

Soziale Arbeit  
**GRUNDWISSEN**  
herausgegeben von Rudolf Bieker

Janne Fengler

# Pädagogisches Handeln in der Sozialen Arbeit

**Kohlhammer**

*150 Jahre*  
**Kohlhammer**

**Grundwissen Soziale Arbeit**  
Herausgegeben von Rudolf Bieker

Band 16

Janne Fengler

# Pädagogisches Handeln in der Sozialen Arbeit

Verlag W. Kohlhammer

Dieses Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwendung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechts ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und für die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

1. Auflage 2017

Alle Rechte vorbehalten

© W. Kohlhammer GmbH, Stuttgart

Gesamtherstellung: W. Kohlhammer GmbH, Stuttgart

Print:

ISBN 978-3-17-022407-0

E-Book-Formate:

pdf: ISBN 978-3-17-026750-3

epub: ISBN 978-3-17-026751-0

mobi: ISBN 978-3-17-026752-7

Für den Inhalt abgedruckter oder verlinkter Websites ist ausschließlich der jeweilige Betreiber verantwortlich. Die W. Kohlhammer GmbH hat keinen Einfluss auf die verknüpften Seiten und übernimmt hierfür keinerlei Haftung.

## Vorwort zur Reihe

Mit dem so genannten „Bologna-Prozess“ galt es neu auszutarieren, welches Wissen Studierende der Sozialen Arbeit benötigen, um trotz erheblich verkürzter Ausbildungszeiten auch weiterhin „berufliche Handlungsfähigkeit“ zu erlangen. Die Ergebnisse dieses nicht ganz schmerzfreien Abstimmungs- und Anpassungsprozesses lassen sich heute allerorten in volumigen Handbüchern nachlesen, in denen die neu entwickelten Module detailliert nach Lernzielen, Lehrinhalten, Lehrmethoden und Prüfungsformen beschrieben sind. Eine diskursive Selbstvergewisserung dieses Ausmaßes und dieser Präzision hat es vor Bologna allenfalls im Ausnahmefall gegeben.

Für Studierende bedeutet die Beschränkung der akademischen Grundausbildung auf sechs Semester, eine annähernd gleich große Stofffülle in deutlich verkürzter Lernzeit bewältigen zu müssen. Die Erwartungen an das selbständige Lernen und Vertiefen des Stoffs in den eigenen vier Wänden sind deshalb deutlich gestiegen. Bologna hat das eigene Arbeitszimmer als Lernort gewissermaßen reaktiviert.

Die Idee zu der Reihe, in der das vorliegende Buch erscheint, ist vor dem Hintergrund dieser bildungspolitisch veränderten Rahmenbedingungen entstanden. Die nach und nach erscheinenden Bände sollen in kompakter Form nicht nur unabdingbares Grundwissen für das Studium der Sozialen Arbeit bereitstellen, sondern sich durch ihre Leserfreundlichkeit auch für das Selbststudium Studierender besonders eignen. Die Autor/innen der Reihe verpflichten sich diesem Ziel auf unterschiedliche Weise: durch die lernzielorientierte Begründung der ausgewählten Inhalte, durch die Begrenzung der Stoffmenge auf ein überschaubares Volumen, durch die Verständlichkeit ihrer Sprache, durch Anschaulichkeit und gezielte Theorie-Praxis-Verknüpfungen, nicht zuletzt aber auch durch lese(r)-freundliche Gestaltungselemente wie Schaubilder, Unterlegungen und andere Elemente.

*Prof. Dr. Rudolf Bieker, Köln*



# Zu diesem Buch

## Worum geht es in diesem Band?

In welchen Situationen stellt sich Fachkräften der Sozialen Arbeit die Frage nach pädagogischen Grundlagen? Welche spezifischen Herausforderungen stellen sich für pädagogisches Handeln in Feldern der Sozialen Arbeit? In welcher Weise spielt die Gestaltung von Lern- und Erziehungsprozessen eine Rolle in der Sozialen Arbeit? Welche Theorien und Konzepte sollten Studierende der Sozialen Arbeit kennen, um begründet pädagogisch handeln zu können?

Dieser Band vermittelt in verständlicher Weise das für die Soziale Arbeit wichtige pädagogische Basiswissen, das diese und zahlreiche weitere Themenkomplexe umfasst.

## Wie kam es zu diesem Band?

Die Wahl der Themen für diesen Band geht auf Anregungen aus sieben Quellen zurück:

1. Fragen, die mir als Erziehungswissenschaftlerin von Studierenden der Sozialen Arbeit im Laufe der letzten Jahre gestellt wurden.
2. Der Austausch mit Fachkräften, die in der Sozialen Arbeit (Sozialarbeit, Sozialpädagogik) tätig sind.
3. Der Austausch mit Erziehungswissenschaftlern und Pädagogen.
4. Die Sichtung von Modulhandbüchern deutschsprachiger Universitäten und Fachhochschulen zu deren curricularen Beiträgen von Erziehungswissenschaft und Pädagogik für die Soziale Arbeit.
5. Die Sichtung von Büchern und Zeitschriften der Pädagogik und Erziehungswissenschaft mit dem fokussierten Blick auf die Belange Sozialer Arbeit; die Sichtung von Büchern und Zeitschriften der Sozialen Arbeit mit dem fokussierten Blick auf Beiträge von Pädagogik und Erziehungswissenschaft; die Sichtung bisheriger Publikationen zur Schnittstelle der beiden Bereiche.
6. Der Austausch mit Kollegen, die andere Bezugsdisziplinen in die Hochschullehre der Sozialen Arbeit einbringen.
7. Eigene Erfahrungen in Praxisfeldern der Sozialen Arbeit, wie auch der Erziehungswissenschaft und Pädagogik.

Aus diesen Quellen ist mit der Zeit ein großer Fundus an Themen entstanden, den die gemeinsame Klammer „Pädagogisches Handeln in der Sozialen Arbeit“ umspannt. Das Anliegen, sich an den Anforderungen der Praxis auszurichten, legte es nahe, die Frageform zum Stilmittel zu machen. Mag die Gliederung, mag der Gesamtaufbau des Buches, mag das Inhaltsverzeichnis mit den Hauptkapiteln den uns wohl allen vertrauten Lesegewohnheiten wahrscheinlich sehr entsprechen, so erwartet die Leserinnen und Leser *innerhalb* der Kapitel die Überraschung einer neuen Herangehensweise. Sämtliche Themen sind, gewissermaßen als „frequently asked questions“, in Form von Fragen oder in Form von Statements (gleichsam als häufig hervorgebrachte Plädoyers) aufbereitet, z. B.

„Was ist Erlernte Hilflosigkeit?“ bzw. „Warum es sich lohnt, sich auch mit komplexen Forschungsstudien zu befassen!“. Wenn es sich thematisch anbot, wurden verwandte oder in engem Zusammenhang stehende Themen zu Themenkomplexen zusammengefasst. So mag jeder Leser und jede Leserin die ihn oder sie interessierenden Aspekte sogleich finden und auf lebendige Weise zu einem Verständnis der Konzepte und einer Reflexionsfähigkeit über die Konzepte angeregt werden.

### **Zum Umgang mit diesem Band: Gibt es eine Leseempfehlung?**

Die Fragen und Statements mit den entsprechend zugehörigen Textpassagen stellen für sich eigene Abschnitte mit jeweils abgegrenzten Themenbereichen dar und sind für sich stehend zu verstehen. Für die Leserinnen und Leser ergeben sich daraus, wie auch aus der Nutzung des Stichwortverzeichnisses, in das die bedeutendsten Fundstellen von Begriffen integriert wurden, Einladung und Freiheit, bei der Aneignung pädagogischer Grundlagen selbst selektiv Akzente mit dem einen oder anderen Schwerpunkt zu setzen und sich dabei von Neugierde und Anforderungen aus den eigenen Praxisfeldern leiten zu lassen.

Das Buch kann aber auch im Gesamtzusammenhang gelesen werden – beginnend mit dem ersten und schließend mit dem letzten Textabschnitt –, da nicht nur die Hauptkapitel untereinander eng verknüpft sind, sondern: Auch die Fragen und Statements innerhalb der Kapitel sind aufeinander bezogen, greifen ineinander und ermöglichen auf diese Weise einen schrittweisen, systematischen Erkenntnisgewinn.

Manche der Hauptkapitel des Buches, die mit römischen Ziffern durchnummeriert sind, mögen sich evtl. leichter erschließen, wenn die jeweils voranstehenden Kapitel gelesen wurden. Sie sind allerdings auch getrennt voneinander, oder in anderer Reihenfolge, verständlich. Hierzu tragen zusätzlich konkret Bezug nehmende Querverweise innerhalb der Kapitel und zwischen den Kapiteln bei, die bei Bedarf, Interesse oder Neugierde ein Verständnis der Zusammenhänge erleichtern (Darstellung mit einem Pfeil: →).

Ein solches „Springen“ beim Lesen kann in manchen Fällen auch deshalb sinnvoll sein, weil, wenngleich die Zuordnung von Themen zu den Hauptkapiteln natürlich einer jeweils erläuterten Begründung folgt, ebenso auch andere Zuordnungen möglich wären. Ein Beispiel verdeutlicht dies: Dass die Selbstwirksamkeit eines Klienten, also seine subjektive Überzeugung, selbst Einfluss auf sein Leben nehmen zu können, erstens bei der Erfassung seiner aktuellen Situation von grundlegender Bedeutung ist (Kap. II.1), zweitens für die gemeinsame Planung seiner nächsten Ziele Berücksichtigung finden muss (Kap. II.2) und drittens ebenso bei der Durchführung von Maßnahmen besonderes Gewicht haben kann (Kap. II.3), ist an der Lebensrealität leicht nachvollziehbar. Die Zuordnung der Themen zu den einzelnen Kapiteln erfolgte in diesem Sinne nicht kategorial, sondern in Orientierung an einer schlüssigen Gesamtdarstellung im Gefüge der Themen, welche zudem die gemeinsame Klammer eines besonderen Akzentes auf handlungs-, erfahrungs- und erlebnispädagogisch orientierte Zugänge eint.

### **Welchen Nutzen haben Sie als Leserinnen und Leser?**

Sie lernen die Funktion, Aufgaben, Strategien, Methoden sowie Grenzen pädagogischen Handelns in der Sozialen Arbeit kennen. Dies bildet die Grundlage für die Fähigkeit zur Analyse von Fragestellungen in der Arbeit mit Einzelnen, Gruppen und Institutionen. Anstelle eines Wörterbuches, anstelle eines Nachschlagewerkes und anstelle eines systematischen Überblicks zu zentralen Theorien, Konzepten, Themen und Begriffen der Erziehungswissenschaft und Pädagogik (all dies wurde in anderen Publikationen bereits umfassend geleistet) werden in diesem Buch mit pädagogischem Fokus kontextübergreifend für die Soziale Arbeit relevante Kernthemen herausgegriffen. Auf diese Weise wird in dem Band praxisorientiert dargestellt, wie erziehungswissenschaftliche Grundlagen Fachkräften der Sozialen Arbeit als Beitrag zu einer professionellen Identität und zu einem begründeten professionellen Handeln dienen können.

### **An wen richtet sich dieser Band?**

Der Band richtet sich an Leserinnen und Leser mit verschiedenen Hintergründen:

- Leserinnen und Leser, die zum Zeitpunkt der Lektüre das Fach Soziale Arbeit studieren, mögen mit diesem Band die Bedeutung pädagogischen Wissens für die Soziale Arbeit erkennen und bei dem Erwerb von Kompetenzen für ihr praktisches Handeln Unterstützung finden.
- Leserinnen und Leser, die zum Zeitpunkt der Lektüre in der Berufspraxis der Sozialen Arbeit stehen, mögen mit Hilfe dieses Bandes ihre theoretischen Kenntnisse rekapitulieren und aktualisieren und Unterstützung für das praktische Handeln erhalten.
- Leserinnen und Leser als Kollegen in Forschung und Lehre mögen im inter- und transdisziplinären Zugang und in der Theorie-Praxis-Verschränkung neue fachliche Impulse finden.
- Alle anderen Leserinnen und Leser, die sich durch das Thema des Bandes angesprochen fühlen, mögen durch ihre je eigenen Bezüge von der Lektüre profitieren.

Für alle Hintergründe, Interessenslagen, Lesewünsche und -bedürfnisse gilt: Der gebotene Umfang des Buches und sein gleichzeitig ein sehr großes Themenspektrum umspannender Titel wird, das liegt in der Natur der Sache, nicht alle Bedürfnislagen in jedem Einzelfall erfüllen können. Für eine tiefere Beschäftigung mit einzelnen Themen werden je Kapitel ausgewählte weiterführende Quellen als Empfehlungen zur Lektüre angegeben; weitere sind im Internet als Download<sup>1</sup> verfügbar.

---

1 <http://downloads.kohlhammer.de/?isbn=978-3-17-022407-0>, Passwort: txqy1cy8

### Wie trägt das Buch zum Theorie-Praxis-Transfer bei?

In diesem Band wechseln sich die bereits erwähnten und ihrerseits schon sehr praxisnahen Fragen und Statements in loser Koppelung ab mit fünf anderen „Formaten“, die zu Brückenschlägen in angrenzende Theorie- und Praxisfelder einladen:

1. *Praxisbeispiele* dienen der Veranschaulichung behandelter Themen.
2. *Vertiefungen* widmen sich einem bereits behandelten Thema noch einmal intensiver.
3. *Übungsaufgaben* sowie Tipps zur Lösung am jeweiligen Kapitelende dienen der Anwendung von in Fragen und Statements behandelten Themen auf konkrete Sachverhalte.
4. *Denkanregungen* setzen einen Impuls, ausgewählte Aspekte behandelter Themen zu reflektieren und sich selbst eine Meinung dazu zu bilden.
5. *Exkurse* (als Download<sup>2</sup> verfügbar) geben zusätzliche Informationen, die ein Verständnis behandelter Themen aus einer ergänzenden Perspektive ermöglichen.

Darüber hinaus wird in diesem Buch dezidiert themenbezogen auf 24 *Arbeitshilfen* zur eigenen Anwendung verwiesen. Diese sollen exemplarisch als Anregung dienen, konkrete Praxisbezüge für die Arbeit mit Klienten herzustellen und im Rahmen der eigenen Tätigkeit zu nutzen. Aus Gründen des gebotenen Buchumfangs sind diese Arbeitshilfen als kostenfreier Download im Internet erhältlich.

Wiederkehrend wird an zentralen Stellen im Band auf eine sogenannte *Anwendungsaufgabe* Bezug genommen. Sie lädt dazu ein, das erworbene Wissen auf konkrete Handlungszusammenhänge am Beispiel eigener Fälle zu übertragen. Auch diese Anwendungsaufgabe ist im Internet als Download verfügbar.

Zwei umfassende *Fallvignetten* im hinteren Teil dieses Bandes runden als Beispiele für professionelles, theoriegeleitetes Handeln den Theorie-Praxis-Transfer ab.

Im gesamten Band wird, wenn z. B. von Klienten, Schülern und Teilnehmern gesprochen wird, von Zitaten abgesehen, zugunsten einer leichten Lesbarkeit die erwähnte sprachliche Form dafür gewählt. Ausnahmslos sind damit natürlich männliche und weibliche Personen gemeint.

Zum Schluss sei mit einem Augenzwinkern ein Zitat der Herausgeber eines Werkes zur Einführung in Erziehungswissenschaft und Schulpädagogik wiedergegeben: „Die Aneignung erziehungswissenschaftlicher Kompetenzen beinhaltet wie jede andere Entwicklung notwendig Fehler, Irrtümer und Krisen. Die Erfahrungen, hilflos vor einem gut gefüllten Bücherregal zu stehen, einen Text nicht zu begreifen oder auch in einer Unterrichtsstunde im Praktikum kein Bein an die Erde zu kriegen, sind noch kein Grund zur Verzweiflung. Es kann leicht passieren, dass man bei der didaktisch-methodischen Gestaltung an SchülerInnen vorbeidenkt. Wenn dies nicht immer und auch nicht immer öfter passiert, braucht

---

2 <http://downloads.kohlhammer.de/?isbn=978-3-17-022407-0>, Passwort: txqy1cy8

man weder die Biersorte noch den Beruf zu wechseln“ (Nyssen & Schön, 1995, S. 10). In diesem Sinne möge der Band, indem er Orientierungs- und Strukturierungsunterstützung im umfassenden Feld des pädagogisch Relevanten in seinen Bezügen zu Handlungsnotwendigkeiten Sozialer Arbeit leistet, ein wohltuendes Maß an Sättigung und zugleich einen lebendig gehaltenen Appetit hinsichtlich der reichhaltigen Themenvielfalt der Erziehungswissenschaft und Pädagogik vermitteln!

Ein Buch lebt immer sowohl von dem durch den Autor gewählten Zugang, seiner Form und seinem Inhalt als auch von der Resonanz, die es bei seinen Leserinnen und Lesern weckt. Ihre Eindrücke und Ihr Feedback interessieren mich; treten Sie gerne in Kontakt unter [janne.fengler@alanus.edu](mailto:janne.fengler@alanus.edu).

Viel Lesevergnügen und impulsierende Erkenntnisse für Ihr theoriegeleitetes Handeln!

Hilden, Oktober 2016

*Janne Fengler*

Prof. Dr. Janne Fengler  
Alanus Hochschule für Kunst und Gesellschaft  
Fachbereich Bildungswissenschaft  
Villestr. 3  
53347 Alfter



# Inhalt

Vorwort zur Reihe .....	5
Zu diesem Buch.....	7

## Teil I Einführung: Pädagogisches Handeln in der Sozialen Arbeit

1	Theoretische Grundlagen .....	19
2	Methodische Grundlagen .....	48
3	Das dialogisch-dynamische Impulsmodell (Aloha-Impulsmodell) .....	60

## Teil II Elemente pädagogischen Handelns in der Sozialen Arbeit

1	Diagnostik in der Sozialen Arbeit: der <i>Ist-Zustand</i> .....	75
	1.1 Wahrnehmen und Verstehen .....	76
	1.2 Konstellationen zwischen Risiko und Ressource .....	102
	1.3 Fokus: Individuum .....	121
	1.4 Fokus: System.....	164
	1.5 Tipps zur Lösung der Übungsaufgaben.....	179
2	Zielbestimmung im Dialog in der Sozialen Arbeit: der <i>Soll-Zustand</i> .....	184
	2.1 Normen, Werte und Ziele .....	185
	2.2 Akteurorientierte Zielformulierung.....	196
	2.3 Konzeptentwicklung.....	214
	2.4 Tipps zur Lösung der Übungsaufgaben.....	223
3	Begleitete Lernprozesse in der Sozialen Arbeit: vom <i>Ist</i> zum <i>Soll</i> .....	229
	3.1 Lernen.....	230
	3.2 Vermittlung.....	259
	3.3 Tipps zur Lösung der Übungsaufgaben.....	298

### **Teil III Pädagogisches Handeln in der Sozialen Arbeit: zwei Fallvignetten**

1	Handlungsfeld Wohnungslosenhilfe.....	303
2	Handlungsfeld Ambulante Erziehungshilfe .....	310
	Literatur.....	320
	Stichwortverzeichnis .....	343

#### **Onlinematerial**

Im Internet stehen weitere Zusatzmaterialien als kostenfreier Download zu Verfügung:  
<http://downloads.kohlhammer.de/?isbn=978-3-17-022407-0>, Passwort: txqy1cy8<sup>3</sup>

---

3 Wichtiger urheberrechtlicher Hinweis: Alle zusätzlichen Materialien, die im Download-Bereich zur Verfügung gestellt werden, sind urheberrechtlich geschützt. Ihre Verwendung ist nur zum persönlichen und nichtgewerblichen Gebrauch erlaubt. Jede Verwendung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechts ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und für die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

# Onlinematerial

## Anwendungsaufgaben zum Theorie-Praxis-Transfer

- Begleitete Lernprozesse
- Pädagogisches Handeln (1)
- Diagnostik
- Zielbestimmung
- Pädagogisches Handeln (2)

## Arbeitshilfen

- Zur Übersicht und Verwendung der Arbeitshilfen
- Arbeitshilfe 1: Interventionsplanung mit dem dialogisch-dynamischen Impulsmodell (Aloha-Impulsmodell)
- Arbeitshilfe 2: Problemanalyse und -lösungsschema
- Arbeitshilfe 3: Formulierung eines Beobachtungsvorhabens
- Arbeitshilfe 4: Bilder vorstellen
- Arbeitshilfe 5: Mein Potential – mein Vermögen
- Arbeitshilfe 6: Einflüsse
- Arbeitshilfe 7: Szenario-Technik
- Arbeitshilfe 8: Bewusstheitsrad
- Arbeitshilfe 9: Fragen zur Möglichkeitskonstruktion
- Arbeitshilfe 10: Beratungs-Landkarte
- Arbeitshilfe 11: Gemeinsame Formulierung von Zielsetzungen
- Arbeitshilfe 12: Veränderungsplan
- Arbeitshilfe 13: Leitfragen zur Verhaltensrealisierung
- Arbeitshilfe 14: Verhinderungsvertrag
- Arbeitshilfe 15: Checkliste Konzeptentwicklung
- Arbeitshilfe 16: Konzeptstruktur
- Arbeitshilfe 17: Motivbilanz
- Arbeitshilfe 18: Checkliste zu neun didaktischen Elementen
- Arbeitshilfe 19: Fragenkatalog zur Auswertung eines Vorhabens
- Arbeitshilfe 20: Ideen aufwerten und veredeln
- Arbeitshilfe 21: Tagesprotokoll
- Arbeitshilfe 22: Planung einer Intervention mit dem Lernzyklus
- Arbeitshilfe 23: Feedback
- Arbeitshilfe 24: Reflexion theoriegeleiteten Handelns nach dem dialogisch-dynamischen Impulsmodell (Aloha-Impulsmodell)

## Exkurse

- Analphabetismus
- Empirische Befunde zur Jugendkriminalität
- Entwicklungstests, Entwicklungsscreenings, Einschulungsdiagnostik, Persönlichkeitstests und Leistungstests

Grenzerfahrung und Feedback  
„Multiproblemfamilien“, „Multiinstitutionenfamilien“  
Ursachen zunehmenden Beratungsbedarfs  
Werturteilsstreit  
Wie leben Kinder in Deutschland?

**Weiterführende Literaturempfehlungen**

# TEIL I EINFÜHRUNG: PÄDAGOGISCHES HANDELN IN DER SOZIALEN ARBEIT

## Was Sie in diesem Kapitel lernen können

In diesem Kapitel werden zunächst Grundlagen aus Erziehungswissenschaft und Pädagogik behandelt, die für professionelles Handeln in der Sozialen Arbeit bedeutsam sind (Kap. 1.1). Anschließend widmet sich das Kapitel dem übergreifenden Thema methodischen Handelns (Kap. 1.2). Die an dieser Stelle im Buch erstmals eingeführte und nachfolgend vier weitere Male in Variation auftretende Anwendungsaufgabe zum Theorie-Praxis-Transfer steht im Internet kostenfrei zum Download<sup>4</sup> bereit.

Sie als Leserinnen und Leser lernen auf diesem Wege übergreifende Theorien, Konzepte, Themen und Begriffe der Erziehungswissenschaft und Pädagogik sowie die Grundlagen methodischen Handelns kennen und in ihrer Relevanz für die Soziale Arbeit einzuordnen → „Arbeitshilfe 1“, als Download.

---

4 <http://downloads.kohlhammer.de/?isbn=978-3-17-022407-0>, Passwort: txqy1cy8



# 1 THEORETISCHE GRUNDLAGEN

## Dieses Kapitel behandelt folgende Themen

- Praxisbeispiel: Fallvignette „Ambulante Erziehungshilfe“ und die Relevanz einer theoretischen Fundierung pädagogischen Handelns
- Welche Bedeutung hat das Menschenbild von Fachkräften der Sozialen Arbeit für ihr pädagogisches Handeln?
- Kann der Mensch „nur Mensch werden durch Erziehung“? Ist er „nichts, als was die Erziehung aus ihm macht“?
- Welche pädagogischen Perspektiven gibt es auf Menschenbilder?
- Welche Rolle spielen „der Gärtner“ und „der Bildhauer“ für die Pädagogik heute?
- Ökosysteme als Analyseeinheiten in der Sozialen Arbeit!
- Welche Praxisrelevanz haben Ökosysteme für die Soziale Arbeit?
- Denkanregung: Sozialisation, Bildung und Erziehung
- Sozialisation – ein Thema für die Soziale Arbeit?
- Selbstsozialisation von Fachkräften!
- Vertiefung: Sozialisation
- Bildung und Erziehung – Themen für die Soziale Arbeit?
- Vertiefung: Bildung
- Vertiefung: Erziehung
- Können Aufwachsens- und Lebensbedingungen die Gene beeinflussen?
- Warum sprechen wir in diesem Buch von pädagogischem Handeln statt von erziehungswissenschaftlichem Handeln und was meint „Soziale Arbeit“?

### *Praxisbeispiel: Fallvignette „Ambulante Erziehungshilfe“ und die Relevanz einer theoretischen Fundierung pädagogischen Handelns*

Mit Hilfe einer Fallvignette aus dem Handlungsfeld der Ambulanten Erziehungshilfe soll einleitend veranschaulicht werden, welche Bedeutung die Kenntnis grundlegender theoretischer Konzepte übergreifend für pädagogisches Handeln in der Sozialen Arbeit besitzen kann. Der konkrete Fall möge als Einladung und Einstieg dienen, sich mit den Themen des Kapitels 1.1 zu befassen.

Es handelt sich hierbei um einen Teilausschnitt einer Fallvignette aus dem Handlungsfeld der Ambulanten Erziehungshilfe (Fallbeschreibung Ausgangslage). Indem eine Bezugnahme zu theoretischen Rahmenkonzepten vorgenommen wird, dient er einer Illustration der übergreifenden Relevanz pädagogischen Handelns in der Sozialen Arbeit. Die Vignette wird an späterer Stelle in diesem Buch erneut aufgegriffen (siehe Kap. III.2) und ausführlicher dargestellt (Fallbeschreibung „Ausgangslage“ sowie Fallbeschreibung „Intervention“). Dort werden mit ihrer Hilfe spezifische theoretische wie auch methodische Aspekte analysiert, die eine Fallbearbeitung in den Handlungsschritten *Ist*-Analyse, *Soll*-Definition, von der *Ist*-Situation zur *Soll*-Situation erleichtern.

- *Fallbeschreibung Ausgangslage*: Die Eltern von Julian S. sind seit sieben Jahren getrennt, er war zum Zeitpunkt der Trennung sechs Jahre alt. Grund für die Trennung der Eltern waren vor allem finanzielle Probleme und der Alkoholmissbrauch des Vaters gewesen. Die Eltern hatten häufig und lautstark gestritten, ohne dass es zu körperlichen Übergriffen gekommen war. Nach der Tren-

nung hatte der Vater Julian zunächst noch unregelmäßig besucht, nach kurzer Zeit jedoch bestand kein Kontakt mehr zwischen Vater und Sohn. Unterhalt wurde vom leiblichen Vater nie gezahlt. Die 34-jährige Mutter Jennifer S. lebte zum Zeitpunkt der Erstbegegnung mit dem Jugendamt mit dem inzwischen 13-jährigen Julian, ihrem aktuellen 28-jährigen Lebensgefährten und der aus dieser Beziehung stammenden zweijährigen Michelle in einer 3-Zimmer-Wohnung. Die Mutter hatte vor der Geburt der Tochter in Teilzeit als Verkäuferin gearbeitet. Aktuell erhielt sie Leistungen über die Bundesagentur für Arbeit. Ihr Lebensgefährte arbeitete in Vollzeit als Fahrer für einen Paketdienst.

Julian S. war in der Schule zunehmend durch seine sehr häufigen Schulversäumnisse aufgefallen, welche auch an das Jugendamt gemeldet wurden. Innerhalb eines Jahres fehlte er unentschuldig an 64 Tagen. Von seinen Lehrern wurden Julians Schulnoten als weit unter seinen Möglichkeiten liegend bezeichnet, sein Notendurchschnitt lag bei 4,1. Seitens der Schule wurde in Betracht gezogen, ein Verfahren zur Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs einzuleiten.

Das Verhältnis von Julian und seiner Mutter war angespannt. Er zeigte ein hohes Maß an verbaler Aggression, hielt sich nicht an Zeiten oder Regeln. Oft war er noch nach Einbruch der Dunkelheit draußen mit Freunden unterwegs, die von der Mutter als „schlechter Umgang“ bezeichnet wurden. Sie befürchtete, dass „die Jungs nur Unsinn“ machten. Julian rauchte regelmäßig Zigaretten. Einmal wurde er beim Diebstahl einer Flasche Alkohol erwischt. Da er noch nicht strafmündig war, kam es aber zu keiner Anzeige. Er hatte in dem Supermarkt jedoch Hausverbot.

- *Bezüge zur theoretischen Fundierung pädagogischen Handelns für diesen Fall:* Zur Bearbeitung dieses Falls kann es hilfreich sein, dass sich Fachkräfte selbst-reflexiv ihrer eigenen Haltung gegenüber sogenannten Normalverläufen von Biographien bewusst werden, aber auch dazu, welche Aufgabe der Schule als Instanz zukommt.
  - Um letztgenannten Punkt einmal zu polarisieren: Hat Schule, hat Soziale Arbeit die Aufgabe, den Einzelnen in ein bestehendes System zu „zwängen“? Oder inwieweit steht die Unterstützung bei einer Entwicklung im Vordergrund, die der Individualität höchsten Stellenwert einräumt? In welcher Weise sind Antworten hierauf in aktuellen gesellschaftlichen und/oder politischen Rahmenparametern zu finden? Wie stehen die verschiedenen Systeme, denen ein Mensch angehört und denen er sich zugehörig fühlt, miteinander in Zusammenhang und wie wirken sie ineinander? Diese Fragen betreffen zentral Gegenstandsbereiche, die in der Pädagogik mit den Begriffen Bildung, Sozialisation und Erziehung beschrieben werden. In diesem Sinne lohnt es sich, sich Gemeinsamkeiten und Unterschiede zu vergegenwärtigen und Aufgaben, die die Soziale Arbeit jeweils wahrnimmt, zu verstehen.
  - Auch stellen sich für Fachkräfte in solchen Situationen Fragen wie die folgenden, und damit ist der erstgenannte Punkt angesprochen: Was ist mein Anliegen als pädagogisch handelnde Fachkraft der Sozialen Arbeit im Feld Schule? Wie verstehe ich meine Aufgabe? Und wie möchte ich sie interpretieren und gestalten? Hierbei geht es um das eigene Welt- und Menschenbild, um die eigene „Übersetzungsleistung“ von der Haltung zum Handeln.

Diese Zusammenhänge werden im folgenden Kapitel erläutert.

### **Welche Bedeutung hat das Menschenbild von Fachkräften der Sozialen Arbeit für ihr pädagogisches Handeln?**

Wir alle haben im Verlauf unserer eigenen, bis in die Gegenwart hinein dauernden Sozialisation Vorstellungen darüber entwickelt, wie „der Mensch“ ist, was also das Wesen des Menschen ausmacht. Dies nimmt nicht nur auf unser alltägliches Handeln als Privatperson Einfluss; auch da, wo pädagogische Beratung und Begleitung stattfinden, sind sichtbar gemachte oder latent wirksame Menschenbilder erkennbar, die diesem Handeln zugrunde liegen (vgl., auch für Nachfolgendes: Fengler, 2015). Für einen professionellen Umgang mit Klienten ist es daher unerlässlich, sich mit Menschenbildern zu befassen (s. a. Brumlik, 2004). Im Bemühen um reflexives Verstehen kann es um zentrale postulierte Merkmale von Klienten wie auch solche von Fachkräften gehen sowie um Implikationen, die sich für die Interaktion zwischen beiden ergeben. Menschenbilder sind gegebenenfalls auch geeignet, die Qualität von Beratungsprozessen zu messen und zu überprüfen (supervisorische Reflexion der eigenen Werte). Fachkräfte können sich Menschenbilder ihrer Disziplin oder Teildisziplin erschließen (vgl. z. B. Meinberg, 1988), sich kritisch mit ihnen auseinandersetzen, sie modifizieren und an ihre Zielgruppen wie auch an die Öffentlichkeit kommunizieren. Dies beinhaltet auch, sich selbst mit dem eigenen Menschenbild zu verorten und die eigene Haltung sowie das eigene Handeln selbstreflexiv und in diesem Sinne verantwortungsvoll zu gestalten (→ „Selbstsozialisation ...“, S. 35; „Was ist ein ...“, S. 191; „Übungsaufgabe: Wertequadrat“, S. 194), nur dann kann das eigene pädagogische Handeln einer Überprüfung und gegebenenfalls Korrektur unterzogen werden.

### **Kann der Mensch „nur Mensch werden durch Erziehung“? Ist er „nichts, als was die Erziehung aus ihm macht“?**

Diese Fragen hängen eng mit Menschenbild-Annahmen zusammen. Eine Bejahung würde dramatische Risiken bergen und in Pädagogik und Sozialer Arbeit gewiss auf Protest stoßen; denn wenn die Erziehung jemanden nicht erreichen würde, aus welchen Gründen auch immer, sollte man ihn dann „unmenschlich“ behandeln? Natürlich nicht. Zu einem gemeinschaftstauglichen Menschenbild gehört also in jedem Einzelfall die Grundannahme vom Wert und Lebenswert einer jeden menschlichen Existenz, die frei ist von dem Nachweis erfüllter Erziehungs- und Bildungsparameter, so kann es heute als Konsens verstanden werden. Gleichwohl: Die genannten Aussagen werden Kant (1724–1804) zugeschrieben. Der Mensch könne nur Mensch werden durch Erziehung; er sei nichts, als was die Erziehung aus ihm mache. Die pädagogische Anthropologie ergänzt zur erwähnten Lernfähigkeit (*homo educabile*) und Erziehungsbedürftigkeit (*homo educandus*) von Menschen (→ „Welche Rolle spielen ...“, S. 24) eine weitere, dritte Komponente, nämlich die Fähigkeit, andere Menschen zu erziehen. Diese Fähigkeit des Menschen, selbst Initiator pädagogischer Bemühungen zu sein und zum Erziehen befähigt zu sein, wird beschrieben durch den Begriff „*homo educans*“. Welche Rolle und Verantwortung Pädagogen in diesem Punkt zukommt und die Frage nach der Notwendigkeit eines Menschenbildes

sind nicht erst seit Kant bedeutsame pädagogische Diskursthemen (→ „Welche pädagogischen Perspektiven ...“, s. u.).

### **Welche pädagogischen Perspektiven gibt es auf Menschenbilder?**

Menschenbilder können implizit sein; werden sie hingegen explizit formuliert, so geschieht dies oft einseitig, selektiv und überprägnant (implizite bzw. explizite Anthropologie). Auf beiden Ebenen, der impliziten wie der expliziten, spielen zumeist deskriptive (beschreibende) und normative (einen Maßstab vorgebende) Parameter ineinander (→ „Kann der Mensch ...“, S. 21). Daraus ergibt sich für Fachkräfte, die in der Arbeit mit Menschen ihren Tätigkeitschwerpunkt haben, nicht nur die Notwendigkeit zur eigenen Positionierung hinsichtlich der Frage, wie „der“ Mensch nach ihrem Dafürhalten ist, über welche Wesensmerkmale, Potentiale sowie Entwicklungs- und Entfaltungsmöglichkeiten der Mensch also wohl verfügt, wenn er auf die Welt kommt.

„Wie alles menschliche Handeln ist auch pädagogisches Handeln gerichtetes Handeln: Es ist zweckbestimmt und zielorientiert. Oft sind es allgemeine Lebensziele, Lebensformen und Wertüberzeugungen einer Gesellschaft und eines Kulturraums, an denen erzieherisches Handeln ausgerichtet ist, die sozusagen Leitbildfunktion gewinnen“ (Hamann, 1994, S. 95). Aus solchen Überlegungen ergibt sich eine Reihe von Reflexionsimpulsen, welche in der pädagogischen Praxis nicht immer unterschieden werden:

- Welche Chancen und welche Gefahren gehen mit der expliziten Formulierung eines Menschenbildes einher, auch mit Blick auf eine sogenannte „Menschenbildpädagogik“?
- Welche Chancen und welche Gefahren beinhaltet pädagogische Einflussnahme, wenn Menschenbilder implizit bleiben und unterschwellig ihre Wirkung entfalten?
- In welche Richtung wollen wir den Menschen entwickeln? Wie sollte der Mensch sein?

Mit diesen Fragen werden zwei Ebenen angesprochen, denen sich die sogenannte Realanthropologie bzw. die sogenannte Sinnanthropologie widmen:

- Die Ebene der empirischen Betrachtung der Wirklichkeit des Menschen, dem *Ist*, sowie
- die Ebene der Reflexion von Sinn und Ziel menschlicher Existenz und menschlichen Handelns, dem *Soll*.

Die erstgenannte Ebene spielt in der Sozialen Arbeit für subjektive Auffassungen, welche Fachkräfte von „Normalität“ haben, eine Rolle (Beurteilung des *Ist*-Zustandes; siehe Kap. II.1), die zweitgenannte Ebene schlägt sich u. a. in Ansprüchen, Anliegen und Zielsetzungen, die allgemein wie auch fallbezogen an sozialarbeiterisches Handeln gestellt werden, nieder (angestrebter *Soll*-Zustand; siehe Kap. II.2). Aus dem Abgleich beider Perspektiven ergeben sich wahrgenommene Handlungsnotwendigkeiten für die Begleitung von Klienten und schließlich eine Form praktizierter Unterstützung (Intervention; siehe Kap. II.3).

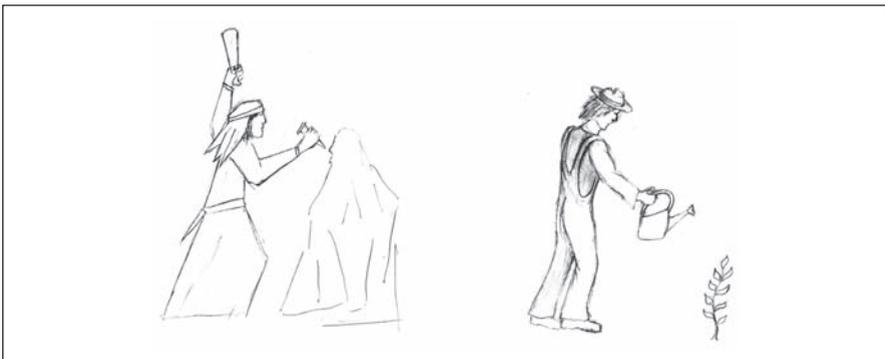
Offensichtlich ist, dass sich nicht nur einzelne Pädagogen hinsichtlich ihrer Menschenbilder unterscheiden, sondern dass auch verschiedene pädagogische Ansätze Unterschiede aufweisen, sowohl in ihrem handlungspraktischen Vorgehen als auch in ihren diesem zugrunde liegenden Haltungen. Schon früh wurden Analogien entwickelt, die die verschiedenartigen Geisteshaltungen hinter dem Konzept von Erziehung kontrastieren (vgl. Scheuerl, 1959):

1. als Wachsenlassen eines Samenkorns,
2. als Prägung einer Wachstafel, der sogenannten Tabula Rasa,
3. als Geburtshilfe,
4. als Führen auf der rechten Bahn bzw. auf die rechte Bahn,
5. als Erweckung bzw. Erleuchtung.

Sie alle sind als Teilantworten auf die Frage, welches Wesen „der“ Mensch hat, zu verstehen und differenzieren beispielsweise in folgender Weise (vgl., auch für Nachfolgendes: Fengler, 2015): Hat der Mensch bereits vor jeder eigenen Erfahrung, a priori, gute, „sittliche“ Fähigkeiten? Oder bedarf es einer entsprechenden Einflussnahme durch Gesellschaft und Pädagogen, um diese zu entwickeln? Und: In welchem Ausmaß, wenn überhaupt, erfolgt die Entwicklung der Naturanlagen beim Menschen – seien sie gut oder schlecht – von selbst, also ohne fremde, und damit auch pädagogische Einwirkung?

Die angeführten fünf Analogien, die jeweils auf bestimmten Menschenbild-Annahmen fußen, lassen sich einem von zwei grundlegenden Grundverständnissen zuordnen (Abb. 1; vgl. Treml, 1991, Gudjons, 2008):

- dem Paradigma des „herstellenden Machens“, vielfach metaphorisch anhand der Metapher vom „Bildhauer“ bzw. „Handwerker“ erläutert und angelehnt an das Menschenbild der Behavioristischen Psychologie,
- dem Paradigma des „begleitenden Wachsenlassens“, vielfach metaphorisch anhand der Metapher vom „Gärtner“ oder „Bauern“ erläutert und angelehnt an das Menschenbild der Humanistischen Psychologie.



**Abb. 1:** Erziehung als zielgerichtete pädagogische Einflussnahme vs. als Ermöglichung förderlicher Rahmenbedingungen (Zeichnungen: Mark Prouse).

Sie stehen in Korrespondenz zu zwei in der Geschichte des abendländischen Denkens früh ausgebildeten konkurrierenden Auffassungen des Lernvorganges: Lernen als Wiedererinnerung von Ideen, die die Seele schon in sich trägt und welche anlässlich konkreter Sinneseindrücke reaktiviert werden (Vertreter z. B. Platon, Augustinus, Leibniz) oder Lernen als Aufnahme und Speicherung von Sinnesdaten (Vertreter z. B. Aristoteles, Locke, Hume) (Böhm, 1994, S. 442).

Die Metaphern verdeutlichen sehr anschaulich, wie verschieden die Ausgangslage des zu Erziehenden/Bildenden/Sozialisierenden und die Rolle des pädagogisch Handelnden wahrgenommen werden kann (→ „Welche Rolle spielen ...“, s. u.) und es ist leicht erkennbar, wie verschieden die Ausübung von Professionalität auf Basis der einen oder der anderen Grundannahme interpretiert werden kann.

### **Welche Rolle spielen „der Gärtner“ und „der Bildhauer“ für die Pädagogik heute?**

Die aktive und zielgerichtete pädagogische Einflussnahme, die mit der Analogie des Bildhauers beschrieben werden kann, und die Ermöglichung oder Zurverfügungstellung förderlicher Rahmenbedingungen für eine natürliche Reifung, die sich mit der Analogie des Gärtners illustrieren lässt (→ „Welche pädagogischen Perspektiven ...“, S. 22), lassen sich in der Geschichte der Erziehungswissenschaft als zwei Grundverständnisse von Erziehung in Form zentraler Stränge nachvollziehen. Diese Stränge reichen über John Lockes Sensualismus, die utilitaristische Pädagogik des 18. Jahrhunderts und lernpsychologisch geprägte Erziehungskonzepte im 20. Jahrhundert einerseits, über Rousseaus Konzept einer natürlichen Entwicklung, die Romantik, die Reformpädagogik bis hin zu zeitgenössischen Konzepten einer „Entschulung“ andererseits (vgl. Oelkers, 1991, Gudjons, 2008).

Gegenwärtig kann als doch überwiegend befürworteter pädagogischer Konsens verstanden werden, was Theodor Litt 1927 bereits in seiner Arbeit mit dem Titel „Führen‘ oder ‚Wachsenlassen““ anhand einer Synthese beider Richtungen andeutete und was Gudjons folgendermaßen beschreibt (2008, S. 188): „Erziehung allein als Wachsenlassen hebt sich selbst auf, Erziehung allein als Führen schafft keine Mündigkeit und wird totalitär.“ Gleichwohl sind die angeführten Paradigmen weiterhin präsent – in Psychologie, Pädagogik und Sozialer Arbeit in vergleichbarer Weise. Verschiedene pädagogische Ansätze und Richtungen setzen mehr oder minder bewusst, gewissermaßen axiomatisch, jeweils eigene Menschenbild-Annahmen. In ihnen können Orientierungspunkte dafür gesehen werden, warum, wozu und wie der Mensch „gebildet“ werden sollte (→ „Welche Rolle spielen die ...“, S. 187; „Denkanregung: normative ...“, S. 195). Entsprechend lassen sich viele pädagogische Strömungen, wenn ihre Detailausarbeitungen auch weitaus feiner ziseliert sind, deutlich oder tendenziell einem der beiden grundlegenden Paradigmen zuordnen.

Für den Bereich der Erlebnispädagogik erörtern beispielsweise Fiedler (2008) und Baig-Schneider (2010) die Frage des Menschenbildes, im Zusammenhang mit dem Ansatz des Empowerment widmet sich Matthias Krisor (2002) möglichen Merkmalen eines zugehörigen Menschenbildes und ihren Implikationen und stellt diese zur Diskussion (Interaktionsorientierung, Subjektorientierung,

Gesellschaftsorientierung, Alltag und Lebenswelt, Autonomie- und Bedürfnisorientierung, Kompetenz- und Ressourcenorientierung). Die Waldorfpädagogik hat aus Menschenbild-Perspektive das Anliegen, „auf die individuellen Lebensmotive zu blicken, die jeder Mensch in sich trägt, die zum Teil auch für das eigene Bewusstsein biographisch verborgen sind und die im schulischen Entwicklungsprozess vielfältig angesprochen werden. Im Idealfall führt die Pädagogik den jungen Menschen zu einem tieferen Verstehen seiner selbst, zu einer moralisch-ethischen Grundorientierung und zu einer Motivbildung, die aus einer idealistischen Grundstimmung die Realisierungskraft individueller Lebensziele generiert“ (Schieren, 2012, S. 7).

Ist es bei der Komplexität und Reichweite der genannten Perspektiven auf Menschenbilder und bei der Vielgestaltigkeit verschiedener pädagogischer Ansätze dennoch möglich, ein übergreifendes pädagogisches Anliegen mit einem dahinter stehenden Menschenbild zu formulieren? Für eine solche Erörterung pädagogischer Menschenbilder erweist sich zunächst eine Betrachtung beider Begriffsbestandteile als dienlich.

- „Pädagogik“ meint das erzieherische Handeln einerseits, die Theorie der Erziehung andererseits (Böhm, 1994).
- Als „Menschenbild“ wird in den Sozialwissenschaften die implizit transportierte oder explizit formulierte, häufig auch nur angedeutete und jedenfalls konsistente Darstellung von postulierten Merkmalen definiert, die „dem“ Menschen in seinem Wesenskern zugeschrieben werden.  
(vgl. a. für Nachfolgendes: Fengler, 2015)

Im Sinne einer grundlegenden Verortung ist auch zu fragen, wovon eine Abgrenzung erfolgt. Die Betrachtung benachbarter Konzepte beider Begriffsbestandteile („pädagogisch“ sowie „Menschenbild“) ermöglicht diesbezüglich eine gewisse Trennschärfe. Aus der Hinzuziehung von nur je drei Alternativen (für „pädagogisch“ z. B. psychologisch, soziologisch, wirtschaftswissenschaftlich sowie als Alternativen zu „Menschenbild“ Werte, Normen, an Zielen ausgerichtete Handlungspraxis im Umgang mit Menschen) ergeben sich bereits vier mal vier Kombinationen, die die Identitäten von Disziplinen wie die Nuancierungen von Begriffen aus verschiedenen Perspektiven hervortreten lassen. Über „klassische“ Menschenbilder als Modelle für den Diskurs (wie es beispielsweise der homo oeconomicus in den Wirtschaftswissenschaften oder der homo sociologicus in der Soziologie sind, um zwei der oben genannten Kombinationen herauszugreifen) verfügt auch die Erziehungswissenschaft. Schon aus ihrem Grundanliegen lässt sich Wesentliches für ihr Menschenbild ableiten, und zwar anders als bei den zuvor genannten „homines“ nicht als diskursunabhängiger (vgl. z. B. Kühnle, 2002), aber doch als identitätsstiftender Konsens. Pädagogik als Disziplin und als Erziehungsgeschehen hat, in aller Allgemeinheit gesprochen, den Anspruch einer Begleitung von Menschen in Selbstständigkeit und Selbstbestimmung (Autonomie) im Rahmen der Gemeinschaftsfähigkeit und sozialer Verantwortung (Partizipation). Als zentrale Aspekte eines pädagogischen Menschenbildes, das als übergreifend und auch die verschiedensten pädagogischen Ansätze historisch wie zeitgenössisch umfassend formulierbar ist, können demnach gelten:

1. Es existiert eine Notwendigkeit zur Veränderung von Menschen – daraus folgt: Der Mensch ist erziehungsbedürftig (homo educandus).
2. Es besteht eine gute Hoffnung darauf, dass es im Menschen etwas gibt, das veränderbar ist – daraus folgt: Der Mensch ist lernfähig und erziehbar (homo educabile).

(→ „Kann der Mensch ...“, S. 21). Diese axiomatischen Setzungen sind von Seiten der Sozialen Arbeit gewiss zustimmungsfähig. Aufbauend auf einem solchen Grundverständnis existieren zahlreiche Vorschläge dazu, wie das (eine!) pädagogische Menschenbild auszusehen habe; die gewählte Formulierung verweist auf die ihrerseits damit natürlich verbundenen menschenbildbasierten und normativen Konnotationen. So schlägt der Autor Dietmar Langer beispielsweise in einem Aufsatz, der den Titel „Welches Menschenbild sollten Pädagogen heute haben?“ trägt, Folgendes vor: Wie der Glaube an Gott dem religiösen Menschen Mut mache und der Glaube an Erkenntnisfortschritte dem Wissenschaftler weiterhelfe, so bräuchten auch Erzieher ihren Glauben – nämlich „an die *Auslöserfunktion* der Aufforderung zur *Selbsterziehung* bzw. *Selbstbildung* (Selbstkritik, Selbstachtung, Selbstbestimmung, Selbstorganisation, Selbsttätigkeit etc.) sowie an die mögliche Überführung unreflektierter gesellschaftlicher in ideologiekritisch reflektierte pädagogische Beeinflussung – also an Willensfreiheit und Vernunft“ (Langer, 2014, S. 26, Hervorhebungen durch den Autor).

Eine ausgesprochen aufschlussreiche Forschungsarbeit wurde jüngst von Katharina Schumann (2015) durchgeführt: Als Teilbereich ihrer Dissertation untersuchte sie fünf einschlägige Lehrbücher der Erziehungswissenschaft mit spezifischen Forschungsfragen, die die in den Werken zum Ausdruck kommenden Menschenbilder betrafen. Nach differenzierter Analyse resümiert die Autorin:

*„Die erziehungswissenschaftlichen Lehrbücher zeigen in der Bilanz mehr Einheitlichkeit als erwartet. Alle Autoren gehen von einem teleologischen Entwicklungsmodell bezüglich der Erziehung aus, fast alle Lehrbücher definieren Erziehung als interaktionistisch, erwähnen die Existenz von Menschenbildern und schreiben dem Menschen Gestaltungsmacht in seinem sozialen Umfeld zu.“ (Schumann, 2015, S. 242)*

Viele Fachkräfte der Sozialen Arbeit eignen sich zusätzliche Qualifikationen zur Erweiterung ihrer professionellen Handlungsfähigkeit an. Es lohnt sich, diese einmal auf die ihnen zugrundeliegenden Menschenbild-Annahmen zu prüfen und zu reflektieren (Beispiel: Systemische Arbeit, Gestalt-Ansätze, verhaltensorientierte Ansätze).

### **Ökosysteme als Analyseeinheiten in der Sozialen Arbeit!**

In der Sozialen Arbeit ist es nicht nur von Bedeutung, dass sich Fachkräfte mit ihren eigenen Haltungen gegenüber „dem“ Menschen auseinandersetzen (→ „Welche Bedeutung hat ...“, S. 21). So wie ihre diesbezügliche Haltung das Verhalten der Fachkraft gegenüber Klienten beeinflussen mag, so gilt Vergleichbares für Haltungen, die sie z. B. gegenüber bestimmten Familienkonstellationen, sozialen Vernetzungen oder auch politischen Rahmenbedingungen hat. Denn diese

allgemeinen Einschätzungen und Bewertungen mögen Einfluss nehmen auf die Beurteilung ganz konkreter Lebenslagen von Klienten im Einzelfall. Es lohnt sich daher, sich auf Grundlage von Kenntnissen zu möglichen Bezugssystemen von Klienten im Allgemeinen über eigene Haltungen bewusst zu werden.

„Es bedarf eines ganzen Dorfes, um ein Kind zu erziehen“ (Afrikanisches Sprichwort). Dass die soziale und materielle Umwelt von Menschen (in ihrer Vergangenheit und Gegenwart) zahlreiche Hinweise zum Verständnis ihrer Lebenssituation und ihres Sozialverhaltens geben kann, ist heute eine Selbstverständlichkeit. Im Jahr 1981 hat Ury Bronfenbrenner mit dem ökosystemischen Ansatz (1981) ein Modell entwickelt, in dem dieser Gedanke erstmalig systematisch aufgegriffen wurde. Das Neue des bis in die Gegenwart relevanten Konzeptes war seinerzeit, dass die soziale Umwelt (diese ist mit der Vorsilbe „öko“ gemeint) in ihrem Zusammenwirken verschiedener Systeme, denen ein Individuum angehört, gesehen wurde. Wenn man im Zusammenhang mit Sozialer Arbeit von „Ökosystemen“ spricht, so gilt der Bezug in der Regel den Arbeiten Bronfenbrenners oder Weiterentwicklungen davon.

Nach Bronfenbrenner (vgl. für Nachfolgendes Bronfenbrenner, 1981, S. 199f.) lassen sich verschiedene ineinander greifende und wirkende Systeme, die für die Aufwachsens- und Lebensbedingungen von Menschen von Bedeutung sind, unterscheiden: Das Mikrosystem bzw. die Mikrosysteme, das Mesosystem, das Exosystem und das Makrosystem.

- Mikrosysteme sind die sozialen Zusammenhänge, in denen Menschen unmittelbar miteinander in Kontakt und Beziehung stehen, z. B. Familie, Kindergarten, Schule, Arbeitsplatz, Freundschaften, Wohngruppe.
- Das Mesosystem umfasst „die Wechselbeziehungen zwischen zwei oder mehreren Lebensbereichen, an denen die sich entwickelnde Person beteiligt ist“ (Bronfenbrenner, 1981, S. 199). Es ist demzufolge zum einen als Summe der Mikrosysteme zu begreifen, zum anderen kennzeichnet es Umfang und Qualität der Beziehungen zwischen den einzelnen Mikrosystemen. Zur Illustration der Verbindungen, die hier möglich sind, rekurriert Bronfenbrenner auf das Beispiel des Kontaktes zwischen Elternhaus und Schule. Beispielsweise verbringt ein Kind einen Teil seiner Zeit zu Hause, einen Teil im Tageshort (Beteiligung an mehreren Lebensbereichen); beide Kontexte sind miteinander verbunden durch die Übermittlung von Nachrichten mit der ausdrücklichen Absicht der Informationsgabe; einseitig oder wechselseitig und in allen denkbaren mündlichen oder schriftlichen Formen (Kommunikation zwischen den Lebensbereichen).
- Unter einem Exosystem wird die Existenz eines Lebensbereiches oder mehrerer Lebensbereiche verstanden, „an denen die sich entwickelnde Person nicht selbst beteiligt ist, in denen aber Ereignisse stattfinden, die diejenigen in ihrem Lebensbereich beeinflussen oder von ihnen beeinflusst werden“ (Bronfenbrenner, 1981, S. 224). Als Beispiele lassen sich anführen: für das Kind die Arbeitsstellen der Elternteile; für das jüngere Geschwisterkind die Selbsthilfegruppe, zu der der heranwachsende Bruder regelmäßig geht; für die Eltern die Clique der Tochter.

- Das Makrosystem beschreibt die „in einer Kultur oder Subkultur beobachtete grundsätzliche formale und inhaltliche Ähnlichkeit seiner konstituierenden Mikro-, Meso- und Exosysteme wie auch auf die dieser Ähnlichkeit zugrunde liegenden Weltanschauungen und Ideologien“ (Bronfenbrenner, 1981, S. 241f.).

Drei grundlegende Konzepte der Erziehungswissenschaft betrachten den sich ändernden Menschen aus verschiedenen Blickrichtungen sowie unter Einbeziehung verschiedener beteiligter Subsysteme: „Sozialisation“, „Bildung“ und „Erziehung“ (→ „Denkanregung: Sozialisation ...“, S. 31; „Sozialisation – ein Thema ...“, S. 33; „Bildung und Erziehung ...“, S. 37). Mit Hilfe des ökosystemischen Ansatzes lässt sich gut veranschaulichen, wie Sozialisation, Bildung und Erziehung zusammenhängen und wie diese Unterscheidungen den Blick für praktische Erfordernisse der Sozialen Arbeit zu schärfen vermögen (→ „Welche Praxisrelevanz ...“, S. 29).

- Um verstehen zu können, in welcher Ausgangslage sich Klienten befinden und um adäquate Maßnahmen konzipieren zu können, ist es entsprechend erforderlich, den Blick nicht nur auf den Klienten selbst oder eines seiner Systeme zu richten, sondern auf viele seiner Systeme (→ „Aus welchen Perspektiven ...“, S. 173) und deren Zusammenwirken (→ „Denkanregung: Sozialisation ...“, S. 31). Das oben bei der Vorstellung der Systeme angeführte Beispiel lässt sich mit diesem Gedanken weiterführen. Die Lebensbedingungen eines Kindes, das in der Sozialen Arbeit Betreuung oder Beratung erfährt, lässt sich somit nicht nur bzgl. der Einflussfaktoren durch seine Familie (→ „Welche Gesichtspunkte ...“, S. 175), seinen Kindergarten und seine Fördersituation (Mikrosystem) beurteilen, sondern auch hinsichtlich des Interagierens dieser genannten Instanzen (Mesosystem) im Mikrosystem. Auch assoziierte Systeme fließen in eine solche Analyse mit ein. Wenn z. B. der Einfluss, den die Arbeitsstätten der Eltern auf die kindlichen Entwicklungsbedingungen haben, in den Blick genommen wird, so sind diese als Teil des Exosystems zu verstehen. All dies ist in einer epochalen, gesellschaftlichen, durch bestimmte Gesetzgebung geprägten und kulturellen Rahmung zu sehen, was zum sogenannten Makrosystem gehört. Denn die Aufwuchsbedingungen des Kindes werden u. a. ja auch durch das staatliche Gesundheits- und Fördersystem (z. B. U3), das Schulsystem mit Schulpflicht, aber auch z. B. die Staatsform Demokratie beeinflusst.
- Die für ein Individuum in seiner Sozialisation relevanten Systeme sind somit komplex verschachtelt und in Interdependenz verwoben; die einzelnen Ebenen (Mikro, Meso, Exo, Makro) haben simultan und synergistisch Einfluss auf die Person. Das Individuum ist Einflüssen seiner Umwelt durch Instanzen der Erziehung, Bildung und Sozialisation ausgesetzt (→ „Können Aufwachsens- ...“, S. 42), dies schafft die Notwendigkeit eines wechselseitigen Anpassungsprozesses, einer Gegenseitigkeitsbeziehung. Das Individuum eignet sich nach diesem Verständnis die Umwelt aktiv an. Für den Kontext der Sozialen Arbeit ist dieser Systemgedanke von großer Bedeutung; denn u. a. bedeutet diese Perspektive, dass entwicklungshinderliche Bedingungen in ei-

nem Lebensbereich rasch ausstrahlen können in andere; dass andererseits vorhandene Ressourcen oder erkanntes entwicklungsförderliches Potential als Schutzfaktoren in Verbindung mit anderen Lebensbereichen erweitert werden können (→ „Was sind Risiko- ...“, S. 103; „Was sind Ressourcen-Gewinnspiralen ...“, S. 112).

### **Welche Praxisrelevanz haben Ökosysteme für die Soziale Arbeit?**

Die Praxisrelevanz des Ansatzes, verschiedene Ökosysteme von Menschen zu unterscheiden (→ „Ökosysteme als ...“, S. 26), lässt sich strukturell sowie anhand exemplarischer Konzepte und Verfahrensweisen erläutern:

- Mikro-, Meso- und Makroebene sind als unterschiedliche Handlungsebenen für die Soziale Arbeit zu verstehen; so kann das Anliegen zur Förderung von Gesundheit bzw. die Verringerung gesundheitlicher Einbußen durch Unterstützung bei der Stressbewältigung durch Krisenintervention, durch niedrigschwellige Angebote zur Förderung von Gesundheit, durch den Aufbau von Vernetzungs- und Kooperationsstrukturen wie auch durch (z.B. verbandlich organisierte) politische Einflussnahme mit fachlich fundiertem Handeln auf allen Ebenen realisiert werden.
- In unterschiedlich expliziter und ausführlicher Bezugnahme auf dieses Modell greifen praxisnahe Konzepte zentrale Gedanken davon auf – u. a. mit dem Ziel, ökosystemische Förderzusammenhänge von Kindern zu analysieren und in Folge zu aktivieren. Beispiele hierfür sind Konzepte zur Sozialraumorientierung, die sogenannte „Kind-Umfeld-Analyse“ (vgl. Carle, 2001) und das US-Amerikanische Programm „Virginia ATOD Prevention Planning“ (Virginia Department of Behavioral Health and Developmental Services, 2014). Von Kitty Cassée stammt das sogenannte sozialisationstheoretisch-interaktionistische Modell (abgekürzt SIM), welches „in der Tradition der Sozialisationstheorie eine systematische Verknüpfung (...) zwischen den Formen der Persönlichkeitsentwicklung und dem Handeln in sozialen Situationen einerseits und den Strukturen und Prozessen andererseits“ eine Synopse herstellt (Cassée, 2010, S. 37). Es ist nachfolgend im Überblick wiedergegeben (vgl. Abb. 2). Die Bezüge zu den von Bronfenbrenner gelegten Grundlagen sind erkennbar, wenngleich das Exosystem hier unberücksichtigt bleibt.

Das sozialisationstheoretisch-interaktionelle Modell eignet sich zur Analyse von Risiken und Ressourcen in kurzfristiger, mittelfristiger und langfristiger Hinsicht (→ „Können Aufwachsens- ...“, S. 42) auf der Ebene von Bedingungen der Sozialisation, Bildung und Erziehung. So lassen sich beispielsweise auf Mesoebene Einflussfaktoren erfassen, die mit einer Mitgliedschaft in verschiedenen sozialen Systemen zusammenhängen; auf Makroebene kann die Beschaffenheit u. a. der politischen, rechtlichen, sozialen und kulturellen Bedingungen Aufschluss geben (vgl. hierzu auch Cassée, 2010, S. 31f.).