



**Soziale Arbeit in der Wende**

**5**

**Jürgen Sandmann (Hrsg.)**

## **Innovative Kompetenz**

**Modelle und Beispiele  
sozialpädagogischer  
Fachlichkeit**

FACHHOCHSCHULE MÜNCHEN

Fachbereich 11 Sozialwesen · Industriestraße 31 · 8000 München 60

**Soziale Arbeit in der Wende - Band 5**  
**Jürgen Sandmann (Hrsg.)**  
**Innovative Kompetenz**

Jürgen Sandmann (Hrsg.)

## **Innovative Kompetenz**

# **Modelle und Beispiele sozialpädagogischer Fachlichkeit**

Soziale Arbeit in der Wende, Band 5

1. Auflage Juli 1990

Fachhochschule München, Fachbereich Sozialwesen  
Industriestr. 31, 8000 München 60

Dekan: Prof. Dr. Gisbert Roloff

Druck und buchbinderische Verarbeitung:  
Steinbauer und Rau, Dachauer Straße 233, 8000 München 19

Copyright bei den Autoren

ISBN: 3-926 555-03-3

## INHALT

Vorwort des Herausgebers

*Hans Dietrich Engelhardt:*

Innovation durch Organisation 1

*Helga Losche:*

Jugend und Jugendarbeit: Der Kampf um die Macht 35

*Armin Wöhrle:*

Fortbildung mit emanzipatorischem Anspruch: Konzeptionelle  
Folgerungen eines Projektes offener Jugendarbeit 65

*Jeremias Wiedemann:*

Antipädagogen tun das, was Pädagogen tun nicht:  
Überlegungen zu einer etwas anderen Jugendfreizeitstätte 91

*Gabriele Lorenz, Andrea Manca & Karin Pfeiffer:*

Frauen für Mädchen: Bausteine eines Kompetenzprofils  
für Mädchenbeauftragte 119

*Bettine Lamey:*

Kinder- und Jugendtheater: Forum künstlerischer  
und pädagogischer Fachlichkeit 137

*Manuela-Susanne Ibel & Annette Reiners:*

In Sorge für andere sich selbst finden:  
Ganzheitliche Erlebnispädagogik als Sozialtraining,  
Berufshilfe und Zukunftsberatung 157

*Chris Brückner:*

Innovative Industripädagogik? Probleme der  
Privatisierung von Weiterbildung in Deutschlands  
heimlicher Hauptstadt 177

|   |     |
|---|-----|
| <b>Anita Klupp:</b>   |     |
| Manager-Trainerin   |     |
| Sozialkompetenzen: Schlüsselqualifikationen eines<br>neuen Berufsbildes | 201 |
| <b>Manfred Leichtle:</b>  |     |
| Sozialpädagogen als "Neue Selbständige"?                                |     |
| Denkbare Alternativen jenseits traditioneller Berufsausübung            | 221 |
| Literaturverzeichnis  | 233 |

## **Vorwort des Herausgebers**

In jüngster Zeit waren Menschen in Ost und West damit beschäftigt Grenzen zu überwinden, Undenkbares zu denken und Unmögliches zu realisieren. In der Europäischen Gemeinschaft werden die Ergebnisse 1993 konkret spürbar. Zwischen den beiden deutschen Staaten gibt es aber seit heute nacht schon eine Wirtschafts-, Währungs- und Sozialunion. Mit der konstruktiven Bezwingung äußerer Barrieren entsteht zugleich auch die Notwendigkeit der Überwindung innerer Schranken und Vorbehalte. Ideologien sind in Frage zu stellen, nicht nur die unserer östlichen Nachbarn. Systeme wie Gewißheiten, die den Menschen die freie Selbstbestimmung vorenthielten, aber dennoch Handlungssicherheit durch aufgezwungene Ordnungen vermittelten, müssen durch unbekannte neue ersetzt werden.

Annäherung durch Verständigung wird eine der handlungsleitenden Prämissen sein. Und innovative Kompetenz ist mehr denn je gefragt, geht es doch darum, mit den vorhandenen Ressourcen gemeinsam tragfähige und zukunftssträchtige Perspektiven zu entwickeln.

Einer Sozialunion Gestalt zu verleihen bedeutet zugleich, daß das noch existente "Wesen" sozialer Arbeit kritisch zu prüfen, Verbindungslinien und diejenigen Elemente herauszuarbeiten, die individuelle und kollektive Umgestaltungsprozesse hilfreich unterstützen könnten.

Dies alles hat wiederum zu einer Zeit zu geschehen, in der Zusammenwachsen gefordert wird, Entwicklungen hingegen auseinanderstreben; in der sich professionelle Sozialarbeit angesichts öffentlicher Kritik an mangelnder Effizienz dreht und wendet; immer mehr StudentInnen angesichts wachsender Unattraktivität dem studierten Beruf bereits im Studium oder unmittelbar nach Abschluß den Rücken kehren und gleichzeitig an bundesdeutschen Fachhochschulen paradoxerweise die "Überlast-Überlast-Quoten" eingeführt werden müssen, weil es an Raum, Geld und Personal fehlt.

Vieles scheint nicht mehr zu passen. Unzumutbarkeiten haben die Schmerzgrenzen längst überschritten. Differenzierung und Pluralisierung sozialpolitischer Aufgaben einerseits, andererseits ein ausgeprägter Trend zur Individualisierung

angestrebter Berufskarrieren abseits traditionsreicher Sozialarbeit kennzeichnen den Spannungsbogen auch dieses Readers.

Der Beitrag von **Hans Dietrich Engelhardt** nimmt die Diskussion um den Innovationsbegriff wieder auf, um der Frage nach mangelnder Effizienz sozialarbeiterischer Organisationen bzw. professionell organisierter Sozialarbeit nachzugehen. Anhand diverser Ansatzpunkte von Innovation wird der Beweis geführt, daß problemangemessenere und effizientere Bewältigungsmuster bereits existieren. Allerdings: Durchsetzungschancen haben neue Konzepte in den Feldern der Sozialarbeit, sofern sie als Testfeld für Privatisierung sozialer Risiken fungieren und Ersparnis öffentlicher Kosten erwarten lassen, ohne die Grundstruktur psychosozialer Hilfen, und das heißt, die Machtstruktur zu verändern. Denn Innovationen als qualitative Verbesserungen von Problemlösungsmustern erweisen sich gegenüber Bestandserhaltungsinteressen der traditionellen Träger als nachrangig.

Um Machtfragen geht es auch im Folgebeitrag. **Helga Losche** zeichnet exemplarisch am Wandel der Jugendbilder zugleich den Hierarchisierungsgrad organisierter Jugendarbeit auf. Dies führt zu dem Punkt, an dem sich ein (Definitions)-Machtwechsel ankündigt. Jugend sieht sich nicht als Problem, sondern hat Probleme, Probleme, die sich teilweise kaum von denen der "Alten" unterscheiden, weil letztere sie verursacht bzw. sich ihrer Entstehung nicht erfolgreich widersetzt haben. Die große Chance innovativer Jugendarbeit liegt demzufolge darin, den Jugendlichen die faktische Macht zuzugestehen, sie und ihre Ansprüche ernst zu nehmen und nicht unreflektiert die der professionellen PädagogInnen dagegenzusetzen.

Wird Jugendarbeit "umdefiniert" als selbstbestimmte Arbeit von Jugendlichen, bedarfsgerecht unterstützt von professionellen BegleiterInnen, so rückt der Prozeß der Befähigung dazu in den Blickpunkt. **Armin Wöhrle** sieht in emanzipationsorientierten Fortbildungskonzepten einen Weg, Mitbestimmungsformen von den Betroffenen selbst entwickeln zu lassen, um so öffentliche und durchaus nicht immer offene Jugendarbeit aus der Krise zu führen.

Organisation wie Methodik von Fortbildung bedürfen einer Durchleuchtung hinsichtlich ihres demokratischen Gehaltes. Denn dieser ist wiederum eindeutig



verzahnt mit der Motivation, einem der wohl zentralsten Erfolgskriterium wirkungsvoller Fortbildung.

**Jeremias Wiedemann** arbeitet in seinen Überlegungen zu einer etwas anderen Jugendfreizeitstätte das heraus, was die Ergebnisse der vorangehenden Beiträge ebenfalls nahelegten: die Möglichkeiten "antipädagogischer Beziehungen" zwischen jungen Menschen und den sogenannten Profis.

Die Haltung und (pädagogische) Einstellung Erwachsener sowie die daraus resultierenden Beziehungsvorstellungen werden abgelehnt und ihre Untauglichkeit nachgewiesen. Es geht um herrschaftsfreie Beziehungen, die Autonomie, Akzeptanz und Offenheit zulassen und um die Schaffung neuer Strukturen, die junge Menschen gleichberechtigt mit Erwachsenen interagieren lassen.

Auf Jugendfreizeitstätten bezogen bedeutet dies, daß am Anfang einer strukturellen Wandlung die persönliche und fachliche Entscheidung der MitarbeiterInnen für das Wagnis einer neuen Form des Zusammen-Lernens mit jungen Menschen stehen muß.

**Gabriele Lorenz, Andrea Manca, Karin Pfeiffer** tragen auf dem Hintergrund von ExpertInnengesprächen Bausteine für das Kompetenzprofil einer Mädchenbeauftragten zusammen. Auch sie verweisen auf überkommene Strukturen und fordern eine Umverteilung von Definitionsmacht. Die Durchsetzung neuer Formen hängt ab vom Durchsetzungswillen und der Kooperationsbereitschaft aller Beteiligten. "Jedoch nur, wenn wir Frauen uns nicht verzetteln in Kompetenzrangeleien und ideologische Grundsatzdiskussionen, sondern uns von einem gemeinsamen Interesse, nämlich der Verbesserung der Situation von Frauen und Mädchen ganz pragmatisch leiten lassen, wird eine Veränderung zu unseren Gunsten möglich sein".

Nicht Frauen und Mädchen, sondern Kinder als Hoffnungsträger gesellschaftlicher Emanzipation stehen im Mittelpunkt der Argumentation für mehr künstlerische und pädagogische Fachlichkeit.

**Bettine Lamey** hält ein engagiertes Plädoyer für kreative Theaterarbeit als Beitrag zu einer Kinder- und Jugendkultur, die den Zugang zu sich selbst und

dem künstlerischen Erleben eröffnet und gleichzeitig eine interessante Alternative zur elitären Hochkultur bildet.

Erlebnisorientierte Formen des Zusammen-Lernens thematisieren **Manuela Susanne Ibel** und **Annette Reiners**. Durch eine ganzheitlich verstandene Erlebnispädagogik lassen sich Sozialkompetenzen trainieren und Impulse für die berufliche Zukunft setzen. Das Beispiel der Cobham Outward Bound School New Zealand zeigt, daß Standard-Kursprogramme nicht nur infarktgefährdete Führungskräfte der deutschen Wirtschaft oder leistungsorientierte Karrieristen, sondern auch Adressaten ansprechen, die im Mittelpunkt sozialarbeiterischer Bemühungen stehen: Behinderte, Suchtgefährdete, Arbeitslose u.v.a.m.

Auch wenn maßgeschneiderte erlebnisorientierte Fortbildungen Auszubildenden und Arbeitnehmern bundesdeutscher Unternehmen angeboten werden, so ist im Beitrag von **Chris Brückner** von einer anderen Fortbildungspädagogik die Rede. Es geht um die Privatisierung der betrieblichen Weiterbildung und ihre negativen wie positiven Auswirkungen. "Die betriebliche Fort- und Weiterbildung, aber auch die öffentliche und private Erwachsenenbildung ganz allgemein sind interessante und expandierende Arbeits- und Aufgabengebiete für Absolventinnen und Absolventen eines Sozialpädagogik-Studiums".

**Anita Klupp** bestätigt dies durch ihren Beitrag und kreiert auf dem Hintergrund eigener praktischer Erfahrungen die zentralen Berufsbildkomponenten einer Manager-Trainerin. Geistes- und Humanwissenschaften generell, das Studium der Sozialarbeit/Sozialpädagogik aber speziell bieten ausbaufähige Grundlagen zur Entwicklung eines Profils, das diejenigen interessieren dürfte, die sich wie sie "auf der Suche nach neuen Antworten befinden, die außerhalb traditioneller Konzepte der Sozialpädagogik liegen".

Stichworte wie Sozialmanagement, Organisationsentwicklung, Unternehmensberatung leiten schließlich zu der grundsätzlicheren Frage über, ob sich die "Wegorientierung" von SozialarbeiterInnen/SozialpädagogInnen hin zu neuen Formen beruflicher Selbständigkeit bereits als eine breitere "Bewegung" ausmachen läßt.

Daß es dafür einige Sachargumente und wohl noch mehr individuelle Beweggründe gibt, wird durch den Schlußbeitrag von **Manfred Leichtle** nachvollziehbar. An vielen Hochschulorten - so seine Feststellung - sind Aktivitäten zu beobachten, die innovative Strömungen und Tendenzen im Umfeld der etablierten Sozialpädagogik aufgreifen und thematisieren. Ob es sich dabei lediglich um eine Sackgasse handelt, oder ob studierte SozialpädagogInnen sich anschicken einen neuen Typ des Selbständigen zu entwickeln, bleibt abzuwarten. An kreativer Phantasie und innovativer Kompetenz jedenfalls dürfte es kaum scheitern.

Mein Dank gilt allen mitwirkenden AutorInnen, die sich der Aufgabe unterzogen haben, durch ihre Gedanken und Kenntnis den Slogan des Readers 3 "Innovation statt Resignation" sachkundig zu untermauern und konkreter auszuformen. Vielfalt und Umfang der Manuskripte machten bedauerlicherweise Entscheidungen zu ungunsten einiger Beiträge erforderlich, die zweifellos eine Bereicherung gewesen wären.

Besonderer Dank gilt Frau **Brigitte Warmhold** und Herrn **Axel Schick** und den vielen HelferInnen, die getreu dem Grundsatz "wissenschaftlich-publizistisch tätig zu sein bedeutet, mehr zu arbeiten als verlangt wird", bis zur Drucklegung und darüber hinaus engagiert beteiligt waren.

Jürgen Sandmann

**HANS DIETRICH ENGELHARDT**, Dr. phil., Jahrg. 1938, Studium der protestantischen Theologie in Erlangen, Tübingen, Heidelberg sowie der Soziologie in Heidelberg und München. Vikar 1968-1970 in München: wissenschaftlicher Mitarbeiter am Comenius-Institut in Münster 1970, am Sozialwissenschaftlichen Institut der EKID in Bochum 1971-1975; Professor im Fachbereich Sozialwesen an der Fachhochschule München für das Fach Soziologie. Arbeitsschwerpunkte: Gesellschaft und Umweltschutz, Organisation der Sozialarbeit, Selbsthilfe und Selbstorganisation, Jugendarbeit. Veröffentlichungen/Zeitschriftenaufsätze zu den genannten Themenbereichen.

## **INNOVATION DURCH ORGANISATION**

Innovation bezeichnet hier neue Bewältigungsmuster und/oder Elemente neuer Bewältigungsmuster für traditionelle oder neue Probleme. Dementsprechend kann Innovation an allen Elementen oder Komponenten ansetzen, die im Zusammenhang einer Problemlösung bzw. Problembewältigung eine Funktion erfüllen oder bei Neueinführung erfüllen könnten. Innovationen können niemals Selbstzweck sein, sondern sie zielen auf die Verbesserung von Problembewältigung unter einem für relevant gehaltenen Gesichtspunkt, der erfahrungsgemäß keineswegs regelmäßig zugunsten der Betroffenen gewählt wird. Es ist deshalb stets darauf zu achten, daß eine Innovation z.B. eine bestimmte Form der Kostenersparnis keine Nachteile für Betroffene mit sich bringt. Im Mittelpunkt unserer Betrachtung stehen Innovationen, die sich direkt oder mittelbar an der Verbesserung der Problembewältigung und Lebenssituation von Betroffenen orientieren. Dabei schließen sich qualitativ bessere Problembewältigungsmuster und Kostenersparnis keineswegs aus, wie zahlreiche Beispiele nicht nur aus alternativen und selbstorganisierten Projekten zeigen. Bei Innovation geht es, um einen in der Sozialarbeitsdiskussion kontroversen, emotional beladenen Begriff zu verwenden, um Erhöhung von Effizienz. Zur Versachlichung der Diskussion ist man jedoch gut beraten, Effizienz vorrangig von ihren inhaltlichen Aspekten her zu betrachten. Es handelt sich dann um die Optimierung aller bei einer bestimmten Problembewältigung wirksamen Faktoren, von denen hier auf Zahl und Qualifikation der Mitarbeiter, Selbstbestimmung und Mitwirkung der Betroffenen, Beziehung Profi-Betroffener, methodische Ansätze, materielle

Bedingungen u.a. sowie ihre problemangemessene Zuordnung = Organisation hingewiesen wird.

### **Ansatzpunkte von Innovation**

In den zahlreichen Feldern der Sozialarbeit/Sozialpädagogik kann man verschiedene Ansatzpunkte und Ebenen der Innovation unterscheiden. Ohne Anspruch auf Vollständigkeit sollen einige Ansatzpunkte von Innovation skizziert werden. **Erstens waren und sind innovative Bemühungen im Zeitablauf sehr unterschiedlich auf die Felder der Sozialarbeit verteilt.** So war in den siebziger Jahren aus politischen Motiven Sozialarbeit in Strafvollzugsanstalten Ziel innovativer Konzepte, während in diesem Feld zur Zeit eher eine resignative Grundstimmung dominiert. Ähnliches gilt für offene Jugendarbeit, Arbeit mit psychisch Kranken und mit Obdachlosen. So lassen sich für alle Felder der SA/SP Phasen innovativen Aufbruchs und solche geringer innovativer Aktivität feststellen und im Zeitablauf beschreiben. Sicher spielen dabei die politischen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen eine wesentliche Rolle. In die Regierung der sozial-liberalen Koalition wurden ab 1972 zunächst große Hoffnungen gesetzt; vorausgegangen waren die Aufbruch- und Ausbruchversuche der Studenten ab 1968/69.

**Zweitens sind innovative Bemühungen vorzugsweise an der Entwicklung der Methoden festgemacht worden, immer wieder auch in Verbindung mit bestimmten Zielgruppen.** Besonders beständig war hier das Interesse an individuenbezogenen Methoden, die aufgrund ihrer Konzeptualisierung aus der psychologischen Fachdisziplin stark zu therapeutischen Verfahren tendieren. **Drittens werden innovative Konzepte immer wieder im Zusammenhang der Qualifizierung und Professionalisierung der Sozialberufe entworfen.** Dies gilt besonders für Studienkonzepte und Ausbildungsordnungen für Sozialarbeiter und Sozialpädagogen. Die umfangreiche Literaturliste weist dabei neben Konzepten auch eine Reihe empirischer Überprüfungen auf. In den letzten Jahren gewannen Zusatzausbildungen und Fortbildungen als Quelle der Innovation in den Feldern der SA/SP enorm an Beliebtheit; dementsprechend entstanden und entstehen zahlreiche Fortbildungsinstitute, oft mit ausgeprägt

materiellen Nebeninteressen(1). Den bisher genannten Ansatzpunkten ist gemeinsam, daß sich Sozialprofis verschiedener Provenienz um Innovation bemühen, neue Konzepte auszuprobieren, wie sie selbst als kompetente Experten Probleme von Klienten anders, besser und möglichst effizienter lösen könnten. Es ging um bessere **Fremdhilfe**. **Daneben haben sich viertens seit ca. 15 Jahren in den Selbsthilfeinitiativen vielfältige neue Konzepte entwickelt, in denen die Betroffenenperspektive, d.h. die Selbstbestimmung bzw. Mitbestimmung der Betroffenen bei der Bewältigung von Problemen zentraler Bezugspunkt sind:** Partnerschaftliche Strukturen, ihre aktivierende Wirkung sowie methodische Kreativität, die Flexibilität kleiner Gruppen, ihr Primärgruppencharakter. Ganzheitliche Problemlösungsansätze wurden zu Qualitätsmerkmalen und neuen Maßstäben von Konzepten sozialer Arbeit und Modellversuchen. Die Auswertung der Arbeitsansätze von Selbsthilfeinitiativen und alternativen Projekten bringt erneut ins Bewußtsein, daß geeignete Organisationsstrukturen zentrale Bedeutung für die Effizienz professioneller Sozialarbeit haben. **So hat sich fünftens das Innovationsinteresse auf Organisationsentwicklung, Organisationsberatung und problemangemessene Organisationsstrukturen gerichtet, ohne bisher an den diesbezüglichen traditionellen Widerständen erfolgreich rütteln zu können.** Organisationsstrukturen können offensichtlich nicht nur praktische Arbeit erleichtern oder verunmöglichen, sie dienen auch der Ausübung und Sicherung von Herrschaft. **Sechstens hat sich kommunale Sozialplanung als einzelne Einrichtungen übergreifendes Feld innovativer Organisationskonzepte entwickelt, vor allem in den größeren Großstädten,** nur ausnahmsweise in den kleineren Städten und Landkreisen. Grundidee sozialplanerischer Konzepte ist die Absicht, das traditionelle urwüchsige, improvisatorische Löcherstopfverfahren kommunaler Sozialpolitik durch ein systematisch geplantes empirisch fundiertes Instrumentarium der Problembewältigung zu ersetzen. **Siebtens stellt sich die Frage problemangemessener Organisation auf der gesamtgesellschaftlichen Ebene.** In wissenschaftlichen Veröffentlichungen und Diskussionen werden dabei sowohl neue Gesamtkonzepte als auch neue einzelne Elemente eines Gesamtkonzepts veröffentlicht und diskutiert. Vor ihrer praktischen Umsetzung schrecken die öffentlichen und privaten Träger sowie die dominierenden politischen Parteien und ihre Spitzenpolitiker zurück, weil damit eine neue politische Konfliktfront eröffnet würde, das labile Kräftegleichgewicht in unberechenbare Bewegung geraten könnte.

**Man kann noch einen Schritt weiter gehen und als achttes Feld innovativer Konzepte die systematische Verknüpfung unterschiedlicher Politikbereiche sehen, die mit der Entstehung und Bewältigung sozialer Probleme in engem Zusammenhang stehen.** Ansätze davon hat es immer wieder gegeben. Neuerdings hat die neu gegründete Sozialpolitische Gesellschaft(2) dieses Feld zu einem ihrer zentralen Themen gemacht.(3) Es ist offensichtlich, daß sich die innovativen Konzepte innerhalb der einzelnen genannten Bereiche und zwischen den Bereichen selbst wesentlich unterscheiden hinsichtlich ihrer Reichweite, dementsprechend ihrer potentiellen Wirksamkeit und erst recht hinsichtlich ihrer Akzeptanz und Durchsetzungschancen.

Methodische, auf Qualifikation bezogene oder an Betroffenen orientierte oder andere innovative Konzepte können die in ihnen angelegte Wirksamkeit oft nicht oder nur ungenügend entfalten, weil ihre strukturellen Implikationen nicht eingelöst werden und traditionelle hierarchisch zentrierte Entscheidungsstrukturen zu Blockadeeffekten führen. Deshalb kommt Innovation im Zusammenhang der Organisationsstruktur **die** Schlüsselrolle für Innovationsdurchsetzung in den Feldern der SA/SP überhaupt zu. Die Organisationsstrukturen im Verbund mit dem Dienstrecht fungieren immer wieder als kaum einnehmbare Festung, gegen die erfahrene Profis mit gut angelegten innovativen Konzepten anstürmen, an ihr scheitern und in resignativen Rückzug verfallen; sie sind oft jener Kristallisationspunkt, an dem die Entscheidung über Erfolg und Mißerfolg von Innovationen fällt. **Jede einzelne Innovation ist also daraufhin zu untersuchen, ob und welche organisatorisch-strukturellen Implikationen sie umfaßt.** Bei Erfolg und im Falle des Scheiterns muß überprüft werden, welche Bedingungen ihnen zugrundeliegen und wie erfolgverheißende Bedingungen geschaffen werden können. Ich wende mich deshalb diesem sozialpolitisch heiklen, weil herrschaftsrelevanten Thema zu, möchte zuvor jedoch thesenhaft die gegenwärtigen Durchsetzungschancen von Innovationen im Sozialbereich generell skizzieren:

> Es gibt erstaunlich viele neue Konzepte, von denen wiederum zahlreiche als Modellversuche, alternative oder selbstorganisierte Projekte ihre praktische Bewährungsprobe bestanden haben, ohne daß es zu einer breit gefächerten Übernahme in die Regeleinrichtungen gekommen wäre. Zahlreiche Projekte

entwickelten sich im Bereich der Jugendhilfe, obwohl sie mit den Unsicherheiten einer ABM-Finanzierung betrieben werden müssen.

> Durchsetzungschancen haben neue Konzepte dann, wenn sie sich reibungslos in das bestehende System psychosozialer Hilfen einfügen lassen, ohne das Leistungsspektrum zu erweitern. Erfolgsaussicht haben deshalb individualisierende innovative Modelle: z.B. entsprechende Methodenkonzepte, Fortbildungskonzepte, Selbsthilfegruppen mit dem Schwerpunkt gegenseitiger Hilfeleistung.

> Obwohl prinzipiell integrationsfähig in die bestehende Struktur, haben z.B. viele in Modellversuchen erprobte Konzepte der Schulsozialarbeit keine realistische Durchsetzungschance, weil sie

- a) soziale Dienstleistungen erweitern bzw. neu schaffen,
- b) Sozial- und Bildungsbereich entgegen verwaltungsmäßigen und politischen Arbeitsteilungen verknüpfen
- c) und an die Stelle der üblichen kurzfristigen Orientierung langfristige präventive Perspektiven setzen.(4)

> Durchsetzungschancen haben neue Konzepte in den Feldern der Sozialarbeit, sofern sie als Testfeld für die Privatisierung sozialer Risiken fungieren und Ersparnis öffentlicher Kosten erwarten lassen, ohne die Grundstruktur psychosozialer Hilfen, und d.h. die Machtstruktur zu verändern, z.B. Selbsthilfegruppen, die schwerpunktmäßig an gegenseitiger Hilfeleistung orientiert sind, ehrenamtliche Fremdhilfegruppen (Helfergruppen, Besuchsdienste, Nachbarschaftshilfen u.a.) oder aber auch die Verselbständigungserwägungen, die an anderer Stelle in diesem Reader einen erheblichen Raum einnehmen.

Überschreiten Selbsthilfeinitiativen als selbstorganisierte oder alternative Projekte diesen Rahmen durch eigene oft qualitativ vorzügliche Dienstleistungsangebote sowie partnerschaftliche Strukturen und kommen dadurch als Konkurrenten traditioneller Träger in Frage, so erweist sich der meist rechtlich verankerte und wirksam praktizierte Bestandsschutz als zur Zeit unüberwindliche Hürde. Durch bloße Machtpolitik gelingt es also, die Dynamisierung sozialpolitischer Entwicklungen mittels Innovationen durch beharren auf dem status quo zu verhindern oder doch mindestens entscheidend zu bremsen. **Innovationen**



**HELGA LOSCHE**, Dipl. Sozialpädagogin (FH), Jahrgang 1960, Studium der Sozialpädagogik an der FH München, Abt. Aubing. Mitarbeiterin der Untersuchung "Jugendfreizeitstätten in München" (Soziale Arbeit in der Wende; Bd.2) sowie des Unterrichts-Projektes "Innovative Jugendarbeit". Tätigkeiten im Bereich der Jugendhilfe, Offenen Jugendarbeit, Berufsschularbeit, schulische Betreuung von Ausländerjugendlichen, Heimerziehung. Zur Zeit Betreuung einer WG für junge Frauen. Studium der Pädagogik an der LMU München. Mitautorin des Readers 3 der FH-Schriftenreihe "Soziale Arbeit in der Wende".

## **JUGEND UND JUGENDARBEIT: DER KAMPF UM DIE MACHT**

Daß sich die Jugendarbeit in einer Sinn- wie von manchen befürchtet - sogar Existenzkrise befindet, ist nicht neu. Bei schwindenden Besucherzahlen werden Freizeitheime zu Treffpunkten vor dem Discobesuch "degradiert", kommerzielle Angebote als Konkurrenz zur herkömmlichen Jugendarbeit erfahren, kämpft die Jugendverbandsarbeit mit sinkender Mitgliedsbereitschaft, ebenso wie die kirchliche Jugendarbeit. Kurz: Der Jugendarbeit scheint ihr Werkstück abhanden zu kommen. Was ist geschehen? Gibt es keine Jugendlichen mehr? Ist obigen "Hiobsbotschaften" das nahende Ende der "positionalen Organisationsform Jugend"(1) zu entnehmen, wie es ein Diskussionsstandpunkt nahelegt?(2) Oder sind wir vielleicht Zeugen einer letztendlichen Verwirklichung dieser Jugendphase, "dieser utopischen Konzeption menschlicher Persönlichkeitsentwicklung ..., im 18. Jahrhundert entworfen, und im 20. Jahrhundert in einigen Gesellschaften der Welt in die Realität umgesetzt"(3)?

Was tun sie, diese Jugendlichen, wenn sie sich unserem pädagogischen Einfluß entziehen, sich nicht mehr einschwören lassen auf kirchliche oder verbandliche Ziele, sich Dinge herausnehmen "wie die Alten", gleich mitreden in "Erwachsenenzusammenhängen", oder eben **nicht** mitreden, sondern unter sich bleiben? Oder anders gefragt, da es hier ja um **uns** gehen soll, um **uns** professionell mit der Jugend Betraute, was tun wir, wenn sie nicht mehr wollen, wie wir immer schon wollten? Haben **wir** noch Zukunft?

Ein Blick zurück auf die Schöpfung des "Jugendlichen", seine gesellschaftliche "Domestizierung" durch die eigens geschaffene "Jugendarbeit" und auf den sich

langsam entwickelnden Emanzipationsprozeß aus dieser Umklammerung, soll den sich nun andeutenden **"Machtwechsel"** in Sachen Jugendarbeit erklären helfen. Mit dem Begriff "Machtwechsel" soll dem Umstand Rechnung getragen werden, daß "die Jugend" bereits Macht ausübt über Praktiker und Theoretiker, indem sie sich entzieht, Schubladendenken nicht mehr ausreicht für die Vielfalt der Erscheinungsformen des Jugendlebens. Sie übt Macht aus als unworbener Konsument und politisch mündiger Wähler von heute oder morgen, setzt durch Medien und Werbung transponiert allgemein gültige gesellschaftliche Werte wie "Jugendlichkeit", oder "Sportivität", - sie ist ein nicht zu übersehender gesellschaftlicher Faktor, der Einfluß nimmt und hat.

Genauer zu hinterfragen wird auch "das" Klientel, "die" Jugendlichen sein - sowohl als eine durch die Gesellschaft eingerichtete Lebensphase, wie als Maßstab für Jugendarbeit und als entwicklungsbedingte Sozialisationsinstanz.

Abschließend soll dann nach einer aktuellen Definition und Neuorientierung bzw. Ausgestaltung von Jugendarbeit gefragt werden.

### **Jugendarbeit ist das Mittel zum Zweck**

Ganze Bücher wurden bereits dem Versuch der inhaltlichen Definition dieses Begriffes gewidmet, der eigentlich nie "offiziell" war. Vorläufer war einmal die **Jugendfürsorge**, worunter man gemeinhin alles verstand "was Elternhaus, Schule, Gemeinde und Staat, was wohltätige Vereine und sozial gesinnte Personen für einen Minderjährigen ... (taten) ... und was ihn befähigen soll(te) sich als **selbständiges sozial brauchbares Glied der Gesellschaft** zu behaupten."<sup>(4)</sup> Diese außerfamiliäre Fürsorge war jedoch nur für Jugendliche der unteren sozialen Schichten bestimmt. Erst der preußische **Jugendpfleegerlaß von 1911** bezog auch die nicht verwahrlosten und nicht straffälligen Jugendlichen mit ein. Ausschlaggebend dafür war: "Die in den letzten Jahrzehnten erfolgte **Veränderung der Erwerbsverhältnisse mit ihren nachteiligen Einflüssen auf das Leben in Familie und Gesellschaft**. (Sie) hat einen großen Teil unserer heranwachsenden Jugend in eine Lage gebracht, die ihr leibliches und noch mehr ihr sittliches Gedeihen aufs Schwerste gefährdet. Immer ernster wird

daher die allgemeine Durchführung von Maßnahmen gefordert, welche dem heranwachsenden Geschlecht ein fröhliches Heranreifen zu **körperlicher und sittlicher Kraft** ermöglichen.“(5)

Jugendarbeit oder besser: Die Arbeit **an den Jugendlichen** hat ihren Ursprung in dramatischen gesellschaftlichen Veränderungen und einer damit verbundenen noch relativ jungen "Entdeckung", der "**Entdeckung des Jugendalters**".

*Exkurs:*

*Noch bis ins 18. Jahrhundert kannten die Europäer keine Zeitspanne, die dem heutigen Verständnis von Jugend entsprechen würde. So beschreibt Gillis "Jugend im vorindustriellen Europa" als "eine lange Zeit des Übergangs, die sich von dem Punkt, an welchem das noch recht junge Kind in gewisser Weise von seiner Familie unabhängig wurde, meist mit sieben oder acht Jahren, bis zu dem Punkt gänzlicher Unabhängigkeit erstreckte, bis zur Hochzeit also, gewöhnlich Mitte oder Ende 20.“(6) Der Beginn wie auch das Ende dieser Phase der "Halbabhängigkeit" war weniger an ein bestimmtes Alter geknüpft als vielmehr an den Zeitpunkt zu dem das Kind zumeist als Magd, Knecht oder Lehrling in einen fremden Haushalt wechselte, was mit den ökonomischen Bedingungen, gepaart mit denen der hohen Fruchtbarkeit und Sterblichkeit zusammenhing. Die Begrenzung nach hinten war die Eheschließung, die eng an die Erlangung der ökonomischen Selbständigkeit, oft erst durch Übernahme des väterlichen Hofes geknüpft war. Dazwischen lagen zumeist lange Jahre der Wanderschaft. Der jeweils spezifische Ablauf dieser "Jugendphase" war eng an die soziale Herkunft und Schicht gebunden.*

*Mit Beginn der Industrialisierung und Urbanisierung veränderten sich langsam die demographischen Bedingungen, welche die Herausnahme der Kinder aus ihren Familien für eben den Teil innerhalb ihres Lebenszyklus forderten, der heute definiert und institutionalisiert ist als "die Jugend".(7) Heimarbeit, wie bei den Webern und später die Arbeit in den Fabriken änderten die traditionelle Familienstrategie grundlegend, besonders bei den seßhaften Städtern. Der Zwang, die Kinder bereits in frühem Alter von zu Hause wegzuschicken, und in fremde Arbeit zu geben, entfiel. Für die Arbeiterklasse galt vorläufig: Je länger sie im eigenen Haus blieben, um so stärker konnte das Einkommen vermehrt werden.*

Aber nicht nur für die Angehörigen der Arbeiterschicht änderte sich mit dem Übergang zur Neuzeit grundsätzliches. Die bis gut in die Mitte des 19. Jahrhunderts hohe Sterblichkeitsrate und damit verbundene hohe Geburtenrate, ließ mit Rückgang der frühen Todesfälle, vor allem bei der Mittelschicht und Aristokratie, einen Überhang an zu versorgendem Nachwuchs entstehen. Bildung schien nun nicht nur ein probates Mittel, Statusverluste zu verhindern und Abgrenzung zu erhalten, sondern auch soziale Absicherung zu ermöglichen, wo elterliches Erbe nicht mehr ausreichte. Die sukzessive Durchsetzung der Schulpflicht im 18. und 19. Jahrhundert und deren Verlängerung für immer breitere soziale Schichten, bedeutete zusammen mit der zunehmenden Verhäuslichung der Familie, daß Kinder und Jugendliche immer längere Zeiten in ihren Herkunftsfamilien verbrachten. Mit der Durchsetzung von Jahrgangsklassen wurde zugleich der Bildung von altershomogenen Gruppen Vorschub geleistet.

Jedoch abgesehen davon, daß eine umfassende Bildung noch bis ins 20. Jahrhundert ein Privileg der gehobenen Mittelschicht und Oberschicht blieb, konnten die Eigentümlichkeiten des Wirtschaftswachstums im 19. Jahrhundert kaum angemessen Beschäftigungen für die stetig wachsende Zahl der Gebildeten bereitstellen.

Gleichzeitig wurden die unterschiedlichen Interessenlagen von Arbeiterjugend und "bürgerlicher" Jugend immer deutlicher. Sie ließen sich nicht zuletzt zurückführen auf die unterschiedlichen Zugangschancen zu der neuen u.a. durch Bildung konstituierten Jugendphase, aber auch auf die Nachteile in Form von **stark zunehmender erwachsener Kontrolle** des Bereichs der bis dato weitgehend der Eigengestaltung und Verantwortung der Jugend unterstellt war. Denn ließ sich die Jugendzeit des vorindustriellen Europas vor allem durch ökonomische (Halb-)Abhängigkeit und Arbeit kennzeichnen, so war die **verbleibende Zeit** des geselligen Beisammenseins doch durch Vereinigungen der selben Altersphase, ausgerichtet an den Interessen der jeweiligen Zünfte und Kooperationen, **selbstorganisiert und verantwortet worden**. Mit Beginn des Industriezeitalters eröffnete sich der arbeitenden Jugend, die Ende des 19., Anfang des 20. Jahrhunderts noch immer die große Mehrheit ausmachte, zunächst sogar eine Chance der früheren ökonomischen Unabhängigkeit mit ihren Möglichkeiten einer frühzeitigeren Partnerwahl, Heirat und Haushaltsgründung.

Mit der "Entdeckung" des Jugendalters aber geriet "die" Jugend zunehmend in eine neue, andere Form der Abhängigkeit, jetzt von Psychologie

und Pädagogik, und damit unter die ganzheitliche Kontrolle der Erwachsenen. In Anlehnung an die vor allem von diesen beiden Disziplinen entwickelten Phasenmodelle werden Bildung, Freizeitbereich und Sexualverhalten zum Hauptaugenmerk der Erzieher. Es entstehen strikte Vorstellungen und Vorschriften ihrer Ausübung und Einschränkungen und damit eine strikte Grenzziehung zum Erwachsenenstatus. Jugend, oder genauer gesagt **"bürgerliche" Jugend**, läßt sich fortan kennzeichnen durch scharfe Alterstrennungen orientiert an phasenspezifischen Konzepten der personalen, sexuellen, sozialen und ökonomischen Reifung, daraus resultierender Geschlechtertrennung und Verwahrung im geschlossenen Raum der Schule. Der soziale Aufstieg verbindet sich mit den Zugangschancen zu den Schulen und damit zu dem sich ausweitenden Bereich der sogenannten "White-Colour-Jobs" - ein Faktum, das angesichts des noch weit bis ins 20. Jahrhundert hineinwirkenden Armutszyklus von höherer Geburten- und Sterberate die sozialen Ungleichheiten nur verschärfen konnte. Trotzdem wurde "das Konzept des Jugendalters" in fast allen europäischen Ländern auf die gesamte Bevölkerung ausgedehnt und allen 'Teenagern' angeboten, oder besser: ihnen abverlangt. Soziologische und psychologische Theorien zur Labilität und Verletzlichkeit dieser Altersgruppe hatten eine Flut von Jugendschutzgesetzen gerechtfertigt und bis 1914 die Unabhängigkeit der Jugendlichen radikal eingeschränkt."<sup>(8)</sup> Mit dieser zwangsweisen Vereinheitlichung von Jugend entsteht zugleich quasi ein **"Modelljugendlicher"** an dem jegliche Abweichung gemessen werden kann. Er steht entsprechend den frisch postulierten Reifungsprozessen für alles, was "rein" und "beständig" ist<sup>(9)</sup>, während der "Abweichler" für alles steht, was man fürchten und ablehnen muß. Der jugendliche Kriminelle wird zum festen Bestandteil des Konzeptes professioneller Erzieher, die eben durch Abgrenzung von "gut" und "schlecht", "richtig" und "böse" ihre Ziele und Begründung ihrer Existenz festlegen können. Nicht mehr die Zugehörigkeit zu einer bestimmten (sozial benachteiligten) Klasse, sondern das Merkmal "jugendliches Alter", das selbst zu einem delinquenten bzw. delinquenzgefährdeten Alter wird, begründet "daß es gilt, die Lebenswelt des Jugendlichen in besonderer Weise zu strukturieren und kontrollieren, um jene Gefährdungen auszuschließen, die der jugendliche Kriminelle in seiner 'Unreife' dramatisch vor Augen führt."<sup>(10)</sup>

Damit wird einerseits elegant soziale Ungleichheit übergangen, andererseits "kriminelles" Verhalten jedoch wieder an einer "asozialen" Unterschicht festgemacht, die aufgrund tatsächlicher Benachteiligungen sich der Kontrolle über nahegelegte Internalisierungsprozesse am stärksten

**ARMIN WÖHRLE**, Dr. rer. soz., Jahrg. 1950, Industriekaufmann, Studium der Sozialpädagogik (Schwerpunkt Jugend- und Erwachsenenbildung) an der Fachhochschule in Stuttgart und Esslingen, Studium der Erziehungswissenschaft (Schwerpunkt Beratung und Therapie) an der Universität Tübingen; Tätigkeitsfelder: Sozialpädagogik, Hochschule, Gewerkschaften; Arbeitsschwerpunkte: Supervision, Praxisberatung, Organisationsberatung, Bildungsarbeit; derzeit beschäftigt beim Kreisjugendring München-Stadt (verantwortlich für Fortbildung); gegenwärtige Themenschwerpunkte: offene Jugendarbeit/Jugendpolitik (insbes. Mitbestimmung Jugendlicher), Organisationsentwicklung (insbes. Leitung, Teamorganisation), Fortbildung (insbes. Vernetzung von Fortbildungsbausteinen), Lehrbeauftragter an der Fachhochschule München, Fachbereich 11 Sozialwesen.

## **FORTBILDUNG MIT EMANZIPATORISCHEM ANSPRUCH**

### **Konzeptionelle Folgerungen eines Projektes offener Jugendarbeit**

#### **1. Institutionelle Bezugspunkte**

Jede Fortbildung steht, wie insgesamt jedes berufliche Handeln, in einem feld- und institutionsbezogenem Zusammenhang und kann ohne dessen Erläuterung nur schwer nachvollzogen oder übertragen werden. Deshalb bedarf es zunächst einiger Bezugspunkte.

Beim Kreisjugendring München-Stadt (KJR), in dessen Praxisbezügen das hier vorgestellte Fortbildungsprojekt angesiedelt ist, handelt es sich um den größten bundesrepublikanischen Träger von Einrichtungen der offenen Kinder und Jugendarbeit. Er organisiert gegenwärtig 46 Einrichtungen, hat einen Personalstand von ca. 350 MitarbeiterInnen und verwaltet dafür ca. 20 Millionen DM.

Die Konzeptionierung der Freizeitstätten bezieht sich auf generelle Richtlinien und eine Gesamtkonzeption, die sich auf emanzipatorische Zielsetzungen beruft. Die Konzeption der einzelnen Einrichtung wird vom jeweiligen Team auf der Grundlage der spezifischen Bedingungen des Stadtteils, der Besucherzielgruppen, der räumlichen und personellen Ausstattung etc. erstellt. Die inhaltlichen Schwerpunkte umfassen Themenbereiche wie interkulturelle Arbeit, Mädchenar-

beit(1), ökopaedagogische Ansätze, Friedenspaedagogik, Mitbestimmung etc. Die Besucherstruktur reicht - je nach Einrichtung und Bedarf im Einzugsgebiet - von den Kindern über die Teenies und Jugendlichen bis zu jungen Erwachsenen. Der Angebotsfächer erstreckt sich von kompensatorischen Angeboten über die Zur-Verfügung-Stellung von Räumen und Angeboten animatorischer, sinnvoller Freizeitgestaltung bis hin zur soziokulturellen Arbeit und politischen Einmischung in die Infrastruktur des Stadtteils.

Bis zum Beginn der Erprobungsphase einer Neustrukturierung des Trägers Ende 1989 war für die fachliche Betreuung der PraktikerInnen eine Fachabteilung zuständig, in der u.a. 5 Praxisberater gleichermaßen Aufgaben der Fortbildung und Supervision erfüllten. Die zukünftige Organisationsform, die zur heftigen Kritik und zum massiven Widerstand der Mehrheit des Personals führte(2), sowie die geplante Einschränkung von Bedingungen, die sich aus Absichten der Sozialadministration ergeben, stellen bisherige Möglichkeiten, auf die das hier beschriebene Fortbildungsprojekt aufbaut, zukünftig teilweise oder generell infrage. Hierauf soll jedoch in diesem Aufsatz nicht weiter eingegangen werden.

Das auf der Basis der Anforderungen der Praxis bzw. den Bedarfszuständen der PraktikerInnen entwickelte **Fortbildungskonzept des KJR** bestand zum Zeitpunkt der Realisierung des Fortbildungsprojektes "Mitbestimmung Jugendlicher" aus folgenden grobgefaßten Bestandteilen:

**\* Interne Fortbildungswoche eines Teams:**

Hierbei handelt es sich vornehmlich um ein reflexives und planerisches Instrumentarium zur Stabilisierung und Weiterentwicklung des alltäglichen fachlichen und organisatorischen Teamhandelns bezogen auf eine Einrichtung. Diese Veranstaltungen finden im Verbund von 6 bis 7 Teams in einer Bildungseinrichtung statt und werden pro Team von einem/r Moderator/in begleitet.

**\* Fachtagungen:**

Sie dienen der Verschaffung von Überblick über ein fachliches Thema und sind teamübergreifend, trägerbezogen, jedoch auch teilweise offen für PraktikerInnen anderer Träger angelegt. Hier werden ein Problemaufriß und fachliche Inputs

durch interne und/oder externe Fachleute gegeben und es findet ein Erfahrungsaustausch über unterschiedliche Einrichtungen hinweg statt. Die Themenstellungen werden nicht selten durch andere Fortbildungsformen aufgegriffen und weiterverfolgt.

**\* Arbeitskreise (AK's):**

AK's organisieren i.d.R. einen Diskussionszusammenhang zur Konzipierung, konkreten Planung, begleitenden Reflexion und Auswertung (haus)übergreifender Praxisprozesse. Sie werden von einem/r Moderator/in begleitet und dienen nicht selten der kollegialen Beratung.

**\* Externe Fortbildung:**

Hierbei handelt es sich um ein Angebot des Trägers, einzelne MitarbeiterInnen für 1- bis 2-wöchige Fortbildungsangebote anderer Anbieter freizustellen. Externe Fortbildung dient der individuellen Qualifizierung von PraktikerInnen sowohl in genereller Hinsicht (wobei auch die berufliche Wegorientierung vom Träger für langjährigen MitarbeiterInnen durchaus gefördert wird) als auch zur Weiterentwicklung von speziellen professionellen Fertigkeiten, die zur Tätigkeit in Einrichtungen des Trägers benötigt werden.

**\* Teamklausuren:**

Sie sind als flexible Instrumentarien gedacht, damit Teams einzelner Einrichtungen schnell auf akute Probleme reagieren und das fachliche Alltagshandeln stabilisieren können. Es handelt sich hierbei meist um Einheiten von 2 bis 3 Tagen, die von einem/r Moderator/in begleitet werden.

**\* PAL-Kurs:**

Beim Kurs für PraktikantenanleiterInnen (PAL) handelt es sich um ein Qualifizierungsinstrument für einzelne PädagogInnen, mit dem die Praktikantenanleitung in den Einrichtungen des KJR sichergestellt und weiterentwickelt wird. Der Kurs wird von internen BeraterInnen angeboten und umfaßt mehrere Bestandteile, zu denen auch die Supervision für PraktikantenanleiterInnen zählt.



### \* **Verwaltungs-Fortbildung:**

Mit diesem Angebot wird den Interessen der Verwaltung Rechnung getragen, aktuelle Entwicklungen, Vorschriften und Anforderungen an Verwaltungshandeln zu vermitteln. Und zwar an die, mit Verwaltungsaufgaben betrauten PädagogInnen weiterzuvermitteln sowie dem Interesse an der Förderung des gegenseitigen Verständnisses zwischen Fachleuten aus der Verwaltung und der Pädagogik.

Das Angebot des Trägers wird ergänzt durch Informationstreffs für spezielle Zielgruppen (neue Mitarbeiter und Praktikanten) sowie durch

### \* **Supervision und Beratung.**

Folgende Ausprägungsarten nach Inhalten und Bearbeitungsformen lassen sich hinsichtlich der **Supervision und Beratung** unterscheiden:

#### **Beratungskomplex 1:**

- individuelle Konfliktverarbeitung und persönliche Handlungskonzeptentwicklung (v.a. in der Einzelberatung),
- Arbeitsreflexion, Alltagsbewältigung, Teamstruktur- und Arbeitsstrukturreflexion, Fallarbeit etc. (v.a. in der Teamsupervision),
- Teamkonfliktbearbeitung.

#### **Beratungskomplex 2:**

- Teamorganisationsberatung und Teamorganisationsentwicklung

#### **Beratungskomplex 3:**

- Fachberatung: Themenerarbeitung, Konzeptionierung, Planung und Reflexion der Durchführung.

Auf dem Hintergrund der Diskussion über die Weiterentwicklung des Fortbildungskonzeptes des Trägers wurde das Jahr 1988 zum **Fortbildungs-Experimentierzeitraum** erklärt. Dabei standen insbesondere 3 Schwerpunkte im Mittelpunkt:

- die Auswertung aller bisheriger Fortbildungsinstrumente,
- die spezielle Erprobung von Klausuren sowie

- die Ermöglichung von Fortbildungsprojekten und die Auswertung ihrer spezifisch neuen Qualität.

Bei der Ermöglichung von Fortbildungsprojekten **wurde die Hypothese zu prüfen versucht, ob eine Weiterentwicklung der bislang bewährten Fortbildungsformen möglich ist, wenn man sie als Bausteine mit einem spezifischen Qualitätsgehalt betrachtet und sie, bezogen auf ein weiterführendes Fortbildungsziel, miteinander vernetzt.** Ein Ziel, das sich besonders dafür eignet, ist die Bündelung einer punktuell entwickelten Praxis in einzelnen Einrichtungen sowie die Beschleunigung der Umsetzung einer gewollten Praxis bzw. ihre Verbreiterung, Vernetzung und Stabilisierung. **Das Thema "Mitbestimmung Jugendlicher" und die damit verbundene Praxis war ein Komplex, der sich mit dieser Hypothesenprüfung verbinden ließ.**

## **2. Entstehung und Konzipierung des Fortbildungsprojektes "Mitbestimmung Jugendlicher"**

Der Vorstand des KJR wird auf der Vollversammlung von den Delegierten 55 Münchner Jugendverbände gewählt. Aufgrund der Tatsache, daß sich hierbei insbesondere politische und kirchliche Jugendverbände engagieren, ist das jugendpolitische Interesse des KJR-Vorstandes sehr hoch und er versucht dies auch in die Inhalte der von ihm vertretenen offenen Kinder- und Jugendarbeit einfließen zu lassen. Zum Thema Mitbestimmung von Besuchern faßte er eine Reihe von Beschlüssen(3), nach denen das pädagogische Personal die Besucher an der Erstellung des Finanzhaushalts, bei Anschaffungen, der Programmplanung, der Festsetzung von Öffnungszeiten sowie beim Verhängen von Hausverboten zu beteiligen hat.

Mit diesem institutionellen Interesse verbindet sich das Interesse einer Reihe von Freizeitstätten-Teams, die in ihren Einrichtungen - teilweise schon seit über 10 Jahren - Mitbestimmungsprozesse vorangetrieben haben, das Anliegen der Mitbestimmung innerinstitutionell aufzuwerten, sich mit anderen Einrichtungen intensiv darüber auszutauschen und nach Möglichkeiten zu suchen, wie die Einflußnahme der Besucher noch erweitert werden kann.

**JEREMIAS WIEDEMANN**, Jahrg. 1961, Erzieher, Leiter des Kinder- und Jugendtreff Neuaubing (München), Student der Fachhochschule München, Fachbereich 11 Sozialwesen.

## **ANTIPÄDAGOGEN TUN DAS, WAS PÄDAGOGEN TUN NICHT** **Überlegungen zu einer etwas anderen Jugendfreizeitstätte**

PÄDAGOGE: Ach Herr, wie ihr mich beunruhigt. In den letzten Monaten, genauer, seit ich Euch Eure Herkunft enthüllt hatte - sah ich wie Ihr Euch von Tag zu Tag verändert habt, es raubt mir den Schlaf. Ich fürchte ...

OREST: Was?

PÄDAGOGE: Ihr werdet böse werden.

SARTRE (Die Fliegen)

"Wie, glaubst du, könnte man ihnen helfen?"

"Indem man ihr Los erleichtert. Das mindeste, was wir für unsere Mitmenschen tun können, ist, daß wir versuchen, sie zu ändern ..."

"Es mag sein, daß du eines Tages ein Wissender sein wirst - wer kann das wissen? -, aber das wird dich nicht verändern. Eines Tages wirst du vielleicht imstande sein, die Menschen auf eine andere Weise zu sehen, und dann wirst du erkennen, daß es unmöglich ist, irgend etwas an ihnen zu verändern."

CARLOS CASTANEDA

### **Zur Orientierung**

Während meiner Erzieherausbildung vor ungefähr zehn Jahren machte ich mich mit dem antipädagogischen Beziehungskonzept vertraut. Sowohl in Fortbildung, als auch Praxis erlebte ich diese Form des Umgangs mit jungen Menschen als äußerst positiv. Heute, nach acht Jahren Berufstätigkeit in Kinder- und Jugendfreizeitstätten nehme ich mir die Freiheit, ohne die sehr heftigen Kritiken an der Antipädagogik(1) zu berücksichtigen, über Möglichkeiten antipädagogi-

scher Beziehungen zwischen jungen Menschen und Profis, die dazu notwendigen Strukturen und die sich daraus ergebende Rolle von SozialarbeiterInnen in Jugendfreizeitstätten nachzudenken.

Zunächst werde ich die Hintergründe und Folgerungen der Antipädagogik sowie das Entstehen und die Krise der Jugendzentrums-Bewegung nachzeichnen, um im zweiten Teil die oben genannten drei Faktoren der "etwas anderen Freizeitstätte" zu erläutern.

### **Der antipädagogische Angriff auf das Postulat der "Erziehungsbedürftigkeit"**

Nachdem die antiautoritären Interaktionsmodelle Mitte der 70er Jahre an der kommunikativen Paradoxie "Ich befehle dir ungehorsam zu sein" gescheitert waren, setzte sich allmählich die Erkenntnis durch, daß Freiheit im Geschehen zwischen Erwachsenen und jungen Menschen nicht gegeben, sondern nur belassen, geachtet und respektiert werden kann. Unter diesem für die pädagogische Wissenschaft neuen Gesichtspunkt, konnte Erziehung als kinderfeindlich entlarvt, der Erziehungsanspruch von Erwachsenen aufgegeben und neue Formen des Umgangs mit jungen Menschen entwickelt werden.

Zunächst zur Kinderfeindlichkeit von Erziehung: "Kinderfeindlichkeit ist eine Handlung, die vom Kind als solche empfunden wird."(2)

Braunmühl beschreibt zwei Arten von Kinderfeindlichkeit:

"... die subjektive und die objektive. Die subjektive Kinderfeindlichkeit ist das Gefühl, Kinder nicht zu mögen oder sie sogar zu hassen. Die objektive Kinderfeindlichkeit ist nicht ein Gefühl von Erwachsenen, sondern eine Erscheinung, die sich von ihren Objekten, den Kindern her, bestimmt. ... Einstellungen und Verhaltensweisen ... unter denen Kinder leiden oder die Kinder schädigen. ... Alle Erziehungsmaßnahmen sind objektiv kinderfeindlich. Interesselosigkeit für Kinder ist ebenso objektiv kinderfeindlich wie die pädagogische Einstellung."(3)

Erziehung wurde bis dahin ausschließlich als Mittel betrachtet, junge Menschen positiv zu beeinflussen. Antipädagogik dreht diese Betrachtungsweise um: Erziehung unterstellt jungen Menschen also schlecht, dumm, unfähig u.a.m. zu sein. Daraus und nur daraus leitet sich die "Erziehungsbedürftigkeit" des Menschen ab. Antipädagogik beschäftigt sich aber auch mit den Folgen dieser erzieherischen Haltung und des daraus resultierenden pädagogischen Handelns und sucht nach neuen Wegen - eben den nicht-pädagogischen - im Umgang mit jungen Menschen. Sehr offensichtlich sind die verheerenden Folgen der Erziehungsideologie, wenn man die literarischen Ratschläge über den Umgang mit Kindern aus den letzten zwei Jahrhunderten zu Rate zieht:

"Es gibt einen verweichlichen, die Kräfte der Seele schwächenden Ton der Erziehung - der bittende, wünschende, dankende, rücksichtsvolle Ton. Wir können ihn den philanthropinischen nennen. Sehen Sie da den Vater - die Mutter, 'sei doch so gut, liebes Kind - nimm dich in acht - dem armen Kinde wirds zu schwer - du hast heute viel gearbeitet'. Das Bedauern, das Mitleid, die Verwechslung der Gutmütigkeit mit der Pflicht ist der Erbfehler der moralischen Erziehung, wodurch das Kind bei allem moralischen Unterricht in der Übung der Pflicht, die streng, gebietend, unnachlässig ist, durchaus unrichtig und ohnmächtig erzogen wird."(4)

oder

"Ich stelle zwei Platten, eine kalt, eine siedende so, daß der Kleine gewiß probieren und seine Hände verbrennen wird. 'Man sollte nicht alles anrühren, was man nicht kennt', ist meine Anmerkung ... So bereitet, bin ich außer Gefahr gegen sein Zutrauen. Aber dann bleibe ich beim Verbot: Was auf dem Tisch ist, darf nicht weiter angerührt werden."(5)

So ungeheuerlich wie solche erzieherischen Haltungen und Handlungen heute anmuten, ist doch auch die neuere Erziehungswissenschaft vom Glauben an die Notwendigkeit pädagogischer Machtverhältnisse keinen Millimeter abgerückt: "Sicherlich hat die Anthropologie recht, wenn sie die Erziehungsbedürftigkeit als ein Wesensmerkmal des Menschen versteht. Der Mensch muß daher in Institutionen aufwachsen, die ihn führen und seine Anpassung an die Gesellschaft erzwingen"(6)

oder

"Erziehung impliziert immer ein Gewaltverhältnis von Menschen über Menschen, in der Regel ein Gewaltverhältnis der Erwachsenen bzw. bestimmter Erwachsener (Eltern, Lehrer) über Kinder und Jugendliche"(7)

Diese Gewaltausübung wird als notwendig und unumgänglich gerechtfertigt: "Die Erziehung ... gründet auf der naturbedingten Tatsache, daß der Mensch ein erziehungsbedürftiges bzw. ein lernbedürftiges Wesen ist. Dies ist der fundamentale Gegenstand aller Pädagogik."(8)

und

"Wer nicht bestimmten Leistungsanforderungen ausgesetzt wird, kann im Grund gar nicht wissen, was er eigentlich lernen soll."(9)

Während Erziehung noch vor wenigen Jahrzehnten unverblümt gewalttätig war, zeigt sie sich heute als Wolf im Schafspelz. Sogar das Paradoxon der "emanzipatorischen Erziehung" wird noch bemüht, um die alten Mechanismen zu verschleiern. (Nie wäre jemand auf die Idee gekommen, Frauen zu ihren Emanzipationsbestrebungen in o.g. Sinne zu erziehen). Antipädagogik setzt dieser Erziehungsideologie und ihrer Begründung entgegen: "Denn dann ist der Mensch kein 'erziehungsbedürftiges', sondern ein lernendes Wesen, dessen Lernen keineswegs mit Unterwerfung identisch ist ..."(10).

"Auswerten, Verstehen, Deuten sind keine spezifisch pädagogischen Funktionen, sondern Bestandteile jeder Kommunikation. Die spezifisch pädagogische Einstellung beinhaltet ... das Belehren, Fordern, Eingreifen, sowie das Werten, Beurteilen, Benoten ... von der Warte mißtrauischer Unzufriedenheit aus ..."(11)

### **Exkurs zur Erinnerung: die Kinderrechtsbewegung**

*Während diese pädagogisch mißtrauische Einstellung jungen Menschen gegenüber hierzulande immer mehr in Frage gestellt wurde, formiert sich zunächst in den USA die "Childrens Rights Movement", deren wichtigsten Vertreter R.Farson und J.Holt 1974 Menschenrechte für Kinder fordern. So z.B. das Recht auf freie Wahl der Umgebung, Recht auf Wissen, Recht auf Selbsterziehung, Recht auf politischen Einfluß(12) und das Recht auf Eigentum, Recht auf garantiertes Einkommen, Recht auf selbstbestimmtes Sexualleben(13). In der BRD übernahm der*

Förderkreis 'Freundschaft mit Kindern' diese Forderungen und proklamierte am 3.5.80 das 'Deutsche Kindermanifest'. Dort heißt es:

"Art.1: Junge und erwachsene Menschen sind gleichberechtigt. Kinder werden in keiner Situation schlechter gestellt als Erwachsene. Kinder haben nicht weniger Rechte als Erwachsene. Kinder dürfen generell alles tun, was Erwachsene im Rahmen der Gesetze tun dürfen."(14) Daß diese Forderungen nicht rein juristischer Natur sind, sondern nur in einem langfristigen und sensiblen Prozeß verwirklicht werden können, versteht sich von selbst.

"... die Realisierung der Rechte des Kindes (sind) auf langfristigem Weg über eine Veränderung des Erwachsenen selbstverständnisses (zu) erreichen ..." (15) (Anm.d.Verf.). "Mit erheblichen Schwierigkeiten - Ängsten, die aus uns kommen - dürfte die Einräumung der Rechte verbunden sein, die Kinder in sexueller Hinsicht selbst bestimmen zu lassen ... Hier werden wir uns langsam vortasten müssen. Es ist niemandem geholfen, wenn wir uns überfordert fühlen ..." (16)

## **Erziehung im Spiegel benachbarter Wissenschaften**

Während die Pädagogik sich in einer Flut von Abwehrreaktionen gegen die Antipädagogik erging, kamen neuere Forschungen und Erkenntnisse auf psychologischem, analytischem und anthropologischem Gebiet zu ähnlichen Schlüssen. So beschreibt die Psychoanalytikerin A.Miller pädagogischen Umgang mit jungen Menschen folgendermaßen: "Die Verachtung und Verfolgung des schwachen Kindes sowie die Unterdrückung des Lebendigen, Kreativen, Emotionalen im Kind und im eigenen Selbst durchziehen so viele Bereiche unseres Lebens, daß sie uns kaum mehr auffallen. Mit verschiedener Intensität und unter verschiedenen Sanktionen, aber fast überall findet sich die Tendenz, das Kindliche, d.h. das schwache, hilflose, abhängige Wesen so schnell wie möglich loszuwerden, um endlich das große, selbständige, tüchtige Wesen zu werden, das Achtung verdient. Begegnen wir diesem Wesen in unseren Kindern wieder, so verfolgen wir es mit ähnlichen Mitteln, wie wir es mit uns bereits taten und nennen das 'Erziehung'." (17)

**GABRIELE LORENZ**, Jahrg. 1963, Studentin der Fachhochschule München, Fachbereich 11 Sozialwesen, Abt. Aubing; während der praktischen Studiensemester Schwerpunkt Mädchenarbeit im Jugendzentrum.

**ANDREA MANCA**, Jahrg. 1963, Studentin der Fachhochschule München, Fachbereich 11 Sozialwesen, Abt. Aubing, mit dem Schwerpunkt feministischer Themen. Mitarbeit bei Wildwasser Augsburg.

**KARIN PFEIFFER**, Jahrg. 1962, Studentin der Fachhochschule München, Fachbereich 11 Sozialwesen, Abt. Aubing; Schwerpunkt auf frauenspezifische Themen.

### **FRAUEN FÜR MÄDCHEN: BAUSTEINE EINES KOMPETENZPROFILS FÜR MÄDCHENBEAUFTRAGTE**

"Wir suchen für unser Schulzentrum eine MÄDCHENBEAUFTRAGTE. Sie soll parteilich die Interessen der Mädchen vertreten. Dazu soll sie die Vorstellungen der Mädchen über eine ihnen gerechtere Schule erkunden und ihnen dabei helfen, ihre Bedürfnisse in die Wirklichkeit umzusetzen.

Unser LehrerInnen-Team freut sich auf eine engagierte, feministisch-orientierte Sozialpädagogin, die uns dabei unterstützt, geschlechtsspezifische Orientierungen - und damit in erster Linie Beschränkungen für Schülerinnen - in unserem Schulalltag zu überwinden."

Solche - oder ähnliche - Stellenausschreibungen schweben uns vor, wenn wir uns hier mit dem Berufsbild einer "Mädchenbeauftragten" auseinandersetzen. Noch sind solche Stellen auf dem Arbeitsmarkt äußerst selten - vielleicht auch, weil Vorstellungen über den Sinn und die Notwendigkeit von "Frauen für Mädchen" fehlen. In unserem Beitrag wollen wir in einem ersten Schritt unsere Argumente für die Forderung nach Mädchenbeauftragten darlegen und zur Diskussion stellen. Im zweiten Schritt werden wir zwei Beispiele für die Umsetzung dieser Forderungen in der Praxis geben. Hier geht es um Mädchenbeauftragte auf kommunaler und verbandlicher Ebene. Da jedoch in beiden dargestellten Berufsrealitäten viele unserer Vorstellungen nicht verwirklicht



werden, wollen wir zum Schluß der (eher grauen) Realität unser Berufsbild in Form einer Arbeitsplatzbeschreibung als Utopie gegenüberstellen.

### **Warum eine Mädchenbeauftragte?**

Die Vorstellung über das, wozu Mädchenbeauftragte "gut" sein sollen, sind eng mit dem Begriff "Mädchenarbeit" verknüpft, da dieses Berufsbild direkt aus dem alltäglichen Arbeitszusammenhang von Pädagoginnen "an der Basis" entwickelt werden muß. Wir wollen hier allerdings nicht den Bereich "Mädchenarbeit" erneut inhaltlich diskutieren und Konzepte für die Praxis entwerfen, sondern wir richten unseren Blick auf die mit Mädchen arbeitenden Pädagoginnen und wollen versuchen, mit dem Entwurf eines Berufsbildes "Mädchenbeauftragte" ihre wichtige Arbeit abzusichern und ein Stück weiter voranzubringen.

Ihre Anfänge<sup>(1)</sup> nahm die neuere feministische Mädchenarbeit Ende der 70er Jahre, als engagierte Frauen aus der Studentenbewegung ihre Positionen in das Arbeitsleben hineintrugen. Es interessierten die Untersuchung und Aufarbeitung von "Defiziten" der Mädchen, die sie im Laufe ihrer Sozialisation erwarben, und gleichzeitig der Entwurf eines Gegenkonzeptes, das die Sichtweise auf die Mädchen veränderte: die Stärken der Mädchen sollten in den Blick kommen und die Mädchen ermutigt werden, traditionelle Bahnen zu verlassen. Aus diesen Ansatzpunkten entwickelten sich die Grundsätze feministischer Mädchenarbeit. Zugrunde liegt die eigene Betroffenheit und Erfahrung der Pädagogin, gesellschaftlich in ihrem Wesen und ihrem Tun nicht anerkannt zu sein. Hinzu kommt das Deutlichwerden der Gewaltproblematik, die Frauen isoliert erfahren und die das alltägliche Leben vieler Frauen bestimmt.

Die Inhalte der Mädchenarbeit orientieren sich also daran, Frauenarbeit zu gesellschaftlicher Anerkennung zu verhelfen, an den Stärken der Mädchen anzusetzen und Mädchen zu Strategien zu verhelfen, sich gegen alltägliche Gewalt wehren zu können.

Anfang der 80er Jahre entwickelte sich dann im gesamten Jugendhilfe- und Jugendarbeitsbereich Mädchenarbeit, die einerseits von engagierten Frauen

getragen wurde und sich in neuen Ideen, Projekten und Arbeitsfeldern niederschlug. Andererseits hatten diese Frauen mit permanenten Widerständen zu kämpfen (isolierte und überforderte Pädagoginnen, Widerstände im Team, in der Institution, fehlende finanzielle Basis ...).

Gleichzeitig kann als Wendepunkt in der Diskussion um Mädchenarbeit der 6. Jugendbericht "Zur Verbesserung der Chancengleichheit von Mädchen" (1984) genannt werden. Er stellt die Lebenssituation von Mädchen dar und lenkt die Aufmerksamkeit weg von den Defiziten der Mädchen als Problemgruppe hin zu den Beschädigungen und Einschränkungen, die Mädchen im Laufe ihrer Entwicklung in der Familie, in der Schule und Ausbildung, in ihrer Freizeit erfahren.

Auf Grundlage des Berichtes und den Erfahrungen aus der Praxis konnten Pädagoginnen ihre Forderungen vehementer öffentlich vertreten und sie in die bestehenden Einrichtungen hineinbringen. Dabei geht es auch darum, Mädchenarbeit als integralen Bestandteil fest zu verankern und sie finanziell und personell nicht als "Sonderprogramm" auszustatten (und wieder auslaufen zu lassen).

Das Thema "Mädchen" hat in der Praxis zu einer Vielzahl von Aktivitäten geführt: In den JFZ entstehen zunehmend Mädchengruppen, oft mit eigenen Räumen. Es werden Mädchentreffs eröffnet und Mädchenförderung in den Bereichen Berufsfindung und Ausbildung finanziert. Es gibt Veranstaltungen über mädchenspezifische Themen und Fortbildungen bzw. Fachtagungen für engagierte Pädagoginnen. Auch an den Fachhochschulen ist der mädchenspezifische Ansatz Thema in Vorlesungen und Seminaren. Pädagoginnen treffen sich in Arbeitskreisen, um sich über ihre Erfahrungen auszutauschen und konzeptionelle Ansätze zu vertiefen. Ganze Forschungsprojekte widmen sich speziell den Mädchen, ihre Ergebnisse finden Veröffentlichung in eigenen Berichten.

Aber trotzdem: Das Mädchenthema ist noch zu sehr Sache der **einzelnen** engagierten Pädagogin, ihrer Kraft und ihres Durchsetzungsvermögens. **Was nottut, ist die strukturelle Verankerung von Mädchenarbeit bei den Kommunen, in den Verbänden und in den Institutionen.** Daher sehen wir

die Hauptaufgabe der Mädchenbeauftragten darin, die Arbeit der Pädagoginnen abzusichern, indem Mädchenarbeit konzeptionell festgeschrieben und finanziell getragen wird.

### **Wozu eine Mädchenbeauftragte?**

Grundlage der Arbeit einer Mädchenbeauftragten muß immer die Orientierung an den Bedürfnissen der Mädchen sein, die im Arbeitsalltag der Pädagoginnen zutage treten. Als parteiliche Interessenvertreterin der Mädchen und Pädagoginnen muß sie unterstützend in den jeweiligen Zusammenhängen (Verband, Kommune, Institution) wirken (können).

**Die "Frau für Mädchen" soll mädchenspezifische Interessen** aus dem alltäglichen Arbeitszusammenhang - und damit auch Arbeitsbelastung und Überforderung der einzelnen Pädagoginnen - **in einen umfassenderen Kontext transportieren**. Sie kann Vernetzungen auf vielfältige Art betreiben - eine wichtige Aufgabe, die die Pädagogin "vor Ort" allzuoft nicht noch zusätzlich übernehmen kann. So verstehen wir die Mädchenbeauftragte als diejenige, die einzelne Pädagoginnen in den Einrichtungen aus der Isolation ihres Arbeitsplatzes herausholen, sie miteinander verknüpfen und durch Organisation von Arbeitskreisen den Austausch untereinander fördern kann. Gleichzeitig ist die Mädchenbeauftragte selbst Teil eines Frauennetzes, das über die einzelnen Institutionen hinausgeht und Frauen aus den Bereichen Politik - Wissenschaft - Frauenbewegung - Hochschulen usw. zusammenführt und beiträgt zu einer Verständigung zwischen Frauen aus allen gesellschaftlichen Bereichen, die sich für die Belange von Mädchen öffentlich einsetzen.

Die Mädchenbeauftragte sollte Anregungen von Frauen aus der Basis aufnehmen und von ihnen ausgehend Fort- und Weiterbildungsangebote, auch Supervisionen organisieren, die von den entsprechenden Fachfrauen gestaltet werden. Somit kann eine fortlaufende Professionalisierung und das Aneignen einer neuen Fachlichkeit für die Pädagoginnen gesichert werden. Wichtig erscheint in diesem Punkt auch, Berufsanfängerinnen durch unterstützende Angebote für die Belange der Mädchen zu sensibilisieren.

Neben diesen - direkt frauenbezogenen - Tätigkeiten bietet sich ein weites Feld an Aktivitäten an, das der Absicherung der Mädchenarbeit nicht nur durch Stützung der Pädagoginnen, sondern auch durch eine zu schaffende Aufmerksamkeit des Umfeldes dient.

Der "Frau für Mädchen" muß die Möglichkeit gegeben sein, Mädchenprojekte in anderen Städten, Bundesländern und EG-weit kennenzulernen. So könnten neue Ideen vor Ort, in der Praxis kennengelernt und Zuhause vorgestellt und aufgegriffen werden, was sicher zu einem vielfältigeren, bunteren Angebot im Bereich "Mädchenarbeit" führen würde. Aber nicht nur die Inhalte, auch die Strukturen und Rahmenbedingungen unter denen Mädchenarbeit in den einzelnen Regionen geführt wird, wären hier sicher ein Diskussionsthema.

Ein weiterer wichtiger Punkt im Bereich "Öffentlichkeitsarbeit" ist die politische Arbeit auf kommunaler Ebene. Hier kann durch Kontakte mit Frauen aus den politischen Parteien, aus Verwaltung und den verschiedenen Gremien und Ausschüssen direkt auf die Arbeit des Stadtrates eingewirkt werden und im kleinen, regionalen Zusammenhang für Mädchenspezifische Interessen zumindest eine erhöhte Aufmerksamkeit geschaffen werden.

Nicht zuletzt kann die Mädchenbeauftragte der Verankerung von Mädchenarbeit weiterhelfen, indem sie kommunale, öffentliche und private Träger berät und für den Mädchenspezifischen Ansatz in der pädagogischen Arbeit der Einrichtungen Werbung betreibt.

Wir hoffen, daß durch diese - sicher zu ergänzende - ersten Gedanken der für uns wichtigen Tätigkeit einer Mädchenbeauftragten unsere Intention deutlich geworden ist:

**Die "Frau für Mädchen" kann helfen, Mädchenarbeit strukturell abzusichern, indem sie - von den Bedürfnissen der Mädchen und den Arbeitserfahrungen der Pädagoginnen ausgehend - diesen Bereich von innen her stärkt und ihn nach außen hin vertritt, indem sie auf über den Arbeitszusammenhang hinausgehenden Ebenen Forderungen stellt und auf deren Erfüllung hinarbeitet.**

**BETTINE LAMEY**, Jahrg. 1965; Ausbildung als Erzieherin; praktische Erfahrungen in der Jugendarbeit; interessiert an Verbindungen zwischen Pädagogik und künstlerischen Mitteln. Sie bemüht sich derzeit pädagogische Zielvorstellungen und Methoden des darstellenden Spiels perspektivisch zu verknüpfen.

## **KINDER- UND JUGENDTHEATER**

### **Forum künstlerischer und pädagogischer Fachlichkeit**

#### **Erste Theaterbesuche - Gedankenausflug in die Kindheit**

Kindertheater bedeutete Weihnachtszeit, hieß Märchenstunde im großen Schauspielhaus, war unnahbare Feierlichkeit. Am Horizont tauchten un-faß-bare Traumfiguren auf, zwei Stunden Verzauberung durch eine unbekannte Welt. Dann Applaus und der Wunsch, er möge nie zuende gehen, denn jetzt, da sie an der Rampe standen, war es vielleicht möglich zu erkennen, wer sie wirklich waren - die Prinzen, Feen, Zauberer und Hexen. Wenn ich besonders laut klatschte, würden sie mich vielleicht sehen und mir zulachen, die Schönen, durch das Opernglas etwas näher gerückten. Doch die Fragen blieben offen und der kindliche Glaube an den Mythos "Theater" schlich sich ein.

#### **Historische Hintergründe des Kindertheaters und neuere Entwicklungen**

Die in der Einleitung genannten ersten Begegnungen mit der Kunstform Theater liegen gut zwanzig Jahre zurück. Genau zu dieser Zeit, eben den späten 60er Jahren wurde die Forderung nach einem emanzipatorischen Kindertheater laut. Die versäumte Chance, an ein großes Theaterpublikum mehr zu vermitteln, als Zinnober und Tamtam sollte nachgeholt werden. Insbesondere aus der damaligen Studentenbewegung entwickelten sich neue Formen des Theaters für Kinder. Bekannt dürften hier die Theatermacher des "Grips" und der "Rote(n) Grütze" (Berlin) sein. Für sie war Theater für Kinder sowohl die "Realisierung politischer Interessen"(1), als auch die Möglichkeit, den Formen der Stadt- und Staatstheaterarbeit eine Alternative gegenüber zu stellen. "Angesichts des Scheiterns der an die Studentenbewegung geknüpften Erwartungen, wurden

die Kinder zu Hoffnungsträgern gesellschaftlicher Emanzipation."(2) Die auf der Bühne dargestellten Kinderrollen hatten Tugenden wie "Widerstandsfähigkeit, Solidarität, List und Unerschrockenheit im Umgang mit (...) Autoritäten"(3) inne. Eine theatralische Fortsetzung des politischen Kampfes also, jedoch vorbei an den momentanen und originären Themen und Bedürfnissen der Kinder. Darunter zu leiden hatte zusätzlich der künstlerische Anteil des Kindertheaters: "Der pädagogische Bezug ist schon vom Publikum, der Zielgruppe her vorgegeben und die ästhetische Qualität bemißt sich darin, inwieweit sie helfen kann, die pädagogische Intention adäquat umzusetzen."(4)

Inzwischen tun sich wiederum neue Formen auf. Die einseitig politische Ausrichtung des Kindertheaters hat sich verlagert auf soziologische und psychologische Aspekte unseres gesellschaftlichen Zusammenlebens. Die "Rote Grütze" greift mit "Darüber spricht man nicht" und "Gewalt im Spiel" (Tabu-) Themen der 80er Jahre auf: Sexualität und sexuelle Mißhandlung. Die in der Spielküche (Augsburg) aufgeführten Stücke wie, "Traumbaum" und "Schmatz, Glotz und das Ding" (Mike Hānsch) sowie "Max" (Beat Fāh) thematisieren die Problematik der Umweltzerstörung, der Sucht- und Drogengefahr und der gesellschaftlichen Ausgrenzung, des Fremd- oder "Andersseins". Es werden also auch heute immer noch politisch oder gesellschaftlich brisante Themen ange-rührt, aber ohne jedoch zu versäumen, den persönlichen Bezug des Kindes, bzw. den kindlichen Bezug zum Thema herzustellen. Auch mit dem Bewußtsein einer lediglich begrenzten pädagogischen Wirkung von Theater wird heute entkrampfter umgegangen. Der Stellenwert von ästhetischen wie auch literari-schen und musikalischen Qualitäten, sprich von Darstellungstechnik und Professionalität, hat dagegen erheblich an Bedeutung gewonnen. Das muß nicht zwangsläufig als Ersatz für eine inhaltliche Leere verstanden werden.(5) Wenn nun aber davon ausgegangen wird, daß jede Situation eine erziehende und jedes kreative Moment sogar eine therapeutische Wirkung hat, auch ohne daß dies die primär formulierte Zielvorstellung ist, dann berechtigt, bzw. fordert dies die Überprüfung der vielfältigen Wirksamkeit des Theaters. Künstlerische und pädagogische Professionalität müssen sich hier nicht im Wege stehen, sondern können sich sinnvoll ergänzen. Wie und warum sich die Pädagogik für das Theater und das Theater für die Pädagogik legitimieren, soll dieser Beitrag verdeutlichen.

## **Theaterpädagogik am Beispiel Spielküche**

Damit die folgenden Ausführungen nicht lediglich theoretisches Konstrukt und damit schwer zugänglich bleiben, versuche ich jeder theoretischen Überlegung eine Form der praktischen Anwendung gegenüberzustellen. Meine Erfahrungswerte hierfür beziehe ich vor allem aus dem Augsburger Kinder- und Jugendtheater Spielküche. Die Spielküche, Augsburgs Junges Theater, feierte 1990 ihren sechsten Geburtstag. 1984 schlossen sich verschiedene freie Gruppierungen (Songgruppe, Kindertheatergruppe, Amateurtheatergruppen) zusammen und fanden ihre neue Wirkungsstätte in der ehemaligen Spülküche des alten Hauptkrankenhauses am unteren Graben in Augsburg. Die Spülküche wurde zur Spielküche und produzierte fortan am laufenden Band, Theater für und mit Kindern und Jugendlichen. Inzwischen ist das kleine Theater zu einer etablierten Einrichtung geworden, mit nunmehr hauptamtlichen MitarbeiterInnen und hart umkämpften, aber im Endeffekt erreichten Mitteln aus öffentlichen Töpfen. Heute praktiziert die Spielküche drei mögliche Varianten des Kinder- und Jugendtheaters, die im Verlauf des folgenden Abschnitts näher zu differenzieren sind.

### **Die Vielfältigkeit der Kinder- und Jugendtheaterarbeit und ihre pädagogische Bedeutung**

#### **Guckkasten- bzw. Vorführtheater**

Erwachsene spielen für Kinder, oder Jugendliche auf vom Publikum abgegrenzter Bühne, ohne direkte Kontaktaufnahme mit den ZuschauerInnen.

#### **Mitmachtheater**

Erwachsene spielen für Kinder und nehmen direkten Kontakt mit ihnen auf. Zeitweilige Einbeziehung ins Spielgeschehen.

#### **Kinder- bzw. Jugendtheatergruppe**

Jugendliche oder Kinder spielen für Kinder, Jugendliche und Erwachsene.

## **Das Guckkasten- bzw. Vorführtheater**

Die in der Einleitung beschriebene Form des Guckkasten- oder Vorführtheaters sollte nicht grundsätzlich als Möglichkeit ausgeschlossen werden. Sie gibt es natürlich auch an kleineren Häusern, wie in der Spielküche und ist gar nicht zu umgehen, will man die alten Klassiker nicht vollständig von der Bühne verweisen. Man stelle sich eine Inszenierung von Max Frischs "Biedermann und die Brandstifter" im dialogischen Austausch mit dem Publikum vor. Viele Werke erlauben keine andere Form der Darbietung als die klassische, und dennoch kann und möchte ein Theater wie die Spielküche ihrem Publikum hier noch etwas anderes bieten: Eine intensive Auseinandersetzung mit den SchauspielerInnen vor, bzw. nach einer Vorstellung. Um dies zu realisieren, werden Gespräche in den Kindergärten, Schulen, Ausbildungsstätten u.a. Einrichtungen angeboten. Neben dem Inhalt werden Fragen nach der Identifikation der DarstellerInnen mit den Personen des jeweiligen Stückes erörtert - sprich, wie sie sich fühlen, als Herr oder Frau Biedermann, als Brandstifter oder Küchenmädchen. Interessant ist außerdem, was ein Schauspieler macht, wenn er auf der Bühne plötzlich eine Niesanfall bekommt, oder ob es stört, wenn man während der Vorstellung eine Cola-Dose öffnet. Und wenn das ganze Stück nur "angelascht" hat, dann kann man es Ihnen auch sagen, den Theatermachern von der Spielküche. Mit anderen Worten, die SchauspielerInnen sind frag-bar und faß-bar geworden, der geheimnisvolle Schleier um sie hat sich aufgelöst. Gibt es dennoch Vermittlungsprobleme, dann ist es die Aufgabe eines (Theater-) Pädagogen, hier sinnvoll einzugreifen, nochmal nachzufragen, evtl. die Thematik des gesehenen Stückes zu aktualisieren und auf einen Punkt zu bringen. Die Künstler selbst begrüßen dies, da sie sich oft unsicher sind, bezüglich der "Rückmeldbarkeit und Nachhaltigkeit der von ihnen vermittelten Probleme und Stoffe, (sie) beklagen oftmals ihre mangelhafte pädagogische Qualifikation im Vergleich zu den professionellen Pädagogen"(6) Auch an anderer Stelle kann eine pädagogische Begleitung von Bedeutung sein: bei der Auswahl, der Konzeptionsphase und evtl. auch während der Produktionsphase eines neu in den Spielplan aufzunehmenden Stückes. Durch eine pädagogische Mitarbeit kann der von Regisseuren und Schauspielern bemängelte Bezug zur Basis, also zu den



Kindern und Jugendlichen selbst aufgehoben werden. Es kann spezifischer auf die jeweilige Zielgruppe eingegangen und in Erfahrung gebracht werden, welche Themen zur Zeit überhaupt aktuell sind. Darüberhinaus, wird ein/e PädagogIn wertvolle Kontakte zu verschiedenen Institutionen besitzen, einsetzen und ausbauen können. Hier nämlich versteckt sich das potentielle Publikum; so kann eine pädagogische Mitarbeit sogar öffentlichkeitswirksamen Charakter besitzen.

### **Das Mitspieltheater**

Die zweite zu beschreibende, hauptsächlich für Kinderstücke eingesetzte Form der Inszenierung ist das Mitspieltheater. Schon allein durch die aufgehobene Trennung des Zuschauerraums und der Bühne, werden die Kinder in das Spielgeschehen miteinbezogen. Die Aufführung wird in weiten Teilen von den SchauspielerInnen getragen, jedoch sind die Kinder nicht unwesentlich am Fortgang des Stückes beteiligt. Sie dürfen sich durch Fragen, Antworten und Entscheidungshilfen, oder auch durch konkrete Aktionen in die Handlung einmischen. Diese Form des Dialogs hat jedoch einen zu diskutierenden, ambivalenten Charakter. Um ein Theaterstück kalkulierbar zu machen, mit anderen Worten, um einen Anfang und ein Ende inszenieren zu können, muß auch der Mittelteil einer relativ starren Entwicklung folgen. Das Angebot der Mit-Aktivität und des Dialogs an die Kinder kann daher oftmals nur ein vermeintliches bleiben.(7) Denn nur die "richtigen" Einwürfe der Kinder können aufgegriffen werden, um den Handlungsverlauf des Stückes nicht zu gefährden. Der pädagogische Schwerpunkt wird hier letztenendes also nicht liegen können! Das "Andere" oder "Besondere" liegt vielmehr in der Transparenz der angewandten Techniken, in der ausgewählten Thematik und in der Chance zur Einflußnahme, die eine konstruktive Vor- bzw. Nachbereitung einer Aufführung in sich trägt.

**MANUELA-SUSANNE IBEL**, Jahrg. 1968, studiert seit 1988 Sozialarbeit/Sozialpädagogik; mehrjährige praktische Erfahrungen im Nachtdienst einer heilpädagogischen Wohngruppe für erziehungsschwierige Jugendliche. Ihre derzeitigen Interessensschwerpunkte: Medienpädagogik und Öffentlichkeitsarbeit.

**ANNETTE REINERS**, Jahrg. 1967, studiert im 6. Semester Sozialarbeit/Sozialpädagogik. Berufsziel: Kombinierte Tätigkeit Sozialpädagogik und Sport. Tutorin im musisch-sportlichen Bereich. Mitarbeiterinnen-Fortbildung bei Outward Bound, D.G.f.E.E. Leitung von Kursen an der Königsburg/Schlei. Praktisches Studiensemester in Neuseeland.

## **IN SORGE FÜR ANDERE SICH SELBST FINDEN**

### **Ganzheitliche Erlebnispädagogik als Sozialtraining, Berufshilfe und Zukunftsberatung**

In der aktuellen pädagogischen Diskussion ist das Thema "Erlebnispädagogik" nicht mehr fortzudenken. Umfangreiche Biographien wie die der Katholischen Fachhochschule in Freiburg(1) oder der Deutschen Gesellschaft für Europäische Erziehung e.V.(2) oder die demnächst in der Fachpresse erscheinende Bereichskurzrezension von Werner Michel(3) sprechen und füllen Bände.

In München konstituierte sich in den letzten Monaten ein FORUM ERLEBNISPÄDAGOGIK, das sich unter anderem zum Ziel gesetzt hat mit Unterstützung des Bundesministeriums für Jugend, Familie, Frauen und Gesundheit eine Fachtagung zum Thema "Wirkungen der Erlebnispädagogik" vorzubereiten.

Praxisprojekte mit handlungsorientierten ganzheitlichen Zugängen lassen sich in vielfältigsten Bereichen der Prävention, Pädagogik und Therapie lokalisieren: Auf Jugendfarmen, im Kinderzirkus, der offenen Jugendarbeit und Jugendberufshilfe, in der internationalen Heimerziehung und in Therapiebereichen für Behinderte, Suchtgefährdete, Drogenabhängige usw.

In Feldern der Sozialisation, Rehabilitation und Resozialisation gewinnen Ansätze der Erlebnispädagogik offensichtlich ebenso an Boden wie in Fortbildungsangeboten sozialer Organisationen und auf dem "freien Markt".

Erlebnispädagogik als exotische Verlockung für demotivierte und ausgepowerte ArbeitnehmerInnen in Lehrwerkstätten, an Fließbändern und in den Führungsetagen der Industrie verknüpfen Ökonomie mit Pädagogik.

Aber auch andere Kombinationen werden laufend fortentwickelt:

- Erlebnispädagogik und Kurzzeitpädagogik;
- Erlebnispädagogik und Freizeitpädagogik;
- Erlebnispädagogik und sanfter Tourismus;
- Erlebnispädagogik und Ökologie ...

Als Hauptinitiator dieser Entwicklung wird der 1886 in Berlin geborene Pädagoge Kurt Hahn genannt. Seine Theorie der Erlebnistherapie setzte bereits 1950 durch die Gründung der ersten Kurzschule in Weißenhaus Akzente. Seine handlungsleitenden Motive entstanden aus den von ihm diagnostizierten gesellschaftlichen "Verfallserscheinungen":

1. Dem Mangel an menschlicher Anteilnahme
2. dem Verfall der Sorgsamkeit und Disziplin
3. dem Verfall der körperlichen Tauglichkeit sowie
4. dem Mangel an Spontaneität und Eigeninitiative.

Die Ziele Kurt Hahns schlagen sich mehr oder minder unverfälscht in den zahlreichen Konzeptionen heutiger Erlebnispädagogik nieder: Therapeutisch akzentuiert beispielsweise als Pädagogik an Bord von Segelschiffen der Pädagogischen Hochschule in Lüneburg(4); als Alternative zur Heimerziehung der Technischen Universität Berlin(5); präventiver ausgerichtet auf Fragen des Jugendschutzes(6) und schließlich als Fortbildungs- und Trainingskurs-Konzept der Deutschen Gesellschaft für Europäische Erziehung e.V.(7), die den traditionsreichen Begriff "Outward Bound" als Markenzeichen für die Kurzschulen im bayerischen Baad, Berchtesgaden sowie in der Königsburg an der Schlei juristisch erfolgreich, wenngleich pädagogisch bedenklich durchzufechten versucht hat.

Von "Outward Bound" soll im folgenden auch weiterhin die Rede sein. Der gewählte Weg und die Darstellungsform weichen jedoch ab von uns vertrautem(8).

Dreh- und Angelpunkt der nachfolgenden Gedanken zum Thema ist die Cobham Outward Bound School New Zealand, 1962 durch Viscount Cobham, dem neuseeländischen Generalgouverneur eröffnet und eine von mehr als 40 weltweit verankerten Outward Bound Trainingszentren, die sich der Entwicklung und der Unterstützung Jugendlicher und junger Erwachsener in allen Lebensformen widmet.

An die Schilderung konkreter Praxiserfahrungen ist die Idee geknüpft, daß ganzheitlich Erlebnispädagogik als internationale Jugendsozialarbeit spezifische Aspekte freisetzt, die es interessierten LeserInnen erlaubt, den bisherigen Blickwinkel zu erweitern, manches zu relativieren und möglicherweise auch anderes partiell zu korrigieren.

Und aus eben dieser anderen, durch europäische und deutsche Geschichtsschreibung unbelasteten Sichtweise liest sich die Hahn'sche Philosophie, seine Trainingsmethoden, die konkrete Durchführung und Analyse ihrer Wirkungen in der Tat anders.

### **Die Geschichte der Kurzschulen aus neuseeländischer Sicht**

Der Direktor der Cobham Outward Bound School New Zealand führt die Neuankömmlinge persönlich in die Geschichte der Bewegung ein: "Während des Ersten Weltkrieges war Kurt Hahn Ratgeber im Auswärtigen Amt für englische Angelegenheiten und wurde schließlich Privatsekretär von Prinz Max von Baden. Der Adelige überredete Hahn, eine Schule zu gründen und stellte ihm zu diesem Zweck 1920 sein Schloß Salem zur Verfügung. In dieser Schule wollte Hahn junge Leute zu den Tugenden, die durch allzu bequemes Leben zerstört wurden, zurückführen. Er versuchte die Jugendlichen dazu anzuregen, das auszuführen, was sie als richtig ansahen - ungeachtet von Mühsal,

Gefahren, Skepsis, Langeweile, Spott von anderen und der Emotion des Augenblicks.

Im Jahre 1933 sprach sich Hahn öffentlich gegen Hitler aus, nachdem er mit ansehen mußte, wie ein junger Kommunist von Hitlers Sturmtruppen zu Tode getreten wurde. Hahn wurde verhaftet und eingesperrt, kam aber durch die Hilfe seiner Freunde bald wieder frei.

Nach seiner Verbannung aus Deutschland ging er nach England, wo er seinen alten Erziehungsidealen gemäß eine Schule in Gordonstown gründete.

Nach dem Ausbruch des Zweiten Weltkrieges mußte Hahn einen deutschen Angriff auf den Norden Schottlands befürchten und verlegte deshalb seine Schule nach Wales. Dort gründete er zusammen mit Lawrence Holt 1941 die erste Outward Bound Schule in Aberdovey. Holt, der damalige Vorsitzende der "Blue Funnel Line" erlebte mit Sorge, daß wesentlich weniger junge schiffbrüchige Seeleute in Rettungsbooten überlebten als ältere Crewmitglieder. Er schlußfolgerte, daß Hahn's Trainingsmethoden jungen Menschen helfen könnten, solche Situationen besser zu meistern. In Aberdovey wurden die Jugendlichen einem Leben voller neuer Herausforderungen ausgesetzt: Sie lernten kleine Boote im rauhen irischen Meer zu steuern, verbotene Gipfel zu erklettern und anstrengende Wanderungen in unwegsamem Gelände zu "überleben". Großes Augenmerk lag auf dem Erste-Hilfe-Unterricht und den verschiedenen Rettungsdiensten, zwei wesentliche Elemente in der Lehre Kurt Hahns, die bei Outward Bound auch heute noch betont werden.

Überraschenderweise zeigte sich, daß die Schüler in Aberdovey neben fachlicher Kompetenz auch andere positive Eigenschaften als Ergebnis ihrer Schulung entwickelten. Diese Tatsache mußte dem Demokratisierungsanspruch Hahns entgegenkommen, da Menschen mit politisch relevanten Persönlichkeitsmerkmalen auch in Friedenszeiten wertvolle Mitglieder und Stabilisatoren des gesellschaftlichen Gefüges sein würden. Die Schule in Aberdovey wurde zu einem Sprungbrett für eine weltweite Kette handlungsorientierter Kurzschulen und Trainingszentren mit höchst differenzierten Kursprogrammen.

Heute wie damals gelten die gleichen Fragen: Was geschieht eigentlich mit den "Reichtümern der Kindheit" im Jugendalter - dem Ansporn zum Wachsen; der Sehnsucht nach Abenteuern; der Freude am Erforschen unbekannter Dinge; der Liebe zur Musik, zum Malen oder Schreiben; der lebhaften und kreativen Phantasie? Wie lassen sich die unverdorbenen Leidenschaften fördern und wie dem "Verfall" vorbeugen?"

"Um beispielsweise Selbstdisziplin zu fördern", so setzte der Direktor in seiner Begrüßungsrede fort, "folgten die Schüler einem bestimmten Trainingsplan - einer einfachen Sammlung alltäglicher Aufgaben wie zum Beispiel ein morgendlicher Lauf mit anschließender kalter Dusche. Der Schulalltag wurde täglich durch Sportunterricht unterbrochen, der die Fitness der Schüler fördern sollte. Ebenso wurden regelmäßige Expeditionen durchgeführt, die den Abenteuergeist unterstützen sollten. Das bekannteste Merkmal seiner Schule aber waren wohl die Rettungsdienste, in denen seine Schüler geschult und auch praktisch eingesetzt wurden: die Feuerwehr, die Bergrettung, die Wasserwacht und später auch der Gemeindedienst.

**Eines der vielleicht herausragendsten Merkmale der Hahn'schen Theorie war, daß die Jugend sich in Sorge für andere selbst findet.**

Für diese Dienste waren aber körperliche Fitness, Geschicklichkeit, Initiative usw. unabdinglich, und noch wesentlicher die Fähigkeit zur Empathie. Denn in dem für ihn sehr entscheidenden Faktor "Empathie" sah Kurt Hahn zugleich auch den gravierendsten Unterschied zwischen seinen auf Demokratie gerichteten Methoden und den vom Naziregime inszenierten Jugendbewegungen.

Ein ebenso gewichtiges Hauptelement des Hahn'schen Konzeptes ist die "Erlebnistherapie". Hahn meinte, daß die Jugend vor allem durch natursportliche Aktivitäten außergewöhnliche (im Sinne des Wortes: außerhalb der Gewohnheit) Erfahrungen machen könnten, die einerseits dauerhaft in ihrer Erinnerung bleiben und andererseits deren Bewältigungserfolge sich ins allgemeine Leben übertragen ließen".

"Outward Bound", erklärt der Direktor der Cobham School, "ist ein alter Begriff aus der Seemannssprache. Er bezeichnet ein Schiff, das bereit ist, aus dem

**CHRIS BRÜCKNER**, Prof. Dr. phil., Jahrg. 1947, Studium der Sozialpädagogik an der Fachhochschule Köln, Studium der Erziehungswissenschaften an der Universität Köln. In Praxis und Theorie insbesondere mit Präventionsforschung und Problemen der Elementarerziehung beschäftigt. Seit 1989 Professorin am Fachbereich Sozialwesen der Staatl. Fachhochschule München.

## **INNOVATIVE INDUSTRIEPÄDAGOGIK?**

### **Probleme der Privatisierung von Weiterbildung in Deutschlands heimlicher Hauptstadt**

Die betriebliche Fort- und Weiterbildung, aber auch die öffentliche und private Erwachsenenbildung ganz allgemein sind interessante und expandierende Arbeits- und Aufgabengebiete für Absolventinnen und Absolventen eines Sozialpädagogikstudiums.

Nicht unerheblich ist in dem Zusammenhang, ob diese Form der Bildung öffentlich zugänglich und damit Teil eines gesamten, bundesweit garantierten Bildungsangebotes ist - oder ob sie zunehmend privatisiert wird. Eine Privatisierung schränkt nicht nur die Möglichkeit gleicher Bildungschancen weiter ein, indem Weiterbildung ein "privates Gut" ist, was sich Bürgerinnen und Bürger "leisten können müssen", um den Anschluß an die rapide sich verändernden Qualifikationsanforderungen nicht zu verlieren. Privatisierung der Weiterbildung, das bedeutet auch, es entsteht ein unübersehbarer "Markt", Abschlüsse und Zertifikate werden nicht mehr auf die tatsächlich vermittelten Inhalte und deren Wert geprüft, eine pädagogische oder sozialpädagogische Qualifikation verliert im Prozeß der Weiterbildung an Bedeutung. Die Erwachsenenbildung insgesamt büßt zunehmend ihren Charakter als Bildung mit Freizeitwert, als familien- und gruppenunterstützende Bildung, als politische Bildung und damit als Beratungs- und Unterstützungsinstanz mit quasi lebensbegleitender Funktion schlechthin ein. Diese Rolle hatten in der Nachkriegsphase der Erwachsenenbildung vor allem die Volkshochschulen übernommen.

Der Vorgang der Privatisierung der Weiterbildung reduziert die Aufgabe der Bildung Erwachsener mehr oder minder offen auf marktorientierte Utilitarismus-

erwägungen, aus diesem und vielen anderen Gründen gehört er in die öffentliche Debatte!

Die bayerische Landeshauptstadt ist mit ihrem schon stark kommerzialisierten Weiterbildungsmarkt ein besonders abschreckendes Beispiel für den Einbruch der öffentlichen Weiterbildung. Tendenzen, Hintergründe und Entwicklungslinien der öffentlichen und privaten Fort- und Weiterbildung sind deshalb Gegenstand der folgenden Skizze über den "Weiterbildungsmarkt München."

Die breite Ausbildungs- und Forschungspalette von München als Universitätsstadt bietet den Hintergrund einer ertragreichen Vernetzung wirtschaftlicher, wissenschaftlicher und staatlicher Potenzen. Dazukommt eine "gesunde mittelständische Struktur" von Klein- und Mittelbetrieben, willigen Lieferanten, Auftragnehmern und Krisenpuffern.

Nach Angaben der Industrie- und Handelskammer, IHK Oberbayern hatte die elektrotechnische Industrie in Oberbayern

|       |                        |
|-------|------------------------|
| 1950: | 16.000 Mitarbeiter und |
| 1985: | 85.000 Mitarbeiter.    |

Das Gewicht der Region München läßt sich aus dem Vergleich der **Beschäftigten der elektrotechnischen Industrie einschließlich EDV** im Jahr 1985 erschließen:

|                               |                            |
|-------------------------------|----------------------------|
| BRD gesamt:                   | ca. 1.005.000 Beschäftigte |
| davon Bayern:                 | ca. 260.000 Beschäftigte   |
| davon Oberbayern:             | ca. 85.000 Beschäftigte    |
| davon Stadt und Lkr. München: | ca. 60.000 Beschäftigte.   |

(Quelle: IHK München und Oberbayern 1986. Monografien deutscher Wirtschaftsgebiete. Wirtschaftsregion München und Oberbayern.)

Der regionale Schwerpunkt liegt also in München und seinem Umland. Da Erweiterungswünsche der Großunternehmen innerhalb des Münchner Stadtbereichs nicht immer flächenmäßig realisiert werden können, weicht man z.T. in andere bayerische Standorte aus (bspw. die Siemens Megachip-Produktion



in Regensburg). Die Schwerpunkte der Produktionsentwicklung liegen bei Bauelementen, der Meß- und Regeltechnik, Kommunikationstechnik und Datenverarbeitung, die in zukunftssträchtige Anwendungsgebiete gehen. Es sind dies Systeme der Bürotechnik, digitale elektronische Vermittlungssysteme und der Satellitenfunk. Eine intensive Zusammenarbeit gibt es mit der im Münchener Raum angesiedelten **Luft- und Raumfahrtindustrie**. Die Entwicklungsschwerpunkte der im Münchner Raum und im "Elektronikgürtel" um München angesiedelten Firmen (bspw. Bosch-Siemens, Merck Telefonbau, Kathrein, Nixdorf, Osram, Rohde und Schwarz, Ruf, Siemens, Triumph-Adler, ..., Digital Equipment, Eurosil, Hitachi, Intel, Motorola, Texas Instruments u.a.) sind konkret:

- ISDN (integrated services digital network), sowie
- DFS, das Deutsche Fernmeldesatellitensystem.

München liegt nach Auskunft der IHK auf Rang 4 der internationalen mikroelektronischen Zentren, hinter Silicon Valley, Boston und dem japanischen Zentrum. Von den rund 600 bundesdeutschen Softwarefirmen sind etwa 40% in Bayern mit dem Schwerpunkt München. Hier wird 40% der bundesdeutschen Halbleiterproduktion erzeugt.

Tab. 2: **Betriebe im Bereich Elektronik und Datenverarbeitung in der Münchener Region 1985.**

| Landkreise:     | DAH | EBE | ED | FS | FFB | LL | LKr MÜ | STA | Stdt-MÜ |
|-----------------|-----|-----|----|----|-----|----|--------|-----|---------|
| Microcomputer   | -   | -   | -  | 1  | -   | -  | 1      | -   | 11      |
| DV-Anlagen      | 3   | 7   | -  | 5  | 9   | 1  | 47     | 8   | 157     |
| El. Bauelemente | 2   | 2   | -  | 3  | 12  | 3  | 23     | 6   | 82      |
| El.Geräte       | 4   | 6   | 2  | 14 | 17  | 2  | 56     | 17  | 213     |
| Datenverarb.    | 1   | 1   | 3  | 3  | 5   | 1  | 17     | 6   | 124     |
| DV-Beratung     | -   | 3   | -  | 2  | 6   | -  | 18     | 3   | 101     |
| Summe           | 10  | 19  | 5  | 28 | 49  | 7  | 162    | 40  | 688     |

(Quelle: Regionenregister Oberbayern).

In dieser Aufstellung nicht erfaßt ist die Zahl der Kleinunternehmer, die als Personenunternehmen nicht im Handelsregister stehen. Im Stadtbereich München entfallen von den dargestellten Unternehmen 43% auf den Bereich "Elektronik", 24% auf den Bereich "DV-Anlagen" und 33% auf den Bereich "DV-Dienstleistungen".

Um die Innovationszyklen zu beschleunigen, gibt es eine entwickelte Zusammenarbeit in gemeinsamen Projekten mit Personalaustausch zwischen Industrie, Hochschulen und wissenschaftlichen Instituten. Als beispielhaft gelten die Kooperationsprojekte mit der TU München auf den Gebieten "Informatik", "Sensorik" und "Halbleitertechnik".

München ist gleichzeitig ein **Zentrum der Luft- und Raumfahrtindustrie**. In der Region München befinden sich ca. 50% des Potentials dieser - vorwiegend militärisch orientierten - "innovativen Schlüsselindustrie" der Bundesrepublik. Hier sitzen Dornier, MTU, die Deutsche Airbus GmbH, die Panavia und MBB. In ihrem Bereich sind rd. 40.000 Mitarbeiter beschäftigt. Die Voraussetzung der Blüte der Rüstungsindustrie ist auch hier die intensive Vernetzung von Betrieben, wissenschaftlichen Einrichtungen, Hochschulen und staatlicher Förderung. MBB beschäftigt an drei Standorten in der Umgebung Münchens allein 12.000 Mitarbeiter. Die Produktionspalette weist Kampfflugzeuge, Flugkörperwaffensysteme, Hubschrauber sowie Satellitentechnik aus. Für sie stehen Produktnamen wie MILAN und HOT (Panzerbekämpfung), ROLAND (Flugabwehr) und KORMORAN (Schiffsbekämpfung). 90% der Entwicklungskapazitäten für diese "Zukunfts(zerstörungs-)systeme" befinden sich in der Münchner Region.

Darüber hinaus gab MBB im Jahr 1984 an mehr als 1.200 Mittelstandsbetriebe Unteraufträge im Wert von ca. 150.000.000 DM. Hier entstand das TORNADO-System, wird an der Entwicklung des "Jäger 90" und des ARIANE-Luftfahrtprogramms gearbeitet.

Von den 13 GROSSFORSCHUNGSEINRICHTUNGEN der Bundesrepublik befinden sich 3 im Raum München, nämlich

1. die Deutsche Forschungs- und Versuchsanstalt für Luft- und Raumfahrt (DFVLR), die wesentliche Teile des bundesdeutschen Luftfahrtprogramms konzipiert;
2. die Gesellschaft für Strahlen- und Umweltforschung (GSF) mit 1.600 Mitarbeitern und dem Jahresetat von 200 Mio. DM;
3. das Max-Planck-Institut für Plasmaphysik (IPP) mit 1.100 Mitarbeitern und 150 Mio. Jahresetat, dessen Entwicklungsschwerpunkte u.a. die Voraussetzungen des Fusionsreaktors sind.

Die Region München dürfte sich wie keine andere dazu eignen, die Weiterbildungsverhältnisse unter "High-Tech-Bedingungen" in konservativer Regie zu beobachten.

### Ungleichheit in der beruflichen Weiterbildung

Da für die Münchner Region keinerlei Übersichtsdaten vorliegen, greife ich zur Orientierung auf die Materialien der BIBB-Untersuchung "Strukturen betrieblicher Weiterbildung" und der Infratest Sozialforschung "Berichtssystem Weiterbildungsverhalten 1985" zurück. Sie dürften auch die durchschnittlichen Münchner Verhältnisse der Verteilung von Weiterbildungsmaßnahmen abbilden.

Tab. 3: **Berufliche Weiterbildung: Teilnehmerquoten nach Branchen, Beschäftigtengruppen und Betriebsgrößen**

| Branche        |       | Beschäftigtengruppe |       | Betriebsgröße (Beschäftigte) |     |
|----------------|-------|---------------------|-------|------------------------------|-----|
| Elektrotechnik | 35%   | Führungskräfte      | 65,2% | 1 - 99                       | 13% |
| Metall         | 21,7% | Techn. Angest.      | 40,2% | 100-999                      | 14% |
| Chemie         | 14,9% | kaufm. Angest.      | 39,1% | 1000 u.mehr                  | 22% |
| Maschinenbau   | 6,3%  | Facharbeiter        | 8%    |                              |     |
| Textil         | 5,9%  | An- und Ungelernte  | 2,6%  |                              |     |
| alle Branchen  | 18,4% | alle Beschäftigte   | 18,4% | (Stand 1985)                 |     |

Quellen: BIBB (Bundesinstitut für Berufliche Bildung)-Untersuchung: "Strukturen beruflicher Weiterbildung", und Infratest Sozialforschung: "Berichtssystem Weiterbildungsverhalten 1985".

**ANITA KLUPP**, Jahrg. 1956. Studentin im Studienschwerpunkt Erwachsenenbildung; Praxiserfahrungen im Management-Training. Interessen-Schwerpunkte: Betriebliche Sozialarbeit als Industripädagogik, neue Methoden und Formen der Arbeitnehmer-Fortbildung.

## **MANAGER-TRAINERIN**

### **Sozialkompetenzen: Schlüsselqualifikationen eines neuen Berufsbildes**

**"In einer sich immer schneller wandelnden Welt ist nur der erfolgreich, der gelernt hat zu lernen. Bis zum Jahre 2000 werden sich nahezu alle Arbeitsplätze radikal verändern ..."(1)**

Diese Einleitung zu einem Artikel über Veränderungen von Berufsbildern in einer Trainerzeitschrift ließ mich aufhorchen. Galt diese Aussage auch für mich, wo ich doch gerade erst dabei war mich mit meinem zukünftigen Berufsbild der Sozialpädagogin auseinanderzusetzen? Was würde nach dem Studium kommen? Wie sollte mein zukünftiges Berufsbild aussehen?

Als Studentin des Fachbereichs Sozialwesen mit großem Interesse an sozialpädagogischen Problemen und Fragestellungen, aber auch **auf der Suche nach neuen Antworten, die außerhalb traditioneller Konzepte der Sozialpädagogik liegen**, kam ich zu sogenannten "innovativen Projekten" und unter anderem zu Konzepten des Sozialmanagements. Begriffe wie Organisationsentwicklung, Situationsmanagement, Motivations- und Führungskompetenz, Selbstmanagement, Sozialkompetenz bei Führungskräften, Management of Change etc. waren an sie gebunden, sagten mir jedoch zunächst nur sehr wenig.

Neugierig geworden, was dahintersteckt und vor allem, was Sozialarbeit mit Management zu tun hat, recherchierte ich weiter. Denn eine plausible Verbindung dieser Begriffe ließ sich mit den Wissensbeständen aus dem Grundstudium der Sozialarbeit/Sozialpädagogik zu diesem Zeitpunkt nicht herstellen. Inzwischen, nach intensiverem Literaturstudium(2) und zahlreichen Experten-Gesprächen, über die ich am Ende meines Beitrages berichten werden, sind

mir Zusammenhänge, wie sie der Beitrag über "Innovation durch Organisation" aufzeigt, klar.

Trotz engagierter Bemühungen und präziser werdender Argumentation war es zunächst seitens der Fachhochschule nicht selbstverständlich, daß ich mich als Studentin des Fachbereichs Sozialwesen um einen Praktikumsplatz im Fortbildungsbereich einer Computerfirma bewarb. Ich gewann den Eindruck, daß betriebliche Sozialarbeit nach wie vor ausschließlich mit Betriebsfürsorge, Sozialberatung und Sozialbetreuung in Krisensituationen assoziiert wird. Erst allmählich und insbesondere in jüngster Zeit finden sich beispielsweise in aktuellen Diplomarbeiten Hinweise auf innovative Betriebspädagogik.<sup>(3)</sup> Die Firma allerdings reagierte weitaus positiver. Ich fand genau das, was ich suchte und in meinem späteren Praktikantinnen-Kontrakt hieß es: "Aus- und Weiterbildung in der Erwachsenenbildung im Bereich Verhaltenstraining, durchgeführt von festangestellten Trainern". Wenn im folgenden von dem **Trainer** die Rede ist, sind selbstverständlich **Trainerinnen** mit eingeschlossen, auch wenn diese derzeit, wie in anderen anspruchsvollen und verantwortungsvollen Tätigkeitsbereichen auch, unterrepräsentiert sind und überzufällig häufig von Männern dominiert werden.

Das Unternehmen, in dem ich das praktische Studienjahr absolvierte, zählte 1989 weltweit ca. 130.000 Mitarbeiter. Es ist in 54 Ländern 600 mal vertreten. Für die ca. 4.000 Mitarbeiter in Deutschland stehen derzeit 120 Trainer zur Verfügung, die im technischen und nichttechnischen Bereich weiterbilden. Im Beitrag über "Innovative Industripädagogik" von Chris Brückner wird dieses Unternehmen als Beispiel für den industriellen Fortbildungsbedarf und Weiterbildungsboom eingehender beschrieben.

Für mich war der Bereich **Skills- und Managementtraining** von besonderem Interesse. Er war einer von vier Bausteinen in der Struktur des Weiterbildungsbereiches zu dem noch Kundens Schulung, Vertriebst raining und technisches Inhouse-Training gehörten. Während der Zeit meines Praktikums waren zwölf Trainer angestellt, die aus den Sozial- und Geisteswissenschaften kamen, zum Teil aus der Psychologie, zum Teil aus der Sozialpädagogik. Ausnahmslos hatten

alle bereits vor ihrer Beschäftigung bei diesem Unternehmen in Bereichen der Erwachsenenbildung gearbeitet.

In 323 Seminaren pro Jahr mit ca. 4.000 Teilnehmern aus der eigenen Firma wurden die Trainer hauptsächlich für folgende Aufgaben eingesetzt:

- Entwicklung und Durchführung eines Einführungsseminares für neue Mitarbeiter,
- Entwicklung und Durchführung spezieller Trainingsangebote,
- Integriertes Projekttraining,
- Moderation von Workshops,
- Durchführung eines vollständigen Seminarprogramms mit Managementtrainings,
- Train-the-Trainer-Seminaren,
- Funktionsspezifische Seminare für einzelne Abteilungen und
- Krisenintervention.

Mit 31.000 Studenten-Wochen pro Jahr ist dieser Geschäftsbereich des Unternehmens durchaus einer Universität vergleichbar, und selbstverständlich kein Einzelfall. Nahezu alle Großunternehmen sowie Sparkassen und Banken haben eigene Abteilungen mit festangestellten Trainern.

### **Wer oder was ist ein Trainer?**

Denjenigen, der an einem verbindlich festgeschriebenen Berufsbild bzw. Kompetenzprofil interessiert ist, muß ich leider enttäuschen. Es gibt auch keinen "genormten" Standard. Es gibt derzeit noch kein einheitliches Berufsbild des Trainers, wenngleich und obwohl alle persönlichen Entwicklungen hin zum Trainer sich irgendwie ähneln und Gemeinsamkeiten aufweisen.

Die Trainermessegesellschaft(4) geht zur Zeit von ca. 4.500 freiberuflichen und ca. 20.000 festangestellten Trainern im Fort- und Weiterbildungsbereich aus. Dem liegt die Annahme zugrunde, daß Betriebe mit 1.000 Mitarbeitern bereits über mindestens einen festangestellten Trainer verfügen. Auf die Frage, wer oder was ein Trainer ist, hilft vielleicht als Antwort die Charakterisierung

dessen, was er nicht ist: eine Negativ-Definition also. Er ist kein Lehrer, kein Dozent, kein Theoretiker, der festen Stoff und spezifisches Fachwissen vermittelt. Er hat kein festes Curriculum, nur einen inhaltlich-methodischen Rahmen, in dem er sich bewegt. **Der Trainer arbeitet ganzheitlich und nach neuesten lernpsychologischen Erkenntnissen unter Berücksichtigung der firmeninternen Interessen der jeweiligen Unternehmen,** für die er tätig wird.

### **Werdegang eines Trainers - seine Fähigkeiten bzw. Qualifikationen**

Durch verschiedene Interviews mit erfahrenen Trainern und Trainerinnen, die alle über mehrjährige, mindestens fünfjährige Berufserfahrung verfügten, fand ich heraus, daß keine persönliche Biographie der anderen glich, aber alle in verwandten Gebieten beheimatet waren.

Viele der Trainer, die jetzt Management-Trainings und Verhaltenstraining auf hohem Level durchführen, haben ein Studium der Psychologie oder Sozialpädagogik absolviert, weisen Berufserfahrung als Bildungsreferenten, Ausbildungsleiter, als Trainer im Verkaufsbereich und als Unternehmensberater nach(5). Einige waren in der Jugendbildungsarbeit beschäftigt und so durch eine harte kritische Schule zu der Arbeit mit Erwachsenen in Führungspositionen gekommen.(6)

Grundsätzlich kann man festhalten, daß ein Trainer über eine solide Ausbildung und überdurchschnittliche Fachlichkeit in einem bestimmten Bereich verfügt, und darüberhinaus von dem jeweiligen Arbeitgeber die Möglichkeit bekommt, seinem zukünftigen Tätigkeitsfeld entsprechend Weiterbildungen zu besuchen, um sich für seinen Job zu qualifizieren. Viele große Firmen investieren zwei Monate und mehr in die Ausbildung ihrer neuen Mitarbeiter bevor diese ihre Aufgaben ausüben. Es ist nicht unbedingt notwendig, in dem Bereich, in dem der Trainer arbeitet, spezifische Fachkompetenz zu haben. Allerdings sollte ihm die Produktpalette und der Hauptkundenkreis seiner Firma bekannt sein. Er sollte die Sprache des Unternehmens kennen und verstehen wovon die Teilnehmer sprechen. Das alles ist manchmal nicht ganz einfach, weil die Teilnehmer, wenn sie aus einer Firma kommen, sich oft eines Fachjargon bedienen, der nicht ohne weiteres für jeden verständlich ist. Es reicht nicht

aus zu wissen, daß man Computer nicht mit K schreibt. Um beurteilen zu können, in welcher Richtung er trainieren kann, sollte er sich unbedingt mit der Firmenphilosophie auseinandergesetzt haben. Jedes Seminar das er hält, wird er üblicherweise mindestens einmal als Teilnehmer besucht haben und/oder als Co-Trainer mitgestaltet haben. Selbstverständlich muß ein Trainer das Rad nicht immer wieder neu erfinden, aber der Umgang mit bereits bestehenden Konzepten ist äußerst kritisch zu sehen. Jeder der glaubt, ein Konzept (evtl. noch eine Raubkopie), eine eigene Theorie und der Besuch eines Seminars als Teilnehmer reichten aus, um ein Training durchführen zu können, wird ganz schnell feststellen, daß die TeilnehmerInnen ein sehr feines Gespür dafür haben, ob ihr Trainer authentisch und souverän ist oder nicht. Das entsprechende Feedback der Teilnehmer ist ihm in jedem Fall sicher. Ein Management-Trainer verfügt in der Regel über wissenschaftliche Kenntnisse in den Bereichen der Sozialwissenschaften, insbesondere der Psychologie und Pädagogik, aber auch in der Betriebswirtschaft. Er besitzt didaktisch-methodische Kenntnisse, die Lern- und Austauschprozesse, um seine TeilnehmerInnen zu führen und ist in Moderations-, Präsentations- und Visualisierungstechniken geschult.

### **Wie lange dauert die Ausbildung zum Trainer?**

Auch hierüber kann keine allgemeingültige Aussage getroffen werden. Wenn man ein Studium wie beispielsweise BWL, Sozialpädagogik, Psychologie o.a. mit einbezieht, dauert die Ausbildung auf jeden Fall mindestens fünf Jahre. Nach dieser Zeit würde die Trainerlaufbahn allerdings erst beginnen. Abgeschlossen ist sie gewissermaßen nie, denn ein Trainer muß ständig marktorientiert arbeiten und mit den wirtschaftlichen, politischen, sozialen oder firmeninternen Veränderungen mitwachsen. Innovative Kompetenz, Flexibilität, Sensibilität in der Problemwahrnehmung und Kreativität in der Problemlösung werden so zu Kernpunkten eines ständigen Profilierungsprozesses.

Michael Sandrock, Management-Trainer aus Freiburg, traf in der Gauß'schen Verteilungskurve eine Unterscheidung zwischen Juniortrainer, Trainer und Seniortrainer(7). Durch diese Kurve wird deutlich, wie sich ein Trainer entwickeln kann. **Der Juniortrainer** ist nach dieser Spezifikation derjenige, der am



**MANFRED LEICHTLE**, Jahrg. 1959; Ausbildung zum Kfz-Mechaniker. Nach Erlangen der Fachhochschulreife und Berufstätigkeit Student der Sozialpädagogik im 8. Semester an der Fachhochschule München im Studienschwerpunkt Jugendarbeit.

## **SOZIALPÄDAGOGEN ALS "NEUE SELBSTÄNDIGE"?**

### **Denkbare Alternativen jenseits traditioneller Berufsausübung**

Es gärt im sozialen FH-Bereich. Eine Art Aufbruchstimmung macht sich breit, von der die einen meinen, daß sie dem gesellschaftlich wenig populären Beruf des Sozialpädagogen in vielen Bereichen eine neue Wertigkeit zu geben scheint und die anderen befürchten, daß sie die stetig schrumpfende Berufsmoral und Ethik vollends paralysiert. Waren es zunächst nur wenige, die es wagten, über den Tellerrand dieser helfenden und altruistischen Zunft hinauszublicken und sich in für Sozialarbeiter/Sozialpädagogen äußerst unkonventionellen und auf den ersten Blick regelrecht unpassenden Arbeitsgebieten versuchten, so scheint sich der Aufbruch zu "neuen Ufern" nun immer mehr durchzusetzen.

Rückblickend begann diese keineswegs revolutionäre Entwicklung eigentlich recht harmlos. Studienschwerpunkte wie "Betriebliche Sozialarbeit", "Erwachsenenbildung", "Soziale Planung" und "Organisation", begannen sich in relativ kurzer Zeit nach Jahren des Schattendaseins neu zu etablieren und ließen die Verfechter der reinen sozialen Lehre und sozialwissenschaftlicher Monodisziplinen mißtrauisch werden. Schließlich hatte man doch vom Klientel, den Arbeitgebern und Arbeitsbedingungen und den gebietsschutzgarantierenden Organisationen der Sozialpädagogen sehr klare, festverwurzelte Vorstellungen. Plötzlich sollte man nun beispielsweise einem kapitalistischen Unternehmen dazu verhelfen, sich ein soziales Mäntelchen umzuhängen oder gar - wie der vorangehende Beitrag zeigt - Sozialkompetenz als Schlüsselqualifikationen zur Gewinnmaximierung und subtileren Arbeitnehmerausbeutung bereitstellen. Ein wahrhaft ketzerischer Gedanke, der grundlegende politische und weltanschauliche sozialpädagogische Dogmen bis ins tiefste Mark erzittern läßt.

Der Untergang des Abendlandes schien eingeläutet, als die Computertechnologie Eingang in das Ausbildungscurriculum der "Sozpäds" nahm. Vor wenigen Jahren noch der Inbegriff gesellschaftlicher Verfallserscheinungen und landauf-landab als "Jobkiller" apostrophiert und angegiftet, machten sich nun elektronische Produkte von Großkonzernen auch in den heiligen Hallen sozialer Fachbereiche der Fachhochschulen breit.

Etwas genierlich wird dabei übersehen, was auch das Berufsbild der Manager-Trainerin erwarten läßt, nämlich daß diejenigen, die sich den verfehnten Arbeitsgebieten zugewandt hatten, sowohl bei der Suche nach einer Praktikantenstelle als auch später im Beruf einige Pluspunkte auf ihrer Seite verbuchen konnten, die bei einer sachlicheren Betrachtungsweise in der Tat nicht von der Hand zu weisen sind. Diese Behauptung läßt sich nicht zuletzt an solchen ehemaligen Nebensächlichkeiten wie leistungsgerechte Bezahlung, Image der Sozialberufe und gesellschaftlicher Status belegen.

### **Lust kontra Frust**

Gerade diese drei oben genannten Aspekte sind nun für viele zukünftige und bereits berufstätige Sozialpädagogen ein Anlaß, grundsätzlicher darüber nachzudenken, ob es nicht einen Weg gibt, sich gänzlich von lohnabhängiger Arbeit auf BAT Vb-, IVb- und bisweilen gar VIIb-Niveau zu verabschieden. Das zwar arbeitsintensive, aber unvergütete praktische Studienjahr senkt die Schwelle der letzten Unentschlossenen gegen Null. Sicher, daß Sozialpädagogen in Eigenregie etwas auf die Beine gestellt haben, ist im Grunde nichts Neues. Bisher geschah dies in der Hauptsache in Form von fremdfinanzierten, bzw. mit sog. öffentlichen Mitteln geförderten Projekten, Modellen, Initiativen und dergleichen.

Die Bewilligungspraxis für die benötigten Gelder ist diesbezüglich aber eher als zurückhaltend zu bezeichnen, wobei betroffene Sozialpädagogen, wie beispielsweise die aus dem euphorisch und publizitätsträchtig "verkauften" 2. Münchner Arbeitsmarkt (heute Arbeitsförderungs-Initiative genannt) an dieser Stelle wahrscheinlich eine deutlichere Wortwahl bevorzugen würden. Apropos

bevorzugen: es liegt auf der Hand, daß solche neuen, unabhängigen sozialpädagogischen Vorhaben gegenüber den "etablierten" - allen voran denen der Wohlfahrtsverbände - bei der Vergabe der Mittel einen ungeheuer schweren Stand haben. Kritisch wirkt sich dabei vor allem die permanente Unsicherheit aus, mit der die "Unabhängigen" zu kämpfen haben. Die bangen Fragen "Wird der Antrag bewilligt?", "Werden die Mittel gekürzt? ", "Wie lange wird gefördert? " usw. hängen wie ein Damokles-Schwert über diesen Projekten. Improvisieren gehört schon zum kleinen Einmaleins. Und manche, durch die Vergabepraxis öffentlicher und "freier" - aber niemals freiwilliger - Geldzuwender zu wahren Finanzierungs-Assen zusatzausgebildeten "Sozpäds" dürften den Neid der Betriebswirte auf den Plan rufen. Auch wie mit den vorhandenen und in der Regel spärlichen Finanzen umgegangen wird, liegt nicht ausschließlich und in erster Linie bei denen, die sie beantragt und mit Glück auch bekommen haben. Das Prinzip "Wer zahlt, schafft an" ist Praxis. Und das keineswegs nur in sog. "Basisprojekten" und Betroffenen-Initiativen, sondern ebenso in den Sphären der Hochschulfinanz, wie jüngst das Aufbegehren des Verbandes der Fachhochschullehrer eindrücklich demonstrierte.

Die Lust weicht dem Frust. Vom anfänglichen Elan bleibt häufig nur die Erfahrung übrig, daß verwaltungstechnisches Gut(Schlecht-)dünken und das unausrottbare Bedürfnis nach Gängelung wieder mal über sozialpädagogische Fachkompetenz gesiegt hat. Fazit: "Der Ober sticht den Unter".

Bestenfalls läßt sich im Vergleich Aktiva zu Passiva noch resümieren, um eine Erfahrung reicher geworden zu sein. Also doch Initiative hin, Kreativität her - sich für BAT 5c/b bei irgend welchen Verbänden, Kommunen, etc. verdingen? Nicht unbedingt.

## **Big Boß**

Der Sozialpädagoge als "selbständiger Unternehmer", "Freiberufler" gewissermaßen wie ihn Anita Klupp beispielhaft skizziert, ist eine eher exotisch anmutende Erscheinung, die bisher noch kaum zu finden ist. Man stelle sich nur einmal vor, was das bedeutet: Projektieren, Vermarkten, Bilanzieren, Gewinne und

Verluste machen. Und das mit allen Annehmlichkeiten und weniger erfreulichen Ergebnissen und im Reigen der Konkurrenz, Anbieter auf einem Markt, der anderen Regeln unterworfen ist als klientenzentrierte Tätigkeiten, Sachbearbeiterfunktionen oder Repräsentationsaufgaben in sozialen Organisationen.

Moralische Bedenken gegen die "kommerzielle Sozialarbeit" werden allenthalben angemeldet. Von Ausbeutung und bewußter Schädigung unterprivilegierter Bevölkerungsgruppen wird in dieser Kritik oft ausgegangen. Soziale Grundsätze würden von denen negiert, die sich vom gewohnten Berufsbild der Sozpäds abheben. **Von dieser Art selbständiger sozialpädagogischer Arbeit soll hier aber nicht die Rede sein, sondern vom neuen Verständnis sozialpädagogischer Fachlichkeit und den daraus resultierenden Möglichkeiten.**

Es taucht hier zwangsläufig die Frage auf: "Was prädestiniert eigentlich ausgerechnet einen Sozialpädagogen dazu, sich selbständig zu machen?" Allein diese Frage ist doch schon peinlich für jeden, der diesem Berufsstand angehört oder bald angehören möchte. Wer stellt so eine Frage eigentlich einem Meister, einem Ingenieur oder Kaufmann? - Richtig! Niemand!

Daher ist es an der Zeit, etwas mehr Vertrauen in das eigene Können zu zeigen. Sozialpädagogen müssen sich nicht hinter anderen Berufsgruppen verstecken, im Gegenteil: zwar ist die Ausbildung weniger spezialisiert als andere Studiengänge, aber gerade die interdisziplinäre Kompetenz befähigt den Sozialpädagogen zu mehr, als ihm bisher zugetraut wurde. Spezialist für das Generelle, wurde diese Kompetenz geheißen. Der "Hansdampf in allen Gassen" besitzt die Grundlagen, die von jeder Führungskraft heute gefordert werden. Was bislang immer als Nachteil der Sozialpädagogen gesehen wurde - nicht von einem Fachgebiet möglichst alles zu wissen, sondern von vielen Fachgebieten Übergreifendes - läßt sich nämlich auch zum Vorteil des Sozpäd nutzen.

### **Gewußt wie**

Nicht die Frage, ob sich Sozialpädagogen als selbständige Unternehmer profilieren können, ist also von entscheidender Bedeutung. Vielmehr geht es darum,

sich Gedanken zu machen, welche Möglichkeiten ihnen zur Realisierung dieses Vorhabens offenstehen.

Der Phantasie sind hier natürlich keine Grenzen gesetzt. **Deshalb soll hier noch einmal einschränkend an die Konzeption dieses Readers erinnert werden, die sich an feldübergreifenden, sozialpädagogischen Kompetenzen mit Blick auf eine "neue" Fachlichkeit orientiert.** Es geht also darum, Bereiche, Möglichkeiten, Beispiele zu finden und Anstöße zu geben, aus Vorhandenem mehr und Neuartiges zu entwickeln. Die Sozialpädagogen als solche, die auf sie gerichteten Außenanforderungen, ihr Fachwissen und Sozialkompetenz gilt es, genauer anzuschauen. Nicht vergessen werden sollen bei einer solchen Beschau auch weltanschauliche, moralisch-ethische Aspekte und die individuelle Lebenserfahrung; doch dazu später.

Die Bundesanstalt für Arbeit gibt in der "berufskundlichen Kurzbeschreibung" zum Beruf Diplom-Sozialarbeiter folgende Hinweise bezüglich der Anforderungen bzw. Voraussetzungen, die für diesen Beruf mitgebracht werden müssen:

Flexibilität, Verantwortungsbewußtsein, Organisationsvermögen, Kooperationsfähigkeit, Einfühlungsvermögen, Freude am (heilenden) Umgang mit Menschen, Fähigkeit zur inneren Distanzierung, seelische Ausgeglichenheit und hohe Frustrationstoleranz.

Auch das Kriterium der geistigen Beanspruchung - entnommen aus dem Standardwerk "Arbeitsmedizinische Berufskunde" - scheint dabei sehr interessant. Da ist die Rede davon, daß die geistige Beanspruchung sehr hoch sei, Initiative und methodische Gesprächsführung unabdingbar seien. Weiter wird noch darauf hingewiesen, daß es wichtig ist, auf unterschiedliche Situationen reagieren zu können und daß von daher an die Konzentrationsfähigkeit hohe Anforderungen gestellt werden.

**Würde man Unternehmensberater nach vorteilhaften Attributen für eine berufliche Existenzgründung befragen, so stimmten diese sicher in weiten Teilen mit den Anforderungen an Sozialpädagogen überein.** Das gleiche

Schriftenreihe

# SOZIALE ARBEIT IN DER WENDE

Band 3

Jürgen Sandmann (Hrsg.)

## **Innovation statt Resignation**

**Stichworte, Suchbewegungen, aktuelle Trends professioneller Jugendarbeit**

**Stichworte zum Inhalt:** Invention · Innovation · Diffusion · Jugendbilder und gesellschaftlicher Wandel · Mädchenarbeit · Ganzheitliche Pädagogik der Vernunft · Prävention und Jugendschutz · Freizeitstätten zwischen Politik und Verwaltung · Organisationsstrukturreform im KJR · Profis in der offenen Arbeit · Jugendwerkstattprojekt · Jugendarbeit mit dem Computer · Outward Bound: Lernen durch Handeln · Kommerzialisierung der Freizeit · Innovation durch Selbsthilfeinitiativen und alternative Projekte

1989 228 Seiten 26,- DM ISBN 3-926555-01-7

Band 4

Thomas Bacher / Manfred Cramer / Gabriele Lorenz / Bernhard Rutkies

## **Soziale Bewegungen im Umweltbereich**

**Eine Bestandsaufnahme**

**Stichworte zum Inhalt:** Umweltbetroffenheit · Umweltbelastung · Psychosoziale Auswirkungen · Umweltberatung · Sensibilisierung · Ökologiegruppen: Kurzcharakterisierung und Typologisierung · MitarbeiterInnenmotivation und -engagement · Ökopädagogik · Umwelterziehung · Netzungen und Bündnisse im Ökologiebereich · Die „grüne“ Ökologiebewegung · Entwicklungslinien · Zukunftsperspektiven · Adressenanhang

1990 156 Seiten 26,- DM ISBN 3-926555-02-5

Band 5

Jürgen Sandmann (Hrsg.)

## **Innovative Kompetenz**

**Modelle und Beispiele sozialpädagogischer Fachlichkeit**

**Stichworte zum Inhalt:** Schmerzgrenzen sozialer Arbeit: Wirkungsanalysen, Leistungsbewertung, Image-Korrektur · Innovation durch Organisation · Beispiel Jugend: Professionalität im Wandel · Handlungsbewußtsein nach Summerhill · Kompetenzmodell Mädchen-Beauftragte · Verselbständigung jenseits traditioneller Sozialarbeit · Manager-Trainerin · Innovative Industriepädagogik · Mitarbeitermotivation und Führungskompetenz · Ganzheitliche Erlebnispädagogik · Innovation durch Tanz und Theater

1990 243 Seiten 28,- DM ISBN 3-926555-03-3

Band 6

Hans Dietrich Engelhardt

## **Innovation durch Organisation**

**Unterwegs zu problemangemessenen Organisationsformen**

**Stichworte zum Inhalt:** Zur Standardisierbarkeit sozialarbeiterischen Handelns · Implikationen sozialarbeiterischer Handlungsmodelle für Organisation · Anleihen aus japanischen Problembewältigungsstrategien · Blockaden für Fachleute und Klienten durch nicht problemangemessene Organisationsformen · MitarbeiterInnen-Partizipation und Motivation · MitarbeiterInnen-Partizipation und Innovation · Klienten-Partizipation und Problembewältigung · Konsens-Modelle in der Bundesrepublik Deutschland und Japan · Beispielhafte Ansätze in der Bundesrepublik Deutschland · Gesellschafts- und sozialpolitische Rahmenbedingungen

In Vorbereitung ISBN 3-926555-04-1



**FACHHOCHSCHULE MÜNCHEN**

Fachbereich 11 Sozialwesen · Industriestraße 31 · 8000 München 60

Telefon: 089/877295

## Stichworte zum Inhalt

Schmerzgrenzen sozialer Arbeit: Wirkungsanalysen, Leistungsbewertung, Image-Korrektur · Innovation durch Organisation · Beispiel Jugend: Professionalität im Wandel · Handlungsbewußtsein nach Summerhill · Kompetenzmodell Mädchen-Beauftragte · Verselbständigung jenseits traditioneller Sozialarbeit · Manager-Trainerin · Innovative Industripädagogik · Mitarbeitermotivation und Führungskompetenz · Ganzheitliche Erlebnispädagogik · Innovation durch Tanz und Theater

ISBN 3-926555-03-3