in der Berufsintegration. Bern, hep, S. 163 – 172
- AvenirSocial (2015): Die globale IFSW/IASSW-Definition der Sozialen Arbeit von 2014 in der deutschen Übersetzung. www.avenirsocial.ch/cm_data/Erlaeuterungen_zur_Uebersetzung.pdf (Zugriff: 07.03.2017)
- Bakic, Josef et al. (Hrsg.) (2013): Aktuelle Leitbegriffe der Sozialen Arbeit. Ein kritisches Handbuch. Band 1. Wien, Löcker
- Bakic, Josef et al. (Hrsg.) (2013): Aktuelle Leitbegriffe der Sozialen Arbeit. Ein kritisches Handbuch. Band 2. Wien, Löcker
- Barthelmess, Manuel (2016): Die systemische Haltung. Was systemisches Arbeiten im Kern ausmacht. Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht
- Bauer, Joachim (2006): Prinzip Menschlichkeit. Warum wir von Natur aus kooperieren. Hamburg, Hoffmann und Campe, 2. Auflage
- Böhnisch, Lothar; Lösch, Hans (1973): Das Handlungsverständnis des Sozialarbeiters und seine institutionelle Determination. In: Otto, Hans-Uwe; Schneider, Siegfried (Hrsg.): Gesellschaftliche Perspektiven der Sozialarbeit. Bd. 2. Neuwied, Luchterhand. S. 21 – 40
- Böhnisch, Lothar (1993): Sozialpädagogik des Kindes- und Jugendalters. Eine Einführung. Weinheim Juventa, 2. Auflage
- Böhnisch, Lothar (2010): Abweichendes Verhalten. Eine pädagogisch-soziologische Einführung. Weinheim, Juventa, 4., überarbeitete und erweiterte Auflage
- Böhnisch, Lothar (2012): Sozialpädagogik der Lebensalter. Eine Einführung. Weinheim, Juventa, 6. Auflage
- Buchkremer, Hansjosef (Hrsg.) (2009): Handbuch Sozialpädagogik. Ein Leitfaden in der Sozialen Arbeit. Darmstadt, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 3. Auflage

- Burow, Olaf-Axel (2000): Ich bin gut – wir sind besser: Erfolgsmodelle kreativer Gruppen. Stuttgart, Klett-Cotta
- Burow, Olaf-Axel (2011): Positive Pädagogik. Sieben Wege zu Lernfreude und Schulerfolg. Weinheim, Beltz
- Burow, Olaf-Axel (2016): Wertschätzende Schulleitung. Der Weg zu Engagement, Wohlbefinden und Spitzenleistung. Wie Schulen zukunftsfähig werden. Weinheim, Beltz
- Bütow, Birgit; Munsch, Chantal (2012): Soziale Arbeit und Geschlecht. Herausforderungen jenseits von Universalisierung und Essentialisierung. Einleitung. In: Ders. (Hrsg.): Soziale Arbeit und Geschlecht. Herausforderungen jenseits von Universalisierung und Essentialisierung. Münster, Westfälisches Dampfboot
- Bütow, Birgit et al. (2014): Einleitung: Politiken des Eingreifens. Zwischen Staat und Familie. In: Ders. (Hrsg.) (2014): Sozialpädagogik zwischen Staat und Familie. Alte und neue Politiken des Eingreifens. Wiesbaden, Springer VS, S. 1 – 25
- Calabrese, Stefania; Stalder, René (2016): Stationäre Betreuung: Auslaufmodell oder unverzichtbar? Gegenwärtige und künftige Unterstützungssysteme. Eine Kritische Reflexion. In: SozialAktuell 11/Nov. 2016
- Carigiet, Erwin; Mäder, Ueli; Bonvin, Jean-Michel (Hrsg.) (2003): Wörterbuch der Sozialpolitik. Zürich, Rotpunktverlag
- Cohn, Ruth C. (2009): Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion. Von der Behandlung einzelner zu einer Pädagogik für alle. Stuttgart, Klett-Cotta, 16., durchgesehene Auflage
- Deci, Edward L.; Ryan, Richard M. (1993): Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik. 02/1993, Vol. 39, S. 223 – 238
- Eichinger, Ulrike; Weber, Klaus (Hrsg.) (2012): Soziale Arbeit. Hamburg, Argument Verlag
- Elias, Norbert (2014): Was ist Soziologie? Grundfragen der Soziologie. Weinheim, Beltz, 12. Auflage
- Epple, Ruedi; Schär, Eva (2015): Spuren einer anderen Sozialen Arbeit. Kritische und politische Sozialarbeit in der Schweiz 1900–2000. Zürich, Seismo
- Erler, Michael (2007): Soziale Arbeit. Ein Lehr- und Arbeitsbuch zu Geschichte, Aufgaben und Theorie. Weinheim, Juventa
- Etzioni, Amitai (1996): Die faire Gesellschaft. Jenseits von Sozialismus und Kapitalismus. Frankfurt a.M., Fischer
- Friedländer, Walter A.; Pfaffenberger, Hans (1966): Grundbegriffe und Methoden der Sozialarbeit. Neuwied, Luchterhand
- Füssenhäuser, Cornelia. (2006): Lebensweltorientierung in der Sozialen Arbeit. In: Dollinger, Bernd/Raithel, Jürgen (Hrsg.): Aktivierende Sozialpädagogik. Ein Kritisches Glossar. Wiesbaden, VS Verlag, S. 127 – 144

- Giesecke, Herrmann (2015): Pädagogik als Beruf. Grundformen pädagogischen Handelns. Weinheim, Juventa, 12. Auflage
- Graf, Martin A. (1996): Mündigkeit und soziale Anerkennung. Gesellschafts- und bildungstheoretische Begründungen sozialpädagogischen Handelns. Weinheim, Juventa
- Grawe, Klaus (2004): Neuropsychotherapie. Göttingen, Hogrefe
- Grossmass, Ruth; Perko, Gudrun (2011): Ethik für Soziale Berufe. Paderborn, Schöningh UTB
- Hamburger, Franz (2011): Einführung in die Sozialpädagogik. Stuttgart, Kohlhammer, 3., aktualisierte Auflage
- Hamburger, Franz (2014): Sozialpädagogik in Deutschland. Eine Darstellung aus der Perspektive erziehungswissenschaftlicher Tradition. Journal of Contemporary Educational Studies. 3/2014, S. 14 – 31, www.sodobna-pedagogika.net/wp-content/uploads/2014/11/2014_3_de_2_Hamburger1.pdf (Zugriff: 12.01.2017)
- Hauptert, Bernhard et al. (Hrsg.) (2012): Soziale Arbeit in Gesellschaft. Teil der Lösung – Teil des Problems? Bern, Peter Lang
- Hessel, Stéphane (2011): Empört Euch! Berlin, Ullstein, 14. Auflage
- Hessel, Stéphane (2012): Engagiert Euch! Berlin, Ullstein, 5. Auflage
- Hirschfeld, Uwe (2015): Beiträge zur politischen Theorie Sozialer Arbeit. Hamburg, Argument Verlag
- Hirschfeld, Uwe (2015): Notizen zu Alltagsverstand, politischer Bildung und Utopie. Hamburg, Argument Verlag
- Hochuli Freund, Ursula; Stotz, Walter (2013): Kooperative Prozessgestaltung in der Sozialen Arbeit. Stuttgart, Kohlhammer
- Hollstein, Betina (2007). Sozialkapital und Statuspassagen: Die Rolle von institutionellen Gatekeepern bei der Aktivierung von Netzwerkressourcen. In: Lüdicke, Jörg & Diewald, Martin (Hrsg.): Soziale Netzwerke und soziale Ungleichheit. Wiesbaden, VS Verlag, S. 53 – 83
- Hollstein, Walter; Meinhold, Marianne (Hrsg.) (1976): Sozialarbeit unter kapitalistischen Produktionsbedingungen. Frankfurt a. M., Fischer
- Hüther, Gerald (2014): Die Macht der inneren Bilder. Wie Visionen das Gehirn, den Menschen und die Welt verändern. Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht, 8. Auflage
- Husi, Gregor; Villiger, Simone (2012): Sozialarbeit, Sozialpädagogik, Soziokulturelle Animation. Theoretische Reflexionen und Forschungsergebnisse zur Differenzierung Sozialer Arbeit. Luzern, Interact
- International Association of Social Educators (2005): Die professionellen Kompetenzen von Sozialpädagogen/innen. Ein konzeptioneller Rahmen. www.aieji.net
- Kleve, Heiko (2006): Zwischen Unwahrscheinlichkeit und Möglichkeit. Zur Ambivalenz des Erfolgs in der Sozialen Arbeit. In: Balgo, Rolf; Lindemann, Holger (Hrsg.): Theorie und Praxis systemischer Pädagogik. Heidelberg, Carl-Auer, S. 134 – 151

- Kleve, Heiko (2007): Postmoderne Sozialarbeit. Ein systemtheoretisch-konstruktivistischer Beitrag zur Sozialarbeitswissenschaft. Wiesbaden, VS Verlag, 2. Auflage
- Kobel, Alexander; Quick, Christa (2016): Zukunftsmodell Sozialraumorientierung. Für ein wirksameres Versorgungssystem in der Jugend- und Familienhilfe. In: SozialAktuell Nr. 11, Nov. 2016
- Korczak, Janusz (2015): Wie man ein Kind lieben soll. Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht, 16. Auflage
- Kuhl, Julius (2009): Lehrbuch der Persönlichkeitspsychologie. Motivation, Emotion und Selbststeuerung. Göttingen, Hogrefe
- Lamnek, Siegfried (1996): Theorien abweichenden Verhaltens. München, UTB, 6. Auflage
- Lampert Heinz; Althammer Jörg (2004): Lehrbuch der Sozialpolitik. Berlin, Springer Verlag, 7. Auflage
- Leideritz Manuela; Vlecken Silke (Hrsg.) (2016): Professionelles Handeln in der Sozialen Arbeit. Schwerpunkt Menschenrechte. Opladen, Barbara Budrich
- Lob-Hüdepohl Andreas; Lesch Walter (Hrsg.) (2007): Ethik Sozialer Arbeit. Paderborn, Schöningh UTB
- Mühlum, Albert (2001): Sozialarbeit und Sozialpädagogik. Ein Vergleich. Frankfurt a.M., Eigenverlag des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge. 3., überarbeitete und aktualisierte Auflage
- Mühlum, Albert (Hrsg.) (2004): Sozialarbeitswissenschaft. Wissenschaft der Sozialen Arbeit. Freiburg im Breisgau. Online-Version im PDF-Format, 2012: www.lambertus.de/assets/adb/ef/eff58e4b2132b265.pdf (Zugriff: 21.09.16)
- Oberholzer, Daniel (2009): Selbstbestimmte Teilhabe ermöglichen. In: Education Permanente 2009-4 http://www.kek-beratung.ch/files/Dokumente/Publikationen/EP_2009-4_Weiterbildung_fuer_Menschen_mit_einer_Behinder.pdf (Zugriff: 12.01.2017)
- Otto, Hans-Uwe; Thiersch, Hans (Hrsg.) (2005): Handbuch Sozialarbeit, Sozialpädagogik. München, Ernst Reinhardt, 3. Auflage
- Rauschenbach, Thomas (2009): Zukunftschance Bildung. Familie, Jugendhilfe und Schulen in neuer Allianz. Weinheim, Juventa
- Ritscher, Wolf (2013): Systemische Modelle für die Soziale Arbeit. Ein integratives Lehrbuch für Theorie und Praxis. Heidelberg, Carl-Auer, 3. Auflage
- Röhl, Dieter (2013): Soziale Arbeit, Gerechtigkeit und das gute Leben. Eine Handlungstheorie zur daseinsmächtigen Lebensführung. Wiesbaden, VS Verlag
- Rosenberg, Marshall B. (2013): Was deine Wut dir sagen will. Überraschende Einsichten. Das verborgene Geschenk unseres Ärgers entdecken. Paderborn, Junfermann, 5. Auflage
- Schilling, Johannes (2013): Didaktik/Methodik Sozialer Arbeit. Grundlagen und Konzepte. München, Reinhardt, 6. Auflage
- Schilling, Johannes; Klus, Sebastian (2015): Soziale Arbeit. Geschichte – Theorie – Profession. München, Ernst Reinhardt

- Seithe, Mechthild (2012): Schwarzbuch Soziale Arbeit. Wiesbaden, VS Verlag, 2. durchgesehene und erweiterte Auflage
- Staub-Bernasconi, Silvia (2007a): Soziale Arbeit als Handlungswissenschaft. Bern, Haupt UTB
- Staub-Bernasconi, Silvia (2007b): Vom beruflichen Doppel- zum professionellen Tripelmandat. Wissenschaft und Menschenrechte als Begründungsbasis der Profession Soziale Arbeit. In: Zeitschrift für Sozialarbeit in Österreich (SIÖ), Juni 2007, S. 1 – 12 www.avenir-social.ch/cm_data/vom_doppel-_zum_tripelmandat.pdf (Zugriff: 12.01.2017)
- Staub-Bernasconi, Silvia (2007c): Soziale Arbeit: Dienstleistung oder Menschenrechtsprofession? Zum Selbstverständnis Sozialer Arbeit in Deutschland mit einem Seitenblick auf die internationale Diskussionslandschaft. In: Lob-Hüdepohl, Andreas; Lesch, Walter (Hrsg.): Ethik Sozialer Arbeit – Ein Handbuch: Einführung in die Ethik der Sozialen Arbeit, Schöningh, UTB, S. 20 – 54
- Staub-Bernasconi, Silvia (2008): Menschenrechte in ihrer Relevanz für die Theorie und Praxis Sozialer Arbeit. Oder: Was haben Menschenrechte überhaupt in der Sozialen Arbeit zu suchen? In: Widersprüche, Heft 107, Bielefeld, Kleine Verlag, S. 9 – 32, www.uni-siegen.de/zpe/projekte/menschenrechte/staubmensenrechtewidersprueche.pdf (Zugriff: 12.01.2017)
- Thiersch, Hans (1993): Strukturierte Offenheit. Zur Methodenfrage einer lebensweltorientierten Sozialen Arbeit. In: Rauschenbach, Thomas et al. (Hrsg.): Der sozialpädagogische Blick. Lebensweltorientierte Methoden in der Sozialen Arbeit. Weinheim, Juventa. S. 11 – 28
- Thiersch, Hans (2014): Lebensweltorientierte Soziale Arbeit. Aufgaben der Praxis im sozialen Wandel. Weinheim, Juventa, 9. Auflage
- Thiersch, Hans et al. (2012): Lebensweltorientierte Soziale Arbeit. In: Thole, Werner (Hrsg.): Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch. Wiesbaden, VS Verlag, 4. Auflage. S. 175 – 196.
- Thole, Werner (2012): Die Soziale Arbeit – Praxis, Theorie, Forschung und Ausbildung. Versuch einer Standortbestimmung In: Ders. (Hrsg.): Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch. Wiesbaden, VS Verlag, 4. Auflage. S. 19 – 70.
- Uhlendorff, Uwe et al. (2008): Sozialpädagogische Familiendiagnosen. Deutungsmuster familiärer Belastungssituationen und erzieherischer Notlagen in der Jugendhilfe. Weinheim, Juventa, 2., korrigierte Auflage
- Uhlendorff, Uwe (2010): Sozialpädagogische Diagnosen. Ein sozialpädagogisch-hermeneutisches Diagnoseverfahren für die Hilfeplanung. Weinheim, Juventa, 3. Auflage
- WHO (2012): Gesundheit 2020 und die Bedeutung der Messung von Wohlbefinden: Faktenblatt. http://www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0018/185310/Health-2020-and-the-case-Fact-Sheet-Ger-final.pdf?ua=1 (Zugriff: 12.01.2017)

- Wigger, Annegret (2007): Was tun SozialpädagogInnen und was denken sie, was sie tun? Professionalisierung im Heimaltag. Opladen, Barbara Budrich, 2., überarb. Auflage
- Winkler, Michael (1999): «Ortshandeln» – Die Pädagogik der Heimerziehung. In: Colla, Herbert E. et al. (Hrsg.): Handbuch Heimerziehung und Pflegekinderwesen in Europa. Handbook Residential and Foster Care in Europe. Neuwied, Luchterhand. S. 307 – 323.
- Wolf, Klaus (1999): Machtprozesse in der Heimerziehung. Eine qualitative Studie über ein Setting klassischer Heimerziehung. Münster, Votum (Online-Version als PDF: <https://www.bildung.uni-siegen.de/mitarbeiter/wolf/files/download/wissveroeff/machtprozesse.pdf>) (21.09.16)

Projektteam: Jutta Haak, Lotti Hauri, Dorothee Horstmann, Myriam Rutschmann,
Armin Eberli, Martin Müller, Roman Niedermann,
Thomas Markwalder (Projektleitung)

Korrektorat: Kathrin Berger

Fotos: Martin Vogel, Reto Schlatter, Shutterstock

Datum: März 2018

agogis

Sozialberufe. Praxisnah.

Agogis

Pelikanstrasse 18

8001 Zürich

Tel. 043 366 71 10

info@agogis.ch

www.agogis.ch